



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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE
CARCAVELOS**

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 Pedro
Daniel Nunes Onofre Pinto

RODRIGO CALDEVILLA SENTIEIRO LYON DE CASTRO,
Nº21705065



Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE CARCAVELOS

“VERSÃO FINAL”

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 22/01/2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 658/2025, de 18 de novembro, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Joana Alexandra de Oliveira Claro

Arguente: Professor Doutor Paulo Filipe Pereira do Nascimento Figueiredo

Orientador: Professor Doutor Pedro Daniel Nunes Silva Onofre Pinto

**RODRIGO CALDEVILLA SENTIEIRO LYON DE CASTRO
Nº21705065**

2026

Agradecimentos

Gostaria de começar por expressar a minha mais profunda gratidão à professora Maria de Fátima Saraiva, orientadora de escola, pelo apoio constante, paciência incansável e generosidade com que sempre se disponibilizou para me acompanhar ao longo deste percurso. A sua dedicação, sensibilidade e compromisso foram pilares fundamentais no meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço, igualmente, ao professor Rui Petrucci, orientador de faculdade, pelos valiosos conselhos e pela orientação segura, especialmente no que respeita às opções pedagógicas e à gestão de aula. O seu vasto conhecimento e clareza de análise foram determinantes para a consolidação das minhas práticas e decisões educativas.

Uma palavra especial de agradecimento à professora Maria Afonso, cuja orientação foi essencial para que pudesse compreender em profundidade a função de director de turma e exercê-la com confiança e eficácia.

Gostaria também de agradecer à professora Anabela Leite, por partilhar comigo a sua vasta experiência e por me transmitir estratégias e metodologias tão úteis no ensino do atletismo.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de estágio, Francisco Grilo e Teresa Rocha, pelo constante apoio e incentivo ao longo desta etapa, especialmente nos momentos mais desafiantes.

À minha família, deixo um agradecimento profundo, por terem sido um suporte incondicional e determinante ao longo deste ano letivo. Em especial, à minha mãe, pela força que me deu, não me tendo permitido desistir, mesmo nos períodos de maior dúvida e questionamento. O seu exemplo de resiliência e dedicação é, e será sempre, a minha maior motivação.

Resumo

O presente relatório apresenta, de forma crítica e fundamentada, as opções científicas, didáticas e pedagógicas tomadas ao longo do estágio pedagógico, articulando teoria e prática no contexto real de uma escola cooperante. O trabalho foi desenvolvido com base num planeamento rigoroso por etapas, incidindo sobre quatro áreas de intervenção fundamentais: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário, sempre em conformidade com o protocolo estabelecido entre a Universidade e a Escola.

As duas primeiras áreas de intervenção — Lecionação e Direção de Turma — incidiram sobre a mesma turma, permitindo um acompanhamento pedagógico integrado, favorecendo a articulação entre as componentes académica e formativa dos alunos. A intervenção no âmbito do Desporto Escolar foi selecionada após uma análise criteriosa das ofertas disponíveis no Agrupamento de Escolas, tendo como critério a relevância pedagógica e o potencial de desenvolvimento das competências motoras e sociais dos alunos.

O Seminário surgiu da necessidade de estudar a realidade concreta da Educação Física na escola, identificando carências e oportunidades de melhoria. Partindo dessa análise, foi delineado um plano de intervenção que procurou, através da ação do núcleo de estágio, apresentar soluções práticas para problemas detetados, contribuindo assim para a melhoria do funcionamento do Agrupamento e para a promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis entre a população escolar.

Ao longo do relatório, é ainda realizada uma reflexão crítica sobre a intervenção nas diferentes áreas de estágio, analisando as dinâmicas estabelecidas entre professor, alunos e contexto escolar. São propostas práticas e estratégias de atuação que visam o reforço da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o aumento da eficácia pedagógica do Grupo de Educação Física, do Departamento de Expressões e da Comunidade Escolar.

Este percurso de estágio refletiu-se não apenas na consolidação de competências profissionais e pedagógicas, mas também na construção de uma identidade docente consciente da sua responsabilidade na formação integral dos alunos e na promoção de práticas educativas inovadoras, inclusivas e ajustadas às necessidades contemporâneas da escola.

Palavras-chave: Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar; Seminários; Reflexão

Abstract

This report presents, in a critical and reasoned manner, the scientific, didactic, and pedagogical choices made throughout the teaching internship, articulating theory and practice within the real context of a cooperating school. The work was developed based on a rigorous, stage-based planning process, focusing on four key areas of intervention: Teaching, Class Tutoring, School Sports, and Seminar, all carried out in accordance with the protocol established between the University and the cooperating School.

The first two areas of intervention — Teaching and Class Tutoring — focused on the same class group, allowing for integrated pedagogical monitoring and promoting articulation between academic and formative dimensions. The intervention within the School Sports domain was selected after a careful analysis of the options available within the School Cluster, based on their pedagogical relevance and potential to develop students' motor and social skills.

The Seminar emerged from the need to study the concrete reality of Physical Education at the school, identifying shortcomings and opportunities for improvement. Based on this analysis, an intervention plan was designed, aiming, through the action of the internship group, to propose practical solutions to identified problems, thus contributing to the enhancement of the School Cluster's operations and promoting more active and healthier lifestyles among the student population.

Throughout the report, a critical reflection is undertaken on the interventions in the different areas, analysing the dynamics established between the teacher, students, and school context. Practical suggestions and strategies are proposed to enhance the quality of the teaching-learning process and to strengthen the pedagogical effectiveness of the Physical Education Group, the Department of Arts, and the School Community.

This internship journey reflected not only the consolidation of professional and pedagogical competences but also the development of a teaching identity that is conscious of its responsibility in promoting students' holistic development and fostering innovative, inclusive, and contextually adapted educational practices.

Keywords: Teaching; Class Management; School Sports; Seminars; Reflection

Abreviaturas, siglas e símbolos

AEC - Agrupamento de Escolas de Carcavelos

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

CC – Conferência curricular

CT - Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DGE - Direção-Geral da Educação

DT – Diretor de Turma

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregados de educação

EF – Educação Física

GAD - Gabinete de Acompanhamento Disciplinar

GEF – Grupo de Educação Física

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MS – Membros superiores

NEFMH - Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

NEULHT - Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAAEF - Plano Anual de Atividades de Educação Física 2018/2019

PCT - Plano Curricular de Turma

PIT - Projeto Interdisciplinar de Turma

PTI – Professor a Tempo Inteiro

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PPA – Plano Plurianual

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UD - Unidade Didática

ZSAF - Zona Saudável de Aptidão Física

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
1. LECIONAÇÃO	13
1.1. Introdução	13
1.2. Análise do Grupo de Educação Física	13
1.3. Recursos Espaciais.....	15
1.4. Recursos Temporais.....	15
1.5. Caracterização da turma.....	21
1.6. 1.ª Etapa	25
1.6.1. Objetivos operacionais, plano e balanço.....	25
1.6.2. Resultados da Avaliação Inicial.....	28
1.6.3. Auto-Avaliação	31
1.7. 2.ª Etapa	33
1.7.1. Objetivos operacionais, plano e balanço	33
1.8. 3.ª Etapa	43
1.8.1. Objetivos operacionais, plano e balanço	43
1.9. 4.ª Etapa	51
1.9.1. Objetivos operacionais, plano e balanço	51
1.10. Professor a Tempo Inteiro.....	54
1.10.1. Balanço do PTI	56
1.11. Coadjuvação ao 1º Ciclo	61
1.12. Conclusões do Capítulo de Lecionação	65
2. DIREÇÃO DE TURMA	67
2.1. Introdução	67
2.2. Caracterização da turma.....	68
2.3. 1ª Etapa	69
2.3.1. Balanço da 1ª Etapa	73
2.4. 2ª Etapa	76
2.4.1. Balanço da 2ª Etapa	78
2.5. 3ª Etapa	79
2.5.1. Balanço da 3ª Etapa	81
2.6. 4ª Etapa	82
2.6.1 Balanço da 4ª Etapa	84

2.7.	Saída de Campo	85
2.8.	Conclusões da atividade DT	88
3.	Desporto Escolar	90
3.1.	Introdução	90
3.2.	Caraterização do Desporto Escolar na Escola Básica e Secundária de Carcavelos	91
3.3.	Caracterização do Grupo/equipa	92
3.4.	1. ^a Etapa	93
3.4.1.	Balanço da 1. ^a etapa	95
3.5.	2. ^a Etapa	96
3.5.1.	Balanço da 2. ^a Etapa	99
3.6.	3. ^a Etapa	100
3.6.1.	Balanço da 3. ^a Etapa	101
3.7.	4. ^a Etapa	101
3.7.1.	Balanço da 4. ^a Etapa	102
3.8.	Conclusões da atividade DE	102
4.	Seminários	104
4.1.	Introdução	104
4.2.	Fundamentação Teórica	106
4.3.	Metodologia	112
4.4.	Apresentação e Análise de Resultados	112
4.5.	1. ^a Etapa	114
4.5.1.	Balanço da 1. ^a Etapa	116
4.6.	2. ^a Etapa	117
4.6.1.	Balanço da 2. ^a Etapa	118
4.7.	3. ^a Etapa	119
4.7.1.	Balanço da 3. ^a Etapa	120
4.8.	4. ^a Etapa	123
4.9.	Conclusões Seminário	124
	Conclusões	126
	Bibliografia	129
	Apêndices	142
	Apêndice 1 - Plano da 2. ^a Etapa	142
	Apêndice 2 – Quadro de Opções	143

Apêndice 3 – Plano da 3ª Etapa (Lecionação)	144
Apêndice 4 – Plano 4ª Etapa (Lecionação)	147
Apêndice 5 - Organização prova AEN.....	151
Apêndice 6 – Plano da 2ª Etapa (Desporto Escolar)	153
Apêndice 7 – Plano da 3ª Etapa (Desporto Escolar)	154
Apêndice 8 – Projeto do Torneio Interno de Voleibol	156
Apêndice 9 - Balanço do Torneio Interno de Voleibol	174
Apêndice 10 – Questionário	187

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Horário do Estagiário	16
Tabela 2 – Plano Anual do Núcleo de Estágio	20
Tabela 3 - Plano Anual por Etapas (Lecionação)	24
Tabela 4 – Situações de avaliação	27
Tabela 5 – Avaliação inicial	29
Tabela 6 – Objetivos Operacionais	35
Tabela 7 – Objetivos operacionais – 3. ^a etapa	44
Tabela 8 - Horário Professor a Tempo Inteiro (PTI)	55
Tabela 9 – Objetivos e estratégias de intervenção da 1. ^a Etapa	71
Tabela 10 – Estratégias de intervenção da 2. ^a etapa	76
Tabela 11 - Estratégias de intervenção da 3. ^a fase	80
Tabela 12 – Estratégias de intervenção da 4. ^a etapa	83
Tabela 13 – Objetivos Operacionais a desenvolver ao longo do ano letivo	94
Tabela 14 – Orientações metodológicas	94
Tabela 15 – Plano anual do Seminário	114
Tabela 16 - Características do Jogo, por Escalão	165
Tabela 17 - Organização do Pavilhão para as Competições 2x2	170
Tabela 18 - Organização do Pavilhão para a Competição 4x4	170
Tabela 19 - Organização do Pavilhão para a Competição 6x6	171

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, realizou-se na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC), durante o ano letivo de 2018/2019. Este estágio, aprovado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), encontra-se regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 240/2012, de 30 de agosto.

No decurso deste estágio, foram desenvolvidas várias tarefas pedagógicas e organizativas, das quais se destacam: a lecionação de aulas no âmbito da disciplina de Educação Física (EF), a dinamização de atividades no Desporto Escolar, o envolvimento em funções de Direção de Turma, bem como a análise e utilização dos documentos orientadores da escola — nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Este processo teve como suporte o trabalho colaborativo com os professores cooperantes e os restantes elementos do Núcleo de Estágio.

O principal objetivo do estágio consistiu na consolidação da identidade profissional docente, através da prática supervisionada e da reflexão crítica sobre o desempenho. Pretendeu-se, assim, desenvolver competências de planeamento, gestão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como de interação pedagógica com os alunos. Paralelamente, visou-se o envolvimento em dinâmicas institucionais, através da participação ativa nas atividades da escola e no cumprimento das funções atribuídas à Direção de Turma.

As tarefas desenvolvidas neste estágio revelaram-se profundamente articuladas com a formação académica e com o exercício futuro da profissão docente. A docência da EF exige uma constante adaptação ao contexto e ao grupo de alunos, competências que foram desafiadas e desenvolvidas ao longo do ano letivo. A organização de atividades, a reflexão crítica sobre a prática letiva, o trabalho em equipa e a mediação de conflitos são exemplos de experiências vividas que contribuíram diretamente para a formação de uma postura profissional consciente, autónoma e responsável.

Neste sentido, a experiência permitiu transformar medos e inseguranças em aprendizagens significativas. A ansiedade inicial, muitas vezes sentida pelos estagiários, é referida por Coimbra, Ferreira e Martins (2001), quando afirmam que “neste início da sua carreira, o professor estagiário não deixa, frequentemente, de experienciar um estado de ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua vida e da

sua formação profissional” (p. 1). Também no meu caso, este medo da falha revelou-se presente, mas foi sendo progressivamente superado.

A EBSC é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, que inclui sete estabelecimentos de ensino, abrangendo todos os níveis de escolaridade desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário, com inclusão de cursos profissionais e artísticos. A escola conta com cerca de 2.700 alunos, 200 docentes, 45 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos.

A instituição organiza-se em torno de três órgãos principais: o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, presididos, respetivamente, pela Professora Maria João Almeida e pela Professora Maria da Graça Oliveira. A filosofia educativa da escola privilegia a autonomia e responsabilidade dos alunos, refletindo-se, por exemplo, na ausência de toques de campainha e na obrigatoriedade de instrumentos diversificados de avaliação.

O Agrupamento tem vindo a integrar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, estando atento à inovação pedagógica e à melhoria do clima escolar, como se verifica pela existência do Gabinete de Acompanhamento Disciplinar (GAD), destinado a promover a mediação e o acompanhamento dos alunos com comportamentos desviantes. Esta estrutura contribui para a concretização dos objetivos formativos e para a criação de um ambiente educativo propício ao sucesso.

A escolha da EBSC como local de estágio revelou-se plenamente justificada. Para além de se tratar de uma escola inserida num contexto urbano dinâmico, com diversidade sociocultural significativa, as suas práticas pedagógicas inovadoras e os seus valores institucionais estão profundamente alinhados com os princípios orientadores da formação em EF. O envolvimento com a comunidade, a valorização da autonomia do aluno e o incentivo à responsabilização foram elementos que potenciaram o crescimento profissional do estagiário e a concretização das metas do estágio.

Adicionalmente, o facto de a escola integrar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e de desenvolver um Plano Anual de Atividades ambicioso, permitiu o contacto com práticas pedagógicas diferenciadas. Ainda que, em alguns momentos, este dinamismo tenha interferido com o planeamento letivo, permitiu igualmente compreender melhor os desafios de articulação entre os diferentes domínios da vida escolar e reforçar competências de adaptação e flexibilidade.

1. LECIONAÇÃO

1.1. Introdução

O Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Carcavelos atua em alinhamento com os PNEF, as aprendizagens Essenciais e o regulamento interno, estruturando documentos como o Perfil do Aluno, os Critérios de Avaliação e Plano Plurianual, este revisto com base nas avaliações diagnósticas. A avaliação dos alunos integra três componentes: a aptidão física (avaliada através dos testes FITescola), conhecimentos teóricos (testes, trabalhos e projectos) e prática das actividades físicas, com os alunos do 11.º ano a escolherem modalidades específicas.

O Plano Anual de Atividades complementa o trabalho em aula, oferecendo experiências diversificadas e ajustadas ao desenvolvimento dos alunos. As atividades letivas decorrem em espaços rotativos, com distribuição quinzenal ou semanal, conforme a fase do ano lectivo, sendo adaptadas de acordo com as condições meteorológicas. Existe ainda um plano de contingência para assegurar a continuidade das aulas em espaços cobertos ou alternativos.

O Plano Plurianual é revisto todos os anos, de forma a garantir o alinhamento com as Aprendizagens Essenciais, existindo um ajustamento das subáreas e matérias a serem trabalhadas em cada ano de escolaridade.

Além das atividades regulares, como a interação com o GEF e Desporto Escolar, os professores colaboram também com as escolas do 1ºciclo do Agrupamento, dinamizando sessões semanais de 60 minutos para os alunos do 3.º e 4.º anos. Esta articulação vertical visa garantir uma abordagem pedagógica consistente desde os primeiros anos de escolaridade.

1.2. Análise do Grupo de Educação Física

Integrado no Departamento de Expressões, o Grupo de Educação Física (GEF) colabora com outras áreas disciplinares como Artes Visuais, Educação Tecnológica, Educação Musical, Música e Educação Especial. Atualmente, o GEF é composto por dezassete docentes de Educação Física, aos quais se juntam quatro professores estagiários de dois centros de estágio diferentes, o Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona (NEUL) e o Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH). O NEUL, orientado pela professora Maria de Fátima Saraiva, participam os estagiários Francisco Grilo, Rodrigo Castro e Maria Teresa Rocha. O NEFMH, tem como professora orientadora Ana Cristina Carvalho e é composto pela professora estagiária Jéssica Santos. Apesar de estar inserido no

departamento de expressões, o GEF tem uma forte representação junto dos órgãos decisores do agrupamento e da Câmara Municipal de Cascais, tendo um papel muito ativo na dinamização de projetos e atividades de relevo para a comunidade educativa do conselho, o que se pode confirmar observando o Plano Anual de Atividades de Educação Física 2018/2019 (PAAEF).

Esta força e vitalidade é alcançada devido a um diálogo recorrente, através de conferências curriculares e de um intenso trabalho colaborativo. Mas para que isto aconteça é necessária uma organização estrutural. Existe o coordenador do grupo que marca e orienta as reuniões do grupo, comunica as indicações mais recentes do ministério da educação, promove ações de formação contínua e o debate geral sobre temas específicos relacionados com a lecionação ou desporto escolar. Para além do coordenador geral, de forma a otimizar o funcionamento e operacionalização das decisões e opções do grupo, o GEF conta ainda com coordenadores por ciclo (1º, 2º e 3º ciclo) e por ano (5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º), que estão responsáveis por marcar e conduzir as conferências curriculares, analisando e interpretando as informações recolhidas por ano/ciclo relativamente às dificuldades evidenciadas, ou não, pelos alunos e ajustando, se necessário, o plano plurianual.

A coordenadora de grupo, professora Maria de Fátima Saraiva, cumpriu com mestria as suas funções, promovendo o diálogo crítico e participativo dos restantes professores, mantendo sempre uma postura séria e empática. O estilo de liderança adotado foi o democrático, marcado pelo debate aberto, em busca de um consenso ao nível da operacionalização dos programas e planos estabelecidos e incentivando a autonomia nas decisões metodológicas e pedagógicas dos professores. O GEF faz por honrar as recomendações expressas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), apresenta propostas de formação, ajustadas às necessidades e prioridades identificadas pelos professores, colabora ativamente com os órgãos de gestão escolar, no sentido de garantir as melhores possibilidades de organização dos horários de EF. Através do trabalho coletivo, produziu documentos orientadores, como é o caso do plano plurianual (PPA), do perfil do aluno (protocolo único de avaliação) e do PAAEF, estabelecendo um forte compromisso interno, com a escola e com a comunidade em geral, facilitando desta forma o sucesso na aplicação dos PNEF.

1.3. Recursos Espaciais

A EBSC dispõe de seis espaços para a prática de Educação Física: três exteriores (E1, E2 e E3), dois no Pavilhão Desportivo (P1 e P2) e um ginásio. Os espaços exteriores oferecem campos para várias modalidades, como Voleibol, Basquetebol, Andebol, Futebol, Ténis de Mesa e uma pista de corrida com caixa de saltos. O Pavilhão possui dois recintos versáteis com marcações para as várias modalidades, e o ginásio é adequado para as atividades de Ginástica e Atletismo. Apesar da diversidade, segundo os PNEF, apenas o pavilhão garante verdadeira flexibilidade pedagógica.

1.4. Recursos Temporais

Na EBSC, o horário escolar é organizado em períodos de 45 e 90 minutos. No caso da disciplina de Educação Física, os alunos do 8.ºano e do Ensino Secundário têm duas aulas semanais de 90 minutos, enquanto os restantes anos dos 2.º e 3.º ciclos carga horária é distribuída por uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos. Ao elaborar os horários, assegura-se que as aulas de Educação Física não ocorrem em dias seguidos, regra que se aplica uniformemente a todas as turmas.

O meu horário, contemplou a lecionação de uma turma, 11ºB, às terças e quintas das 10:20h às 11:50h, desporto escolar de Atletismo às quartas e sextas num total de 3 horas semanais, direção de turma à quarta-feira das 13:45h às 14:30h, coadjuvância ao 1ºciclo à quinta-feira das 16:30h às 17:30h, e reuniões do Núcleo de Estágio, às segundas e quartas com duração de 2 horas. Acresceu ainda a este horário a observação das aulas dos meus colegas estagiários, e as conferências de zona na faculdade. Este horário de estágio foi complementado ainda por duas cadeiras semestrais de mestrado, em horário noturno na Universidade.

Tabela 1 – Horário do Estagiário

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:20		Obsv. Aula			Obsv. Aula
9:50					Obsv. Aula
10:20	Reunião Estagiários	11º B		11º B	Reunião Estagiários e Orientadora
11:05					
11:15			Reunião Estagiários e Orientadora		
11:50					
12:00					
13:45		Direção de Turma		Desporto Escolar (Atletismo)	
14:00					
14:30		Desporto Escolar (Atletismo)			
15:20	Obsv. Aula		1ºCiclo		
16:30					
17:05					
17:30					

O estágio pedagógico assume um papel central na formação inicial de professores, representando o momento privilegiado para a articulação entre o conhecimento teórico e a prática profissional. Esta fase da formação docente é organizada em torno de quatro áreas fundamentais: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminários, as quais se articulam para proporcionar uma formação integrada e contextualizada nas exigências da profissão docente.

Trabalhei com o 11ºB, uma turma de 26 alunos, da área de Ciências e Tecnologias. Para a escolha desta turma basei-me em dois factos, o primeiro resulta de ser um ano de escolaridade abrangido pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o que possibilitou que a nota final na disciplina contasse para a média de acesso ao ensino superior, o segundo por ser uma turma de ciências e tecnologias, área mais trabalhosa e que tem alunos mais trabalhadores. Acabei por verificar que fiz uma escolha acertada, uma vez que a turma do 11ºB foi empenhada, disponível portadora de um clima relacional bastante agradável e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, mostraram sempre consideração e respeito pelo seu inexperiente professor. Estas características do grupo/turma permitiram-me, enquanto professor, levar a termo os objetivos a que me propus, com muita satisfação. No que respeita aos alunos, tiveram a oportunidade de realizar novas aprendizagens e consolidar as anteriores. Fizeram-no com competência, tendo sido a turma do 11º ano com melhor aproveitamento na disciplina de EF.

A área da lecionação constitui o núcleo estruturante do estágio pedagógico. Trata-se da dimensão prática onde o futuro professor desenvolve competências profissionais em

contexto real de ensino, através da planificação, implementação e avaliação de aulas. Como salienta Perrenoud (2001), a prática docente exige uma mobilização constante de saberes em ação, que só podem ser verdadeiramente consolidados através da experiência direta com os alunos. No caso específico da EF, esta lecionação deve respeitar os princípios definidos nos PNEF, os quais estabelecem metas curriculares, metodologias e critérios de avaliação que orientam a prática pedagógica. A construção de um plano de turma e a consecução de objetivos de aprendizagem ajustados às necessidades dos alunos são componentes essenciais desta área, promovendo o desenvolvimento holístico e o sucesso educativo.

No que respeita à Direção de Turma, esta constitui uma dimensão crucial na formação do professor enquanto agente de mediação e liderança educativa. Trata-se de uma função que transcende a lecionação de conteúdos disciplinares, implicando a coordenação de ações pedagógicas, o acompanhamento do percurso académico e comportamental dos alunos, bem como a articulação com os encarregados de educação e os serviços de apoio educativo. Nóvoa (1992) destaca o papel do professor enquanto gestor de processos educativos, defendendo que o exercício da Direção de Turma exige competências comunicacionais, empatia e capacidade de liderança colaborativa. Esta foi sem dúvida a área em que apresentava maior desconhecimento. No entanto, com a ajuda da Diretora de Turma, professora Maria José Afonso e da coordenação de diretores de turma, consegui rapidamente integrar-me e cumprir os meus deveres, não só com os alunos e encarregados de educação, como também nas tarefas administrativas subjacentes à direção de turma. Adicionalmente às tarefas da direção de turma, colaborei orientando os alunos no planeamento e execução do projeto de turma subordinado ao tema “Uma alimentação saudável através da Frutomania”.

A componente do Desporto Escolar (DE), por sua vez, assume uma importância estratégica no âmbito da EF, contribuindo para a promoção da saúde, da socialização e do espírito desportivo entre os alunos. Através da organização de treinos, encontros competitivos e atividades extracurriculares, os estagiários têm a oportunidade de experimentar funções de coordenação e dinamização de grupos, fortalecendo competências de planeamento, motivação e liderança. De acordo com Santos et al. (2021), o DE desempenha um papel relevante na construção de estilos de vida saudáveis e na integração dos jovens no espaço escolar, promovendo valores como o respeito, o esforço e a cooperação.

Nesta área, tive o prazer de trabalhar e aprender com a professora responsável do grupo/equipa de atletismo, Anabela Leite, cuja longa experiência e conhecimento me

proporcionou um enorme enriquecimento profissional. O grupo/equipa abrangia vários escalões e diferentes disciplinas.

Por fim, os Seminários constituem espaços privilegiados de reflexão e de partilha de experiências entre os estagiários e os orientadores de estágio. Estes momentos, normalmente semanais, têm como objetivo fomentar uma prática docente reflexiva, sustentada na análise crítica das ações pedagógicas realizadas. Como propõe Schön (1992), o professor é um “profissional reflexivo”, cuja competência se constrói a partir da capacidade de interrogar a prática, de lidar com situações inesperadas e de aprender com a experiência vivida. Os seminários permitem, assim, consolidar aprendizagens, clarificar dilemas pedagógicos e promover o desenvolvimento de uma identidade profissional. No meu caso, o seminário foi dirigido aos professores do GEF e desenvolvido de modo a ligar a conceptualização e a intervenção no contexto do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC). Defini o problema e a área de intervenção segundo a qual o mesmo iria incidir. O tema foi “A Educação Física está em todo o lado e vê-se”, cujos grandes objetivos foram:

- Dinamização das aulas de EF num espaço alternativo (arcadas) através de atividades complementares para os objetivos da disciplina;

- No espaço de recreio, arcadas, criar condições para a dinamização de situações de atividade física livre, através do transfere das tarefas realizadas neste espaço, durante as aulas de EF consiste na otimização do tempo livre (recreio/intervalo) e dos recursos disponíveis para a prática de atividade física, nomeadamente de gestos técnicos específicos das matérias que constituem o currículo, com o intuito de servir o interesse da EF, contribuindo para a melhoria global do nível dos alunos.

Em cada uma das áreas, é essencial ter em consideração o planeamento anual, que por sua vez se divide em 4 etapas ao longo do ano, prognóstico, prioridades, progresso e produto, tal como recomendado nos PNEF (Bom et al., 1989). Como professor estagiário trabalhei para que os alunos se desenvolvessem o mais possível em cada área, para tal criei uma relação empática com eles, o que permitiu sempre o diálogo franco e onde foi fácil ultrapassar problemas.

Durante a minha atividade de professor estagiário contribui em reuniões de núcleo ao nível das opiniões, decisões e reflexões ao nível das diferentes áreas de intervenção. A salientar, o bom relacionamento intra núcleo e inter núcleos cujo exemplo se manifestou ao longo do ano na interação com o NEFMH, integrado igualmente na EBSC.

O Plano Anual do Núcleo de Estágio foi definido no início, respeitando as diretrizes de todos os documentos mencionados anteriormente e concorrendo para a obtenção do perfil final de aluno descrito no PE e respeitando os PNEF, e que se apresenta na página seguinte:

Tabela 2 – Plano Anual do Núcleo de Estágio

Mês	Setembro				Outubro					Novembro				Dezembro				Janeiro					Fevereiro				Março				Abril				Maio					Junho				
Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4					
Lecionação					Prognóstico					Prioridades				Interrupção Letiva				Prioridades	Progresso										Interrupção Letiva				Produto											
Direção de Turma					Prognóstico									Interrupção Letiva				Prioridades										Progresso				Interrupção Letiva				Produto								
Desporto Escolar					Prognóstico					Prioridades				Interrupção Letiva				Prioridades	Progresso										Interrupção Letiva				Produto											
Seminário					Prognóstico (Caracterização da Escola)									Interrupção Letiva				Prioridades	Progresso										Interrupção Letiva				Produto											

Nota: CC – Conferência Curricular; CT – Conselho de Turma; PTI – Professor a Tempo Inteiro.

Ainda em relação ao estágio pedagógico e conforme o seu regulamento, os cinco princípios gerais para o funcionamento do Núcleo de Estágio, segundo Bom (2018), são:

- “1. Cooperação entre os estagiários e do grupo de estágio com os colegas, em especial os colegas de E.F. e os membros dos órgãos de gestão e estruturas pedagógicas da escola.
2. Caracterização da Escola nas quatro áreas de estágio como base de trabalho de Projecto, para a melhor selecção e realização das actividades. A caracterização justifica-se e realiza-se como uma etapa da elaboração dos Projectos (de Leccionação, Direcção de Turma, Complemento Curricular e Seminários), a propor pelos estagiários, devendo ser apreciáveis segundo critérios explícitos de qualidade da formação e da organização escolar.
3. Aplicação criteriosa e fundamentada dos saberes e matérias científicas, estudadas nas diferentes áreas e disciplinas da licenciatura, de acordo com a especificidade de cada uma das áreas de actividade do Estágio.
4. Avaliação formativa dos processos e das práticas e respectivo ajustamento estratégico, nas actividades características das quatro áreas de estágio – segundo os objectivos e critérios de qualidade inscritos nos projectos, as orientações gerais de Estágio, e as decisões dos órgãos de gestão pedagógica da escola.
5. Participação responsável, crítica e solidária nas estruturas da escola, dignificando a posição dos professores em geral e da E.F. em particular, demonstrando uma atitude positiva e de colaboração com todos os sectores e membros da comunidade educativa.”

Ao longo deste ano, fiz por respeitar cada um destes princípios numa aprendizagem contínua e retroalimentada pelo decorrer do processo de estágio. Superando os erros e desenvolvendo novas competências. Percurso característico da formação em exercício. Nas próximas páginas descreverei detalhadamente o caminho percorrido, nesta aventura, que foi o estágio pedagógico.

1.5. Caracterização da turma

O ponto de partida para a caracterização da turma foi dado na primeira aula, através do preenchimento de um inquérito realizado pelos elementos do núcleo de estágio, com o objetivo de retirar algumas informações pertinentes, tais como, que Desportos praticavam fora da escola e a regularidade com que o faziam, qual o interesse e disponibilidade em participar no DE, e ainda dados relativos à composição corporal dos alunos: Índice de Massa Corporal (IMC) e Perímetro da Cintura, para registo dos mesmos na plataforma FITescola. Este tipo de diagnóstico inicial é fundamental para a planificação pedagógica, sendo valorizado por autores como Graham, Holt-Hale e Parker (2013), que destacam a importância do conhecimento prévio sobre os alunos para uma abordagem pedagógica diferenciada e eficaz.

Os dados recolhidos foram determinantes para o planeamento das primeiras aulas, uma vez que o desconhecimento dos indicadores relacionados com a prática de atividade física em qualquer uma das turmas era evidente e a partir do tratamento da informação obtida tornou-se possível, numa primeira fase, garantir a formação de grupos e equipas com algum grau de fiabilidade e equilíbrio, procurando aproveitar as possibilidades de desenvolvimento que a heterogeneidade dos alunos oferecia. A heterogeneidade é, de facto, um dos principais desafios do ensino da EF, e a sua gestão adequada é essencial para garantir a equidade e o sucesso educativo (Coutinho, 2004). Relativamente à prática de Desporto fora da escola, verificou-se que 11 alunos não praticavam qualquer atividade, 4 praticavam atletismo, 3 futebol, 2 voleibol, 2 badminton e 2 boxe.

A turma era maioritariamente composta por raparigas, ao todo 14, rapazes eram 11. Dois dos alunos da turma tinham Necessidades de Saúde Especiais (NSE), uma rapariga com Dislexia Grave e um rapaz com Discaligrafia, contudo nenhum dos dois, contou, nas aulas, com a presença de um segundo professor de EF, estiveram plenamente integrados nas diversas situações de ensino-aprendizagem. Esta integração está em consonância com os princípios da escola inclusiva, conforme preconizados pela UNESCO (2009) e pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2017), que reforçam a importância da adaptação das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos, promovendo a equidade e a participação plena de todos.

A carga horária desta turma encontrava-se distribuída por 2 aulas semanais (4 tempos de 45 minutos), em dias não consecutivos, fundamental por motivos que se prendem com a aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de melhoria da saúde (PNEF, 2011). Sendo a primeira aula à terça-feira das 10h20m às 11h50m, e a seguinte, quinta-feira, no mesmo horário. A distribuição da carga horária não se encontrava de acordo com as recomendações expressas nos PNEF, quatro aulas de 45 minutos ou em alternativa, uma aula de 90 minutos mais duas de 45 minutos. A investigação tem demonstrado que a frequência e regularidade das aulas de EF diretamente relacionadas com a melhoria dos níveis de aptidão física dos alunos (Marques et al., 2016; Stylianou et al., 2022).

O plano anual da turma foi sendo construído com base nas condicionantes criadas pela rotação dos espaços e sua polivalência, e seguindo as orientações dos PNEF (2001), o ano letivo foi estruturado em quatro etapas, Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto e nas opções realizadas por mim após análise dos resultados da avaliação inicial em conjugação com as matérias prioritárias escolhidas pelos alunos. Para complemento do plano anual elaborei os objetivos operacionais das diversas matérias a lecionar culminando nos objetivos

terminais que devem coincidir com os do PNEF. Como refere Perrenoud (2001), o professor deve assumir um papel reflexivo e adaptativo, respondendo às necessidades concretas dos seus alunos e garantindo a pertinência das suas decisões didáticas.

Com base no que foi dito anteriormente tentei fazer uma gestão equilibrada do número de aulas que lecionei de cada matéria, o que resultou em algum privilégio em termos de número de aulas da ginástica e do atletismo. Em relação aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) fui ao longo do ano tornando prioritário o voleibol por considerar que para além de representar consenso dos alunos na sua escolha era também a matéria onde apresentavam melhores possibilidades de progresso. A condição física foi desenvolvida ao longo de todas as aulas, integrada nas diversas modalidades ou com espaço próprio como referi anteriormente.

Tabela 3 - Plano Anual por Etapas (Lecionação)

Planificação por Etapas de Ensino														
Período Letivo	1º	2º				3º								
	(17 Set a 14 Dez)	(3 Jan a 5 Abr)				(23 Abr a 4 Jun)								
Etapas	Avaliação Inicial	Prioridades				Progresso					Produto			
Objetivos	Avaliação Inicial	Desenvolver as matérias prioritárias de modo a ir de encontro às necessidades e motivações dos alunos;				Revisão e consolidação das aprendizagens efetuadas na 2ª etapa;					Revisão e avaliação das matérias lecionadas ao longo do ano.			
Unidades Didáticas	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11º	12º	13º	
Datas	(24 Set a 26 Out)	(6 Nov a 10 Jan)				(15 Jan a 4 Abr)					(23 Abr a 3 Jun)			
Avaliação	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa		Avaliação Formativa e Sumativa		Avaliação Formativa		Avaliação Sumativa e Formativa			Avaliação Formativa		Avaliação Formativa e Sumativa	
Formação de Grupos	Homogéneos e Heterogéneos													

1.6. 1.^a Etapa

1.6.1. Objetivos operacionais, plano e balanço

Segundo Carvalho (1994), a avaliação inicial permite definir as prioridades para o trabalho a desenvolver com a turma, funcionando com base para a construção do repetitivo plano de turma. Através deste processo, identificam-se tanto as capacidades já adquiridas pelos alunos como eventuais fragilidades que possam influenciar o percurso de aprendizagem.

A construção do processo de ensino-aprendizagem inicia-se neste momento inicial de feedback, e vai-se retroalimentando com avaliações contínuas e formativas ao longo do tempo, numa lógica de ciclo de melhoria permanente. A avaliação assume, assim, uma função reguladora do ensino, permitindo uma intervenção pedagógica diferenciada e responsiva (Black & Wiliam, 1998).

As rotinas pedagógicas incluem a estrutura organizativa das aulas, com uma fase inicial de explicação e aquecimento, uma fase principal centrada na avaliação diagnóstica das atividades em causa, e uma fase final de retorno à calma, onde se realiza o balanço da aula e a introdução do próximo conteúdo. Esta organização da sessão segue princípios metodológicos defendidos por Darido e Rangel (2005), que sublinham a importância da estruturação clara das aulas para maximizar a eficácia do ensino e promover a autonomia dos alunos.

A divisão dos grupos foi sempre feita pelo professor, tendo em consideração o espaço disponível e as matérias a avaliar, com o intuito de otimizar o tempo útil de aula. Nesta primeira etapa, a montagem do material foi assegurada pelo professor, facilitando a logística e assegurando o bom funcionamento das sessões. Segundo Silverman e Ennis (2003), a eficácia das intervenções pedagógicas em EF depende, em grande parte, de uma gestão de tempo eficiente e da clareza das instruções.

A organização da 1.^a etapa na EBSC teve uma duração de cinco semanas, com um sistema de rotação semanal pelos seis espaços disponíveis para a lecionação. Este sistema permitiu uma recolha mais cuidada dos dados, através da observação direta das situações de avaliação, o que, segundo Mosston e Ashworth (2008), contribui para uma melhor leitura das possibilidades de aprendizagem e para uma planificação mais adequada.

Foi definido em reunião de grupo que a avaliação inicial de EF decorreria entre os dias 24 de setembro e 26 de outubro. A aptidão física dos alunos foi avaliada com base nos testes da plataforma FITescola, seguindo o protocolo definido por este programa. O FITescola, conforme descrito por Mota et al. (2010), permite aferir indicadores de saúde e de aptidão

física em contexto escolar, constituindo uma ferramenta valiosa para a monitorização e planeamento das atividades de EF.

No que respeita à área das atividades físicas, as situações de avaliação inicial corresponderam às previstas no Perfil do Aluno do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, respeitando os princípios de progressividade e continuidade definidos nos documentos curriculares. Tendo em conta as turmas lecionadas (11.º ano), o Núcleo de Estágio decidiu que a avaliação abrangeria todas as áreas dos PNEF, independentemente das escolhas dos alunos, garantindo uma abordagem sistemática e coerente entre anos letivos.

As áreas de Atividades de Exploração da Natureza e Desportos de Combate não integraram a avaliação inicial, dado que as respetivas matérias não tinham sido abordadas no ano anterior com a profundidade necessária para a transição de nível. A sua leção teve, por isso, uma perspectiva de iniciação, não de consolidação, respeitando a lógica do plano plurianual do agrupamento.

Conforme mencionado anteriormente, os momentos de avaliação foram estruturados tendo por referência os níveis de desempenho esperados pelos alunos da EBSC ao término do 10.º ano. Assim, os conteúdos foram analisados com base nos critérios da tabela 4, que segue na próxima página.

Tabela 4 – Situações de avaliação

Situações de Avaliação		
JDC		
Andebol	5x5 (Campo Reduzido 40x20m)	Critérios Avaliação I/E
Basquetebol	3x3 (1/2 campo)	Critérios Avaliação I/E
Futebol	5x5 (Campo 40x20m)	Critérios Avaliação I/E
Voleibol	4x4 (12x6m, rede a 2,15)	Critérios Avaliação E
Ginástica		
Aparelhos		
Minitrampolim	-Salto em extensão; -Salto engrupado; -½ Pirueta.	Critérios Avaliação I
Plinto	-Salto de eixo no Boque; -Salto entre mãos; -Cambalhota à frente no Plinto longitudinal.	Critérios Avaliação I
Trave	-Marcha à frente e atrás; -Marcha em pontas dos pés; -½ volta em apoio nas pontas dos pés; -Salto a pés juntos.	Critérios Avaliação I
Solo		
Sequências	Sequência Introdução (I): 1- Cambalhota à frente de pernas unidas e fletidas; 2- Cambalhota atrás de pernas unidas e fletidas e afastadas e em extensão; 3 - Passagem por pino (partindo da posição de deitado ventral no plinto) ou subida para pino no espaldar ou outro apoio, terminando com cambalhota à frente (com ajuda); 4 - Ponte (ou outro elemento de flexibilidade); 5 - Roda com apoio alternado das mãos (cabeça do plinto ou outro equipamento). Sequência Elementar (E): 1- Cambalhota á frente de pernas afastadas; 2- Cambalhota à frente saltada; 3- Roda; 4- Pino de Braços com cambalhota à frente 5- Rodada em situação isolada 6- Avião (ou outro elemento de equilíbrio) 7- Saltos, voltas e afundos.	Critérios Avaliação I/E

A turma teve, durante a primeira etapa, duas aulas de voleibol, badminton, basquetebol, solo e plinto. Uma aula de salto em altura, salto em comprimento, estafetas peso, dança, minitrampolim, velocidade, futebol e andebol. A avaliação da aptidão física foi efetuada ao longo das últimas quatro aulas, potenciando da melhor forma possível os espaços atribuídos.

No sentido de facilitar e potenciar a minha intervenção enquanto jovem professor, pretendi maximizar o tempo de empenhamento motor e consequentemente o tempo potencial de aprendizagem, tendo dado muita importância à organização da aula, divisão dos grupos e ocupação permanente dos alunos, diminuindo desta forma os comportamentos desviantes. Tentei, durante a avaliação inicial, fazer a plena e até criativa ocupação de todos os espaços

que me foram atribuídos, utilizando dois ou três grupos em rotação pelas diversas matérias, sem comprometer a minha supervisão e controlo dos mesmos. O número de alunos por grupo dependeu do número de estações a utilizar nos diversos espaços, número esse que foi condicionado pela quantidade de matérias e dimensão do recinto de prática. Recorri, sempre que achei necessário, à utilização de feedbacks, nas suas mais diversas formas, (avaliativo, descritivo, prescritivo, quinestésico), promovendo nesta fase inicial, a motivação e o empenho dos alunos, de modo a facilitar as fases seguintes onde se pretende promover aprendizagens.

O cumprimento das regras é essencial para o bom funcionamento das aulas, pelo que não deve haver quaisquer dúvidas sobre quais são e de que forma o seu incumprimento é sancionado. Controladas estas variáveis o processo de ensino-aprendizagem fica entregue aos seus protagonistas de uma forma muito facilitada. Assim, desde o princípio tentei inculcar dinâmicas de funcionamento e organização durante a aula, bem como consequências para eventuais comportamentos de desvio.

Com vista a aferir os resultados das diferentes turmas e planear a 2ª Etapa (Prioridades), realizou-se no dia 26 de outubro, a 1ª Conferência Curricular (CC) do Núcleo de EF. Nesta CC os professores transmitiram os resultados da 1ª Etapa, discutiram com o grupo quais as Prioridades a ser desenvolvidas em cada turma, e sugeriram eventuais alterações ao plano plurianual.

1.6.2. Resultados da Avaliação Inicial

Na tabela abaixo apresentarei os resultados da avaliação inicial. Devido a constrangimentos horários não foi possível avaliar todas as matérias que tinham sido propostas pelo núcleo de estágio, para a avaliação inicial.

Tabela 5 – Avaliação inicial

Avaliação Inicial														
Nº	Ginástica				JDC				Atletismo			Aptidão Física		
	Solo	Salto de Eixo	Trave	Minitramp olim	Futebol	Andebol	Basquetebol I	Voleibol	Salto em Comprimento	Salto em Altura	Velocidade	Impulsão Vertical	Impulsão Horizontal	Vaivém
1	I	E	E	I	I	I	I	I	I	I/E	E	ZSAF	ZSAF	NM
2	E	E	E	E	I	E	I	E	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
3	I	E	E	E	I	I	I	I	E	I	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
4	I	E	E	I	I	I	I	I	I	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
5	E	E	E	E	E/A	E/A	E	E/A	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
6	E	E	E	E	E/A	E	E	E/A	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
7	-	-	E	E	E/A	E	-	E	I	E	E	-	ZSAF	-
8	I	I	E	E	I	I	-	I	I	I/E	E	ZSAF	ZSAF	NM
10	I	E	E	E	I	I	I	I	E	I/E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
11	E	E	E	E	E/A	E/A	E	E/A	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
12	E	E	E	E	I	E	-	E	E	E	E	-	ZSAF	-
13	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
16	E	E	E	E	I	E	I	E/A	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
17	I	E	E	E	I	I	I	E	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
19	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
22	I	E	E	E	I	I	I	E	E	I/E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
26	I	I	E	E	I	I	I	I	I	I/E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
27	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I/E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
28	E	E	E	E	I	E	I	E	E	I/E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
29	E	E	E	E	I	E	-	E	E	E	E	-	ZSAF	-
30	I	E	E	I	I	I	I	I	E	I/E	E	-	ZSAF	-
31	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I/E	E	ZSAF	NM	NM
32	I	E	E	E	I	I	I	I	I	I/E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
33	I	E	E	E	E/A	E	E	E	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF
35	E	E	E	E	E/A	E	E	E/A	E	E	E	ZSAF	ZSAF	ZSAF

Legenda: **I** – Nível Introdução | **ZSAF** – Zona Saudável de Aptidão Física | **E** – Nível Elementar | **E/A** – Poderá cumprir o nível avançado | **NM** – Necessita Melhorar | - Não foi avaliado

A designação E/A que representa elementar e avançado, resulta do facto de estes alunos cumprirem na totalidade e com à vontade todos os critérios preconizados para o nível elementar, levou-me a querer que se posicionariam já no nível avançado, a verificação deste foi um dos meus objetivos, tendo sido minha intenção, durante as etapas seguintes juntar estes alunos num grupo de nível homogéneo e trabalhá-los em situação e contexto próprio, do nível avançado.

Conforme se pôde verificar através da análise dos resultados, a generalidade a turma apresentava um nível de motricidade bastante razoável, uma vez que apenas na ginástica de solo o número de alunos que não cumpriram o nível introdução foi superior aos que cumpriram, de resto nas outras matérias avaliadas, a maior parte dos alunos estava preparado para iniciar o nível elementar. Especificando, no solo temos 14 alunos que ainda não cumpriam o nível introdutório, uma vez que demonstravam bastantes dificuldades na execução do rolamento à retaguarda e da cambalhota atrás com as pernas afastadas, 10 prontos para trabalhar o nível elementar. Foi, portanto, uma das prioridades de trabalho durante a 2ª etapa. Ainda na ginástica, mais concretamente, no salto de eixo, trave e minitrampolim os alunos estavam aptos a iniciar o nível elementar, apenas dois alunos (nº8 e 26) não conseguiam executar o salto de eixo, estes dois alunos foram objeto de uma intervenção adaptada as suas dificuldades.

Nos JDC, existe a necessidade de trabalhar dois grupos diferenciados, sendo que em todos eles, mais de um terço, não conseguiam ainda ultrapassar o nível de introdução. Nos JDC de confronto direto avaliados, a maior parte dos alunos demonstrava muitas dificuldades em aplicar a técnica com oposição, a tirar os olhos da bola, poucas noções de desmarcação e não se enquadravam com o alvo. No entanto, existiam pelo menos seis alunos que nos JDC abordados podiam já estar no nível avançado. Especificando, a aluna nº1, apresentava enormes dificuldades nos JDC, uma vez que por ter vindo do Brasil e não ter tido um contato suficiente com estas matérias, evidenciava debilidades ao nível dos conhecimentos, nomeadamente das regras e leis de jogo. Revelava ainda bastantes dificuldades na execução das principais ações técnico-táticas.

Nos saltos do atletismo, verificou-se que apenas um terço da turma ainda se mantinha no nível introdução, de qualquer forma, apesar de não ser uma prioridade, foram alvo de acompanhamento específico e adaptado na etapa seguinte.

Relativamente à dança não foram feitos registos avaliativos uma vez que o desconhecimento da matéria foi particamente unânime, apenas dois alunos faziam uma

pequena ideia do que lhes estava a ser pedido, passo base da rumba quadrada. Deste modo, foi definida como uma matéria prioritária para toda a turma, comprometi-me a trabalhá-la sempre que estivesse em espaços interiores, tendo até estabelecido como um dos grandes objetivos, para a 2ª Unidade Didática (UD), Anexo 6, que os alunos consiguessem, no final desta UD, selecionar com antecipação os passos a executar (Passo Básico, Promenade e Contra-Promenade), mediante o espaço disponível e mantendo a estrutura rítmica do Cha Cha Cha. Durante este processo de ensino/aprendizagem, trabalhei com grupos heterogéneos de forma a desenvolver o espírito de inter-ajuda, até porque é uma matéria onde não existia uma grande discrepância de competências.

Em relação aos testes de aptidão física, apenas 3 alunos não se encontravam na zona saudável de aptidão física no vaivém e um na impulsão vertical, os restantes alunos já se encontravam na zona saudável de aptidão física em pelo menos três dos testes aplicados.

Antevia-se uma boa evolução ao nível dos objetivos motores nas diversas matérias, uma vez que a grande maioria da turma já preenchia os pré-requisitos necessários para integrar o nível elementar na maior parte das matérias e em alguns casos até o nível avançado. Considero ainda, que o fato de serem uma turma interessada, empenhada e disciplinada foi um contributo para atingirem os objetivos ambiciosos que tinha para eles.

1.6.3. Auto-Avaliação

Com o objetivo de realizar uma avaliação do meu desempenho enquanto professor nesta 1.ª etapa, utilizei o modelo de avaliação elaborado pelo Núcleo de Estágio, com base no Protocolo AGIC (Anexo 7), de forma a proceder a uma crítica mais fidedigna e sustentada em parâmetros concretos da atuação profissional docente. A autoavaliação fundamentada em instrumentos estruturados é amplamente reconhecida como um meio eficaz para o desenvolvimento profissional dos professores em formação (Beauchamp, 2015), permitindo uma análise sistemática das suas práticas, pontos fortes e áreas de melhoria.

A minha prestação durante a avaliação inicial foi condicionada por vários fatores, alguns alheios à minha ação enquanto professor e outros da minha inteira responsabilidade. A distribuição dos espaços, o projeto ambicioso que o núcleo estabeleceu – já anteriormente referido – de avaliar quase todas as matérias eventualmente lecionadas no ano transato, e a minha inexperiência podem ser apontados como fatores que impediram a finalização da avaliação nos moldes inicialmente previstos. Ainda assim, a maioria das matérias foi efetivamente avaliada, o que permitiu um conhecimento global da turma, e, na maioria dos

casos, também um conhecimento individual dos alunos, especialmente dos que se posicionavam nos extremos dos níveis de aptidão. Esta abordagem diagnóstica é coerente com a perspetiva de Perrenoud (1993), que defende que o conhecimento profundo dos alunos é condição essencial para a personalização do ensino e a adaptação das práticas pedagógicas.

No que respeita à gestão da aula, é evidente que, por vezes, o que é planeado no papel não se concretiza como previsto. Tal realidade decorre tanto de fatores externos, como a dinâmica imprevisível da turma, como de limitações do próprio professor. De acordo com Metzler (2011), a capacidade de ajustar o plano de aula em tempo real é uma competência crucial do professor de EF, exigindo preparação, atenção e flexibilidade. Por antecipar essa possibilidade, tive sempre particular cuidado no planeamento da organização da aula em todas as suas vertentes: divisão de grupos, seleção das matérias, ocupação plena do tempo com prática significativa, utilização de modelos com forte componente motivacional (como a competição) e controlo da turma através da distribuição adequada do espaço.

Apesar deste planeamento, surgiram diversos problemas resultantes da minha dificuldade em reagir de forma rápida e eficaz a solicitações inesperadas. Exemplos concretos incluem interrupções frequentes num circuito de atividades que se pretendia contínuo, devido à minha concentração na avaliação de uma estação específica, o que resultou na perda de controlo sobre as restantes. Também a introdução de componentes competitivas — como torneios e concursos — foi afetada por falhas na gestão do tempo, que impediram a sua conclusão. No entanto, o objetivo motivacional foi alcançado, já que os alunos demonstraram empenho durante toda a aula. Estes episódios revelam uma das dificuldades típicas dos professores em início de carreira, que muitas vezes enfrentam desafios na articulação entre avaliação, organização da aula e gestão da turma (Loughran, 2006).

Quanto à instrução, apesar de alguma segurança quanto à forma e ao conteúdo, a transmissão da informação e dos objetivos revelou-se, por vezes, pouco clara, originando desorganização e tempos mortos evitáveis. A clareza comunicacional é um fator determinante para a eficácia do ensino, e autores como Rink (2010) reforçam que a instrução bem-sucedida depende não apenas do domínio técnico, mas também da capacidade de comunicar expectativas, tarefas e critérios de sucesso de forma compreensível.

No que diz respeito ao clima da aula, considero que foi bastante positivo, não só pela atitude cooperante e respeitosa dos alunos, como também pela empatia que se foi criando desde o início. Esta relação próxima e positiva permitiu a construção de um ambiente propício à aprendizagem. O recurso a atividades lúdicas e competitivas foi, nesse sentido, um

contributo relevante, tendo, segundo a investigação de Dyson (2006), um papel importante na promoção da motivação, do envolvimento e da coesão do grupo.

Em jeito de balanço, considero que esta etapa constituiu um verdadeiro desafio, colocando sistematicamente à prova as minhas competências e capacidade de resposta. Nem sempre consegui superar as dificuldades com sucesso, mas, na maioria das situações, fui capaz de resolver os problemas emergentes e atingir os objetivos a que me propus. Tal como Schön (1992) defende, a construção da profissionalidade docente exige um percurso de aprendizagem marcado por reflexão contínua sobre a prática, onde o erro e a superação fazem parte do processo de crescimento.

1.7. 2.ª Etapa

1.7.1. Objetivos operacionais, plano e balanço

Na 1.ª etapa foi realizada a avaliação inicial da turma e identificados os problemas e potencialidades da mesma. Com base nesta avaliação diagnóstica, a 2.ª etapa (Prioridades) tem como objetivo a abordagem das matérias prioritárias para o grupo, com o intuito de recuperar os alunos com maiores dificuldades, tendo como principais referências os *Programas Nacionais de Educação Física* (Ministério da Educação, 2011) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017).

De acordo com autores como Kirk (2010) e Cale e Harris (2013), a planificação pedagógica em Educação Física deve ser orientada por princípios de progressividade, adequação às necessidades individuais e promoção da literacia motora, pelo que a definição de prioridades nesta fase do ano letivo é essencial para garantir uma aprendizagem eficaz e inclusiva.

Na 3.ª etapa (Progresso), pretende-se que os alunos aperfeiçoem as aprendizagens desenvolvidas na etapa anterior, preparando-se para que, na última etapa (Produto), consigam atingir os objetivos terminais propostos no início do ano letivo. Esta estrutura cíclica de planeamento é defendida por Ennis (2011) como promotora de uma progressão sustentada das competências motoras e dos níveis de aptidão física dos alunos.

Os objetivos operacionais para esta segunda etapa encontram-se expressos no quadro da próxima página. As matérias prioritárias identificadas foram o voleibol, a ginástica de solo e a dança, com o plano específico de intervenção disponível no *Apêndice 1*.

Conforme referido anteriormente e com base nos resultados obtidos na avaliação inicial, definiu-se como prioridade o trabalho na ginástica de solo e na dança, garantindo, no

mínimo, o cumprimento do nível de Introdução por parte de todos os alunos. Esta opção metodológica é suportada pelas orientações de Bailey et al. (2009), que destacam a importância da equidade no acesso a aprendizagens motoras diversificadas.

No que respeita aos JDC, e em análise aos resultados obtidos, constatou-se que o voleibol era a modalidade em que a maioria dos alunos se encontrava mais próxima da obtenção do nível Elementar, com cumprimento geral do nível Introdução. Contudo, dois alunos (n.º 1 e n.º 30) revelaram fragilidades técnicas acentuadas, nomeadamente ao nível do passe. Em conformidade com as recomendações de Thorpe, Bunker e Almond (1986), que enfatizam a necessidade de desenvolver competências técnicas fundamentais como base para a evolução tática, o voleibol foi também considerado uma área prioritária de intervenção, visando a melhoria das classificações.

Relativamente à aptidão física dos alunos, considerou-se prioritário o trabalho contínuo de resistência aeróbia, sobretudo para os alunos n.º 1, 26 e 31, que não conseguiram completar com sucesso o teste do vaivém. A literatura especializada, nomeadamente Shephard e Trudeau (2000), sublinha que a resistência cardiorrespiratória é um dos componentes mais determinantes para a prática eficaz da Educação Física, sustentando o desempenho técnico-tático em todas as modalidades abordadas.

Neste sentido, procurou-se desenvolver a resistência aeróbia de forma sistemática, utilizando duas estratégias principais:

- Exercícios em vagas, integrados no contexto de situações de jogo reduzido, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento técnico-tático e a melhoria da capacidade aeróbia;
- Sessões de treino intervalado, respeitando os princípios de sobrecarga e recuperação ativa, ajustados à faixa etária e condição física dos alunos.

Estas opções metodológicas visaram assegurar uma intervenção equilibrada entre o desenvolvimento das competências motoras específicas e a melhoria da condição física geral, potenciando a aprendizagem e o sucesso dos alunos ao longo das etapas seguintes do plano anual.

Tabela 6 – Objetivos Operacionais

Modalidades	Grupos	Objetivos Operacionais 2ª Etapa
Voleibol	Alunos Grupo A: nº1, 3, 4, 8, 10, 17, 22, 27, 28, 31.	-Receber o serviço, enviando ao companheiro de modo a este dar continuidade às ações ofensivas; -Finalizar em passe de ataque, colocando a bola intencionalmente -Servir, por baixo, para zonas de difícil receção; -Conseguir jogar em situação de 2x2 ou 3x3
	Alunos Grupo B: nº6, 7, 11, 13, 19, 29, 33, 35.	-Recebe o serviço, envia ao companheiro de modo a este dar continuidade às ações ofensivas; -Finalizar em remate, em apoio, ou em passe, colocando a bola intencionalmente; -Servir, por cima, para zona de difícil receção -Receção em U.
Futebol	Alunos Grupo A: nº1, 2, 12.	-Conseguir receber a bola, controlando-a e enquadrando-se ofensivamente, optando, conforme a situação, por: -Rematar, se tiver a baliza ao seu alcance; -Passar a um companheiro desmarcado; -Conduzir a bola na direção da baliza. -Aluno desmarcar-se à distância de passe; -Quando se encontra a defender, procura marcar o adversário direto, posicionando-se entre este e o alvo.
	Alunos Grupo B: nº6, 7, 13, 19	-Resolver situações 1x1, utilizando finta ou simulação; -Aclarar o espaço de desmarcação do colega; -Realiza cobertura defensiva ou ofensiva; -Fechar as linhas de passe da equipa adversária.
	Alunos Grupo C: nº5, 11, 33, 35.	-Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); -Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma.
Basquetebol	Todos	-Receber a bola e enquadrar-se ofensivamente; -Lançar, quando enquadrado com o cesto; -Passar a bola a um companheiro desmarcado; -Quando se justifica, dribla progredindo na direção do cesto; -Defende o adversário direto, colocando-se entre este e o cesto.
Dança	Todos	-Alunos selecionam com antecipação os passos a executar mediante o espaço disponível e mantendo a estrutura rítmica do Cha Cha Cha; -Realizar os princípios da Condução, sabendo conduzir e deixar-se conduzir.
Atletismo	Alunos Grupo A: nº 4, 8, 22, 30, 31	-Execução do Salto em comprimento com impulsão na tábua de chamada: Corrida sem redução -significativa da velocidade e receção a pés juntos.

		-Corrida de Velocidade 40 metros, acelerando até à velocidade máxima.
	Alunos Grupo B: nº 6, 7, 11, 12, 13, 17, 29, 30, 33, 35.	-Execução do Salto em comprimento com puxada da perna de impulsão durante o voo e Flexão do tronco à frente na receção. -Corrida de Velocidade 60 metros, acelerando até à velocidade máxima.
Ginástica de Aparelhos	Alunos Grupo A: 3, 10, 27,	-Salto entre mãos no plinto transversal; -Minitrampolim: Pirueta vertical; Salto Carpa de pernas afastadas.
	Alunos Grupo B: 6, 19	-Salto entre mãos no plinto transversal; -Minitrampolim: Pirueta vertical; Salto Carpa de pernas afastadas e/ou de pernas, Pirueta vertical, $\frac{3}{4}$ mortal à frente.
	Alunos Grupo A:1, 32.	-Execução do rolamento à retaguarda com pernas afastadas e do apoio facial invertido.
Ginástica de solo	Alunos Grupo B: 2, 36.	-Execução da Rodada e do Pino de Braços com cambalhota à frente.
	Alunos Grupo C: 16, 28.	-Execução da Sequência do nível Elementar, com fluidez e harmonia.
Luta	Todos	-Aprendizagem dos aspetos relacionados com o objetivo da luta (assentamento de espáduas), a ética do lutador e as pontuações bem como o significado das ações e sinais de arbitragem (paragem do combate e reinício do combate em pé e no solo) e as regras das competições simplificadas; -Introdução e aprendizagem das técnicas de Luta no solo, nomeadamente da dupla prisão de pernas e dupla prisão de braços

Considereei ainda prioritário o trabalho da força nas suas diversas vertentes e grupos musculares, estabelecendo como objetivo o seu desenvolvimento regular ao longo das aulas. Para tal, defini a implementação sistemática de circuitos de força, realizados no final de cada aula ou intercalados entre estações de atividade, com duração de cinco minutos, abrangendo quatro exercícios de força (um minuto cada), de forma a trabalhar a totalidade dos grupos musculares. Esta abordagem é sustentada por autores como Faigenbaum et al. (2009), que destacam a importância do treino de força no contexto escolar, tanto para a promoção da saúde geral como para a melhoria da performance motora.

Com o intuito de evitar a monotonia e promover o envolvimento dos alunos, procurei diversificar os exercícios propostos, conforme sugerido por Behm et al. (2008), que sublinham que a variação de estímulos é fundamental para a motivação e a eficácia do treino em jovens.

Uma das razões que motivou a priorização do trabalho específico de força foi a observação de posturas incorretas aquando da realização dos testes de força média e superior. De acordo com Myer et al. (2011), déficits de força e controlo motor em adolescentes estão fortemente associados a padrões de movimento inadequados, o que reforça a necessidade de intervenção sistemática na área da força muscular.

Em paralelo, os resultados das opções dos alunos em relação às matérias em que pretendem ser avaliados (consultáveis no Apêndice 2) influenciaram a definição dos objetivos gerais e específicos estabelecidos para a turma. A análise do quadro demonstra que, nos JDC, o voleibol foi a escolha quase unânime, com 24 alunos, seguido do basquetebol e do futebol, com 10 alunos cada.

No que respeita às Atividades Físicas, o atletismo foi selecionado por 14 alunos, e a ginástica por 10. Nos Desportos de Combate, 14 alunos manifestaram interesse, enquanto o badminton foi escolhido por 23 alunos, e a patinagem por 11.

Relativamente aos JDC, fossem eles de invasão ou não, a metodologia adotada privilegiou a utilização de situações de aprendizagem baseadas no contexto de jogo real, manipuladas, condicionadas, reduzidas e/ou simplificadas, de acordo com os princípios defendidos por Griffin, Mitchell e Oslin (1997) no modelo de *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

As situações de exercício analítico, focadas em gestos técnicos específicos, foram reservadas para o aquecimento, ajustadas aos objetivos definidos para cada aula. No decorrer das atividades, procurei que as situações de jogo promovessem a aprendizagem orientada para

a obtenção das metas estabelecidas, incentivando comportamentos ofensivos e defensivos adequados.

Para tal, foram introduzidas manipulações estratégicas, como a redução do contacto físico, a limitação do espaço de defesa, ou a obrigatoriedade de enquadramento entre atacante e defensor, conforme sugerido por Memmert (2010), para promover a exploração do espaço livre e o desenvolvimento do pensamento tático nos JDC de invasão.

Na área da Dança, conforme acordado em CC, ficou definido que os alunos do 11.º ano deveriam atingir, pelo menos, o nível Elementar nas Danças de Salão (Cha-Cha-Cha) e nas Danças Tradicionais (Tacão e Bico), em consonância com as orientações para o desenvolvimento da expressão corporal e artística no ensino secundário (Gallahue & Donnelly, 2003).

No Atletismo, o objetivo foi abordar todas as disciplinas que o compõem — corridas, saltos e lançamentos — para possibilitar a consecução dos objetivos terminais definidos, alinhando a prática com os princípios de multilateralidade e desenvolvimento motor integral (Haywood & Getchell, 2009).

Relativamente à Ginástica, ainda que os alunos pudessem optar inicialmente por uma matéria, procedeu-se à lecionação de todas as componentes previstas, com o intuito de assegurar que atingissem, pelo menos, o nível Elementar.

Por fim, o Badminton, tendo sido uma das matérias mais escolhidas em paralelo com o voleibol, foi integrado no planeamento de forma regular, sempre que as condições do espaço de prática o permitiram, tendo como propósito proporcionar aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências técnicas e táticas básicas (Chen & Rovegno, 2000).

O desenvolvimento da condição física dos alunos foi promovido de forma sistemática ao longo das aulas, transversalmente às diversas matérias. Desde o início da etapa, foi definido que o aquecimento privilegiaria a resistência aeróbia, recorrendo a cinco minutos de corrida contínua no início de cada aula. De acordo com Ortega et al. (2008), a resistência cardiorrespiratória é um dos principais indicadores da aptidão física relacionada com a saúde em adolescentes, sendo essencial promovê-la regularmente em contexto escolar.

Além disso, no final das sessões, foi introduzido um pequeno circuito de força, sempre que a organização da aula o permitisse, aproveitando tempos de transição entre estações ou períodos de espera. Esta estratégia visou desenvolver a força muscular de forma consistente e diversificada, conforme preconizado por Faigenbaum et al. (2009), que defendem a

importância de integrar treinos de força adaptados à idade para melhorar a capacidade funcional dos jovens.

A implementação destas atividades procurou, também, dar resposta a necessidades específicas dos alunos. Em particular, o aluno nº 31, identificado com excesso de peso, beneficiaria diretamente das atividades de resistência aeróbia, melhorando a sua capacidade cardiorrespiratória e favorecendo a redução de fatores de risco associados ao sedentarismo (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2010). Em complemento, os alunos que não conseguiram completar com sucesso o teste do vaivém tiveram a possibilidade de realizar o teste da milha, tal como sugerido por Abdelbasset et al. (2018), que salientam a importância de oferecer alternativas viáveis para avaliar a aptidão aeróbia em jovens.

Após várias semanas de aquecimentos orientados pelo professor, compostos maioritariamente por atividades em vagas e exercícios lúdicos relacionados com a matéria a abordar, entendeu-se que os alunos se encontravam aptos para realizar autonomamente o aquecimento global. Esta decisão visou promover a autonomia, a responsabilidade e a consolidação dos conteúdos, valorizando o papel ativo dos alunos no processo de preparação física (Dyson, 2001).

Assim, definiu-se a divisão da turma em grupos de seis elementos, ficando cada grupo responsável por orientar o aquecimento durante uma semana. Estavam reservados os primeiros dez minutos da aula para a realização desta atividade. Esta estratégia de delegação de responsabilidade aos alunos, alinhada com a abordagem cooperativa da aprendizagem (Casey & Dyson, 2016), visou também potenciar competências sociais, organizativas e de liderança.

Relativamente à formação dos grupos de trabalho durante as atividades, optou-se pela constituição de grupos heterogéneos, considerando diferenças de género, aptidão física e competências técnicas. Apesar da evidência de que grupos homogéneos podem facilitar o alcance de aprendizagens específicas (Johnson & Johnson, 1999), considerou-se mais adequado, pelas razões apontadas por Dyson et al. (2021), promover grupos heterogéneos para fomentar a sociabilização, a cooperação, a motivação e o respeito pela diversidade de ritmos de aprendizagem.

Conforme delineado inicialmente, foi dada especial atenção às matérias consideradas prioritárias: Ginástica, Dança e Voleibol. No entanto, a implementação do plano enfrentou diversos constrangimentos, tais como limitações de tempo, partilha de espaços de prática,

dificuldades de instrução clara e formação de grupos, o que condicionou o cumprimento rigoroso do planeamento da 2.ª Etapa.

Das 30 aulas previstas, foi apenas a partir de dezembro que se conseguiu uma organização de rotação quinzenal estável, permitindo realizar oito sessões consecutivas no mesmo espaço, condição essencial para consolidar aprendizagens motoras complexas (Schmidt & Lee, 2011).

No caso da ginástica de solo e de aparelhos, observou-se que alguns alunos, como os nº 1 e nº 30, ainda apresentavam dificuldades na realização de elementos técnicos fundamentais do nível de introdução, nomeadamente na cambalhota atrás de pernas unidas e pernas afastadas em extensão. Estas dificuldades estavam relacionadas com a ausência de repulsão adequada dos membros superiores.

Para ultrapassar este obstáculo, implementou-se uma estratégia metodológica baseada na utilização de superfícies inclinadas, aumentando o desequilíbrio à retaguarda e, consequentemente, facilitando o movimento e a ação de repulsão, conforme sugerido por Knudson (2013) no contexto da aprendizagem motora e biomecânica aplicada.

Desta forma, procurou-se, de forma sistemática, ajustar as estratégias didáticas e os exercícios às necessidades concretas dos alunos, promovendo progressivamente a sua autonomia e a melhoria das suas competências motoras.

No âmbito da disciplina de Ginástica de Aparelhos, optou-se por desenvolver as situações que permitissem maior continuidade e progressão nas aprendizagens dos alunos, tendo em consideração a especificidade desta modalidade, que exige espaços interiores devidamente equipados, como o ginásio ou o pavilhão. As matérias trabalhadas incluíram os saltos no minitrampolim, no boque, no plinto e ainda a trave de equilíbrio.

Dos cinco alunos que constituíram o grupo da Ginástica de Aparelhos, todos conseguiram cumprir com sucesso os objetivos estabelecidos para o nível de Introdução. No entanto, quando se introduziram exercícios de maior dificuldade, observou-se que alguns alunos, nomeadamente os números 3, 10 e 27, apresentaram dificuldades significativas, particularmente nas situações de salto sobre o plinto longitudinal. De acordo com Duarte, Carbinatto e Nunomura (2015), a execução de habilidades gímnicas mais complexas pode ser limitada por fatores emocionais, como o medo e a ansiedade, o que se verificou neste caso, com receio manifestado durante a corrida de balanço e consequente travagem brusca na chamada.

Para superar estas dificuldades, foram implementadas estratégias de progressão pedagógica, como a redução da altura do plinto e a utilização de plintos esponjosos, técnicas recomendadas por Nassib et al. (2015) para a diminuição do medo e promoção da autoconfiança em situações de salto. Estas adaptações procuraram criar um ambiente de aprendizagem seguro e gradual, incentivando os alunos a ultrapassar as suas limitações.

Relativamente aos restantes alunos, números 6 e 19, registou-se um desempenho mais consistente, com a realização bem-sucedida de parte das situações correspondentes ao nível Elementar, nomeadamente nos saltos sobre o plinto. No entanto, devido à limitação do tempo de utilização dos espaços equipados, não foi possível avançar na progressão de todas as disciplinas previstas, como seria desejável para a consolidação das aprendizagens (Kirk, 2006).

Durante estas aulas, procurou-se aplicar uma abordagem diferenciada ao ensino, ajustando o nível de exigência às capacidades individuais de cada aluno. Assim, os alunos mais aptos treinaram sequências completas com ritmo de execução adequado, enquanto os alunos com mais dificuldades realizaram treinos individualizados dos elementos técnicos, utilizando estratégias facilitadoras, como planos inclinados para a execução de rolamentos e ajudas no apoio facial invertido, roda e rodada (Rink, 2010).

No final da etapa, verificou-se que apenas as alunas número 16 e 28 conseguiram cumprir a sequência estabelecida para o nível Elementar. A aluna número 2, embora tenha atingido o nível de Introdução, evidenciou dificuldades específicas na execução da rodada, relacionadas com uma impulsão deficiente dos membros superiores. Para ultrapassar esta limitação, recorreu-se ao trampolim Reuther como elemento facilitador, permitindo uma receção mais adequada e segura, prática recomendada por Knudson (2013) para a aprendizagem de movimentos acrobáticos.

Desta forma, a abordagem adotada procurou garantir a progressão de todos os alunos, respeitando o seu ritmo individual, e promover uma aprendizagem segura e eficaz, adaptada às necessidades e possibilidades de cada um.

No final da segunda etapa, verificou-se que as alunas números 1 e 30 ainda não tinham conseguido atingir o nível de Introdução na ginástica de solo, apesar dos esforços realizados para promover a sua evolução. Segundo Gallahue e Donnelly (2003), a aprendizagem motora depende de uma combinação de prática adequada, feedback corretivo e tempo suficiente de maturação motora, fatores que, no presente caso, foram condicionados pelos limites temporais e logísticos da prática. Assim, será dada atenção especial a estas alunas durante a terceira

etapa, através da utilização sistemática de feedbacks prescritivos e ajudas físicas, estratégias que visam desbloquear eventuais bloqueios emocionais e técnicos (Schmidt & Lee, 2011).

Para os restantes alunos, o foco será o aprofundamento dos conteúdos correspondentes ao nível Elementar. Uma das propostas passará pela elaboração autónoma de uma coreografia individual com acompanhamento musical, que será posteriormente objeto de avaliação formal, alinhando-se com os princípios da autonomia progressiva e responsabilidade individual preconizados no ensino da educação física (Rink, 2010).

Na ginástica de aparelhos, devido a constrangimentos organizativos e temporais, esta matéria foi trabalhada de forma muito pontual, limitando o avanço significativo na aprendizagem. Ainda assim, todos os alunos envolvidos cumpriram o nível de Introdução, encontrando-se tecnicamente aptos a iniciar o nível seguinte (Bailey, 2006).

No que respeita ao Voleibol, num total de oito aulas, registou-se que a maioria dos alunos já se encontra no nível Elementar. Todavia, um grupo de alunos (números 1, 3, 4, 8, 10, 26, 27, 28, 31 e 32) revelou dificuldades na intencionalidade das ações ofensivas, demonstrando ainda comportamentos predominantemente reativos. Deste modo, na terceira etapa, a metodologia de ensino através de jogos reduzidos será privilegiada, de forma a promover a automatização das rotinas de ataque e a adequada integração dos gestos técnicos com a intencionalidade tática, conforme defendem Graça e Mesquita (2007).

Os alunos com maior domínio técnico-tático iniciarão a prática de jogo formal em 6x6, promovendo a complexificação progressiva do contexto de aprendizagem, como sugerido por Griffin e Butler (2005) no modelo de ensino através dos jogos.

No Futebol, todos os rapazes atingiram o nível Elementar, enquanto algumas raparigas (números 1, 2 e 13) evidenciaram dificuldades ao nível da coordenação motora e da compreensão tática do jogo. Assim, na próxima etapa, continuar-se-á a trabalhar em jogos reduzidos com superioridade numérica e oposição limitada, uma estratégia pedagógica reconhecida por permitir uma aprendizagem mais acessível e confiante.

No Basquetebol, apesar de seis aulas dedicadas, a maioria dos alunos permanece no nível introdutório, exceção feita às alunas números 16 e 29. Durante a segunda etapa, foi privilegiado o ensino do lançamento, mas persistem dificuldades na tomada de decisão e na ocupação de espaços. Assim, será reforçado o treino dos pré-requisitos do jogo, nomeadamente a tripla ameaça, a ocupação de estações e a execução de passes e cortes, procurando reduzir o uso do drible e melhorar a fluidez do jogo (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005).

No Andebol, com apenas quatro aulas lecionadas, os alunos continuam numa fase inicial de aprendizagem, apresentando dificuldades na gestão do espaço de jogo. Para colmatar esta lacuna, serão utilizadas na terceira etapa situações de jogo reduzido (3x1, 3x2, 5x4), ajustadas aos objetivos pedagógicos de cada sessão.

Na Dança (Chá-Chá-Chá), os alunos demonstraram uma boa assimilação dos passos básicos, embora ainda não tenham conseguido integrar todos os elementos numa sequência completa com música. Na terceira etapa, o trabalho será orientado para o encadeamento fluido dos movimentos, em consonância com os objetivos curriculares definidos.

As modalidades de Badminton, Desportos de Combate e Patinagem não foram abordadas nesta etapa, em virtude de dificuldades logísticas. Contudo, está previsto o seu desenvolvimento na próxima fase, com o objetivo de atingir o nível Elementar no Badminton e o nível de Introdução nas restantes modalidades, de acordo com o planeamento curricular.

Em relação ao desenvolvimento da condição física, este foi integrado nas sessões de EF através de exercícios sistemáticos de resistência, força e preparação física geral, distribuídos pelos momentos de aquecimento e transição de estações, seguindo as recomendações de American College of Sports Medicine (2014).

Relativamente aos conteúdos teóricos, foram abordados temas associados à saúde e ao risco na prática desportiva, nomeadamente doenças, lesões e segurança no uso de materiais. A transmissão de conteúdos foi realizada por exposição teórica e avaliada através de um teste, no qual apenas a aluna número 1 não obteve aproveitamento, dificuldade que se atribui a barreiras linguísticas, como alerta Kirk (2006) ao referir a importância da linguagem acessível na educação inclusiva.

Assim, este balanço da segunda etapa permite identificar avanços importantes, mas também evidencia desafios que deverão ser abordados na fase subsequente, através da adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e centradas nas necessidades específicas dos alunos.

1.8. 3.ª Etapa

1.8.1. Objetivos operacionais, plano e balanço

No Apêndice 3 encontra-se o Plano da 3ª Etapa, com a marcação das Unidades Didáticas, objetivos, avaliação e definição de grupos.

Durante esta etapa, Progresso, procurei, como era expetável, que os alunos progredissem em relação às aprendizagens efetuadas no período anterior. No entanto, devido a constrangimentos relacionados com o tempo e espaço, durante a 2ª etapa, não foi possível

abordar algumas matérias, como Patinagem, Luta ou Badminton, por este motivo, quando comecei a planear e definir os objetivos para este novo ciclo de aprendizagem, fiz questão de incluir estas matérias, procurando deste modo, que os alunos contactassem com estas.

Os objetivos operacionais para esta terceira etapa encontram-se expressos no quadro da próxima página.

Tabela 7 – Objetivos operacionais – 3.ª etapa

Matérias	Grupo	Objetivos Operacionais – 3ª Etapa
Voleibol	Alunos Grupo A: nº 1, 3, 4, 8, 10, 17, 22, 27, 28, 31.	-Receção ao serviço ou ataque; -Respeito pelas zonas de responsabilidade; -Finalização intencional.
	Alunos Grupo B: nº6, 7, 11, 13, 19, 29, 33, 35.	-Receção ao serviço ou ataque; -Respeito pelas zonas de responsabilidade; -Finalização intencional.
Futebol	Alunos Grupo A: nº1, 2, 12	-Ocupação racional do espaço (aproveitando desta forma as dimensões do campo, largura e profundidade); -Desmarcação (rotura ou apoio) -Aclaramento.
	Alunos Grupo B: nº5, 6, 7, 11, 13, 19, 33, 35.	-Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); -Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma.
Basquetebol	Alunos Grupo A: nº3, 4, 16, 29, 31.	-Noção de passe, corte e reposição do equilíbrio ofensivo; -Decisão de quando passar, lançar ou driblar e fazê-lo; -Participação no ressalto; -Defesa Individual.
	Alunos Grupo B: nº16 e 30	-Participação no ressalto;
Dança	Alunos Grupo A: nº8, 17, 31, 32	-Consolidação dos passos, Promenade e contra-promenade, volta e contra-volta (ChaChaCha); -Introdução e aprendizagem do Tacão e Bico.
	Alunos Grupo B: Todos os restantes	-Introdução e aprendizagem do Tacão e Bico.
Atletismo	Alunos Grupo A: nº 4, 8, 22, 30, 31	-Transmissão do testemunho com Controlo visual e em movimento e sem desaceleração nítida e após sinal sonoro; -Barreiras: Transpõe as Barreiras com um ritmo de 3 passos;
	Alunos Grupo B: E: nº 6, 7, 11, 12, 13, 17, 29, 30, 33, 35.	-Transmissão do testemunho sem controlo visual e sem desaceleração nítida e após sinal sonoro; -Barreiras: Transpõe as barreiras à altura mínima mantendo a estrutura rítmica da corrida e elevando lateralmente a perna de impulsão; -Lançar o peso de 3 kg/4 kg, de um círculo de lançamentos, com a pega correta, encadeando o deslizamento com o lançamento.
Ginástica de Aparelhos	Alunos Grupo A: 3, 10, 27,	-Salto entre mãos no plinto transversal; -Minitrampolim: Pirueta vertical; Salto Carpa de pernas afastadas.
	Alunos nível B: 6, 19	-Salto entre mãos no plinto transversal; -Minitrampolim: Pirueta vertical; Salto Carpa de pernas afastadas e/ou de pernas, Pirueta vertical, ¾ Mortal à frente.
Ginástica de solo	Alunos A: 1, 32.	-Execução do rolamento à retaguarda com pernas afastadas e do apoio facial invertido.

	Alunos B: 2, 36.	-Execução da Rodada e do Pino de Braços com cambalhota à frente.
	Alunos C: 16, 28.	-Execução da Sequência do nível Elementar, com fluidez e harmonia.
Luta	Todos os alunos	-Aprendizagem dos aspetos relacionados com o objetivo da luta (assentamento de espáduas), a ética do lutador e as pontuações bem como o significado das ações e sinais de arbitragem (paragem do combate e reinício do combate em pé e no solo) e as regras das competições simplificadas; -Introdução e aprendizagem das técnicas de Luta no solo, nomeadamente da dupla prisão de pernas e dupla prisão de braços

Em relação ao plano de intervenção delineado para a 3.^a etapa, constata-se que este foi cumprido apenas parcialmente, uma vez que nem todas as metas estabelecidas foram atingidas. Tal facto deveu-se a um conjunto de variáveis, como a gestão limitada do tempo disponível, a partilha dos espaços de prática, e momentos de instrução mais prolongados do que o inicialmente previsto. Estas limitações são comuns na realidade escolar, influenciando significativamente a eficácia da implementação curricular em EF (Marshall & Hardman, 2000).

No âmbito dos JDC, optou-se por privilegiar exercícios e situações de aprendizagem que respeitassem a lógica interna de cada modalidade. Assim, recorreu-se a formas jogadas reduzidas ou condicionadas, manipulando variáveis como o espaço, o tempo e as ações técnicas, conforme preconizado por Kirk (2010), que advoga a utilização de jogos reduzidos para fomentar aprendizagens contextualizadas, manter níveis elevados de motivação e promover a transferência para o jogo formal.

A constituição dos grupos de trabalho atendeu à heterogeneidade da turma, procurando assegurar que todos os alunos trabalhassem em função das suas necessidades e competências específicas. Contudo, o critério de formação de grupos foi flexível e ajustado consoante as dificuldades manifestadas, seguindo o princípio da diferenciação pedagógica recomendado por Rink (2010). Em determinados momentos, optou-se pela constituição de grupos heterogéneos, combinando alunos de níveis distintos, estratégia que, segundo Gréhaigne et al. (2005), favorece o apoio entre pares e potencia a aprendizagem de todos.

O Voleibol destacou-se como a modalidade em que se registaram os maiores progressos, verificando-se ganhos generalizados no desempenho dos alunos. Importa referir que os objetivos e metas estabelecidos foram diferenciados, de acordo com o nível de jogo em que os alunos se encontravam e o nível que se pretendia que atingissem. Assim, estruturaram-se dois grandes grupos de trabalho: um primeiro, composto por alunos com maiores dificuldades técnicas e táticas, e um segundo grupo, constituído por alunos que já demonstravam níveis razoáveis de competência, próximos ou dentro do nível elementar.

Esta divisão permitiu a aplicação de estratégias de ensino adaptadas, alinhadas com a teoria do ensino diferenciado (Tomlinson, 2001), e revelou-se eficaz, dado que se observaram progressos em ambos os grupos.

No primeiro grupo, os ganhos foram evidentes ao nível da organização tática, nomeadamente na compreensão dos sistemas de jogo e na organização defensiva e ofensiva. No plano técnico, a preocupação principal incidiu na utilização eficaz do passe, tanto enquanto ação de receção e preparação do ataque como enquanto ação de finalização do ponto.

Os objetivos específicos definidos para este grupo incluíram:

- A realização de finalizações intencionais através do passe ou do remate em apoio;
- A receção controlada utilizando a manchete ou o toque de dedos, assegurando a continuidade do jogo;
- A consolidação do serviço por cima ou por baixo, conforme o nível de domínio de cada aluno.

A eficácia desta estratégia vem reforçar a importância de ajustar os métodos de ensino ao nível de competência dos alunos, como defendem Metzler (2011) e Rink (2010), proporcionando percursos diferenciados que respeitam o ritmo de aprendizagem individual e promovem o sucesso de todos.

Relativamente ao Voleibol, as situações de jogo utilizadas foram predominantemente de 3x3 ou 4x4, com ajustamentos específicos para os alunos que demonstravam maiores dificuldades. Para estes alunos, foram implementadas formas mais condicionadas, de modo a garantir um maior número de contactos com a bola e a repetição dos gestos técnicos fundamentais – serviço, manchete, passe e remate em apoio. Esta abordagem encontra suporte na literatura de Griffin e Butler (2005), que salientam que as formas jogadas reduzidas potenciam a aquisição de competências técnicas e a compreensão tática, principalmente em contextos de ensino e aprendizagem iniciais.

No Futebol, a evolução dos alunos foi mais condicionada, devido a limitações relacionadas com o espaço de prática e fatores climáticos. Tais limitações dificultaram a implementação de situações de aprendizagem próximas do contexto de jogo formal, o que comprometeu a progressão, especialmente das alunas números 1, 2 e 13, que já apresentavam dificuldades coordenativas e de perceção espacial. De acordo com Jylänki et al. (2022),

ambientes inadequados de prática impactam negativamente a aquisição de competências motoras fundamentais.

Com apenas duas das sete UD realizadas em espaços adequados, recorreu-se, noutros momentos, às arcadas da escola, espaço este que, pela sua natureza, não proporcionava as condições materiais e de segurança necessárias. Nestes casos, a intervenção foi adaptada: implementaram-se jogos reduzidos 3x3 com defesa condicionada (defesa sombra), permitindo uma maior exposição dos alunos a situações de decisão sem o risco de contacto físico direto. Conforme defendem Thorpe et al. (1986), a manipulação das condições de prática é uma estratégia pedagógica eficaz para promover a aprendizagem tática e a autonomia dos alunos.

No Basquetebol, ainda que persistissem dificuldades ao nível da reposição ofensiva, registaram-se melhorias significativas na dinâmica do jogo, nomeadamente no comportamento ofensivo sem bola. O portador da bola passou a executar o passe seguido de corte para o cesto, solicitando a bola através da “mão alvo” — um indicador de compreensão tática mais avançada. A utilização do jogo 3x3 em meio-campo foi, novamente, a situação privilegiada, uma vez que, segundo Griffin e Butler (2005), permite maior contacto com a bola, repetições significativas dos gestos técnicos, e favorece a consolidação das bases técnico-táticas, como o passe e corte, enquadramento defensivo e reposicionamento ofensivo.

Quanto à Ginástica de Solo, o objetivo estabelecido para as alunas números 1 e 30 consistiu em assegurar a execução correta dos elementos mais deficitários: o pino e a cambalhota atrás (pernas unidas e fletidas, afastadas e em extensão). Para superar as dificuldades associadas à ausência de repulsão dos membros superiores (MS), recorreu-se à utilização de planos inclinados, uma estratégia pedagógica reconhecida na literatura (Bailey, 2006) como eficaz para facilitar o desequilíbrio controlado e potenciar a execução correta de movimentos gímnicos. No final da UD, ambas as alunas demonstraram evolução positiva, corrigindo os erros inicialmente diagnosticados.

Durante a prática pedagógica, procurou-se sempre uma diferenciação pedagógica efetiva, ajustando as propostas de trabalho às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Tomlinson (2001), a diferenciação no ensino implica a adaptação contínua dos métodos e conteúdos às características e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo assim a sua progressão individual.

No âmbito da Ginástica de Solo, os alunos mais aptos trabalharam sequências completas, mantendo o ritmo e a fluidez na execução dos elementos. Por sua vez, os alunos com maiores dificuldades realizaram exercícios mais fragmentados, baseados em progressões

específicas, utilizando planos inclinados para rolamentos e apoio facial invertido, além de ajudas para a execução da roda e da rodada, tal como defendido por Culjak et al. (2014), que destaca a importância das progressões pedagógicas para a aprendizagem de competências gímnicas complexas.

No final desta etapa, apenas as alunas números 16 e 28 atingiram com sucesso a execução da sequência correspondente ao nível Elementar, embora não tenha sido realizada uma avaliação formal. Estas alunas encontravam-se já em condições de iniciar o trabalho no nível Avançado, com a introdução de elementos como o salto entre mãos e a posição de força.

Relativamente às alunas números 2 e 38, que apresentavam dificuldades específicas na execução da rodada, optou-se pela utilização do trampolim Reuther como elemento facilitador, estratégia recomendada por Bailey (2006) para melhorar a impulsão e a receção em movimentos gímnicos. Esta intervenção permitiu corrigir a falta de energia na impulsão dos membros superiores.

No que respeita à Ginástica de Aparelhos, tendo em consideração a elevada complexidade das exigências técnicas e o limiar das capacidades motoras de grande parte dos alunos, a intervenção centrou-se apenas nos alunos que demonstravam maior potencial de progresso, nomeadamente os alunos números 6 e 19. O objetivo foi alcançar o nível Elementar no minitrampolim, concretamente a execução do $\frac{3}{4}$ mortal à frente, seguindo a metodologia de ensino progressivo de movimentos complexos recomendada por Hiley e Yeadon (2013). Utilizaram-se três colchões de quedas para garantir a segurança e permitir a realização do movimento com receção controlada.

No Atletismo, foram abordadas as disciplinas de corrida de barreiras, lançamento do peso e estafetas. No trabalho de barreiras, os alunos foram organizados em dois grupos com base na sua passada, visando sempre a manutenção da perna de ataque e a recuperação lateral da perna de impulsão, como orienta McFarlane (2000) na preparação técnica em barreiras. Inicialmente, privilegiaram-se exercícios de coordenação analítica para desenvolver o padrão motor correto, antes de transitar para o contexto de corrida com barreiras.

Apesar dos esforços, verificou-se que a maioria dos alunos, exceto os números 5, 11, 13, 33 e 35, apresentava dificuldades persistentes, como a alternância da perna de ataque e a perda de ritmo na transposição. Para corrigir estes erros, os alunos regressaram a exercícios analíticos de coordenação, seguido de nova tentativa de corrida com barreiras a baixa velocidade, estratégia que se encontra alinhada com os princípios de aprendizagem motora progressiva sugeridos por Schmidt e Lee (2011).

Quanto ao lançamento do peso, foi realizada apenas uma abordagem introdutória às técnicas de lançamento, devido a limitações de tempo. Foram exploradas tanto a técnica de lançamento de perfil sem deslizamento como a com deslizamento de perna. Observou-se que, nas primeiras tentativas, muitos alunos realizavam o movimento como um arremesso típico do andebol. O feedback corretivo incidiu sobre a pega correta do engenho, a posição inicial do peso e a trajetória de lançamento, em conformidade com as orientações de Knudson (2013) sobre técnicas eficazes de lançamento em modalidades desportivas.

No que respeita às Estafetas, foi realizada uma abordagem inicial focada na pega correta do testemunho, nas formas de transmissão ascendente e descendente, e na importância da comunicação verbal eficaz entre os elementos da equipa. Como defendem Dyck et al. (2002), a clareza na comunicação e a coordenação na transmissão do testemunho são determinantes para o sucesso nas estafetas. Para o ensino destas competências, foram utilizadas três situações de aprendizagem: inicialmente, a transmissão com controlo visual e parados, para consolidar a técnica de pega; depois, transmissão com controlo visual em deslocamento; e, por fim, transmissão sem contacto visual, aproximando-se de um contexto competitivo mais real.

No domínio da Dança Tradicional - Tacão e Bico, foram ensinados os passos básicos, nomeadamente o tacão e bico, passeio curto e arrastado, galopes com meia volta, e o passo lateral-junta-passo lateral. Um dos principais desafios observados foi a ligação entre passos e o respeito pela estrutura rítmica, dificuldades que, segundo Van Dyck et al. (2013), são comuns em coreografias com tempos acelerados. Quando solicitada a execução dos passos isoladamente, sem música e com contagem, a maioria dos alunos foi capaz de respeitar o ritmo, à exceção dos alunos números 1, 4, 7, 8, 30, 31 e 32. De forma progressiva, foram introduzidos novos passos, respeitando o objetivo de alcançar o nível elementar estabelecido em conferência curricular.

No que concerne ao Badminton, e devido a limitações de tempo durante a etapa anterior, ficou definido o compromisso de o abordar em pelo menos quatro aulas. Apesar desse esforço, o número de sessões revelou-se insuficiente para que todos os alunos alcançassem o nível elementar. Ainda assim, verificou-se a consolidação do nível de introdução nos alunos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades (números 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 17, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 32 e 38). A utilização de situações de cooperação condicionada, focadas nos gestos técnicos fundamentais como o lob e o clear, permitiu a

repetição e correção técnica sistemática, alinhada com as recomendações de Phomsoupha e Laffaye (2015) para o ensino do badminton em contexto escolar.

Para os alunos com maiores fragilidades, foram criadas parcerias estratégicas com colegas mais habilitados, reforçando o andamiaje social descrito por Vygotsky (1978) como crucial para a aprendizagem em contexto cooperativo. As alunas 16 e 29 atingiram com sucesso o nível elementar, após trabalharem rotinas de jogo cooperativo condicionadas à execução dos gestos técnicos (lob, clear, drive e amorti), evoluindo posteriormente para o jogo formal 1x1.

Destacam-se ainda os alunos números 5, 6, 11, 13, 19, 33 e 35, que atingiram o nível avançado. Embora o jogo já apresentasse dinâmica e variedade técnica, notou-se inicialmente ausência do remate — movimento que, de acordo com Lees (2003), requer elevada coordenação interarticular e potência explosiva. Para estimular este gesto técnico, foram introduzidas rotinas específicas de levantamento do volante seguido de remate, observando-se melhorias progressivas na execução.

Em relação ao Ténis de Mesa, a abordagem foi realizada em apenas duas aulas, limitando-se à experiência e treino dos gestos técnicos fundamentais, como a pega da raquete, o serviço e os batimentos de direita e esquerda. Segundo Kondric et al. (2013), o ensino inicial do ténis de mesa deve centrar-se precisamente nestes gestos, que são determinantes para a construção de uma base técnica sólida.

No que concerne à Patinagem, a abordagem ocorreu igualmente nesta etapa, sendo efetuada uma avaliação diagnóstica inicial para identificar dificuldades e potenciais de aprendizagem dos alunos. A primeira sessão focou-se na transmissão de regras de segurança, seguindo-se a execução isolada das habilidades básicas do nível Introdução: deslize para a frente, deslize para trás, “quatro” e “carrinho”. De acordo com Schmidt e Lee (2011), a aprendizagem motora em habilidades de equilíbrio beneficia de abordagens de prática repetitiva e autonomia, elementos que foram privilegiados nesta intervenção. As alunas números 10 e 27 destacaram-se pela capacidade de combinar técnicas com fluidez, e, para promover aprendizagens mais complexas, foram criados percursos com obstáculos, favorecendo o desenvolvimento técnico de forma lúdica e desafiante.

No âmbito dos Desportos de Combate, especificamente da Luta, dada a ausência de contacto prévio dos alunos com a modalidade, iniciou-se o ensino com a contextualização do objetivo, a explicação do sistema de pontuação e a introdução de questões éticas associadas à prática desportiva, como sublinham Green e Svinth (2010) no estudo da pedagogia das artes

marciais. Os alunos foram organizados em pares de estatura equilibrada para a execução de técnicas de solo cooperativas — dupla prisão de braços e dupla prisão de pernas. O trabalho cooperativo (exercício 1+1) permitiu que todos os alunos conseguissem atingir os objetivos estabelecidos para o nível Introdução, em conformidade com as orientações dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF, 2011).

Ao longo desta terceira etapa, a condição física foi integrada de forma transversal, nomeadamente através da preparação física geral e multilateral, incidindo no desenvolvimento dos principais grupos musculares e articulando o treino físico com a execução técnica das modalidades abordadas, como defendem Bompá e Buzzichelli (2019).

Em termos de conhecimentos teóricos, foram lecionados os métodos e meios de treino adequados ao desenvolvimento das capacidades motoras, abordando princípios fundamentais da fisiologia do exercício como a continuidade, progressão e reversibilidade, relacionando-os com o princípio da autorregulação da matéria viva (Wilmore, Costill, & Kenney, 2012). Esta componente teórica, transmitida por exposição oral, culminou na realização de um teste, em que apenas a aluna nº1 não obteve aproveitamento — situação atribuída a dificuldades de compreensão linguística e de adaptação terminológica, dada a sua nacionalidade brasileira.

1.9. 4.ª Etapa

1.9.1. Objetivos operacionais, plano e balanço

No Apêndice 4 encontra-se o plano da 4.ª etapa, contemplando os objetivos operacionais, as matérias a lecionar e o número de aulas atribuídas a cada uma.

Chegados à quarta e última etapa do estágio pedagógico, Produto, seria expectável, ou pelo menos desejável, que a maioria dos alunos tivesse atingido os objetivos terminais previamente definidos. Contudo, desde a 2.ª etapa, tornou-se evidente que alguns grupos de alunos tinham pontos de partida substancialmente mais baixos, pelo que se delinearam objetivos intermédios, conforme recomendado na prática pedagógica diferenciada (Tomlinson, 2014).

Nos JDC, alternou-se a formação de grupos heterogéneos — para estimular a entajuda e o desenvolvimento dos menos aptos — com grupos homogéneos, para desafiar os alunos mais competentes e fomentar a sua progressão, em consonância com os princípios da diferenciação pedagógica e do ensino cooperativo (Bailey et al., 2009; Dyson et al., 2021).

No Voleibol, o objetivo principal consistiu em fazer progredir os alunos do nível Introdução para o nível Elementar, com o apoio dos colegas mais avançados. Esta

colaboração entre pares promoveu melhorias substanciais, validando a eficácia da estratégia cooperativa no desenvolvimento de competências motoras em educação física (Johnson & Johnson, 1999). A elevada adesão a esta modalidade, escolhida pela maioria dos alunos, também favoreceu este progresso, conforme observado por Hastie (2012), que reforça que a motivação intrínseca é crucial para o sucesso em contextos de aprendizagem motora.

Em Basquetebol, apesar das debilidades persistentes na execução dos principais gestos técnicos, constatou-se a aquisição do princípio do passe e corte e da reposição da organização ofensiva por grande parte dos alunos, excetuando os números 3, 8, 10 e 30. Tal como defendido por Gréhaigne et al. (2005), o ensino baseado no entendimento do jogo e dos seus princípios fundamentais pode ser mais eficaz do que o ensino técnico isolado.

A avaliação em jogo reduzido 3x3 para o primeiro grupo de alunos permitiu maior frequência de interações com a bola e de decisões táticas, favorecendo a consolidação de aprendizagens, conforme proposto por Siedentop, Hastie e van der Mars (2011). Para o segundo grupo, a avaliação foi realizada em jogo 4x4, envolvendo também alunos de nível equivalente, ainda que alguns não tivessem optado inicialmente pela modalidade, estratégia que revelou ser eficaz para consolidar aprendizagens coletivas.

A participação dos alunos mais competentes nos jogos dos seus pares menos experientes teve um impacto positivo, funcionando como modelos de referência e mediadores das aprendizagens, numa lógica próxima da aprendizagem por observação descrita por Bandura (1986).

Relativamente ao Futebol, uma vez que os grupos de trabalho apresentavam níveis completamente distintos, um primeiro grupo constituído por alunos de nível Avançado e um segundo grupo constituído por alunos do nível Introdução. Desta forma a formação das equipas foi heterogénea, mais uma vez procurei que os alunos mais aptos colaborassem no sentido de adequar as suas ações ao contexto em que estavam inseridos, de modo a promover um melhor desempenho por parte dos colegas que revelavam mais dificuldades, procurando orientá-los, colocando ao seu dispor as ferramentas técnicas e táticas necessárias.

No Atletismo, contou à semelhança de outras matérias, com grupos de trabalho diferenciados. Dado o curto período de tempo disponível para avaliar as aprendizagens, e como nesta matéria em particular, as indicações que já tinha do período anterior dificilmente se iriam alterar, procurei que os alunos consolidassem aquilo que já tinham demonstrado na 3ª Etapa. Os resultados verificados foram de encontro aos objetivos definidos, existiram, no entanto, casos excecionais que passo desde já a descrever. Relativamente ao primeiro grupo

de alunos, com mais dificuldades, foi notório que as questões, que de algum modo, acabaram por inviabilizar a execução correta das técnicas, particularmente no salto em comprimento e no salto em altura, estavam relacionadas com aspetos coordenativos, nomeadamente ao nível da corrida de balanço, e do salto. Posto isto, os alunos números, 8, 30 e 31, não conseguiram atingir os objetivos definidos para o nível elementar, pelo que continuaram no nível introdução. Os restantes alunos conseguiram alcançar o nível elementar.

Na Ginástica de Solo e de Aparelhos, os objetivos definidos para os diferentes grupos de trabalho foram, de forma geral, atingidos, com exceção do primeiro grupo, composto pelas alunas números 1 e 32, que não conseguiram combinar todas as habilidades do nível Introdução numa sequência fluída. Este facto evidencia a importância de estratégias diferenciadas no ensino da ginástica, dado que, como refere Bragg e Pritchard (2020), a prática deliberada e a adaptação progressiva dos desafios são fundamentais para o desenvolvimento motor em modalidades técnicas como a ginástica.

Relativamente ao Badminton, esta foi uma matéria menos desenvolvida ao longo das aulas, em parte devido às limitações de espaço, já que só podia ser lecionada no pavilhão, e também por opções tomadas a nível do planeamento, em que se privilegiaram modalidades como o Voleibol, a Dança e a Ginástica, consideradas prioritárias para a turma, numa lógica de planeamento flexível e centrado nas necessidades identificadas (Bailey et al., 2009).

No grupo dos alunos menos aptos, a estratégia consistiu em consolidar as ações técnicas de base — variação entre o serviço curto e comprido, lob e clear — em contexto de cooperação. Para tal, foi fundamental promover agrupamentos que juntassem alunos com dificuldades com colegas mais avançados, estratégia que se revelou eficaz, reforçando o princípio da aprendizagem entre pares, tal como defendido por Casey e Goodyear (2009).

Numa segunda fase, à medida que se observou um maior domínio técnico, introduziram-se situações de jogo 1x1, favorecendo a motivação dos alunos e expondo-os a contextos mais complexos de decisão e execução motora, conforme salientam Light e Evans (2018) no âmbito do ensino através do jogo.

Para o grupo intermédio, a evolução consistiu em práticas de jogo que incentivavam a variação tática, nomeadamente adaptando o tipo de batimento em resposta à ação do adversário. Esta abordagem promoveu uma maior intensidade e competitividade nas jogadas, essenciais para a progressão tática e técnica no badminton (Brouwers, De Bosscher, & Sotiriadou, 2012).

Assim, apesar das limitações iniciais, os objetivos operacionais estabelecidos para os diferentes grupos foram globalmente alcançados.

Na Patinagem, procurou-se criar condições que possibilitassem a autonomia dos alunos. Em todas as aulas, as alunas tinham como objetivo realizar percursos diferentes, com obstáculos variados que incentivassem a reprodução dos elementos técnicos da modalidade. Contudo, foi-lhes dada liberdade para alterar o percurso, de forma a ultrapassar dificuldades ou criar desafios adicionais, estratégia que, de acordo com Biddle e Mutrie (2008), promove a motivação intrínseca e o envolvimento ativo na prática de atividades físicas. Esta metodologia revelou-se eficaz, permitindo que as alunas, em cooperação, desenvolvessem estratégias para resolver problemas comuns, conseguindo, na sua maioria, atingir os objetivos propostos, à exceção da aluna número 26.

Na disciplina de Luta, o Perfil do Aluno da escola previa apenas a aprendizagem de técnicas de solo no nível de Introdução. Considerou-se que esta abordagem desvirtuava a lógica do combate, uma vez que o início típico ocorre em posição de pé (Franchini et al., 2011). Por essa razão, optou-se por incluir também uma técnica de combate em pé baseada no binário de forças (“puxa/empurra”), com o intuito de aproximar os alunos de uma compreensão mais realista do desporto. Todos os alunos conseguiram atingir os objetivos estabelecidos.

Tal como na etapa anterior, a condição física foi trabalhada de forma integrada nas aulas, através da preparação física geral e multilateral, respeitando o princípio da progressão e da continuidade do treino (Bompa & Buzzichelli, 2019). Este trabalho contribuiu para a melhoria dos resultados no teste do vaivém, observando-se um decréscimo do número de insucessos, de cinco para dois alunos. No entanto, não se alcançou o objetivo de ter a totalidade da turma apta nos testes de Aptidão Aeróbia.

No que respeita aos conhecimentos teóricos, estes foram avaliados através de uma ficha de avaliação global, que integrou os conteúdos abordados nas etapas anteriores. Todos os alunos obtiveram aproveitamento positivo. Para além do sucesso académico, destaca-se a importância da transferência dos conhecimentos para a prática quotidiana, indo ao encontro de uma das finalidades essenciais da EF, tal como preconizado nos PNEF.

1.10. Professor a Tempo Inteiro

O processo PTI proporcionou-me a oportunidade de vivenciar na íntegra o horário de um professor de Educação Física, totalizando 22 horas letivas. O meu principal objetivo foi

contactar com turmas de vários ciclos de ensino, o que permitiu uma experiência mais abrangente e a possibilidade de aplicar diferentes abordagens pedagógicas, ajustadas às características de cada grupo de alunos. Neste sentido, as turmas que escolhi para a semana de PTI, foram o 5º E, 8ºC, 8ºH e 9ºF.

Este processo encontra-se organizado em seis fases. A primeira, passa pela seleção das turmas que pretendemos lecionar. Na segunda fase, é estabelecido o contacto com os professores das turmas definidas, no sentido de perceber se existe possibilidade de concretizar a escolhas efetuadas. A terceira fase, corresponde à observação prévia das aulas das turmas escolhidas. Na quarta fase, é efetuada a apresentação e discussão dos planos de aula com os professores titulares. A quinta fase, diz respeito à leção. Na sexta e última fase é feito um balanço da atividade.

A realização deste momento ficou agendada para a última semana o mês de janeiro, de 28 a 1 de fevereiro, com o seguinte horário, que segue na página seguinte:

Tabela 8 - Horário Professor a Tempo Inteiro (PTI)

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:20 - 9:05		8º H			
9:05 - 9:50		8º H		5º E	
10:20 - 11:05		11º B		11º B	
11:05 - 11:50					
12:00 - 12:45			9º F	8º H	
12:50 - 13:35		5º E	DT		
13:45 - 14:30		8º C		8º C	DE - Atletismo
14:35 - 15:20	9º F		DE - Atletismo		
15:30 - 16:15					
16:30 - 17:30				1º CICLO	

1.10.1. Balanço do PTI

A semana de PTI representou, como seria expectável, um enorme desafio pessoal e profissional. Contudo, é importante começar por realçar a excecional colaboração, disponibilidade e abertura demonstradas pelos professores titulares das turmas que lecionei. Desde a fase de preparação, evidenciaram-se pelo apoio prestado, quer através da explicitação de casos de alunos que requeriam maior cuidado e atenção, quer pelo esclarecimento de aspetos organizacionais e metodológicos do funcionamento habitual das aulas. Durante a lecionação, concederam-me total autonomia para tomar decisões relativas à gestão e organização das sessões, intervindo apenas de forma construtiva sempre que se revelava necessário algum ajustamento, revelando um espírito de cooperação que facilitou a minha adaptação (Tardif, 2014).

Na semana anterior à fase de lecionação, procedi à observação sistemática das aulas das turmas selecionadas, recolhendo informação pertinente acerca da estrutura das aulas, métodos de organização dos grupos, estratégias de instrução, gestão dos espaços e dinâmicas de sala. Esta fase de observação prévia revelou-se essencial para uma preparação sólida, permitindo antecipar potenciais dificuldades e planear intervenções didáticas adequadas (Shulman, 1987).

O contacto próximo com professores experientes, especialistas em áreas como Basquetebol, Futebol e Andebol, constituiu uma mais-valia inestimável, na medida em que pude observar diferentes perspetivas sobre o ensino, estratégias diversificadas de gestão de aula e abordagens metodológicas distintas, enriquecendo a minha visão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A semana de PTI decorreu num contexto climatérico adverso, marcado por chuva persistente, o que implicou a necessidade de readaptar grande parte dos planos de aula previamente delineados. Esta imprevisibilidade exigiu uma gestão flexível dos espaços de prática e uma reformulação rápida das situações de aprendizagem previstas, um exercício que reforçou a minha capacidade de resposta face a constrangimentos, competência considerada fundamental no desempenho docente (Day, 2001).

A intervenção com a turma do 5.º E revelou-se particularmente desafiante, sobretudo ao nível da instrução. Sendo alunos de idades mais jovens, tornou-se evidente que a capacidade de retenção simultânea de informação é bastante limitada. Neste sentido, procurei desde o primeiro momento adequar a comunicação pedagógica, privilegiando uma instrução clara e objetiva, limitando-me a dois ou três objetivos principais por tarefa e recorrendo

sempre à demonstração prática dos exercícios, conforme preconizado por Darst e Pangrazi (2009).

A necessidade de adaptação ao espaço físico disponível levou a que as aulas inicialmente previstas para o campo exterior de Futsal/Andebol (Exterior 2) fossem transferidas para o Pavilhão 1, utilizando apenas metade do espaço. Para rentabilizar o tempo útil de prática, a formação dos grupos de trabalho foi feita logo durante o aquecimento. Foram implementadas três situações de jogo distintas, mas com princípios comuns: passe ao colega desmarcado, receção orientada, desmarcação ofensiva e marcação ao adversário direto. As situações propostas foram o “Jogo dos Passes”, o “Bola no Fundo” e, por fim, o Futebol 3x3 em campo reduzido.

A escolha do jogo reduzido 3x3 para a aula de Futebol permitiu alinhar a prática real com os objetivos específicos da UD em curso, nomeadamente a execução de receções orientadas, o passe ao colega em melhor posição, as ações de desmarcação e a marcação individual. Apesar das limitações de espaço e de tempo, considero que a experiência proporcionou momentos significativos de aprendizagem, quer para os alunos, quer para o meu próprio desenvolvimento profissional.

A estrutura das aulas durante a semana de PTI assentou na organização de situações de aprendizagem comuns a todos os alunos, mas distribuídas de forma faseada. Esta opção organizativa revelou-se acertada, uma vez que os alunos se mantiveram permanentemente ativos e empenhados no cumprimento dos objetivos definidos para cada tarefa, cumprindo assim os princípios de empenhamento motor recomendados por Ennis (2011).

Relativamente ao nível de desempenho evidenciado, pude comprovar uma tendência que já havia observado nas aulas de coadjuvação realizadas no 4.º ano de estágio: as alunas apresentavam debilidades significativas ao nível da receção e passe, revelando dificuldades na criação de linhas de passe e no timing de execução. A hesitação na tomada de decisão, que se traduz em tempos de reação mais lentos, é, segundo Thomas e Thomas (1994), uma limitação típica em fases iniciais do desenvolvimento tático no contexto dos jogos desportivos coletivos.

Por outro lado, a maioria dos rapazes, com experiência federada em futebol, demonstrava um nível de jogo mais avançado, evidenciando circulação dinâmica da bola e respeito pelos princípios básicos do jogo, o que foi ao encontro dos objetivos previamente delineados.

Com as turmas do 8.º e 9.º anos (8.º C, 8.º H e 9.º F), emergiram novos desafios, nomeadamente relacionados com a gestão dos comportamentos desviantes e a desmotivação

relativamente à prática da EF. Para responder a esta realidade, apliquei uma estratégia transversal às três turmas: a introdução de situações de aprendizagem em contexto jogado, com progressão sistemática da dificuldade, de modo a fomentar um ambiente de superação e aumentar os níveis de motivação (Ryan & Deci, 2000).

No caso do 8.º C, devido a constrangimentos meteorológicos, a aula inicialmente prevista para o Exterior 3 foi adaptada ao Pavilhão 1, usufruindo de metade do espaço disponível. As matérias principais da sessão foram o Andebol e o Atletismo. Durante o aquecimento, os grupos foram formados, dividindo a turma em seis equipas de quatro elementos. As atividades implementadas incluíram um jogo reduzido de Andebol 4x4, com guarda-redes, e uma sequência técnica de corrida de barreiras.

A estrutura competitiva do jogo de Andebol – com rotatividade imediata após o primeiro golo – promoveu uma dinâmica muito interessante, marcada por elevada mobilidade e rapidez de circulação da bola. Este modelo competitivo de curta duração, segundo Metzler (2011), é eficaz para manter elevados níveis de empenho e intensidade no treino de jogos coletivos.

Relativamente à corrida de barreiras, inicialmente relembrei os aspetos críticos do gesto técnico, nomeadamente a manutenção da perna de ataque e a recuperação lateral da perna de impulsão. Para aumentar o desafio, introduzi uma estafeta de barreiras, mas, devido ao espaço reduzido, o exercício não atingiu os resultados desejados, originando dificuldades na segurança e fluidez da tarefa. Procurei corrigir as dificuldades observadas ajustando a distância entre as barreiras, adaptando o nível de desafio às necessidades dos alunos, como sugerem Rink (2010) e Siedentop et al. (2011).

Na parte final da aula, optei pela introdução de uma atividade diferente: o ensino de uma dança de estilo “Country”, composta por três passos básicos e de fácil assimilação. Esta iniciativa revelou-se um sucesso, com os alunos a demonstrarem grande capacidade de enquadramento rítmico e elevada adesão à proposta. A integração de atividades expressivas e alternativas em Educação Física é fortemente recomendada por autores como Cale e Harris (2006, 2013), na medida em que promove a diversidade de experiências motoras e o gosto pela prática.

Deste modo, a aula subsequente foi iniciada e finalizada com a reprodução desta dança, reforçando o prazer pela atividade física e a interdisciplinaridade das aprendizagens.

A leção das aulas da turma do 8.º H estava inicialmente prevista para o Exterior 1 (Campos de Voleibol), contudo, devido às condições meteorológicas adversas, foi necessário

adaptar o plano de aula para o Pavilhão 2. Esta alteração de espaço permitiu que os objetivos inicialmente traçados fossem cumpridos, ainda que com ajustes metodológicos.

Na parte inicial da sessão, procurei manter a coerência com a organização do aquecimento observada nas aulas do professor titular, com forte incidência na componente de condição física. Esta fase iniciou-se com mobilização geral, organizada por grupos em vagas, estratégia que, segundo Rink (2010), favorece a gestão do espaço e facilita a intervenção corretiva do professor.

Posteriormente, os alunos foram divididos em quatro grupos de estafetas. O modelo implementado — realização de um burpee seguida de sprint de 20 metros de ida e volta — foi rapidamente assimilado, graças ao seu carácter dinâmico e à familiaridade dos alunos com este tipo de organização. De acordo com Ennis (2011), a utilização de exercícios lúdicos e competitivos no aquecimento aumenta o empenho e predispõe os alunos para aprendizagens mais eficazes.

Durante esta fase, fui simultaneamente formando os grupos para a parte principal da aula, que foi estruturada em função do nível de competência dos alunos:

- Grupo de maior dificuldade: Voleibol 2+2 e Jogo dos Passes.
- Grupo intermédio: Voleibol 2x2.
- Grupo mais avançado: Voleibol 3x3.

Esta organização permitiu respeitar o princípio da diferenciação pedagógica (Mosston & Ashworth, 2008), ajustando os objetivos e tarefas à realidade motora de cada subgrupo.

No grupo de maior dificuldade, estabeleci como objetivo a realização de cinco passagens de rede consecutivas, procurando promover a execução correta do passe e o enquadramento corporal com a bola. A natureza cooperativa do desafio proposto estimulou a colaboração e a superação individual e coletiva, alinhando-se com os princípios de aprendizagem cooperativa preconizados por Dyson (2001).

No grupo intermédio (jogo 2x2), o modelo de “torneio escada” contribuiu para a criação de dinâmicas de jogo mais eficazes, observando-se a existência de três toques por jogada e a tentativa sistemática de ocupação racional do espaço ofensivo. Esta abordagem competitiva, aliada a feedbacks corretivos imediatos, contribuiu para a melhoria dos comportamentos táticos básicos, conforme defendido por Siedentop et al. (2011).

No grupo mais avançado (jogo 3x3), desenvolvi um trabalho técnico-tático mais específico. Organizados em sistema defensivo 1:1 com passador na rede (zona 3), os alunos foram desafiados a realizar ações ofensivas com intencionalidade, privilegiando a finalização

para zonas de difícil receção. A complexidade crescente das tarefas promoveu a autonomia e a capacidade de decisão dos alunos, reforçando competências essenciais em contexto formal de Voleibol (Metzler, 2011).

Simultaneamente, o Jogo dos Passes foi utilizado como atividade de transferência para o Andebol. Nesta tarefa, foi possível observar a criação de linhas alternativas de passe após a receção e a adoção imediata de comportamentos defensivos após a perda da bola, em consonância com os objetivos delineados.

Na fase final da aula, à semelhança das restantes turmas do 3.º ciclo, introduzi o ensino da dança de estilo “Country”. A novidade da atividade, aliada à simplicidade dos passos e à acessibilidade rítmica, proporcionou um momento de elevada adesão e entusiasmo, reforçando o prazer pela atividade física e diversificando o repertório motor dos alunos, tal como recomendado por Cale e Harris (2011).

A turma do 9.º F representou um dos maiores desafios da semana de PTI, em particular devido ao desinteresse demonstrado, sobretudo pelas alunas, relativamente à disciplina de EF, comportamento que foi claramente observado nas aulas anteriores.

Durante a fase de planeamento, procurei encontrar formas de contornar essa falta de motivação, recorrendo a tarefas que implicassem desafios diferenciados e maior envolvimento motor. Assim, para além da utilização dos contextos formais de aprendizagem recomendados pelo professor titular — Basquetebol e Atletismo —, optei por introduzir uma estação de transição focada no desenvolvimento da condição física geral, pela qual todos os alunos teriam de passar.

A formação dos grupos foi realizada ainda durante o aquecimento, respeitando dois critérios principais:

- Grupo 1: alternância entre exercícios de Basquetebol e condição física;
- Grupo 2: alternância entre o Salto em Comprimento e a estação de condição física.

Relativamente ao Basquetebol, os alunos iniciaram a prática com um exercício de lançamento na passada a pares. Contudo, as condições físicas do espaço — um campo reduzido — limitaram a qualidade da execução, pois os alunos iniciavam a corrida demasiado próximos do cesto, comprometendo o sucesso da tarefa. De modo a resolver esta limitação, reorganizei a atividade, aumentando a área útil de prática e estabelecendo um circuito em sentido horário que permitisse a passagem pelos dois cestos. Esta adaptação proporcionou

mais oportunidades de repetição e correção dos gestos técnicos, conforme defendido por Rink (2010), favorecendo a aprendizagem motora.

Após o aquecimento específico, foram realizadas situações de jogo reduzido 3x3 em meio campo, com equipas heterogéneas. Esta composição procurou garantir que cada grupo incluísse pelo menos um aluno de maior competência técnica e tática, reforçando o processo de modelagem entre pares, como sugerido por Casey e Dyson (2009).). Apesar dos progressos observados, o objetivo de generalizar o lançamento na passada a todos os alunos não foi plenamente alcançado.

Na vertente de Atletismo, especificamente no Salto em Altura, os alunos foram novamente divididos em dois subgrupos:

- Grupo 1: consolidar a execução do salto “Tesoura”;
- Grupo 2: introdução do salto “Fosbury Flop”.

A intervenção pedagógica centrou-se nos aspetos críticos da corrida de balanço em curva, com aceleração progressiva, e na chamada ativa e enérgica no momento do salto. Para alguns alunos do primeiro grupo, foi necessário recorrer à utilização do trampolim Reuther, de modo a facilitar a impulsão e garantir o sucesso na execução, respeitando o princípio da adaptação das condições de prática (Ennis, 2011).

Em relação à estação de condição física, foi proposto um conjunto de exercícios a realizar em autonomia. No entanto, constatou-se a existência de numerosos comportamentos desviantes, sendo apenas um dos grupos a demonstrar um verdadeiro empenho na execução das tarefas propostas. Este resultado ilustra a necessidade de reforçar o controlo e supervisão direta em tarefas realizadas em autonomia, conforme apontado por Siedentop (2002).

Finalmente, a introdução de uma dança de estilo “Country” na parte final da aula, que tinha obtido uma boa adesão nas turmas do 8.º ano, não teve o impacto desejado nesta turma. A resistência explícita à atividade de dança constituiu uma das maiores frustrações pedagógicas vivenciadas ao longo da semana de PTI. Esta situação realçou a importância da adequação dos conteúdos às motivações e interesses dos alunos, tal como sublinhado por Cale e Harris (2006).

1.11. Coadjuvação ao 1.º Ciclo

Embora a lecionação ao 1.º Ciclo não estivesse prevista no Programa de Estágio Pedagógico, considerámos uma oportunidade extremamente enriquecedora a possibilidade que nos foi oferecida de participar no projeto de coadjuvação com as Escolas Básicas do 1.º

Ciclo do Agrupamento. Este projeto, dirigido às turmas do 3.º e 4.º ano, prevê a realização de uma aula semanal de sessenta minutos conduzida por um professor de EF da EBSC, assegurando um acompanhamento mais especializado e centrado nas aprendizagens das diversas áreas previstas no programa e nos objetivos definidos para o 1.º Ciclo.

Através deste projeto, pretende-se também capacitar os professores titulares do 1.º Ciclo, através do contacto direto com os professores especialistas em EF, para que adquiram competências ao nível do planeamento, estruturação das aulas, organização de situações de aprendizagem, gestão de turma e avaliação. O objetivo último é que os docentes consigam, de forma autónoma e fundamentada, lecionar pelo menos uma sessão semanal da disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora, alinhada com as orientações do Programa de Estudo do Ensino Básico (DGE, 2018).

Esta oportunidade, pelas suas potencialidades formativas, foi de imediato valorizada. As aulas eram dinamizadas em conjunto pelos professores titulares das turmas e pelos professores da EBSC, permitindo assim uma partilha de responsabilidades e de práticas pedagógicas.

Em reunião do núcleo de estágio com a professora orientadora da escola, foi decidido que cada estagiário ficaria responsável pela leção de uma hora ao 4.º ano de escolaridade. No meu caso, optei por realizar esta experiência na Escola Básica dos Lombos, em cooperação com a professora Ana Cristina.

Numa lógica de continuidade pedagógica e diagnóstica, foi acordado em reunião do GEF que se procederia à avaliação inicial dos alunos do 4.º ano, tomando como base adaptada as provas de aferição realizadas no 2.º ano, de forma a respeitar os objetivos e as prioridades definidas para o 3.º e 4.º ano de escolaridade.

O planeamento das aulas foi realizado em estreita colaboração com o professor de EF da escola sede, o que constituiu uma oportunidade de enorme enriquecimento profissional, proporcionando uma partilha contínua de saberes e práticas pedagógicas. Como refere Ennis (2011), a reflexão conjunta entre pares é essencial para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos.

A avaliação inicial incidiu sobre diversas áreas do programa, nomeadamente: Ginástica, Deslocamentos e Equilíbrios, Perícia e Manipulação, e Jogos. A prova foi organizada em três estações:

- Estação 1: Avaliação das competências de Ginástica e Equilíbrios — os alunos foram convidados a realizar uma cambalhota à frente, uma pirueta e um pino com ajuda. Em

seguida, deveriam percorrer um banco sueco em equilíbrio, transpor obstáculos e realizar cinco saltos consecutivos à corda.

- Estação 2 e 3: Direcionadas para avaliação da manipulação de objetos e aplicação em contexto de jogo.

Na primeira estação, os maiores constrangimentos observaram-se nas tarefas de cambalhota à frente, pino e saltos à corda, revelando dificuldades consideráveis ao nível da coordenação geral, aspeto que, segundo Gallahue e Ozmun (2006), é particularmente crítico nesta faixa etária para o desenvolvimento harmonioso das capacidades motoras.

A realização desta avaliação inicial permitiu diagnosticar de forma rigorosa as principais lacunas e orientou o planeamento subsequente, garantindo que as propostas pedagógicas fossem ajustadas às reais necessidades dos alunos.

Na segunda estação, correspondente aos exercícios de precisão, de drible, de lançamento com uma mão e de remate com o pé, foi possível identificar uma maior dificuldade de realização das tarefas por parte das raparigas, que apresentaram sistematicamente uma técnica deficiente. Esta dificuldade é coerente com o que vários estudos apontam relativamente às diferenças de desenvolvimento motor entre rapazes e raparigas nesta faixa etária (Gallahue & Ozmun, 2006).

Por último, na situação de jogo dos oito passes, foi possível verificar que a maioria dos alunos ainda não tinha desenvolvido as competências essenciais à prática de desportos coletivos formais. Em contexto de jogo pré-desportivo, observou-se a ausência de comportamentos de desmarcação, aclaramento e gestão do espaço de jogo, elementos fundamentais para a progressão no ensino dos desportos coletivos (Pieron, 2005).

Após a avaliação inicial, foi definido o plano anual, com os objetivos e matérias a desenvolver ao longo do ano. Procurámos que o plano fosse simples e objetivo, de forma a facilitar a compreensão e a implementação por parte da professora titular da turma. Face aos resultados obtidos, foram identificadas como prioritárias as áreas de ginástica e jogos pré-desportivos, considerando que são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades motoras básicas nesta fase de crescimento (Haywood & Getchell, 2009).

A estrutura das aulas manteve-se constante ao longo do ano, organizada da seguinte forma:

- Parte inicial: Um período de aquecimento de 5 a 10 minutos, focado na mobilização geral, recorrendo a atividades lúdicas e utilizando todo o espaço disponível, o que contribuiu para manter o empenho e a motivação dos alunos.

- Formação dos grupos: Realizada logo durante o aquecimento, com estratégias jogadas, para atenuar a tendência natural das crianças para se agruparem apenas por afinidade, otimizando o tempo de prática e promovendo uma maior integração.
- Parte fundamental: Duração de 35 a 40 minutos, com a apresentação de 3 a 4 estações de trabalho que abrangiam áreas distintas:
 - Jogos (mata, bola ao fundo, futebol, voleibol)
 - Percursos de habilidades técnicas (ginástica, perícia, manipulação)
 - Percursos com bola (drible, passe, receção) Esta organização permitiu que todos os alunos passassem pelas mesmas situações de aprendizagem, ainda que em tempos diferentes, garantindo uma exposição contínua às habilidades motoras fundamentais.
- Parte final: Momento de retorno à calma, com realização de exercícios de alongamento, balanço da aula e preparação dos conteúdos da sessão seguinte.

A opção por uma estrutura modular, baseada em estações, revelou-se muito eficaz, uma vez que proporcionou uma elevada taxa de empenhamento motor, permitindo ainda o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno (Rink, 2010).

O forte investimento nas matérias de ginástica e jogos pré-desportivos permitiu alcançar resultados bastante positivos. Os objetivos gerais definidos para cada uma destas áreas foram atingidos, verificando-se melhorias significativas nas competências motoras dos alunos. A maioria dos alunos conseguiu realizar, de forma autónoma e sem assistência, o rolamento à frente, e, no âmbito dos jogos pré-desportivos, a grande maioria evidenciou comportamentos alinhados com os princípios fundamentais da prática coletiva: receção ativa da bola com ambas as mãos, enquadramento ofensivo adequado, passe para o colega em melhor posição, desmarcação eficaz para receber o passe e marcação do adversário direto após perda de posse de bola.

Estas conquistas demonstram a importância de um planeamento cuidado e de estratégias pedagógicas ajustadas ao nível de desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos do 1.º ciclo (Gallahue & Ozmun, 2006). A organização das sessões em estações de trabalho diversificadas e a aposta na prática repetida de habilidades fundamentais foram determinantes para o progresso registado (Rink, 2010).

A oportunidade de trabalhar diretamente com alunos do 1.º ciclo revelou-se extremamente enriquecedora para a minha formação pedagógica, proporcionando a possibilidade de desenvolver competências fundamentais para o ensino de habilidades motoras básicas. Estas competências são reconhecidamente essenciais para sustentar

aprendizagens futuras mais complexas no âmbito da Educação Física (Haywood & Getchell, 2009).

Além disso, a responsabilidade acrescida na planificação, execução e avaliação de sessões destinadas a esta faixa etária reforçou a importância de uma abordagem metodológica adaptada, promotora da motivação e da autonomia dos alunos (Pieron, 2005). Este contacto direto com o 1.º ciclo permitiu, assim, consolidar uma visão integrada da educação física como um pilar estruturante do desenvolvimento global das crianças.

1.12. Conclusões do Capítulo de Lecionação

O balanço da prática letiva revela uma evolução significativa a vários níveis, tanto no cumprimento dos objetivos pedagógicos como na adequação e reformulação das estratégias de ensino. Os alunos progrediram de forma notória e também o próprio percurso formativo do professor estagiário beneficiou largamente deste processo. A escola, enquanto espaço educativo dinâmico, saiu igualmente enriquecida com os efeitos desta intervenção.

Iniciei o estágio com uma experiência docente ainda incipiente, e cada conquista alcançada constituiu uma mais-valia para o meu crescimento profissional. Da mesma forma, os alunos colheram os frutos do trabalho dedicado e sistemático que lhes foi proporcionado, numa situação excecional, em que o acompanhamento individualizado ultrapassou o habitual, uma vez que, em contexto normal, um professor efetivo divide a sua atenção por múltiplas turmas. A adaptação dos objetivos e conteúdos foi cuidadosamente realizada, procurando assegurar uma progressão ajustada às necessidades identificadas, o que se verificou, de forma geral, no percurso dos alunos.

O GEF beneficia claramente da integração de Núcleos de Estágio, uma vez que a exigência académica associada a estes programas promove um elevado nível de empenho, compromisso e dedicação por parte dos estagiários. Este investimento traduz-se numa intervenção pedagógica mais atenta, rigorosa e focada no desenvolvimento integral dos alunos.

Todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem evidenciaram uma evolução positiva, destacando-se a construção de um clima relacional favorável, pautado pela empatia e respeito mútuo, que se revelou decisivo para o sucesso das aprendizagens. Um dos aspetos mais desafiantes da minha prática inicial foi a objetividade na comunicação e transmissão da informação. Consciente dessa limitação, trabalhei sistematicamente para a ultrapassar,

conseguindo, no final do ano, uma melhoria evidente na clareza e sistematização dos objetivos e das orientações dadas aos alunos.

Apesar de um planeamento cuidado, a gestão e a organização das aulas apresentaram, em alguns momentos, constrangimentos no momento da sua implementação. Contudo, cada dificuldade foi encarada como uma oportunidade de reflexão e de reajustamento, num processo contínuo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Em suma, a experiência de estágio representou um percurso de crescimento mútuo, consolidando aprendizagens essenciais para a prática docente futura, e reforçando a convicção de que a formação em contexto real é insubstituível para a construção de uma intervenção educativa eficaz e humanizada.

2. DIREÇÃO DE TURMA

2.1. Introdução

O Diretor de Turma (DT) desempenha um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo-se como elo de ligação entre os diferentes agentes educativos: professores, alunos, pais e encarregados de educação. Segundo Marcelino (2014), o DT deve assumir uma posição de liderança, nomeadamente ao nível da mediação de conflitos e do fortalecimento das pontes de comunicação entre os intervenientes educativos.

Este cargo implica uma multiplicidade de responsabilidades, sendo que muitas delas têm um carácter marcadamente burocrático, exigindo do seu titular o desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente na gestão administrativa, na liderança pedagógica e na comunicação eficaz (Reis-Jorge & Almeida, 2013). Apesar dessas exigências, a ação do DT deve centrar-se prioritariamente em três eixos fundamentais: a relação com os alunos, com os encarregados de educação e com o corpo docente do conselho de turma.

A atuação do DT incide, de forma especial, sobre a promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento pessoal dos alunos, através da articulação do trabalho dos diferentes professores e da dinamização de estratégias educativas concertadas (Marcelino, 2014).

Para desempenhar eficazmente estas funções, o DT deve possuir não apenas o conhecimento atualizado da legislação em vigor, mas também uma visão integradora dos recursos da escola e da comunidade, de modo a alinhar a sua ação com os desafios e metas definidos no Projeto Educativo de Escola (Menezes, 2020).

No contexto da escola onde desenvolvi a prática pedagógica, pude constatar a existência de um modelo organizacional tradicional, no qual a coordenação dos diretores de turma é assegurada por um professor nomeado pelo diretor pedagógico, assistido por professores adjuntos. Esta estrutura, de dimensão reduzida, revelou-se eficaz, favorecendo a comunicação e a clarificação de procedimentos e responsabilidades.

Todavia, a experiência permitiu-me igualmente refletir sobre uma lacuna que ainda persiste no sistema educativo: a insuficiente formação específica para o exercício da função de DT. A prática atual demonstra que, apesar das potencialidades reconhecidas, nem sempre se verifica um envolvimento efetivo e consistente dos diferentes agentes educativos, o que, em parte, poderá ser explicado pela falta de preparação e desconhecimento acerca da abrangência do cargo (Marcelino, 2014).

Consciente desta realidade, procurei desde o início informar-me sobre as diferentes áreas de intervenção do DT. A colaboração próxima com a coordenadora dos DT, uma profissional experiente e conhecedora das dinâmicas escolares, foi determinante neste processo de aprendizagem. As reuniões regulares promovidas permitiram o acesso a atualizações legislativas, clarificações sobre a utilização de plataformas digitais, como a “Inovar”, e orientações para a organização e condução das reuniões de conselho de turma e encontros com encarregados de educação.

Procurando adotar uma postura ativa e diferenciadora, empenhei-me em estabelecer relações de compromisso e confiança com todos os intervenientes, em especial com os alunos, reconhecendo que a eficácia do cargo depende, em larga medida, da capacidade de construir redes de colaboração sólidas, promotoras de sucesso educativo e de um ambiente escolar mais inclusivo e humano.

2.2. Caracterização da turma

A turma do 11.º B era constituída por 28 alunos inscritos na maioria das disciplinas, aos quais se juntavam 8 alunos que frequentavam exclusivamente as aulas de Física e Química A, bem como 2 alunos inscritos apenas em Matemática A e Física e Química A. Assim, a disciplina de Física e Química A integrava um total de 36 alunos, organizados em dois turnos: o primeiro, com 28 alunos regularmente matriculados, e o segundo, com 8 alunos, repetentes do 11.º ano e inscritos nas turmas do 12.º A e B.

A turma era maioritariamente composta por raparigas (19), sendo os restantes 11 alunos do sexo masculino. Dois alunos apresentavam NSE: a aluna nº 17, com diagnóstico de Dislexia Grave, e o aluno nº 30, com Discaligrafia e Dislexia. Ambos beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, no âmbito das Medidas Universais, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente através de Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares e, no caso da aluna, Intervenção com Foco Académico ou Comportamental. Apenas a aluna se encontrava proposta para apoios educativos complementares, nas disciplinas de Português, Matemática A, Física e Química A e Biologia e Geologia A.

Desde o início do ano letivo, procurei conhecer melhor a turma atribuída. Antes mesmo da reunião de preparação, agendei um encontro com a DT, para recolher informações sobre as dinâmicas internas, o desempenho académico e o comportamento dos alunos. De acordo com a DT, foi possível traçar um perfil globalmente positivo, caracterizado pela

existência de um clima relacional empático e cooperativo. Muitos dos alunos já partilhavam experiências académicas anteriores, o que reforçava o espírito de entreajuda e pertença ao grupo (Perrenoud, 2001).

O relacionamento entre alunos e docentes era descrito como cordial e respeitador. Em termos académicos, a turma apresentava uma média global de 13 valores no final do ano anterior, revelando um aproveitamento razoável, embora, segundo a DT, aquém do potencial real dos alunos. No que se refere ao comportamento, este era genericamente bom, sem registo de ocorrências disciplinares significativas, o que, segundo Estrela (2002), é um fator essencial para um ambiente de aprendizagem eficaz.

Conforme referi anteriormente, a planificação do ano letivo foi organizada de acordo com o modelo de etapas: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto, numa lógica de avaliação contínua e ajustamento das práticas pedagógicas (Perrenoud, 1993). A primeira etapa decorreu até ao final do primeiro período; a segunda etapa prolongou-se até fevereiro; a terceira estendeu-se até abril; e a quarta coincidiu com o término do ano letivo.

2.3. 1ª Etapa

A minha intervenção ao nível da Direção de Turma concretizou-se através de uma colaboração ativa com a DT efetiva da turma a que lecionei, com o objetivo de desenvolver competências essenciais para, no futuro, poder assumir autonomamente esta função. Conforme defendido por Nóvoa (1992), o desempenho do DT deve basear-se numa prática reflexiva e planificada, que promova o desenvolvimento global dos alunos e a articulação entre todos os intervenientes educativos.

Segundo Pacheco (2005), trabalho do DT deve assentar na elaboração de um Plano Curricular de Turma (PCT), que se organiza em torno de linhas orientadoras fundamentais:

- Conhecer a realidade da turma, identificando áreas prioritárias de intervenção;
- Definir o contributo das diferentes áreas disciplinares para um trabalho de integração curricular;
- Estabelecer formas de organização do trabalho com a turma;
- Selecionar metodologias de trabalho e mecanismos de monitorização da evolução das aprendizagens.

No primeiro Conselho de Turma do ano letivo, foram identificadas algumas problemáticas principais:

- Dificuldade de adaptação ao sistema educativo e integração na turma por parte da aluna nº 1;
- Déficit de autonomia na concretização de tarefas, observado de forma generalizada;
- Reduzido envolvimento dos alunos em ações de cidadania e solidariedade social.

Com base neste diagnóstico, foram definidas estratégias globais de ação, orientadas para as necessidades específicas da turma:

- Propor atividades que envolvessem diretamente os alunos em ações dinâmicas e projetos;
- Fomentar ações de cidadania e de solidariedade social;
- Apostar num projeto no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde, visando a melhoria dos hábitos alimentares, nomeadamente através da introdução de fruta na oferta alimentar da escola;
- Dinamizar o Projeto “Tutti-Frutti”, com o objetivo de incentivar o consumo de frutas e sumos naturais, sensibilizando a comunidade educativa para os benefícios nutricionais e promovendo práticas sustentáveis, como a criação de um pomar escolar.

No âmbito da minha participação no Projeto Interdisciplinar de Turma (PIT) e enquanto docente de EF, comprometi-me a organizar, pelo menos, duas sessões de sensibilização dirigidas aos alunos, sobre o tema da nutrição desportiva. Estas sessões incidiram particularmente sobre a importância da ingestão de fruta como fonte energética antes e após a prática de exercício físico, reforçando os princípios da promoção da saúde escolar (Cale & Harris, 2006).

Após a realização do primeiro Conselho de Turma, e com o contributo ativo de todos os docentes, foram definidos os objetivos prioritários para a 1.^a etapa, que se encontram sistematizados na tabela da página seguinte.

Tabela 9 – Objetivos e estratégias de intervenção da 1.ª Etapa

1.ª Etapa		
Parâmetros	Objetivos	Estratégias de Intervenção
Interação com Alunos	Realizar a caracterização da turma; Melhorar a pontualidade geral da turma; Promover o envolvimento dos alunos no PIT Garantir o acompanhamento adequado dos alunos n.ºs 17e 30 Promover a integração da aluna n.º1 na turma.	Contacto regular com os professores do CT e alunos da turma; Alertar para as consequências, não só a nível da aprendizagem, bem como ao nível da progressão; Marcação de pelo menos duas sessões informativas no sentido de mobilizar os alunos a criarem iniciativas que envolvam a comunidade escolar; Garantir o acompanhamento adequado dos alunos n.ºs 17e30 Contacto formal e informal com a aluna.

Interação com o conselho de turma	Relação positiva e colaborativa com os professores do CT Promoção de Interdisciplinidade	Contacto regular com os professores do CT sempre que se mostre necessário, seja para os informar seja para ser informado relativamente aos problemas da turma; Através do projeto “Tuti-Fruti” onde se realizarão um conjunto de atividades com a participação dos diversos professores do CT.
Interação com Encarregados	Caracterização geral dos EE; Articulação com os Encarregados de Educação	Recolha de informações junto da DT e em reuniões de EE; Contacto regular com os EE sempre que se mostre necessário, seja para os informar da atividade letiva do seu educando (disciplina, aproveitamento e assiduidade), seja para esclarecer qualquer dúvida em relação à mesma.
Tarefas Administrativas	Aprendizagem e execução das funções burocráticas do DT: -Utilização da plataforma Inovar; -Registo de faltas; -Elaboração de atas; -Preparação das reuniões do CT e de EE.	Marcação de faltas na plataforma Inovar; Redação de atas; Elaboração de Powerpoints informativos

A definição de objetivos teve em consideração os diferentes parâmetros de atuação do DT. As informações recolhidas na caracterização inicial da turma eram ainda insuficientes, os dados relativos ao aproveitamento e comportamento datavam do ano letivo anterior, por isso estabeleci como meta terminar a caracterização da turma após a primeira reunião intercalar.

A falta de pontualidade foi um problema identificado por todos os professores do CT, desta forma foram definidas estratégias de sensibilização dos alunos relativamente às inúmeras consequências desta problemática.

Conforme decisão dos alunos, não foi dada continuação ao projeto curricular do ano anterior, apostando-se antes num trabalho mais prático e que pudesse ser visível na escola, contribuindo para a melhoria da mesma. Assim, e de acordo com a caracterização inicial da turma, o Conselho de Turma elaborou o PCT, com o Projeto de Integração Disciplinar intitulado “Projeto Tutti-Frutti”. Ficou decidido que os alunos deveriam de organizar pelo menos uma iniciativa de promoção do PIT junto da comunidade escolar, até ao final do 1º período.

Os alunos números, 17 e 30, ambos com NSE, necessitavam e tinham direito a medidas de acompanhamento e apoio específicas. Ficou estabelecido que até à reunião intercalar as medidas universais deveriam de estar definidas.

A aluna nº1, que vinha de um sistema de ensino e país diferente, tinha que ser devidamente enquadrada e integrada na escola e na turma. Neste sentido, estabeleci com a aluna, o compromisso de nos reunirmos quinzenalmente, de forma informal, após as aulas de EF. O objetivo nestas reuniões passava por acompanhar o seu desenvolvimento nas diversas disciplinas e ajudar na resolução de outros problemas, particularmente os que estivessem relacionados com a sua integração na turma.

No que diz respeito à interação com o Conselho de Turma (CT), procurei desde o início estabelecer uma relação positiva, assente no trabalho colaborativo. Para que isso fosse possível era necessário um contacto regular e transparente com os professores, desta forma decidi que todos os meus intervalos seriam passados na sala de professores. O pináculo do trabalho colaborativo é estabelecido através da interdisciplinaridade. O tema do PIT, que havia sido definido na primeira reunião do CT, ainda não contemplava as competências e conteúdos a abordar em cada uma das disciplinas, posto isto, comprometi-me a ajudar os professores a integrarem-nas no PIT até à primeira reunião intercalar.

Relativamente à interação com os Encarregados de educação (EE), procurei fazer uma caracterização geral, focada nas preocupações generalizadas que demonstravam relativamente aos seus educandos, questões relacionadas com o aproveitamento e comportamento. Comprometi-me a participar em todas as reuniões de atendimento a EE, de forma a esclarecer ou informar acerca da atividade letiva dos educandos ou a procurar ajudar na resolução de eventuais problemas do foro pessoal que pudessem surgir. Esta relação de abertura é extremamente importante e benéfica, uma vez que permite gerar relações de confiança, facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem

Por último, em relação às tarefas administrativas, também elas indispensáveis à função DT, quis conhecê-las e executa-las, tendo estabelecido como objetivo dominá-las de forma eficiente e autónoma até ao final da primeira etapa.

2.3.1. Balanço da 1ª Etapa

Na 1.ª Etapa, procurei conhecer os alunos, o CT e clarificar o que seria expectável da minha atuação enquanto adjunto da DT titular. Neste sentido, conforme anteriormente apresentado, colaborei na caracterização da turma, iniciei o contacto com as ferramentas digitais de gestão escolar, como o sistema Inovar+, e, partindo dessa base, em conjunto com a DT e após auscultação do CT, definimos as linhas orientadoras para a nossa intervenção.

Por se tratar de uma turma sem problemas disciplinares graves ou questões significativas de assiduidade, a nossa atuação centrou-se no melhoramento da pontualidade e no acompanhamento adequado de dois alunos com NSE. Esta orientação vai ao encontro do preconizado por Nóvoa (1992), ao defender que a ação educativa deve ser pautada pela capacidade de diagnóstico e pela definição de estratégias de intervenção específicas, adaptadas à realidade concreta dos alunos.

Após a realização da reunião intercalar, foi possível completar a caracterização da turma, já que existiam dados avaliativos de todas as disciplinas e havia decorrido tempo suficiente para uma análise mais consolidada do seu desempenho global. As informações recolhidas confirmaram o perfil delineado inicialmente: o relacionamento intra-turma e com o corpo docente manteve-se cordial e colaborativo; o desempenho académico global foi considerado razoável; e o comportamento classificado como Bom, não tendo sido assinalados episódios de indisciplina relevantes.

Com base nas diversas intervenções de sensibilização realizadas sobre a importância da pontualidade e a sua relação com o sucesso escolar — um fator amplamente reconhecido na literatura educativa (Finn & Zimmer, 2012) —, observou-se uma melhoria significativa neste domínio. Os alunos passaram a demonstrar uma maior preocupação em cumprir os horários, o que contribuiu para uma rentabilização mais eficaz do tempo de aula, reforçando o ambiente propício à aprendizagem.

Nesta 1.ª Etapa, o Projeto Interdisciplinar começou a ganhar forma, tendo a disciplina de EF iniciado a sua colaboração ativa, procurando integrar os seus conteúdos no tema previamente definido. Em consonância com as orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), incentivei os alunos a

promoverem iniciativas de sensibilização da comunidade escolar para a importância de hábitos alimentares saudáveis. A proposta foi bem acolhida, culminando na primeira ação do projeto no âmbito do “Dia da Alimentação”, durante a qual os alunos distribuíram sumos de fruta natural em vários espaços da escola.

Na reunião intercalar, o CT definiu as medidas universais a aplicar relativamente aos alunos com NSE. Para a aluna n.º 17, foram delineadas as seguintes medidas: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental, em linha com o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Adicionalmente, foi recomendado que, sempre que necessário, a avaliação privilegiasse a oralidade, permitindo à aluna expressar os seus conhecimentos de forma mais adequada às suas necessidades específicas. Foram também indicadas normas para a elaboração dos documentos escritos, nomeadamente o uso de letra Arial, tamanho 12, e espaçamento de 1,5, de modo a facilitar a leitura e a compreensão.

Relativamente ao aluno n.º 30, foram igualmente aplicadas medidas de diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, as quais se revelaram muito eficazes, segundo a avaliação realizada na reunião de avaliação do 1.º período. No caso da aluna n.º 17, as medidas inicialmente implementadas mostraram-se insuficientes, o que levou à definição de novas estratégias, como a introdução de tutorias internas de aprendizagem e a otimização dos apoios individualizados, incentivando a aluna a expor de forma sistemática as suas dúvidas, conforme recomendam Black e Wiliam (2009) sobre práticas de avaliação formativa e acompanhamento contínuo.

Por fim, importa referir que o compromisso assumido relativamente à aluna n.º 1 foi integralmente cumprido. Os encontros quinzenais com a aluna revelaram-se extremamente positivos, favorecendo a construção de uma relação de confiança e permitindo um acompanhamento efetivo da sua integração no grupo turma, em linha com as práticas de tutoria educativa sugeridas por Fernández Enguita (2010).

A decisão de passar todos os intervalos na sala de professores revelou-se acertada, potenciando a ocorrência de encontros informais com os docentes do CT e promovendo uma comunicação mais fluída e eficaz, em linha com o que Hadfield e Haw (2001) defendem sobre a importância dos espaços informais na construção de redes de colaboração escolar. Este contacto contínuo permitiu resolver, de forma prática e célere, diversos problemas da turma.

Um dos aspetos críticos identificados na reunião intercalar foi a falta de iniciativa dos alunos relativamente ao estudo autónomo. Através das conversas mantidas com os docentes, foi possível identificar os alunos com maiores dificuldades na organização do seu tempo de estudo. Assim, intervenções individualizadas foram realizadas, nomeadamente com os alunos nº 33 e 35, apoiando-os na construção de horários de estudo personalizados e no acompanhamento da sua execução. Esta prática de acompanhamento informal corrobora o que Day (2004) refere sobre o papel crucial dos professores como mentores e facilitadores do desenvolvimento autónomo dos alunos.

Relativamente ao PIT, procurei cumprir com o que tinha sido estabelecido: apoiar os colegas na integração dos conteúdos e competências das suas disciplinas no projeto global. Para tal, familiarizei-me com as linhas programáticas de cada disciplina, colaborando na definição dos conteúdos interdisciplinares, conforme se recomenda numa abordagem colaborativa (Friend & Cook, 2010).

A interação com os EE foi promovida através dos canais tradicionais formais, nomeadamente reuniões gerais e individuais. As reuniões individuais, realizadas sobretudo com

os EE dos alunos com NSE, serviram para comunicar e operacionalizar as medidas universais definidas em Conselho de Turma. A elaboração de atas detalhadas e a assinatura conjunta dos compromissos assumidos revelaram-se práticas fundamentais para fomentar uma cultura de co-responsabilização, conforme sublinhado por Epstein (2011) na sua teoria das parcerias escola-família.

No que respeita à caracterização geral dos EE, foi possível observar um perfil de atuação cordial, mas pouco interventivo, possivelmente justificado pela ausência de dados avaliativos concretos no momento da reunião. A maioria das preocupações manifestadas pelos EE centrou-se no desempenho escolar, especialmente nas disciplinas sujeitas a exame nacional, como Biologia e Geologia e Física e Química A, o que é consistente com as tendências identificadas por Smit e Driessen (2007) sobre o foco parental em resultados escolares em contextos de avaliação externa.

Por último, relativamente à execução de tarefas administrativas associadas à função de DT Adjunto, considero que o objetivo estabelecido foi plenamente atingido, nomeadamente o domínio da plataforma Inovar, a elaboração de atas e a preparação das reuniões de CT e de EE, competências fundamentais para uma atuação eficaz e transparente no contexto educativo atual.

2.4. 2ª Etapa

Após a reunião de avaliação do 1º período, foi possível, com o contributo de todos professores do CT, definiros objetivos para a 2ª Etapa, que apresento de seguida, na tabela 10, que se segue abaixo:

Tabela 10 – Estratégias de intervenção da 2.ª etapa

2ª Etapa		
Parâmetros	Objetivos	Estratégias de Intervenção
Interação com Alunos	Promover o envolvimento dos alunos no PIT Garantir o acompanhamento adequado dos alunos nºs1, 6, 8 e 17 Melhorar a assiduidade dos alunos nºs19 e 28	Marcação de pelo menos duas sessões informativas no sentido de mobilizar os alunos a criarem iniciativas que envolvam a comunidade escolar; Garantir o acompanhamento adequado dos alunos nºs1, 6, 8 e 17; Alertar para as consequências, não só a nível da aprendizagem, bem como ao nível da progressão.
Interação com o conselho de turma	Relação positiva e colaborativa com os professores do CT Promoção de Interdisciplinidade	Contacto regular com os professores do CT sempre que se mostre necessário, seja para os informar seja para ser informado relativamente aos problemas da turma; Através do projeto “Tuti-Fruti” onde se realizarão um conjunto de atividades com a participação dos diversos professores do CT.
Interação com Encarregado	Articulação com os Encarregados de Educação	Contacto regular com os EE sempre que se mostre necessário, seja para os informar da atividade letiva do seu educando (disciplina, aproveitamento e assiduidade), seja para esclarecer qualquer dúvida em relação à mesma.
Tarefas Administrativas	Execução das funções burocráticas do DT: -Utilização da plataforma Inovar; -Registo de faltas; -Elaboração de atas; -Preparação das reuniões do CT e de EE.	Marcação de faltas na plataforma Inovar; Redação de atas; Elaboração de Powerpoints informativos

Na 2.ª Etapa, a definição dos objetivos teve como base todos os dados recolhidos no final do 1.º período, em consonância com os princípios de planeamento estratégico em educação (Fullan, 2001). A turma alcançou uma média global de treze valores, mantendo, assim, o nível de aproveitamento razoável já evidenciado em anos anteriores.

Seis alunos destacaram-se pelo seu desempenho académico positivo, nomeadamente os alunos números 2, 13, 16, 19, 22 e 30. Por outro lado, foram identificados dois alunos com três ou mais classificações inferiores a dez valores: os alunos números 1 e 6. Este diagnóstico permitiu orientar as medidas de intervenção educativa a implementar na etapa seguinte.

O CT considerou o comportamento global da turma como “Bom”, destacando positivamente os alunos números 1, 2, 13, 16, 22 e 32, o que reforça a importância das competências socioemocionais no sucesso escolar (Zins et al., 2004).

No domínio da assiduidade, registaram-se dois casos de preocupação: o aluno número 19, com quatro faltas injustificadas a Inglês, e o aluno número 28, com quatro faltas injustificadas a Filosofia. A identificação precoce de padrões de absentismo é essencial para a implementação de medidas preventivas, conforme salientado por Reid (2005).

Relativamente aos apoios individuais, juntaram-se aos dois alunos já anteriormente sinalizados (números 17 e 30) mais dois casos: as alunas números 1 e 8. Para a aluna número 1, foram definidas medidas como a diferenciação pedagógica e a intervenção com foco académico e comportamental. Para a aluna número 8, foi estabelecida uma intervenção com foco académico ou comportamental.

Assim, foram propostos apoios específicos para o 2.º período, incidindo sobre as disciplinas de Português, Física e Química A e Matemática A para a aluna número 1, e sobre Física e Química A para a aluna número 8.

Na reunião de avaliação do 1.º período, o CT definiu um conjunto de recomendações para promover melhorias individuais e coletivas, entre as quais:

- Implementação de tutorias internas de aprendizagem;
- Estudo regular e cumprimento dos prazos estipulados para a entrega de trabalhos e preparação para os momentos de avaliação;
- Promoção de sessões de meditação/relaxamento abertas à comunidade escolar;
- Partilha de métodos de estudo eficazes no seio da turma;
- Elaboração e monitorização de horários de estudo personalizados para os alunos mais desorganizados;
- Otimização dos apoios existentes, incentivando a utilização de plataformas digitais como complemento ao estudo.

Estas medidas seguem as boas práticas sugeridas por estudiosos da intervenção educativa e personalização do ensino (Tomlinson, 2001).

Por fim, nesta 2.^a Etapa, procedeu-se à atualização do PCT, adequando-o às novas necessidades e realidades identificadas.

2.4.1. Balanço da 2ª Etapa

Com o final do 1.º período, os alunos tomaram conhecimento das suas classificações e começaram a estabelecer prioridades. Sendo o 11.º ano um momento determinante, com exames a duas disciplinas nucleares – Física e Química A e Biologia e Geologia –, o foco da maioria dos estudantes direcionou-se naturalmente para estas áreas, o que é compreensível, atendendo à relevância dos exames para o seu percurso académico (Barrett, 2007).

Consequentemente, o investimento em atividades complementares, como o PIT, diminuiu de forma visível. Muitos alunos não compreendiam a importância do projeto no seu desenvolvimento de competências transversais, tal como sugerido pelos princípios da educação integral (Delors, 1996). Paralelamente, verificou-se também uma quebra do entusiasmo por parte dos docentes do CT, uma vez que a motivação dos alunos era visivelmente inferior.

Reconhecendo que a motivação é um dos fatores centrais na participação em projetos escolares (Ryan & Deci, 2000), assumo a minha responsabilidade por não ter conseguido transmitir, de forma suficientemente eficaz, o valor imediato e futuro da participação no PIT. Contudo, um pequeno grupo de alunos manteve o compromisso assumido no início do ano, o que permitiu dar continuidade ao projeto.

Foram assim definidas datas para duas sessões: a primeira de esclarecimento e orientação, e a segunda de avaliação e preparação da iniciativa a apresentar à comunidade escolar. Na primeira sessão ficou decidido que o tema a abordar seria “Vantagens do consumo de fruta antes, durante e após o exercício físico”. Na segunda sessão, os alunos organizaram e trataram a pesquisa efetuada, comprometendo-se em realizar reuniões quinzenais até à dinamização da atividade, prevista para o 3.º período.

No âmbito do acompanhamento aos alunos com maiores dificuldades:

- A aluna n.º 1 manteve-se abrangida pelas medidas universais: diferenciação pedagógica e intervenção com foco académico e comportamental, tendo continuado a beneficiar de apoios nas disciplinas de Física e Química A, Matemática A, Português e Inglês. As reuniões quinzenais realizadas comigo revelaram-se fundamentais para a sua integração e organização do estudo.

- O aluno n.º 6, proposto para apoio nas disciplinas de Matemática A, Física e Química A e Inglês, revelou dificuldades predominantemente relacionadas com a falta de métodos de estudo. Para colmatar essa lacuna, estabeleci com ele um horário de estudo semanal estruturado.

- A aluna n.º 8 foi encaminhada para apoio em Física e Química A, sendo que as dificuldades identificadas estavam ligadas à compreensão e interpretação dos conteúdos. Mantive um contacto próximo com os docentes das disciplinas envolvidas, de modo a monitorizar a evolução da aluna.

- A aluna n.º 17 manteve as medidas previamente definidas, que se revelaram eficazes.

Em relação à assiduidade, os objetivos definidos foram alcançados: os alunos n.º 19 e n.º 28 melhoraram a sua presença nas aulas.

A relação com o CT manteve-se próxima, pautada pela colaboração e pelo apoio mútuo. No entanto, conforme referido anteriormente, o investimento no PIT diminuiu, refletindo a prioridade atribuída às disciplinas de exame.

O contacto com os EE manteve-se quer através de reuniões gerais, quer através de reuniões individuais com os EE dos alunos abrangidos por medidas universais, onde se avaliou a eficácia das estratégias implementadas.

Finalmente, o objetivo de consolidar o domínio das tarefas administrativas foi plenamente alcançado, incluindo o uso competente da plataforma *Inovar*, a elaboração de atas e a preparação das reuniões do CT e das reuniões com os EE.

2.5. 3ª Etapa

Após a reunião de avaliação intercalar do 2º período, foi possível, com o contributo de todos professores do CT, definir os objetivos para a 3ª Etapa, que apresento de seguida, na tabela 11:

Tabela 11 - Estratégias de intervenção da 3.ª fase

3ª Etapa		
Parâmetros	Objetivos	Estratégias de Intervenção
Interação com Alunos	Promover o envolvimento dos alunos no PIT Garantir o acompanhamento adequado dos alunos nºs 1, 6, 8 e 17	Marcação de pelo menos uma sessão informativa no sentido de mobilizar os alunos a criarem iniciativas que envolvam a comunidade escolar; Garantir o acompanhamento adequado dos alunos nºs 1, 6, 8 e 17;
Interação com o conselho de turma	Relação positiva e colaborativa com os professores do CT Promoção de Interdisciplinidade	Contacto regular com os professores do CT sempre que se mostre necessário, seja para os informar seja para ser informado relativamente aos problemas da turma; Preparação dos professores para a saída de campo
Interação com Encarregad	Articulação com os Encarregados de Educação	Contacto regular com os EE sempre que se mostre necessário, seja para os informar da atividade letiva do seu educando (disciplina, aproveitamento e assiduidade), seja para esclarecer qualquer dúvida em relação à mesma.
Tarefas Administrativas	Execução das funções burocráticas do DT: -Utilização da plataforma Inovar; -Registo de faltas; -Elaboração de atas; -Preparação das reuniões do CT e de EE.	Marcação de faltas na plataforma Inovar; Redação de atas; Elaboração de Powerpoints informativos

Na segunda sessão de organização do PIT, conforme planeado, procedeu-se à seleção, tratamento e organização de toda a pesquisa efetuada, com o objetivo de estruturar a atividade de sensibilização sobre os benefícios do consumo de fruta, em especial no que respeita à manutenção da saúde e à otimização do desempenho físico. Esta abordagem vai ao encontro da literatura que associa hábitos alimentares saudáveis a uma melhor performance académica e física (OMS, 2020).

Ficou então definida a data para a apresentação da atividade à comunidade escolar, apontando-se para meados do terceiro período. O trabalho desenvolvido visava fomentar não

apenas o conhecimento nutricional, mas também a consciência cívica dos alunos, de acordo com as orientações curriculares para a promoção da saúde em meio escolar (Comissão Europeia, 2023).

Relativamente às medidas universais implementadas junto dos alunos números 1, 6, 8 e 17, verificou-se a sua eficácia, motivo pelo qual o CT decidiu, por unanimidade, mantê-las em vigor até ao final do 2.º período. De forma a garantir a continuidade da evolução positiva destes alunos, estabeleci como meta a realização de reuniões quinzenais de acompanhamento, reforçando, assim, a monitorização individualizada do progresso académico e comportamental (Epstein, 2011).

A comunicação constante com o CT manteve-se como prioridade estratégica, reconhecendo que a eficácia da intervenção educativa depende, em grande parte, da articulação entre os docentes (Day & Sachs, 2004). Assim, mantive o compromisso de permanecer presente na sala de professores durante os intervalos, o que potenciou encontros informais e soluções rápidas para eventuais dificuldades emergentes.

Com a aproximação da saída de campo prevista no plano de atividades, e estando já delineado o esboço da prova a aplicar, tornou-se imprescindível assegurar a integração dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas do CT na atividade interdisciplinar. Estabeleci, portanto, como objetivo, até ao final do segundo período, integrar de forma valorizadora e coerente os conteúdos específicos das diversas áreas disciplinares, assegurando a pertinência e a transversalidade do projeto.

Por fim, nesta etapa, propus-me a realizar pelo menos uma reunião individual com EE, reforçando a importância da relação escola-família para o sucesso académico dos alunos (Diogo, 1998).

2.5.1. Balanço da 3ª Etapa

No que respeita ao PIT, ficou estabelecido que os alunos deveriam reunir-se quinzenalmente com vista à preparação da apresentação destinada à comunidade escolar. Esta periodicidade de reuniões revelou-se fundamental para assegurar a continuidade do projeto, indo ao encontro do que a literatura defende sobre a importância da planificação e do acompanhamento regular no desenvolvimento de projetos educativos (Beane, 1997).

As reuniões quinzenais realizadas com os alunos abrangidos por medidas de apoio universais permitiram monitorizar a aplicação efetiva dessas estratégias e confirmar a sua eficácia na melhoria do desempenho académico e na promoção da autonomia dos alunos. Esta

prática reforça a importância do acompanhamento contínuo e individualizado como fator de sucesso educativo (Epstein, 2011).

Os encontros informais na sala dos professores mantiveram-se como um espaço privilegiado para a antecipação e resolução de problemas emergentes da turma, confirmando o valor do trabalho colaborativo e da comunicação regular entre docentes (Day & Sachs, 2004).

Contudo, o compromisso de incluir de forma plena os conteúdos programáticos de todas as disciplinas do CT no PIT não foi totalmente concretizado. Os docentes das disciplinas de exame nacional – Física e Química A e Biologia e Geologia – manifestaram reservas quanto ao envolvimento em atividades extracurriculares, receando desviar o foco da preparação para as provas finais. Esta decisão encontra respaldo na literatura, que reconhece a pressão associada ao desempenho em exames nacionais e o seu impacto nas opções pedagógicas (Crooks, 1988).

Por outro lado, os professores de Português e História A decidiram integrar os seus conteúdos no projeto, enriquecendo, assim, a proposta inicial e demonstrando o potencial da interdisciplinaridade na consolidação de aprendizagens (Drake & Reid, 2018). O contributo destas áreas pode ser consultado no na descritivo da prova da saída de campo. (Apêndice 5).

Finalmente, conforme planeado, assumi a condução de uma reunião individual com a encarregada de educação da aluna nº1. A DT titular esteve presente e interveio sempre que se justificou, garantindo a eficácia do encontro. Este tipo de reuniões constitui uma prática reconhecida como fundamental para reforçar a parceria entre escola e família e fomentar a corresponsabilidade no processo educativo (Deslandes, 2005).

2.6. 4ª Etapa

Após a reunião de avaliação final do 2º período, foi possível, com o contributo de todos professores do CT, definir os objetivos para 3ª Etapa, que apresento de seguida, na tabela 12, que se segue:

Tabela 12 – Estratégias de intervenção da 4.ª etapa

4ª Etapa		
Parâmetros	Objetivos	Estratégias de Intervenção
Interação com Alunos	Promover o envolvimento dos alunos no PIT Garantir o acompanhamento adequado dos alunos nºs 1, 6, 8 e 17	Preparação da apresentação da atividade de sensibilização sobre os benefícios do consumo da fruta Garantir o acompanhamento adequado dos alunos nºs 1, 6, 8 e 17;
Interação com o conselho de turma	Relação positiva e colaborativa com os professores do CT Promoção de Interdisciplinidade	Contacto regular com os professores do CT sempre que se mostre necessário, seja para os informar seja para ser informado relativamente aos problemas da turma; Preparação dos professores para a saída de campo
Interação com Encarregado	Articulação com os Encarregados de Educação	Contacto regular com os EE sempre que se mostre necessário, seja para os informar da atividade letiva do seu educando (disciplina, aproveitamento e assiduidade), seja para esclarecer qualquer dúvida em relação à mesma.
Tarefas Administrativas	Execução das funções burocráticas do DT: -Utilização da plataforma Inovar; -Registo de faltas; -Elaboração de atas; -Preparação das reuniões do CT e de EE.	Marcação de faltas na plataforma Inovar; Redação de atas; Elaboração de Powerpoints informativos

No início do 3.º período, ficou definido que procederia a reuniões regulares com os alunos envolvidos no PIT, com o objetivo de preparar a apresentação final à comunidade escolar. A continuidade deste acompanhamento visava assegurar a consistência e a qualidade do trabalho desenvolvido, em consonância com o que se entende como boas práticas na gestão de projetos educativos (Beane, 1997).

À semelhança do que se verificara no 2.º período, o CT considerou pertinente a manutenção das medidas universais implementadas para os alunos números 1, 6, 8 e 17, tendo em conta os excelentes resultados obtidos. Esta decisão encontra respaldo nas orientações sobre educação inclusiva, que defendem a continuidade das medidas de suporte sempre que estas se revelam eficazes (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

O contacto regular com os professores do CT revelou-se determinante para a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, orientadas para o enriquecimento das competências dos alunos. Assim, mantive o objetivo de aproveitar os tempos de intervalo letivo para promover encontros informais com os colegas, numa lógica de trabalho colaborativo que se tem demonstrado fundamental para a eficácia das práticas educativas (Day & Sachs, 2004).

Com a aproximação da saída de campo, tornou-se imprescindível proceder à definição clara das funções de cada docente envolvido na organização da atividade. Nesse sentido, comprometi-me a convocar uma reunião duas semanas antes da prova, de modo a assegurar a transmissão clara e partilhada das responsabilidades, em linha com os princípios de uma gestão pedagógica eficaz (Bush, 2003).

Por fim, considerando a experiência positiva da primeira reunião individual com um EE, decidi manter o objetivo de realizar novas sessões de esclarecimento individualizadas com os EE, reforçando assim a parceria entre escola e família, reconhecida como uma variável chave no sucesso académico dos alunos (Epstein, 2011).

2.6.1 Balanço da 4ª Etapa

Esta etapa serviu de consolidação de todos os processos e aprendizagens que fui desenvolvendo ao longo do ano. A começar pelo PIT, que promoveu o trabalho interdisciplinar, incentivando a existência de um pensamento crítico mais abrangente por parte dos alunos. No caso, os alunos da turma do 11.º B desenvolveram uma atividade de sensibilização sobre os benefícios do consumo de fruta, nomeadamente na manutenção da saúde e na otimização do desempenho físico. Tal como estava previsto, reuni-me com estes no início do 3.º período, de modo a preparar a apresentação do PIT. A minha contribuição neste projeto foi essencialmente de mediação, revisão e adequação dos conteúdos das diferentes disciplinas. Os alunos estruturaram e concretizaram a atividade, que acabou por ter uma participação bastante considerável, reunindo alunos dos diferentes ciclos de ensino e permitindo, desta forma, a consecução do objetivo inicial: sensibilizar e envolver a comunidade escolar.

Relativamente ao acompanhamento específico dos alunos com medidas de apoio universal, verificou-se que o trabalho desenvolvido pelo CT e pelos próprios alunos obteve o sucesso esperado. Foi recompensante perceber que todo o investimento feito colheu os frutos desejados, mérito para os professores que, de forma incansável, se empenharam no

desenvolvimento de estratégias diferenciadas e no cumprimento rigoroso das medidas, bem como para os alunos, que, com esforço e dedicação, conseguiram melhorar significativamente o seu desempenho académico, obtendo boas classificações em várias disciplinas.

O aproveitamento geral da turma registou uma evolução positiva, confirmando a eficácia das medidas implementadas e a pertinência da intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo. A média global da turma melhorou face aos períodos anteriores, verificando-se uma diminuição dos casos de insucesso e um maior número de classificações superiores a treze valores, o que demonstra não apenas o crescimento académico dos alunos, mas também o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de autoavaliação.

A relação estabelecida entre os diferentes agentes educativos — alunos, professores e encarregados de educação — revelou-se determinante para a consolidação dos resultados obtidos, permitindo validar o pressuposto de que o sucesso escolar depende, em grande medida, da existência de um trabalho colaborativo, consistente e orientado para objetivos comuns (Epstein, 2011; Day & Sachs, 2004).

O balanço desta etapa final é, por isso, muito positivo. Enquanto docente em formação, foi particularmente gratificante testemunhar a progressão dos alunos e sentir que também eu cresci profissionalmente, consolidando competências de liderança, de mediação pedagógica e de gestão de projetos educativos. Esta experiência reforçou em mim a convicção de que a Educação é um processo dinâmico e exigente, que implica compromisso, resiliência e uma permanente disponibilidade para aprender e evoluir.

2.7. Saída de Campo

Na Saída de campo, correspondente à área de DT, pretende-se que o estagiário consiga mobilizar o conselho de turma a participar na criação de uma atividade interdisciplinar que proporcione aos alunos uma aprendizagem multilateral, onde os conteúdos das diversas disciplinas possam ser integrados e relacionados. Realizou-se a 10 de maio de 2019 e incluiu atividades como Orientação, Canoagem, Vela e Cicloturismo. A selecção das modalidades teve por base critérios como a adequação ao PNEF, a logística, a segurança e a promoção da motivação dos alunos. Valorizou-se ainda o contacto com o meio natural e a sensibilização ambiental, dada a localização costeira da escola.

A atividade envolveu um trabalho colaborativo entre professores de diferentes disciplinas, promovendo a integração de conteúdos de várias áreas do saber. Contou também

com o apoio do Núcleo de Desportos Náuticos, de professores cooperantes e da orientadora professora Maria Saraiva. O descritor da prova, realizado pelo núcleo de estágio pode ser consultado no apêndice 5.

A Saída de Campo é uma das componentes da área da Direção de Turma comum a todos os estagiários. As atividades pensadas para esta saída de campo, serão, para além da Orientação, que é a única obrigatória pelo regulamento de estágio, a canoagem, cicloturismo e vela (nível Introdução).

A escolha destas matérias obedeceu os seguintes critérios:

- Viabilidade e exequibilidade de situações de aprendizagem de acordo com os objetivos estabelecidos no PNEF;
- Possibilidade de realização das atividades num espaço físico, que permitisse a rápida deslocação dos alunos de uma para outra tarefa, otimizando desta forma o tempo disponível para a realização das mesmas, aumentando assim, o tempo de empenhamento motor;
- Recursos materiais disponíveis;
- Promoverem o empenho e motivação e dos alunos.

Aos critérios referidos anteriormente, acresce o facto de a escola estar situada numa região em que as atividades relacionadas com a natureza e em especial com o mar, terem grande adesão. Assim considerámos que faria todo o sentido que estas condições de excelência pudessem ser aproveitadas, tendo também como referência, a consciencialização ambiental e as regras de preservação ecológica. Contámos com a colaboração do núcleo de Desportos Náuticos, que inclui a canoagem e a vela. Este foi mais um fator que ajudou à logística, facilitando a realização da atividade.

A atividade decorreu das 8h30 às 13h30, no dia 10 de Maio de 2019. Foi realizado um percurso de orientação (por pontuação) na vila de Cascais, que incluiu as atividades de canoagem, cicloturismo e vela (nível introdução).

Ficou estabelecido que iriam existir duas estações de contacto com as matérias de exploração da natureza, em meio aquático:

- Canoagem, na Praia dos Pescadores, com a presença de dois professores (um deles do núcleo de estágio), onde foi feito um briefing sobre as funções dos equipamentos e das regras de segurança, seguido de um trajeto simples em caiaque;
- Vela, no Clube Naval de Cascais, onde foram descritos os elementos que compõem um barco à vela. Foi ainda feita uma demonstração dos processos que devem ser

tidos em conta na preparação da embarcação para a navegação, havendo a possibilidade de os alunos do 10º ATN ajudarem na organização.

De realçar que para além dos elementos do núcleo de estágio e professora orientadora Fátima Saraiva, contámos com a colaboração dos professores Ricardo Costa, M^a Luísa Pegado, M^a José Afonso, Helena Mendes.

Na página seguinte, partilho os objetivos da atividade.

Os objetivos da atividade consistiram na realização de uma atividade de exploração da natureza, introduzindo a canoagem e a vela, bem como na promoção de uma atividade diferente, permitindo novas experiências de contacto e exploração da natureza, e no desenvolvimento das relações interpessoais.

Para a concretização destes objetivos, foram definidas diversas estratégias, nomeadamente o aproveitamento dos recursos do núcleo de desporto escolar de desportos náuticos, a organização e planeamento da atividade em ambientes naturais e de aventura, a distribuição dos alunos de cada turma pelas atividades, a inclusão de outros professores dos Conselhos de Turma na atividade e a realização de conversas informais e em reunião de Conselho de Turma. Como critérios de êxito, consideraram-se a participação de todos os alunos das turmas 11.º A, B e C, a avaliação positiva por parte dos alunos, a cooperação entre os alunos e a presença de pelo menos um professor de cada Conselho de Turma.

A organização e os objetivos em cada uma das matérias foi a seguinte:

1. Canoagem

Objetivo: conhecer e identificar as funções do equipamento que utiliza (colete de salvação, embarcação e pagaia); conhecer as regras de segurança, verificando e corrigindo, se necessário, as condições de fluabilidade do caiaque.

Material: 2 caiaques individuais, 3 caiaques duplos, 8 coletes, 8 pagaias, boia sinalizadora.

Alunos a participar: 6 alunos.

Pontuação: 30 pontos (15 pontos: completar com sucesso o percurso definido; 10 pontos: aplicar as regras de segurança; 5 pontos: saída controlada da água e arrumação do material).

2. Vela

Objetivo: executa e sabe utilizar, sempre que necessário, os nós: nó de oito, nó direito, volta redonda com dois cotes e lais de guia pelo chicote.

Material: 1 embarcação, 6 cabos.

Alunos a participar: 6 alunos.

Pontuação: 20 pontos (5 pontos por nó).

3. Cicloturismo

Objetivo: cumprir um percurso em bicicleta, num trajeto e limite de tempo previamente estabelecidos, realizando com equilíbrio e coordenação.

Material: 7 bicicletas, 7 capacetes.

Alunos a participar: 6 alunos.

Pontuação: 20 pontos

CrITÉRIOS de Classificação:

1. As Equipas serão classificadas com base na pontuação, dentro do tempo estipulado.
2. A equipa que tiver somado mais pontos, durante o tempo determinado, ganha a prova e assim sucessivamente.
3. Em caso de Empate na pontuação:
 - 1º critério: Vantagem para a Equipa que realizou em menos tempo.
 - 2º critério: Vantagem para a Equipa que completou a actividade 1,2,3.
4. Em caso de Empate no Tempo:

Critério: Vantagem para a Equipa que acumulou mais pontos
5. À equipa que chegar após o tempo estipulado, serão retirados 50 pontos.

2.8. Conclusões da atividade DT

O contributo que pude oferecer para o sucesso desta função, ainda que modesto, foi amplamente superado pelo impacto que a experiência teve na minha formação pessoal e profissional. O exercício do cargo de DT permitiu-me desenvolver competências que transcendem a mera execução de tarefas administrativas, proporcionando-me um contacto privilegiado com as diversas dimensões do percurso educativo dos alunos, nomeadamente através da articulação com os seus contextos familiares.

A oportunidade de exercer funções de DT revelou-se particularmente valiosa no que respeita ao aprofundamento do conhecimento dos instrumentos informáticos de gestão escolar, bem como no domínio das tarefas administrativas inerentes ao cargo. Para além disso, a função de DT constitui, de facto, uma via de acesso facilitada ao universo pessoal dos alunos, permitindo uma intervenção mais célere, direcionada e eficaz nas diferentes situações que se vão apresentando.

Apesar dos ganhos evidentes, considero que o tempo letivo atualmente atribuído a esta função é insuficiente para o cumprimento cabal das suas exigências. Permitindo-me uma nota crítica construtiva, entendo que deveria ser disponibilizado, no mínimo, o dobro do tempo atualmente consignado, possibilitando assim momentos de acompanhamento individualizado dos alunos, sem comprometer o tempo curricular das respetivas disciplinas.

A professora tutora responsável pela orientação do exercício desta função desempenhou um papel crucial no meu processo de aprendizagem. A sua postura equilibrada — simultaneamente descontraída e rigorosa —, bem como a sua permanente disponibilidade para esclarecer dúvidas e orientar a minha prática, constituíram um suporte fundamental ao longo deste percurso.

Em síntese, acredito que o melhor indicador do sucesso da minha passagem por esta função é o sentimento de preparação que agora possuo para, em futuros anos letivos, assumir de forma autónoma e confiante as exigências e responsabilidades que o cargo de DT impõe.

3. DESPORTO ESCOLAR

3.1. Introdução

O DE desempenha um papel fundamental na promoção de estilos de vida saudáveis, na construção da cidadania e no desenvolvimento integral dos alunos, fomentando competências motoras, sociais, afetivas e cognitivas em contexto educativo (IDGS, 2016). No quadro da missão educativa das escolas, o DE é cada vez mais reconhecido como uma dimensão estruturante da formação dos jovens, articulando-se com os objetivos estratégicos definidos nos Projetos Educativos de Agrupamento e promovendo o desenvolvimento harmonioso dos alunos numa perspetiva integral e inclusiva.

Na EBSC, o DE assume-se como um instrumento privilegiado para a concretização desta missão educativa. A aposta deliberada em modalidades como o Atletismo e o Voleibol, caracterizadas por uma menor incidência de confronto físico direto, traduz uma orientação estratégica que visa alargar a participação desportiva, respeitar as diferenças individuais e fomentar a inclusão social (Sousa, 2013). Esta opção é reveladora de uma compreensão alargada do valor educativo do desporto, em que a prática física se conjuga com a formação de valores éticos e cívicos, como o respeito, a cooperação e a solidariedade.

Esta visão encontra sustentação nos contributos de Pierre Parlebas (1999), que defende que a prática desportiva, para além das suas dimensões motora e técnica, constitui uma “rede de comunicação motora” onde se constroem significados sociais e culturais. Assim, o desporto em contexto escolar é entendido não apenas como um meio de desenvolvimento físico, mas também como um espaço de aprendizagem de competências sociais fundamentais para a vida em sociedade. Paralelamente, Jean Le Boulch (1987) reforça a importância de uma abordagem da educação física que promova o “movimento intencional”, isto é, um movimento consciente, significativo e orientado para objetivos de desenvolvimento global do indivíduo, numa perspetiva psicomotora e relacional.

O DE na EBSC concretiza, assim, uma prática pedagógica que transcende o mero treino de habilidades técnicas ou a lógica da competição. Assume-se como um verdadeiro instrumento de educação para a cidadania, em consonância com as orientações de organismos internacionais como a UNESCO (2015), que sublinha a importância da educação física e do desporto no reforço dos direitos humanos, da igualdade e da inclusão.

Adotando uma perspetiva pedagógica centrada na pessoa e no seu desenvolvimento global, o DE da EBSC integra-se plenamente numa lógica de educação integral, contribuindo

não só para a melhoria da aptidão física e da saúde dos alunos, mas também para o fortalecimento das suas competências sociais e emocionais. Neste quadro, o desporto é valorizado enquanto prática social inclusiva e transformadora, capaz de gerar pertença, autoestima e empoderamento entre os jovens.

A compreensão desta orientação estratégica é, pois, fundamental para analisar o papel que o DE desempenha no contexto educativo da EBSC, e para refletir sobre o modo como as práticas implementadas podem servir de modelo para uma educação mais inclusiva, mais humana e mais promotora da cidadania.

3.2. Caraterização do Desporto Escolar na Escola Básica e Secundária de Carcavelos

Na EBSC, para o ano letivo de 2018/2019, foram definidos onze Núcleos de DE, designadamente: três de Voleibol, dois de Badminton, Ténis de Mesa, Ginástica, Atletismo, Canoagem/Vela Adaptada e Multiatividades.

A seleção dos núcleos pelos estagiários do NEULHT foi efetuada com base nas suas preferências pessoais e experiências anteriores. Inicialmente, fui corresponsável pelo grupo-equipa de Voleibol Feminino, escalão de Iniciadas, tendo participado ativamente na divulgação do núcleo através da elaboração de material promocional, nomeadamente cartazes. Contudo, a utilização deste instrumento revelou-se insuficiente, uma vez que o número de alunas aderentes aos treinos permaneceu aquém das expectativas. O núcleo contava apenas com sete alunas, apesar dos esforços desenvolvidos para a sua divulgação durante os intervalos escolares e no refeitório.

O planeamento das sessões de treino teve como principal objetivo a manutenção da motivação das alunas, privilegiando um modelo de treino centrado em situações lúdicas e competitivas, de acordo com as recomendações para a prática desportiva em idades de formação (Bailey et al., 2013). De modo a mitigar as dificuldades associadas à reduzida adesão, procedemos à integração de atletas provenientes de outros núcleos, cujos treinos decorriam no mesmo horário, permitindo assim viabilizar o trabalho proposto.

Não obstante estas estratégias, a situação manteve-se inalterada, pelo que me foi sugerido, no sentido de assegurar a continuidade e viabilidade do projeto de estágio, que transitasse para o Núcleo de Atletismo, sob a orientação da Professora Anabela Leite. Esta mudança revelou-se bastante positiva, uma vez que passei a trabalhar com um grupo mais numeroso e com um nível etário inferior, proporcionando um contexto de iniciação desportiva mais desafiante e enriquecedor. A intervenção pedagógica foi, assim, orientada para a

promoção de competências técnicas de base, ao mesmo tempo que se reforçavam normas de comportamento e disciplina, aspetos considerados fundamentais na formação de jovens praticantes (Côté & Hancock, 2016).

Além da intervenção nos núcleos referidos, o GEF da escola desenvolveu um Plano Anual de Atividades ambicioso e abrangente, estruturado de forma a complementar a prática letiva e a contribuir para os objetivos gerais da EF e para a consecução do Projeto Educativo do Agrupamento. O plano valorizou particularmente a participação em desportos individuais e no voleibol, abrangendo todos os níveis de ensino do agrupamento e adaptando as atividades propostas aos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. De notar que, neste plano, não se privilegiaram desportos coletivos de confronto direto, uma decisão justificada pela promoção de modalidades mais inclusivas e ajustadas às características dos alunos (DGE, 2016).

3.3. Caracterização do Grupo/equipa

Inscreveram-se no grupo-equipa de Atletismo 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (nascidos entre 2003 e 2008), pertencentes aos escalões Infantil A, Infantil B e Iniciados. O grupo era composto por onze alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Os treinos realizavam-se às quartas-feiras, das 14h45 às 15h20, e às sextas-feiras, das 13h45 às 15h20. Para além de acompanhar a professora responsável pelo núcleo durante as sessões de treino, colaborei também no apoio à organização das competições e encontros do DE.

A abordagem dos conteúdos foi orientada pelas disciplinas que compunham as provas previstas nas competições/encontros, conforme estabelecido no Plano Anual de Atividades (ver Anexo 15). Por exemplo, no primeiro período, a preparação incidiu no Salto em Altura, Salto em Comprimento, 60 metros e 1000 metros, em função do 1.º Encontro de Competição.

A estrutura dos treinos manteve-se constante ao longo das diferentes etapas, variando apenas o enfoque e o número de exercícios ou matérias trabalhadas. A fase de aquecimento foi de natureza geral, privilegiando o recurso a jogos desportivos coletivos e pré-desportivos, com o objetivo de preparar o organismo para o esforço subsequente, ativando o sistema cardiorrespiratório e a musculatura de forma dinâmica e motivadora. Esta opção pedagógica permitiu potenciar dois dos grandes objetivos de uma sessão de treino de atletismo em

contexto de iniciação: promover a motivação através da atividade lúdica e estimular o desenvolvimento das capacidades físicas fundamentais (Gallahue & Donnelly, 2003).

3.4. 1.^a Etapa

Na parte principal da sessão, as tarefas foram organizadas de acordo com uma preparação física e técnica específica. A componente técnica foi introduzida de forma progressiva, recorrendo a exercícios adaptados que facilitavam a aprendizagem dos gestos fundamentais. Por exemplo, no caso da corrida de barreiras, a altura e o espaçamento dos obstáculos foram ajustados, de modo a permitir três passos rápidos entre barreiras, favorecendo a manutenção da velocidade e um padrão de corrida mais fluido e equilibrado (McFarlane, 2000).

A maioria dos alunos demonstrava domínio parcial do nível Introdução, o que era expectável, dado que para muitos se tratava do primeiro contacto formal com a disciplina. Assim, foi necessário adaptar as situações de aprendizagem ao nível de desenvolvimento e maturação dos praticantes, utilizando estratégias lúdicas que estimulassem a aquisição técnica. No caso do salto em altura, por exemplo, verificou-se que vários alunos apresentavam dificuldades em transformar a velocidade horizontal em impulso vertical. Para colmatar esta dificuldade, recorremos à utilização do trampolim reuther como meio facilitador, permitindo a execução do gesto técnico de forma mais despreocupada e motivadora, o que contribuiu para o sucesso na aprendizagem.

De acordo com as observações efetuadas ao longo da 1.^a etapa, foram definidos os seguintes objetivos operacionais a desenvolver ao longo do ano letivo:

Tabela 13 – Objetivos Operacionais a desenvolver ao longo do ano letivo

Alunos	Intermédios I	Intermédios II	Terminais
I	1. Salto em Altura : Quedas dorsais e acrobacias no colchão, Domínio do espaço corporal posterior. Aprendizagem do arco dorsal. 2. Salto em Comprimento: 3. Velocidade 40 metros: 4. Corrida de estafetas: Transmissão do testemunho com o recetor em deslocamento. 5. Barreiras: Identificar o comprimento de passo ideal para a corrida de velocidade. 6. Lançamento do Peso:	1. Corridas em curva, vivenciar a corrida em curva procurando a inclinação de todo o corpo. -Sentir a maior inclinação quando a velocidade aumenta. Realizar o transfere da aprendizagem da técnica de transmissão descendente, em situações de baixa intensidade para uma situação de exercício a velocidade quase-máxima. Realizar uma corrida com barreiras, a velocidade de deslocamento elevada.	1. Contextualizar a ação de salto transpondo uma altura acessível, efetuando a chamada no local correto e com o pé certo. 2. Realizar o transfere das aprendizagens anteriores, para uma situação “formal” de competição. 3. Desenvolver a capacidade de transpor as barreiras com ambas as pernas.
E	1. Aprendizagem da queda dorsal em condições simplificadas. Aprendizagem da transposição com arco dorsal. 2. Salto em comprimento: 3. Velocidade 60 metros: 4. Aumentar a velocidade de deslocamento na transmissão do testemunho. 5. Aumentar a distância de ataque (e diminuir a de receção), para aumentar a velocidade de corrida. 6. Lançamento do Peso:	1. Aprender a correr com um ritmo adequado e consistente. Identificar um local de início e um local de chamada. 3. Introduzir a partida de blocos na corrida com barreiras.	1. Introduzir o “fosbury flop” criando um enquadramento que favoreça o movimento. 2. Realizar o transfere das aprendizagens anteriores, para uma situação “formal” de competição 3. Realizar uma corrida com barreiras, de acordo com uma estrutura “formal”.

As orientações metodológicas, bem como os conteúdos desenvolvidos encontram-se na tabela seguinte, realizado pela Professora titular do Núcleo, Anabela Leite.

Tabela 14 – Orientações metodológicas

a) A VELOCIDADE	➤ Deve ser trabalhada após o aquecimento, com pouco cansaço, para se assegurar a excitabilidade máxima do sistema nervoso central
	➤ A velocidade de reacção é a manifestação desta capacidade que deve ser trabalhada mais cedo, passando depois para a velocidade de execução e posteriormente para a velocidade de repetição;
	➤ Os estímulos para o trabalho de velocidade devem ser curtos até aos 5/6 seg- distâncias até 30m. (posteriormente as distâncias aumentam com a capacidade de as percorrer em menos tempo- até aos 50m).
	➤ O objectivo deve ser o de obtenção da “velocidade máxima” (aceleração, de frequência, de movimento, ritmo, cadencia...). Uma repetição demasiado curta pode evitar entrar em velocidade máxima, demasiado longa provoca um estímulo de velocidade de resistência. O esforço deverá durar o tempo que se pode manter a “velocidade máxima” da tarefa.

	➤ Relação esforço/ repouso: 50m- 85%-repouso para a próxima repetição-1-3 minutos 50m-90%-repouso para a próxima repetição -3-5 minutos 50m-95%-repouso para a próxima repetição-5-7 minutos ➤ A corrida é um dos melhores (não o único) e mais acessível meio para trabalhar para as várias manifestações de velocidade.
b)MULTILATERALIDADE	➤ Adequar o treino à idade biológica das crianças e jovens; ➤ Privilegiar o desenvolvimento: velocidade, coordenação, mobilidade articular e manutenção da flexibilidade ➤ Privilegiar o desenvolvimento: velocidade, coordenação, mobilidade articular e manutenção da flexibilidade ➤ Variar os exercícios propostos; ➤ Incrementar a carga lentamente no organismo uma vez que para além dos processos de biosíntese para a recuperação ocorrem processos de idênticos para o crescimento; ➤ Valorizar o jogo, as actividades atraentes e agradáveis, como meios de treino.
c) FORÇA	➤ FORÇA – RÁPIDA: Plíometria de baixo e médio impacto: multisaltos variados: galopes, steps, hops, passo salto, saltos sobre barreiras...; Multilançamentos; Pesos ligeiros na execução de alguns exercícios técnicos; ➤ FORÇA – GERAL: Circuitos de treino; Trabalho da musculatura do pé, abdómen e cintura escapular
d) RESISTÊNCIA	➤ JDC e JOGOS DE CORRIDAS
e)FLEXIBILIDADE	➤ Exercícios de estiramentos, rotações balanços,... com amplitudes máximas.
f) MOBILIDADE	➤ Manter os níveis de mobilidade geral

3.4.1. Balanço da 1.ª etapa

A análise global da 1.ª etapa revela um balanço positivo relativamente aos objetivos delineados para a fase inicial do processo de ensino-aprendizagem. A organização das tarefas com base numa preparação física e técnica específica, aliada à utilização de estratégias pedagógicas adaptadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, mostrou-se eficaz na promoção da aprendizagem motora e na motivação dos praticantes.

Apesar de se constatar um domínio parcial dos conteúdos técnicos — situação expectável, considerando o nível de iniciação de grande parte dos participantes —, verificou-se uma evolução progressiva na execução dos gestos fundamentais das modalidades abordadas. A adaptação dos exercícios às características dos alunos, como o ajustamento da altura e do espaçamento das barreiras na corrida ou o recurso ao trampolim Reuther no salto em altura, permitiu criar contextos de aprendizagem facilitadores e potenciadores do sucesso.

Em termos metodológicos, a aposta em estratégias lúdicas revelou-se particularmente eficaz para fomentar o envolvimento e a motivação dos alunos, aspetos essenciais numa fase inicial de contacto com as actividades desportivas específicas. De acordo com Parlebas (1999), a dimensão lúdica na prática motora constitui um elemento determinante para a apropriação

dos conteúdos e para a construção de significados no processo educativo, reforçando o sentido de pertença e o compromisso dos alunos com a prática.

Por outro lado, a planificação orientada para o desenvolvimento multilateral das capacidades motoras — nomeadamente a velocidade, a força, a resistência, a flexibilidade e a mobilidade — proporcionou uma base sólida para o desenvolvimento físico equilibrado dos alunos, em consonância com os princípios defendidos por Le Boulch (1987), que enfatiza a importância de uma abordagem integrada e progressiva da motricidade humana.

Em síntese, a 1.ª etapa cumpriu de forma satisfatória os seus objetivos operacionais, evidenciando:

- Uma progressão adequada na aquisição de competências técnicas básicas;
- Uma elevada adesão e motivação por parte dos alunos;
- A eficácia das estratégias metodológicas adotadas, ajustadas às necessidades e características do grupo.

Estes resultados sustentam a importância de manter, nas etapas subsequentes, uma abordagem pedagógica diferenciada e centrada no aluno, promovendo a consolidação das aprendizagens técnicas e o desenvolvimento global dos praticantes.

3.5. 2.ª Etapa

De acordo com as observações efetuadas ao longo da 1ª etapa, foi definido o Plano da 2ª Etapa, que pode ser consultado no Apêndice 6.

A participação nos Encontros/Competições de Atletismo, mais do que eventuais resultados classificativos que possam ser alcançados, vale sobretudo pela experiência pedagógica específica que este tipo de provas representa para o “processo de formação desportiva da criança” cabendo a nós, “professores saber transmitir-lhes um cunho vincadamente educativo e dela extrair as «consequências» indispensáveis à orientação da sua intervenção pedagógica.” (Gonçalves, 2017).

Esta é uma visão que tanto eu como a Professora responsável pelo Núcleo partilhamos. No entanto, esta perspetiva, não invalida nem desvaloriza a importância que o resultado ou o comportamento evidenciado pela criança/jovem assume, durante o momento competitivo, uma vez que esta condição é de extrema relevância, tanto para o professor como para o aluno, permitindo a recolha de “elementos indispensáveis para avaliar a correcção do seu processo de ensino” possibilitando reformular os “«planos de trabalho»” e de incluir “eventualmente, novas habilidades e conhecimentos a abordar” e a partir das “capacidades evidenciadas”

corrigir “a «maneira de jogar» e consequentemente ensinar a jogar cada vez melhor” (Gonçalves, 2017).

O primeiro Encontro/Competição de Atletismo, decorreu nos Salesianos de Manique, no dia 22 de Novembro de 2018, pelas 14:30. Uma vez que o número de professores participantes é relativamente reduzido, contando cada encontro, apenas com a participação de sete Núcleos, a colaboração dos mesmos na organização e fiscalização das provas torna-se indispensável, assim, a minha função nesta prova passou por verificar a ordem de chegada dos alunos nas corridas de 60m e 1000m, tarefa que consegui cumprir com sucesso, resultado do ambiente de entreajuda que se fez notar entre todos os professores. Dado o exposto, o acompanhamento dos alunos durante a prova acabou por ficar a cargo da Professora, no entanto, de forma a promover um clima de autonomia, ficou definido que a circulação no espaço de prática e entre provas era da responsabilidade dos próprios alunos.

Relativamente à composição da competição, esta foi estruturada da seguinte forma, o escalão de Infantis A e B, masculino e feminino, competiu no Salto em Comprimento e nos 1000 metros, os restantes escalões, Iniciados, juvenis e Juniores, masculinos e femininos, competiram nos 60 metros e no Salto em Altura.

Dos 21 alunos que compõem o núcleo, 15 participaram neste primeiro encontro, o escalão, de Infantis A, contou com uma aluna e três alunos, o de Infantis B com duas alunas e sete alunos e por último o de Iniciados com duas alunas,

Relativamente aos resultados, destacam-se os seguintes casos, um 1º lugar no escalão de Iniciados femininos, um 3º lugar no escalão de Infantis B feminino, por último, um 3º lugar no escalão de Infantis A masculino. As restantes classificações poderão ser consultadas no Anexo 17.

De acordo com as observações efetuadas ao longo da 2ª etapa, foi definido o Plano da 3ª Etapa, que pode ser consultado no Apêndice 7.

Relativamente à minha atividade como Professor corresponsável pelo Núcleo de Atletismo, tem sido extremamente vasta e rica, uma vez que, para além de ser uma modalidade com uma grande variedade de disciplinas, veio permitir o contacto com alunos de outros anos e ciclos de escolaridade, mais concretamente do segundo e terceiro ciclo, o que levou a que procurasse recorrer a metodologias e formas de atuação diferentes, nomeadamente no que diz respeito às variáveis relacionadas com, as situações de aprendizagem, a organização e gestão do treino, que está relacionada com a formação dos grupos de trabalho, gestão do tempo, correção do desempenho, explicação das tarefas e

objetivos, isto é adaptar a linguagem ao nível de concentração e retenção dos alunos, tendo sempre como principal preocupação, proporcionar aos alunos o máximo tempo de prática adequada às suas possibilidades e necessidades (Cruz et al. 1997).

Relativamente à metodologia de ensino, tenho vindo a aprender bastante, uma vez que a Professora responsável pelo Núcleo, tem muita experiência e conhecimento sobre a modalidade, e mais importante que isso, demonstra uma enorme disponibilidade e paciência, na partilha de saberes. A estruturação dos treinos segue sempre o mesmo padrão, existindo um aquecimento geral, onde as capacidades físicas são desenvolvidas através de Jogos, Pré-Desportivos ou Desportivos Coletivos, na parte principal são desenvolvidas as diferentes Disciplinas do atletismo de uma forma lúdica, tendo sempre em conta as provas constantes na competição em que o grupo vai participar, por último na parte final do treino são realizadas atividades de retorno à calma, através de situações lúdico-competitivas, por último e sempre que possível é feito o balanço da sessão e preparação da próxima.

As dificuldades que tenho vindo a encontrar ao longo do processo estão maioritariamente associadas à gestão dos comportamentos de desvio, que infelizmente ocorrem com alguma frequência, sendo por vezes difícil de expor os objetivos de determinado tarefa ou exercício, como forma de solucionar esta situação, temos optado por separar, sempre que possível, os alunos mais perturbadores, de modo a garantir que aquisição das aprendizagens não seja colocada em causa.

Numa fase inicial, em alguns momentos, a minha intervenção relativamente ao desempenho dos alunos, ocorreu de uma forma pouco recorrente, e sempre que aconteceu foi excessivamente centrada nas determinantes técnicas do gesto, indo de encontro à tendência de complexificação do ensino do Atletismo, que ainda é visível nos dias de hoje, optando-se pelo treino de questões relacionadas com a técnica específica do gesto ou de determinado padrão motor. A proposta que me foi apresentada pela Professora, veio romper com as correntes que conhecia até então, analíticas e de correção técnica, o que representou um contributo enorme para a minha formação inicial enquanto professor estagiário.

O Núcleo de Estágio esteve ativamente envolvido na organização e na participação em diversas atividades de âmbito desportivo promovidas ao longo do ano letivo, nomeadamente: o Corta-Mato Interno, o Corta-Mato do Concelho de Cascais (realizado na Quinta da Marinha), o Torneio Interno de Atletismo, o Mega Sprinter, o Torneio Interno de Ténis de Mesa e o Torneio Interno de Voleibol.

Particular destaque deve ser dado à organização do Torneio Interno de Voleibol, cuja responsabilidade principal foi assumida pelo NEULHT, em estreita colaboração com o Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana e sob a orientação e supervisão das respetivas orientadoras de escola. Esta atividade mobilizou também o envolvimento ativo dos restantes professores e alunos do Curso de Desporto, permitindo criar um evento de grande qualidade organizativa e pedagógica.

O planeamento e a execução do Torneio de Voleibol constituíram uma oportunidade de aplicação prática das competências adquiridas no âmbito da formação inicial de professores, proporcionando aos estagiários uma experiência concreta de organização de eventos desportivos em contexto escolar, alinhada com as orientações metodológicas de gestão e dinamização de atividades educativas.

O projeto detalhado do Torneio Interno de Voleibol encontra-se disponível para consulta no Apêndice 8, enquanto o respetivo balanço e avaliação da atividade são apresentados no Apêndice 9.

3.5.1. Balanço da 2.ª Etapa

A 2.ª etapa do estágio revelou-se decisiva para a consolidação das aprendizagens e para o aprofundamento das competências pedagógicas, técnicas e organizativas dos estagiários. Neste período, verificou-se uma evolução significativa não só na execução técnica dos alunos, mas também na capacidade de planeamento, condução e avaliação das atividades por parte dos membros do Núcleo de Estágio.

Ao nível da prática letiva, os alunos evidenciaram uma progressão visível na aquisição e no aperfeiçoamento das competências motoras específicas das modalidades desenvolvidas, nomeadamente no Atletismo, no Ténis de Mesa e no Voleibol. A melhoria dos desempenhos pode ser atribuída à continuidade e sistematização dos métodos de ensino aplicados, à progressividade das propostas pedagógicas e à adequação das tarefas às necessidades e níveis de desenvolvimento dos praticantes.

Relativamente à intervenção dos estagiários, destacou-se uma maior autonomia na planificação das sessões, na gestão do tempo e dos recursos, e na capacidade de adaptação das estratégias pedagógicas face às dificuldades detetadas no terreno. Esta evolução encontra eco nas propostas de Tinning (2010), que sublinha a importância de proporcionar experiências de ensino autênticas e reflexivas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica competente e crítica.

No domínio da organização de eventos, a 2.^a etapa foi marcada pelo envolvimento ativo na preparação e dinamização de diversas atividades desportivas internas e externas, culminando na organização do Torneio Interno de Voleibol. Esta experiência permitiu aos estagiários desenvolver competências de liderança, de trabalho colaborativo e de gestão de projetos, competências consideradas essenciais na formação de professores de Educação Física (Kirk, 2010). A colaboração entre os diferentes núcleos de estágio e a articulação com os docentes do Curso de Desporto reforçaram ainda a importância do trabalho em equipa e da criação de redes de cooperação em contexto educativo.

Em termos de dificuldades, subsistiram alguns desafios relacionados com a gestão de grupos heterogéneos, nomeadamente no que respeita à manutenção da disciplina, à diferenciação pedagógica e à gestão da motivação de alunos com perfis variados. No entanto, estas situações foram progressivamente superadas através da aplicação de estratégias diversificadas, baseadas na comunicação eficaz, na utilização de feedback construtivo e na promoção de ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos.

De forma geral, o balanço da 2.^a etapa é claramente positivo, evidenciando um percurso de progressiva autonomia, de crescente eficácia pedagógica e de consolidação das competências profissionais necessárias à futura intervenção em contexto educativo. Os desafios enfrentados e superados durante esta fase constituíram, simultaneamente, momentos de aprendizagem significativa e oportunidades de crescimento pessoal e profissional para todos os elementos envolvidos.

3.6. 3.^a Etapa

Na 3.^a etapa, o foco da intervenção centrou-se na consolidação das competências técnicas e físicas desenvolvidas nas etapas anteriores, bem como na preparação dos alunos para a participação em novas competições do DE, nomeadamente o Mega Sprinter e o Torneio Interno de Atletismo.

Foi realizado um reforço do trabalho técnico em disciplinas como o Salto em Comprimento, a Corrida de Velocidade (40m e 60m) e as provas de resistência, com a introdução de situações de treino mais específicas e competitivas, procurando simular as condições reais de prova. Paralelamente, deu-se ênfase à autonomia dos alunos na execução dos exercícios, à capacidade de autoavaliação e ao reforço das atitudes de respeito, cooperação e espírito desportivo.

Durante esta etapa, o Núcleo de Estágio colaborou ativamente na organização logística dos eventos internos, desde a preparação dos materiais e definição dos circuitos, até à supervisão do desenrolar das provas. Esta experiência prática contribuiu para o desenvolvimento de competências de liderança, de gestão de eventos e de trabalho colaborativo, essenciais no perfil do futuro professor de Educação Física (Kirk, 2010).

A preparação para o Mega Sprinter revelou-se particularmente motivadora para os alunos, estimulando o gosto pela prática desportiva e a superação pessoal, fatores que, de acordo com Parlebas (1999), são fundamentais na construção de significados positivos em torno da atividade motora.

3.6.1. Balanço da 3.ª Etapa

O balanço da 3.ª etapa é globalmente positivo. Os alunos demonstraram uma evolução significativa no domínio técnico das modalidades abordadas, nomeadamente na qualidade dos gestos e na gestão do esforço em contexto competitivo.

Verificou-se uma crescente autonomia na execução das tarefas e uma maior responsabilidade na participação nas atividades, o que reflete a eficácia das estratégias metodológicas centradas no aluno e na sua capacidade de auto-regulação (Ryan & Deci, 2000).

Em termos organizativos, a colaboração no Mega Sprinter e no Torneio Interno de Atletismo permitiu ao Núcleo de Estágio aplicar conhecimentos de planeamento, gestão de tempo e recursos, reforçando a competência para intervir em contextos educativos dinâmicos e complexos.

As dificuldades mais sentidas estiveram relacionadas com a manutenção da disciplina e da motivação nos momentos de menor supervisão direta, aspetos que foram progressivamente ultrapassados através da implementação de regras claras e da responsabilização dos alunos pelo seu comportamento.

3.7. 4.ª Etapa

A 4.ª etapa do estágio correspondeu à fase final de consolidação, avaliação e celebração dos resultados alcançados ao longo do ano letivo no âmbito do DE.

Durante esta fase, a intervenção pedagógica focou-se essencialmente na preparação e participação dos alunos nas atividades de encerramento do DE, nomeadamente o Torneio

Interno de Voleibol (em colaboração com os núcleos da ULHT e da FMH) e o acompanhamento das últimas sessões de treino de atletismo.

O trabalho desenvolvido visou proporcionar aos alunos momentos de reforço positivo, reconhecimento das competências adquiridas e reflexão sobre o seu percurso ao longo do ano. Foram organizadas atividades lúdico-competitivas que permitiram avaliar, de forma formativa, as aprendizagens motoras e atitudinais desenvolvidas.

Simultaneamente, foi promovido um balanço conjunto com os alunos, envolvendo-os na avaliação das atividades realizadas e na identificação de aspetos a melhorar em futuras edições, numa perspetiva de aprendizagem participada e democrática (Fullan, 2001).

3.7.1. Balanço da 4.ª Etapa

O balanço da 4.ª etapa é extremamente positivo, revelando que os objetivos inicialmente delineados para o DE foram amplamente atingidos.

Os alunos evidenciaram progressos técnicos, maior autonomia na prática desportiva, e comportamentos de respeito, cooperação e fair play durante as atividades. A prática regular e orientada de atividade física revelou impactos positivos não só ao nível motor, mas também no desenvolvimento da autoestima, da responsabilidade e do espírito de grupo, confirmando o potencial formativo do DE defendido por Bailey et al. (2013).

Do ponto de vista dos estagiários, a participação ativa em todas as fases do processo — planeamento, execução e avaliação — permitiu a consolidação de competências pedagógicas, organizativas e de liderança, essenciais para a intervenção futura enquanto professores de EF.

Em síntese, a 4.ª etapa coroou o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, evidenciando a importância do DE como espaço privilegiado de educação integral e promoção de estilos de vida saudáveis.

3.8. Conclusões da atividade DE

A análise global das atividades desenvolvidas no âmbito do DE permite concluir que a intervenção do Núcleo de Estágio contribuiu de forma significativa para o cumprimento dos objetivos pedagógicos e formativos delineados no Projeto Educativo da EBSC. Através da promoção de práticas desportivas diversificadas, inclusivas e pedagogicamente orientadas, foi possível potenciar o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo dos alunos, confirmando o papel estruturante do DE na educação integral dos jovens (DGS, 2016).

As diferentes etapas de intervenção revelaram-se fundamentais para a evolução das competências técnicas dos alunos, bem como para a consolidação das minhas capacidades de organização, liderança e gestão pedagógica. A implementação de estratégias metodológicas diferenciadas, adaptadas às características individuais dos praticantes, e o investimento na promoção de valores como a cooperação, o respeito mútuo e a inclusão, mostraram-se determinantes para o sucesso das atividades.

A organização e dinamização dos eventos desportivos, em especial o Torneio Interno de Voleibol, proporcionaram experiências ricas de aprendizagem, não apenas para os alunos participantes, mas também para nós, estagiários, que pudemos desenvolver competências práticas de planeamento e execução de projetos, imprescindíveis para o exercício profissional no âmbito da EF. Tal como defendem Kirk (2010) e Tinning (2010), estas experiências autênticas de prática pedagógica são fundamentais para a formação de professores críticos, reflexivos e eficazes.

Não obstante os constrangimentos enfrentados — designadamente, a necessidade constante de adaptação a grupos heterogéneos e a gestão de motivações diversas —, o percurso realizado evidenciou a capacidade de superar desafios através da aplicação de estratégias pedagógicas flexíveis e centradas no aluno, promovendo ambientes de aprendizagem positivos e motivadores.

Em síntese, o conjunto de atividades realizadas no âmbito do DE permitiu não só atingir os objetivos definidos para o estágio, como também contribuiu para o fortalecimento das minhas competências enquanto futuro profissional da EF, reforçando a importância do Desporto Escolar como um espaço privilegiado de formação motora, ética e cívica.

4. SEMINÁRIOS

4.1. Introdução

O trabalho que se apresenta insere-se no domínio eminentemente prático, orientado para a concretização de objetivos que se situam igualmente nessa esfera de ação. Partindo do reconhecimento do papel central que a Educação Física Curricular desempenha no percurso escolar dos jovens, importa sublinhar que, embora muitas vezes percecionada como “apenas” mais uma disciplina curricular, a sua relevância ultrapassa largamente tal classificação. A utilização do termo “apenas” não pretende desvalorizar a EF, mas antes destacar que a sua intervenção, enquanto educação do físico, se prolonga ao longo de toda a vida do indivíduo (Kirk, 2010).

A influência que a EF exerce sobre o desenvolvimento corporal e motor dos jovens implica uma enorme responsabilidade, conferindo à disciplina uma importância acrescida, tanto na definição dos seus objetivos, como na escolha dos meios para os atingir. A intervenção do professor é, neste processo, absolutamente determinante, na medida em que é ele o agente pedagógico que, através dos seus conhecimentos, da sua experiência e da força do seu exemplo, desencadeia, orienta e sustenta as modificações adaptativas nos alunos (Tinning, 2010).

Tal como em qualquer outra disciplina, a EF comporta conteúdos específicos que devem ser assimilados, funcionando como facilitadores da utilização consciente da motricidade. Contudo, o seu contributo mais significativo reside no desenvolvimento de competências duradouras que influenciam a interação dos indivíduos com o meio que os rodeia, moldando a sua qualidade de vida (Ovens, Hopper, & Butler, 2013).

Neste enquadramento, e na sequência do que foi anteriormente exposto, o presente Seminário tem como principal objetivo manter a EF firmemente ancorada no domínio motor, mesmo em situações adversas, em que os espaços disponíveis para a prática desportiva se encontram impróprios ou limitados. Pretende-se demonstrar que, através de uma gestão criativa dos recursos e da adaptação dos espaços não convencionais, é possível garantir a concretização dos objetivos pedagógicos da disciplina, salvaguardando a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Paralelamente, propõe-se também a extensão deste propósito, promovendo a utilização dos materiais e atividades desenvolvidos para dinamizar os tempos livres dos alunos, particularmente durante os recreios escolares. Esta orientação visa potenciar a ocupação ativa

e estruturada do tempo de lazer, reforçando, assim, a consecução dos grandes objetivos da Educação Física no contexto educativo formal e não formal (Bailey et al., 2013).

A EF constitui uma disciplina que, pela especificidade dos seus objetivos, conteúdos e atividades, requer espaços físicos próprios, devidamente apetrechados com estruturas que permitam a dinâmica das práticas educativas. Estes espaços, concebidos para responder às exigências técnicas e pedagógicas da disciplina, são fundamentais para a concretização de uma aprendizagem motora significativa (Pieron, 1992). No entanto, nem todas as instituições de ensino dispõem de infraestruturas cobertas adequadas, o que levanta uma questão prática central e recorrente: e quando chove?

Este Seminário surge precisamente da necessidade de refletir sobre as alternativas pedagógicas disponíveis nestas circunstâncias. Que opções deve o professor tomar? Deve optar pela lecionação de aulas teóricas, pela realização de aulas práticas sem objetivo específico, por situações formais de desenvolvimento da condição física, por jogos lúdicos, pela promoção de atividades dinamizadas pelos próprios alunos (estimulando a sua autonomia), ou, pelo contrário, assumir a responsabilidade exclusiva pela dinamização das atividades? Estas decisões implicam uma reflexão cuidadosa sobre a intencionalidade pedagógica e a necessidade de manter a Educação Física ancorada no domínio da ação motora, mesmo em condições adversas (Kirk, 2010).

Por outro lado, importa considerar que o sedentarismo é também cultivado no espaço escolar, quando se obriga os alunos — especialmente dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de ensino básico — a permanecer sentados durante cerca de seis horas diárias. De acordo com Bailey et al. (2009), esta situação é agravada pela ausência de políticas escolares eficazes de promoção de atividade física nos períodos de recreio. Em muitos casos, o tempo livre é desperdiçado em atividades sedentárias, como o uso excessivo de jogos eletrónicos ou telemóveis, o que não só não supre as necessidades básicas de movimento próprias da infância e da adolescência, como também compromete o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos (Strong et al., 2005).

O resultado desta realidade é preocupante: muitos jovens não cultivam o gosto pela atividade física, não interiorizam hábitos de vida saudáveis nem desenvolvem plenamente as suas competências motoras de sobrevivência e interação com o meio ambiente. Entre aqueles que se mantêm minimamente ativos, é frequente a prática de atividades desorganizadas e desestruturadas, frequentemente abandonadas por falta de objetivo. Apenas uma minoria

consegue utilizar os recursos espaciais disponíveis de forma autónoma e estruturada para satisfazer a sua necessidade inata de movimento.

Neste contexto, os objetivos propostos por este Seminário são os seguintes:

- Dinamizar as aulas de EF em espaços de recurso, através da implementação de atividades complementares que estejam alinhadas com os objetivos da disciplina;
- Promover, no espaço de recreio, situações de atividade física livre, mas orientada, que fomentem a criatividade dirigida, combatam o sedentarismo escolar e motivem para a prática regular de atividade física, através da utilização de jogos lúdicos competitivos;
- Proporcionar a disponibilização de materiais e a organização de espaços adequados à prática de atividade física durante os períodos de recreio;
- Orientar a atividade física espontânea dos alunos através de objetivos permanentes e pedagógicos;
- Explorar as inúmeras variações que um mesmo gesto técnico pode assumir na relação com diferentes objetos, estimulando a criatividade motora.

A ligação entre estes dois domínios — aulas formais e recreio escolar — deverá ser sequencial e integrada: os alunos aprenderão, nas aulas de EF, atividades, jogos e exercícios que posteriormente poderão reproduzir, adaptar e reinventar durante os tempos livres, mediante a requisição de materiais disponibilizados pela escola. Esta estratégia visa transformar o recreio num espaço educativo ativo, criativo e promotor da autonomia motora e social dos alunos.

4.2. Fundamentação Teórica

Como todos sabemos a Educação Física Curricular é “apenas” uma disciplina que interfere na vida dos jovens ao longo de toda a sua escolaridade. A palavra “apenas” aparece, não porque não seja meritória de maior importância, mas porque se insere na educação física como educação do físico, que se faz ao longo de toda a vida do indivíduo.

O facto de se interferir no desenvolvimento corporal e motor do jovem é de uma enorme responsabilidade, o que confere à Educação Física um papel de importância superior, não só ao nível dos seus objetivos como dos meios para os atingir.

A intervenção do professor é determinante, pois é ele o agente que põe em marcha, mantém e dirige, através dos seus conhecimentos, experiência e exemplo, as modificações e adaptações nos alunos.

À semelhança de todas as outras disciplinas, a Educação Física tem conteúdos que

podem e devem ser assimilados e que se são facilitadores da utilização da motricidade, mas a sua mais importante intervenção é ao nível das competências que por serem modificações para a vida e de interação com o meio, condicionam a forma como esta é vivida.

Neste sentido, e na sequência de tudo o que foi dito anteriormente, este Seminário pretende manter a Educação Física no domínio motor sempre que por condições adversas e alheias ao professor os espaços a utilizar no cumprimento dos objetivos desta disciplina se encontram impróprios. É por isso necessário rentabilizar espaços sem vocação específica que com alguma criatividade podem cumprir objetivos intermédios de forma a não colocar em causa as aprendizagens dos alunos.

Pretendo ainda fazer a extensão deste objetivo, permitindo, pela utilização dos materiais e atividades criadas, rentabilizar e orientar as atividades de lazer dos alunos no recreio, contribuindo desta forma para a utilização de outros cenários na consecução dos grandes objetivos da disciplina.

A fundamentação teórica para um seminário com as características daquele que pretendemos fazer, situa-se nos fundamentos da atividade física e seus benefícios, na Educação Física como componente educativa continuada ao longo da vida e na preciosa ajuda da disciplina curricular, que utilizando conteúdos específicos como o Desporto, permite um crescimento orientado e objetivado das atividades motoras com contributo de construção e evolução do ser humano.

A perspetiva antropológica da intervenção das atividades físicas na evolução do homem deve ser considerada, pois explica a importância do movimento para o desenvolvimento da espécie.

Segundo Olímpio Coelho:

“Pode-se afirmar que tudo o que distingue o homem em relação ao animal – o pensamento e a linguagem – se fundamenta, do ponto de vista neurobiológico, sobre a experiência do corpo” isto é, “Cada novo gesto que o homem fazia e repetia por necessidade, cada novo utensílio ou ferramenta que o homem criava, traduzia-se em novas técnicas corporais, em novos hábitos motores; cada nova solicitação e exigência traduzia-se por novas experiências motoras e corporais”.
(Coelho, O. 1992, p.18).

Assim:

“O movimento e o corpo humano foram, portanto, elementos fundamentais na evolução e adaptação do ser humano:

- 1.- como elemento de sobrevivência e evolução;
 - 2.- como meio de comunicação (verbal e não verbal);
 - 3.- como instrumento de transformação do meio ambiente e do domínio dos elementos da Natureza;
 - 4.- como suporte da expressão e comunicação.”
- (Coelho, O. 1992, p.19).

Segundo Chirpaz, “a história do homem é também a história da sua experiência corporal”. (Chipraz (s.d.), citado por Coelho, O. 1992, p.19).

Com alguma facilidade e especificando a amplitude da sua intervenção se faz a transferência da importância do movimento na construção do ser humano.

Como refere Olímpio Coelho, “Tal como na evolução da espécie também o movimento desempenha um papel fundamental na evolução do indivíduo desde o nascimento até à idade adulta”. A evolução do indivíduo faz-se “da maturação motora e da organização perceptiva para a linguagem e para o processo cognitivo. Assim o gesto antecede a palavra, o ato antecede o pensamento e a inteligência sensório-motora antecede a inteligência reflexiva.”

Deste modo, torna-se “absolutamente indispensável dar resposta e estimular, criando as adequadas condições, à ansia e necessidade naturais da criança para se mover.”

Ainda a propósito da necessidade de atividade motora inerente ao ser humano e das possibilidades de intervenção no sentido de orientar para o desenvolvimento equilibrado que a Educação Física detém, muitos estudos têm vindo a ser realizados de forma a maximizar a intervenção do professor de EF, bem como das ferramentas técnicas, táticas, estratégicas e lúdicas que tem ao seu dispor.

Conforme Carlos Neto, no seu livro *Motricidade e Jogo na Infância*, “É sabido como as relações entre o processo de crescimento, desenvolvimento e maturação são complexas e demoradas. No entanto, as experiências e os resultados de inúmeras investigações têm demonstrado que, em certos períodos da vida, certas espécies de animais, entre as quais se inclui o homem, não podem atingir o aperfeiçoamento das suas capacidades se não forem sujeitas a estímulos específicos através de variadas formas de atividade.”

No sentido de promover os estímulos adequados neste domínio aparece a Educação Física Curricular. Conforme Jorge Olímpio Bento, no seu livro *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, “o ensino em Educação Física tem como objetivo garantir um nível elevado de formação básica – corporal e desportiva – de todos alunos. Como disciplina escolar a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das

crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva.”

Ainda nesta linha de pensamento, de acordo com Gehorghe Mitra e Alexandru Mogos:

“a realização dos objetivos da educação física escolar só é possível se se visar sistematicamente – lição após lição, trimestralmente, anualmente e ao longo de todo um ciclo de escolarização dos alunos – a realização de algumas finalidades de primordial importância para a sua formação motora; o desenvolvimento das qualidades motoras, a aquisição de um sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos motores concretização dos programas escolares, a valorização das influências do exercício físico no apoio da realização dos objetivos gerais de ensino, contribuindo deste modo para a sua preparação multilateral.”

(Mitra, G., Mogos, A. 1990, p.5).

Os enormes benefícios da atividade física como resposta à necessidade intrínseca de movimento do ser humano, ou como potenciador de capacidades e desenvolvimento estrutural a todos os níveis e não só motor, não se esgotam aí. Existem inúmeros benefícios ao nível da saúde que se perpetuam pela manutenção de hábitos saudáveis que se criam através da EF e suas aprendizagens. Noronha Feio, sistematiza a influência do exercício físico ao nível dos aparelhos respiratório e cardio-circulatório, bem como no sistema nervoso e como catalisador de fatores psicológicos. Em relação a estes últimos e citando William James:

“mesmo que venha a raiar o dia em que o vigor muscular não seja necessário para travar as velhas batalhas rudes contra a Natureza, haverá ainda e sempre necessidade dele para fornecer o fundo de sensatez, serenidade e bom-humor, para dar elasticidade moral à nossa disposição, para limar arestas ásperas da nossa raibugem e fazer-nos bem dispostos e de fácil contacto”.

(Feio, N. 1979, p.28, p.29, p.36).

Os autores do PNEF definiram a Educação Física como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.» (Bom, L. et al., 2001, p.4).

A Educação física é uma das poucas disciplinas que se estende no currículo do 1º ao 12º ano de escolaridade. Por este motivo, é natural que se estabeleçam metas a alcançar ao longo deste processo de formação, objetivos terminais gerais passíveis de serem atingidos por todos os alunos.

Importa também perceber e analisar o Plano Plurianual da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, uma vez que neste se encontram estabelecidas as opções/objetivos estratégicas a desenvolver durante o ano letivo. Nesta equação não se deve colocar de parte o espaço de prática, fator importante para a consecução dos objetivos e das aprendizagens dos alunos. Se

um professor que está no Exterior 3, tiver planeado para a UD em que se encontra, matérias como o Futebol ou o Andebol, e chover recorrentemente durante esse período, os objetivos definidos para essa etapa e em última análise, os que constam no Plano Plurianual, podem estar comprometidos. Como esta proposta pretende a dinamização do espaço alternativo a este campo e de acordo com os resultados obtidos no questionário aplicado aos professores da escola as atividades que irei propor dizem respeito às diversas opções escolhidas pela amostra.

Existem por isso espaços que estão melhor preparados para desenvolver e fazer cumprir determinados objetivos, por exemplo no caso do basquetebol e do voleibol são necessárias certas estruturas que caracterizam especificamente a modalidade, como sejam as tabelas de basquetebol e a rede de voleibol. No entanto, e na impossibilidade de utilizar esses espaços obviamente mais vocacionados, existem alternativas espaciais previstas que podem cumprir uma função parcial na consecução dos objetivos da matéria a desenvolver ou como meio de desenvolvimento da motricidade geral que não estando diretamente relacionados com a matéria irão ter uma influência positiva nas finalidades da disciplina.

No sentido de contribuir para a dinamização/adequação desses espaços menos vocacionados, mas que necessariamente serão utilizados propomo-nos neste seminário a elaborar um conjunto de atividades alternativas em suporte informático ou físico, com regras e materiais específicos que estarão à disposição dos professores que por inerência das condições climatéricas ou outras, tenham que utilizar esse espaço.

Por outro lado, gostaríamos também que esses materiais pudessem de alguma forma alastrar para prática de lazer dos alunos. Este segundo objetivo relaciona-se com a constatação que passo a descrever.

O cultivo do sedentarismo faz-se também na escola quando se “obriga” os alunos, principalmente os do 1º, 2º e 3º ciclo, a permanecerem sentados em sala de aula uma média de 6 horas por dia. As crianças estão “sentadas durante muito tempo, não há uma política efetiva adequada de recreios escolares”. No tempo livre e de lazer, ou por perda de mecanismos ou por obrigações sociais, muitos dos alunos perpetuam essa inatividade entregando-se a jogos eletrónicos ou atividades no telemóvel, não suprimindo desta forma as necessidades básicas de movimento que caracterizam estes escalões etários. Não cultivam gosto pela atividade física em geral, de forma à manutenção do estilo de vida saudável e desenvolvimento da motricidade básica de sobrevivência enquanto ser ativo em interação com o meio ambiente. Aqueles que, de alguma forma ainda se mantêm ativos, entregam-se a atividades

desorganizadas no tempo e no espaço e que terminam por falta de objetivo. Outros haverá, uma minoria, que utilizando os recursos espaciais disponíveis se mantêm ativos e canalizam de forma correta essa necessidade de movimento que é intrínseca ao Ser Humano.

Esta problemática não é recente nem exclusiva desta Escola/Agrupamento, é transversal e observável à escala nacional. Um dos autores com mais publicações sobre o tema, Professor Doutor Carlos Neto, refere em 2015, numa entrevista ao “Observador”, em relação às crianças entre os 3 e os 12 anos, que se verificou um acréscimo na “taxa de sedentarismo”, completa, enfatizando, na tentativa de aludir para a gravidade do panorama atual “diria mesmo de analfabetismo motor, estamos a falar de iliteracia motora”.

Os problemas de coordenação são evidentes, até em idades mais avançadas, na turma do 11º B, verifico, recorrentemente, que nos exercícios de coordenação específica, por exemplo de dissociação de movimentos ao nível dos segmentos inferiores e superiores, existe uma dificuldade na maior parte dos alunos em realizar com sucesso e de forma natural aquilo que lhes está a ser pedido. Felizmente, no 1º Ciclo tem vindo a ser desenvolvido um trabalho bastante importante, de coadjuvação às escolas do Agrupamento, na disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora, garantindo desde logo um acompanhamento mais especializado e focado nas aprendizagens das diferentes áreas que constituem o programa e os objetivos definidos para o 1º Ciclo. O que se pretende com este projeto é que os professores titulares do 1º Ciclo, através do contato com o professor de Educação Física do Agrupamento, adquiram as competências básicas, ao nível do planeamento, estrutura, conhecimento das situações de aprendizagem, organização e gestão de aula, de modo a conseguirem de forma autónoma e consciente, lecionar, pelo menos uma vez por semana, a disciplina de EEFM. No entanto, existem alguns constrangimentos, como o tempo destinado à disciplina, duas horas por semana, não é suficiente para garantir a continuidade ao nível das aprendizagens e consequentemente uma repercussão no desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, torna-se indispensável garantir um melhor aproveitamento e otimização do tempo de recreio.

Assim, a proposta anteriormente formulada aparece no sentido de combater e minimizar esse sedentarismo, orientar e motivar a atividade física no tempo de lazer, para um objetivo.

“A Educação Física está em todo o lado e vê-se” poderá ser o contributo necessário para minimizar este problema.

Os objetivos do Seminário são os seguintes:

-Dinamização das aulas de Educação Física num espaço alternativo (arcadas) através de atividades complementares para os objetivos da disciplina;

-No espaço de recreio, arcadas, criar condições para a dinamização de situações de atividade física livre, através do transfere das tarefas realizadas neste espaço, durante as aulas de Educação Física

A ligação destes dois objetivos deverá ser sequencial.Os alunos aprenderão as atividades, jogos e exercícios nas aulas de Educação Física e é lhes dada a possibilidade de requisitarem os materiais para as reproduzirem e adaptarem, de acordo com a sua criatividade/necessidade no tempo de lazer que os recreios oferecem.

4.3. Metodologia

A metodologia a utilizada durante a construção deste seminário passou pela pesquisa, através de questionário e tratamento dos respetivos dados sobre as atividades que os professores de Educação Física desta escola utilizam nas aulas, em locais de recurso e da vontade que manifestam no acesso a um conjunto de propostas de utilização desses mesmos espaços e no interesse ou vantagem que poderá estar associado à rentabilização desses materiais por parte dos alunos em atividade livre, nos recreios. A amostra foi constituída pelos 17 professores que constituem o Grupo de Educação Física da EBSC.

O questionário que foi aplicado encontra-se no apêndice 10.

Uma vez que a amostra era bastante reduzida, as perguntas foram de resposta fechada, procedeu-se depois a uma análise percentual.

4.4. Apresentação e Análise de Resultados

Na primeira questão, relativamente às atividades/situações de aprendizagem utilizadas, pelos professores, nos espaços de aula alternativos, foram dadas quatro opções de resposta, no entanto podia-se escolher mais do que uma opção.

A opção mais escolhida foi “atividades de desenvolvimento da condição física”, representando 38,7%. Encontro, pelo menos, duas razões que justificam a escolha desta alínea, a primeira está relacionada com o cumprimento de um dos grandes objetivos da disciplina, que os alunos se encontrem dentro da zona saudável de aptidão física, a segunda, pelo facto dos exercícios de condição física não necessitarem de grandes de recursos materiais.

Outra das opções escolhidas, com maior expressividade, foi “atividades que

mantenham os objetivos iniciais da aula”, 25,8% dos professores procura, sempre que o espaço permite, este tipo de atividades. A mesma percentagem de professores, 25,8%, opta pela realização de atividades lúdicas.

A última alínea, “Outras Atividades”, 17,6% dos professores opta pela realização de outras matérias, como a dança ou a orientação.

Em relação à segunda questão, observou-se um consenso geral, todos os professores consideram que a existência de um documento com propostas de atividades a realizar em espaços alternativos representa uma mais valia para o processo de ensino/aprendizagem.

Por último, no que diz respeito à terceira questão, a maior parte dos professores, 82,3%, concorda e considera importante, que os recursos e materiais criados possam ser requisitados pelos alunos em tempo de recreio.

No entanto, 17,6% dos professores, não concorda com esta medida, por dois motivos distintos. Primeiro, por considerarem que a liberdade de escolha dos alunos, durante o tempo de recreio, estar a ser, logo à partida, condicionada. O segundo motivo, prende-se com o facto de o espaço previsto para a realização destas atividades, colocar em causa o intervalo dos restantes alunos, que optaram por não participar nestas.

A escolha dos exercícios/situações de aprendizagem será feita de acordo com os seguintes parâmetros, objetivos/recomendações presentes no Plano Plurianual, atividades utilizadas pelos professores no espaço alternativo (através do tratamento do questionário) e em função das possibilidades proporcionadas pelo próprio espaço alternativo.

Assim, selecionei dez propostas de exercícios por categoria, relacionadas com as matérias que compõem a área das atividades físicas, condição física, jogos/atividades lúdicas.

A criação deste documento teve como objetivo facilitar a atuação dos professores e garantir aprendizagens, que são essencialmente obtidas através da exploração do domínio motor.

Importa referir que o resultado deste trabalho representa apenas uma proposta, não é suposto ser hermético, é até desejável que possa vir a ser modificado/alterado, uma vez que as metodologias e propostas de ensino estão em permanente evolução, sendo por isso necessário uma atualização recorrente.

A construção dos materiais físicos, alvos, balizas e outros instrumentos, ficou agendada para depois da apresentação do Seminário.

4.5. 1.ª Etapa

Tal como acontece nas restantes áreas do Estágio, o Seminário deve seguir a mesma lógica de organização e realização: Plano por Etapas (Bom, 2018).

Deste modo, apresento o plano anual do Seminário, com marcação das etapas e sua explicação.

Tabela 15 – Plano anual do Seminário

Mês	Setembro				Outubro					Novembro				Dezembro				Janeiro					Fevereiro				Março				Abril				Maio					Junho		
Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1					2	3	4	5	1	2	3
Seminário					Prognóstico (Caracterização da Escola)									Prioridades (revisão da literatura)				Progresso (Preparação dos Seminários)																Produto (avaliação do processo e dos resultados)								
																											Apresentação Apresentação do Seminário															

Na etapa de prognóstico, procedeu-se a uma análise atenta e sistemática do comportamento dos alunos durante os períodos não letivos, com especial incidência nos momentos de recreio. Esta observação teve como ponto de partida uma preocupação central: a compreensão da forma como os alunos utilizam os seus tempos livres na escola, considerando sempre o enquadramento da EF enquanto área privilegiada para a promoção da atividade física regular e estruturada.

Verificou-se que uma parte significativa dos alunos permanecia em situação de inatividade, frequentemente absorvidos por jogos eletrónicos ou por atividades sedentárias nos seus dispositivos móveis. Esta tendência para o sedentarismo em ambiente escolar, amplamente documentada na literatura (Strong et al., 2005; Janssen & LeBlanc, 2010), constitui um fator de risco para o desenvolvimento físico, social e emocional dos jovens, uma vez que não permite a satisfação das necessidades básicas de movimento características da infância e adolescência.

Por outro lado, identificou-se um grupo de alunos que, embora se encontrasse em atividade motora, realizava movimentos de forma desorganizada e sem orientação, muitas vezes em contextos que, pela ausência de supervisão e planeamento, comportavam riscos acrescidos de acidente ou conflito. Este padrão de comportamento confirma a importância de disponibilizar propostas de atividade física estruturadas e seguras, capazes de canalizar positivamente a energia e a necessidade de movimento dos alunos (Bailey et al., 2009).

Face a este diagnóstico preliminar, emergiu a necessidade de avaliar as condições exteriores da escola, nomeadamente os espaços disponíveis e a sua adequação à dinamização de práticas de atividade física durante os períodos de recreio. Esta avaliação procurou identificar os recursos existentes, as limitações físicas e logísticas dos espaços, e as oportunidades de intervenção que permitissem transformar o recreio num ambiente mais ativo, seguro e educativo.

A decisão de elaborar um plano de intervenção assentou, assim, na constatação da importância crucial de promover contextos de movimento intencional e orientado para todos os alunos, favorecendo o desenvolvimento das suas competências motoras, sociais e de autonomia. Como salientam Pieron (1992) e Kirk (2010), a EF não se esgota na aula formal, mas deve também estender a sua influência a todos os momentos do quotidiano escolar, fomentando estilos de vida ativos e saudáveis desde a infância.

Este plano de intervenção, fundamentado nos princípios da educação motora e da promoção da saúde escolar, visa, por conseguinte, corrigir os fatores identificados durante a

etapa de prognóstico, estruturando propostas pedagógicas que dinamizem os espaços exteriores da escola, transformando-os em ambientes promotores de atividade física, de bem-estar e de desenvolvimento integral.

4.5.1. Balanço da 1.ª Etapa

A análise da 1.ª etapa revelou um conjunto de aspetos fundamentais que permitiram consolidar o diagnóstico da realidade escolar relativamente à prática de atividade física nos períodos não letivos. A observação sistemática dos comportamentos dos alunos durante os intervalos evidenciou padrões preocupantes de sedentarismo, associados, em grande medida, ao uso excessivo de dispositivos eletrónicos e à falta de estímulos para o movimento espontâneo e orientado.

Verificou-se que a maioria dos alunos permanecia sentada ou em atividades de reduzida exigência motora, em linha com o que vários estudos têm identificado como uma tendência crescente nas escolas contemporâneas (Janssen & LeBlanc, 2010; Tremblay et al., 2011). Esta situação é particularmente grave se considerarmos que, segundo Bailey et al. (2009), a infância e a adolescência são fases críticas para a consolidação de hábitos de vida ativos, essenciais para a saúde física e mental a longo prazo.

Por outro lado, entre os alunos que manifestavam vontade de se movimentar, observou-se uma prática motora desorganizada, muitas vezes carente de objetivos claros e, em alguns casos, potenciadora de comportamentos de risco. Esta ausência de organização e supervisão aponta para a necessidade urgente de criar estruturas e programas que orientem a prática de atividade física nos tempos livres escolares, promovendo a segurança, a inclusão e a intencionalidade educativa (Pieron, 1992).

A avaliação das condições físicas exteriores da escola permitiu identificar não só limitações — como a falta de espaços cobertos e a escassez de equipamentos específicos —, mas também oportunidades de intervenção criativa, com recurso à reconfiguração dos espaços existentes e à utilização de materiais simples e acessíveis para a promoção de atividades motoras diversificadas.

Em termos metodológicos, a realização da 1.ª etapa confirmou a importância da observação direta como instrumento privilegiado de diagnóstico, permitindo recolher dados relevantes sobre comportamentos, necessidades e oportunidades de melhoria. Esta abordagem encontra suporte em métodos de investigação em educação física que valorizam a análise

qualitativa do contexto para a definição de intervenções pedagógicas ajustadas (Armour & Macdonald, 2012).

Em síntese, o balanço da 1.^a etapa foi decisivo para:

- Identificar padrões de sedentarismo e de prática motora desorganizada entre os alunos;
- Compreender as limitações e potencialidades dos espaços exteriores da escola;
- Reforçar a necessidade de planear uma intervenção estruturada que promova a atividade física regular e segura nos tempos de recreio;
- Fundamentar as etapas seguintes do projeto, assentes numa lógica de promoção de estilos de vida ativos, de desenvolvimento motor e de construção de ambientes escolares mais dinâmicos e inclusivos.

4.6. 2.^a Etapa

Na 2.^a etapa, denominada etapa das prioridades, procurou-se estabelecer de forma sistemática os objetivos específicos do projeto, definir as atividades de intervenção, organizar as tarefas prioritárias e proceder à recolha e análise de bibliografia especializada que fundamentasse as opções metodológicas adotadas. Esta fase revelou-se essencial para a operacionalização do projeto intitulado “A Educação Física está em todo o lado e vê-se”.

A metodologia utilizada ao longo desta etapa assentou na realização de uma pesquisa de cariz exploratório, nomeadamente através da aplicação de um questionário destinado a recolher informações sobre as práticas de adaptação de situações de aprendizagem utilizadas pelos professores de Educação Física quando, por circunstâncias imprevistas, são forçados a utilizar espaços alternativos, como, por exemplo, as arcadas exteriores da escola. A análise da informação recolhida, em conjugação com a avaliação das possibilidades espaciais e materiais existentes na escola, foi determinante para a seleção dos jogos, dos exercícios e dos materiais a construir e a desenvolver no âmbito do projeto.

Todavia, por motivos alheios ao planeamento inicial, não foi autorizada a intervenção direta no espaço físico da escola que se previa realizar como produto final do Seminário. Esta limitação obrigou a uma reformulação do tema, dos objetivos e do produto esperado. Apesar da reformulação, decidiu-se manter o nome do projeto, salvaguardando a sua identidade inicial. O novo objetivo principal passou a centrar-se na dinamização de atividades que contribuíssem para combater o sedentarismo dos alunos durante o período de recreio, mantendo assim uma linha de continuidade com o propósito original.

Estas reformulações, ainda que necessárias, implicaram atrasos na execução do plano de trabalho, nomeadamente na aplicação dos questionários e na análise e tratamento dos dados, que apenas puderam ser concluídos na penúltima semana de abril. Esta situação exigiu uma reprogramação do calendário inicialmente previsto, realçando a necessidade de flexibilidade e capacidade de adaptação na gestão de projetos educativos (Armour & Macdonald, 2012).

4.6.1. Balanço da 2.ª Etapa

A apresentação dos pressupostos do Seminário, em termos de conteúdo, decorreu de forma satisfatória. Foi possível transmitir de forma clara e fundamentada a problemática que motivou a escolha do tema “*A Educação Física está em todo o lado e vê-se*”, assim como justificar os objetivos que sustentam o projeto. Esta clareza conceptual foi fundamental para a legitimação da intervenção proposta, alinhando-se com o princípio de que toda a prática educativa deve ser ancorada em fundamentos sólidos (Kirk, 2010).

Todavia, a fase de debate — prevista como momento central para a partilha de perspetivas e para a promoção da reflexão crítica entre pares — ficou comprometida devido à reduzida participação dos elementos do GEF, registando-se apenas a presença de quatro dos dezassete professores que compõem o grupo. Esta limitação afetou a diversidade de contributos e o potencial de enriquecimento do seminário, dado que, como refere Fullan (2001), a construção coletiva do conhecimento educativo depende da mobilização alargada dos intervenientes.

Apesar desta limitação, importa reconhecer que os contributos dos professores presentes foram de elevado valor. Surgiram propostas concretas, relevantes e viáveis, acompanhadas do compromisso de implementação futura de algumas das ideias debatidas. Esta dinâmica, embora restrita, permitiu confirmar o interesse e a pertinência do tema abordado, evidenciando a necessidade de continuar a investir na promoção de estilos de vida ativos em contexto escolar (Bailey et al., 2009).

Relativamente à fraca participação, identificou-se que muitos docentes estiveram impossibilitados de comparecer devido às responsabilidades inerentes às funções que desempenham, nomeadamente no âmbito da gestão escolar. Ainda assim, numa análise autocrítica, reconhece-se que poderiam ter sido desenvolvidas estratégias de mobilização mais eficazes, como a realização de encontros informais, a marcação de sessões em horários mais flexíveis ou a utilização de plataformas digitais para envolver todos os professores, mesmo à

distância. Tal como sublinham Leithwood e Jantzi (2006), a liderança educativa eficaz implica a criação de condições que favoreçam a participação ativa dos diferentes agentes educativos.

Em síntese, apesar dos constrangimentos verificados, a 2.^a etapa revelou-se crucial para:

- Consolidar os objetivos reformulados do projeto;
- Adaptar as estratégias de intervenção às condições contextuais e institucionais;
- Promover uma reflexão crítica, ainda que limitada, sobre a importância de dinamizar a atividade física nos recreios escolares;
- Reforçar a necessidade de práticas educativas orientadas para o combate ao sedentarismo e para a promoção da autonomia motora dos alunos.

Estes elementos constituem uma base sólida para a continuidade do projeto e para o desenvolvimento das etapas subsequentes, reiterando o compromisso com a melhoria da qualidade da Educação Física em contextos escolares desafiantes.

4.7. 3.^a Etapa

A 3.^a etapa do projeto correspondeu à fase de execução e implementação das propostas delineadas nas etapas anteriores. Tendo como base o diagnóstico efetuado e os objetivos reformulados, procurou-se materializar as estratégias de intervenção focadas na promoção da atividade física nos recreios escolares, mesmo em contextos com limitações espaciais e logísticas.

Durante esta fase, foi realizada a apresentação formal dos pressupostos do Seminário aos docentes do (GEF). A comunicação dos objetivos, fundamentos e propostas de ação foi bem-sucedida, conseguindo-se transmitir de forma clara a problemática associada ao sedentarismo dos alunos durante os períodos de recreio e justificar a necessidade de uma intervenção educativa estruturada (Bailey et al., 2009).

Contudo, a participação limitada dos docentes no momento de debate, como já anteriormente referido, condicionou a riqueza da partilha de ideias e a possibilidade de integrar diferentes perspetivas e experiências no projeto. Apesar dessa limitação, os contributos dos professores presentes foram de elevada relevância, permitindo validar algumas das estratégias propostas e fortalecer o compromisso para futuras ações de dinamização dos recreios escolares.

Com base nas informações recolhidas através dos questionários aplicados e nas observações realizadas, foram selecionadas atividades de caráter lúdico e motor que pudessem ser facilmente implementadas em espaços alternativos, como as arcadas exteriores da escola. A seleção das atividades privilegiou propostas que envolvessem competências motoras básicas (corrida, saltos, lançamentos), jogos cooperativos e desafios motores que estimulassem a criatividade dos alunos, reforçando a ideia de que a Educação Física pode — e deve — manifestar-se em diferentes contextos e espaços (Pieron, 1992).

Simultaneamente, foram preparados materiais simples e acessíveis, passíveis de serem utilizados autonomamente pelos alunos durante o recreio, promovendo a sua autonomia e responsabilidade no uso do tempo livre. Esta estratégia, inspirada nos princípios da aprendizagem ativa e da promoção da autonomia defendidos por Ryan e Deci (2000) na sua Teoria da Autodeterminação, procurou fomentar o gosto pela atividade física, reforçar a autoestima dos alunos e promover a sua competência motora.

Apesar das dificuldades encontradas, nomeadamente a impossibilidade de intervir diretamente na reorganização física dos espaços escolares, a 3.^a etapa permitiu:

- Consolidar a adaptação do projeto à realidade concreta da escola;
- Implementar propostas educativas alternativas para combater o sedentarismo;
- Fomentar a criatividade e a autonomia dos alunos no uso dos espaços escolares;
- Reforçar a articulação entre a EF curricular e a ocupação ativa dos tempos de recreio.

Esta fase mostrou, assim, que, mesmo em contextos de constrangimento, é possível desenvolver intervenções educativas que valorizem a atividade física e a motricidade, contribuindo de forma efetiva para a promoção de estilos de vida ativos desde a infância (Strong et al., 2005).

4.7.1. Balanço da 3.^a Etapa

O balanço da 3.^a etapa permite afirmar que, apesar dos constrangimentos encontrados, os objetivos delineados para esta fase foram, em grande medida, alcançados. A execução prática das propostas concebidas nas etapas anteriores, adaptadas às especificidades do contexto escolar, demonstrou a viabilidade de implementar atividades motoras significativas mesmo em espaços alternativos e sem infraestrutura desportiva específica.

A seleção criteriosa de atividades de carácter lúdico, cooperativo e motor revelou-se adequada ao perfil dos alunos, promovendo a sua participação ativa e voluntária durante os períodos de recreio. A diversidade de jogos e desafios propostos possibilitou o desenvolvimento de competências motoras básicas, a promoção da socialização e a valorização da criatividade e da autonomia dos praticantes, em consonância com os princípios da educação motora descritos por Pieron (1992) e da aprendizagem autodeterminada defendida por Deci e Ryan (2000).

Embora a intervenção tenha decorrido de forma satisfatória, importa referir que a impossibilidade de reorganizar fisicamente o espaço escolar limitou o impacto potencial do projeto, nomeadamente no que respeita à criação de áreas estruturadas para a prática sistemática da atividade física durante o recreio. Esta limitação reforça a necessidade de sensibilizar as direções escolares para a importância da criação de ambientes promotores de atividade física, tal como é defendido por Strong et al. (2005), que alertam para o papel decisivo que a escola pode desempenhar na luta contra o sedentarismo infantil e juvenil.

Ao nível da adesão dos alunos, verificou-se uma participação positiva e entusiástica nas atividades propostas, o que confirma que, quando são criadas condições apropriadas e atividades motivadoras, os alunos respondem com elevado envolvimento. Este dado corrobora a evidência apontada por Bailey et al. (2009) relativamente ao impacto da atividade física estruturada no aumento dos níveis de participação dos jovens em idade escolar.

No que respeita ao envolvimento dos docentes, embora a fase de debate inicial tenha registado uma participação limitada, a implementação prática das propostas contou com o apoio de alguns professores que, de forma informal, manifestaram interesse em dar continuidade a este tipo de iniciativas. Este aspeto aponta para a necessidade de fomentar estratégias mais consistentes de mobilização e sensibilização dos agentes educativos para a importância da dinamização ativa dos recreios escolares.

Em síntese, o balanço da 3.^a etapa evidencia:

- A execução prática bem-sucedida de atividades motoras adaptadas a espaços alternativos;
- O impacto positivo na participação e envolvimento dos alunos;
- A pertinência de continuar a investir em estratégias educativas que promovam a atividade física em contextos não convencionais;
- A necessidade de reforçar a articulação com os docentes e a direção escolar para potenciar futuras intervenções.

Apesar das limitações, esta etapa confirmou que a EF pode — e deve — estar presente em todos os momentos da vida escolar, consolidando-se como uma dimensão fundamental para a promoção da saúde, do bem-estar e da cidadania ativa.

4.8. 4.^a Etapa

A 4.^a e última etapa do projeto centra-se na produção de materiais de apoio destinados a sustentar e prolongar a intervenção delineada nas fases anteriores. Nesta fase, encontra-se em desenvolvimento a construção de um documento em formato papel e digital, de fácil acesso e consulta, que visa apoiar os professores de EF na dinamização de atividades físicas em espaços alternativos e durante os períodos de recreio.

Este documento reúne propostas de jogos, atividades motoras e exercícios adaptáveis às diferentes condições espaciais e materiais disponíveis, oferecendo soluções práticas para a promoção da atividade física regular dos alunos. Pretende-se que este repositório funcione como um instrumento dinâmico de consulta e aplicação prática, facilitando o planeamento de atividades motoras estruturadas e contribuindo para uma ocupação mais ativa, segura e educativa dos tempos de lazer escolar (Bailey et al., 2009).

Paralelamente, está em curso a preparação de materiais físicos de apoio — como pequenos equipamentos e acessórios de fácil utilização —, com o objetivo de disponibilizar aos alunos recursos que lhes permitam, de forma autónoma e orientada, praticar atividades físicas durante os intervalos. Esta abordagem procura fomentar a autonomia dos alunos, a responsabilidade no uso dos espaços e a promoção da atividade física espontânea mas intencional, em linha com os princípios da autodeterminação e da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Um dos objetivos fundamentais desta etapa é assegurar que o documento elaborado não se esgote nas propostas iniciais, mas que possa ser continuamente enriquecido e atualizado ao longo dos anos letivos, incorporando novas sugestões de atividades e ajustando-se às necessidades emergentes da comunidade educativa. A criação de um repositório evolutivo de boas práticas pedagógicas está alinhada com a perspetiva de aprendizagem organizacional defendida por Senge (2006), segundo a qual as escolas devem ser concebidas como organizações que aprendem, adaptam e inovam permanentemente.

Em suma, a 4.^a etapa visa garantir a sustentabilidade da intervenção, proporcionando aos professores e alunos instrumentos que estimulem a continuidade da prática da atividade física em contexto escolar, reforçando a ideia de que a EF pode e deve estar presente em todos os momentos da vida escolar.

4.9. Conclusões Seminário

Os objetivos delineados para o Seminário, enquanto resultados concretos da implementação das atividades propostas — nomeadamente, as *Propostas de Atividades a realizar nas Arcadas* —, apenas poderão ser plenamente aferidos e avaliados no próximo ano letivo. A natureza dos objetivos estabelecidos aponta para um horizonte de médio e longo prazo, dado que se relacionam com a mudança de comportamentos e a criação de novos hábitos de prática de atividade física autónoma por parte dos alunos, aspetos que, conforme apontam Bailey et al. (2009), requerem tempo e persistência para se consolidarem.

Contudo, a aceitação das propostas por parte dos professores do GEF e o interesse manifestado durante a apresentação do projeto permitem antever uma aplicação prática futura e validam, desde já, a pertinência da intervenção realizada. A adequação das propostas às necessidades reais da escola e dos seus agentes educativos reforça a sua validade enquanto instrumento de promoção da atividade física e combate ao sedentarismo, em linha com o que Ryan e Deci (2000) identificam como fatores fundamentais para a adesão a comportamentos ativos: a pertinência, a autonomia e a competência percebida.

A própria realização do Seminário, desde a sua conceção até à sua apresentação, constituiu uma experiência extremamente enriquecedora a nível pessoal e profissional. Enquanto defensor convicto da importância da atividade física para o desenvolvimento global do indivíduo — não apenas no plano motor, mas também no plano social, afetivo e cognitivo —, considero fundamental reforçar o papel da EF como promotora de saúde, bem-estar e felicidade, princípios corroborados por Kirk (2010) na sua análise sobre os futuros da EF.

A tendência crescente para o sedentarismo entre crianças e jovens, fenómeno amplamente documentado por Strong et al. (2005), suscita em mim, enquanto pedagogo, um profundo sentido de responsabilidade e a obrigação de intervir. O projeto que aqui apresento é modesto na sua dimensão, mas representa um contributo real e significativo para a inversão desta tendência, oferecendo alternativas concretas à passividade promovida pelo uso excessivo de dispositivos tecnológicos nos tempos livres escolares.

É minha esperança que os materiais produzidos e disponibilizados no âmbito deste Seminário possam ser úteis para os professores do GEF, facilitando a dinamização de atividades motoras nos recreios e outros espaços não convencionais. Mais ainda, desejo que os alunos venham a beneficiar dessas aprendizagens, encontrando nas propostas apresentadas

uma alternativa motivadora e saudável ao uso indiscriminado das tecnologias, reforçando, assim, estilos de vida mais ativos e equilibrados.

Em síntese, o Seminário “A Educação Física está em todo o lado e vê-se” representa, simultaneamente, a resposta a um anseio pessoal e a um compromisso profissional: contribuir, dentro das minhas possibilidades, para a formação de indivíduos mais ativos, saudáveis e felizes.

CONCLUSÕES

Durante o estágio pedagógico procurei ser coerente com a minha visão sobre o ensino e adoptar uma postura transversal em todas as áreas de atuação. Isso passou por não desvirtuar a minha essência enquanto pessoa, manter-me fiel aos meus princípios de conduta, deste modo, foi para mim determinante, estabelecer uma relação assente num clima positivo, pautado por uma relação direta e assertiva com todos os intervenientes no processo, alunos, professores, funcionários e encarregados de educação.

Na área da lecionação, o clima de aula foi uma variável indispensável para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Mas para que isso acontecesse foi necessário criar as condições que potenciasssem esse ambiente tão desejável. Conhecer os alunos é fundamental, saber os seus nomes é um passo importante para o estabelecimento de uma relação de confiança, no entanto é necessário um conhecimento mais profundo e individual, saber o que pensam sobre a disciplina, quais os seus objetivos e ambições, se praticam algum tipo de desporto ou atividade física extra escola, onde e com que frequência o fazem, o que gostam de fazer nos tempos livres, as relações intra-turma, entre outras informações. Este foi o primeiro passo para criar uma relação empática e favorável a um bom clima de aula, contudo existiram outras variáveis determinantes que não pude descurar e que se revelaram fulcrais para a consecução deste objetivo. Sendo a EF uma disciplina prática é fundamental que o professor seja seguro, rápido e claro na transmissão dos objetivos de aula, de forma a garantir um maior aproveitamento do tempo potencial de aprendizagem. A promoção de situações de exercício desafiantes, adequadas ao nível dos alunos e às suas necessidades de progressão, foi indispensável para que os alunos se mantivessem em atividade e motivados. Foi também necessário mostrar-me atento às suas ações e providenciar um feedback constante e positivo, valorizando, deste modo, o progresso dos mesmos.

O meu grande contributo nesta área foi conseguido essencialmente com os alunos, fazê-los perceber de forma clara os critérios de avaliação e a partir daí em conjunto, estabelecermos objetivos e metas de aprendizagem individuais e coletivas. Criar o gosto pela EF sobretudo nos alunos que evidenciavam mais dificuldades e fazê-los entender a importância de praticarem atividade física regularmente. Procurei promover a autonomia optando por situações de exercício e jogo desafiantes e estimulantes em que os alunos fossem postos à prova e tivessem que decidir por eles mesmos, as ações a realizar e o momento em que deveriam fazê-lo. Esta componente cognitiva e decisional foi conseguida não desvirtuando o objectivo principal da modalidade que estava a ser lecionada.

Considero que seria benéfico, no futuro as licenciaturas e mestrados em Educação Física incluírem mais estágios pedagógicos, eventualmente com uma duração menor e com um acompanhamento mais efectivo, particularmente no que diz respeito ao tipo de instrução, estratégias pedagógicas e de organização de grupos, que ajudassem o estagiário a sentir-se melhor preparado para lidar com situações ditas “inesperadas” para quem está no início da sua formação profissional, mas que ocorrem com bastante frequência numa aula de Educação Física. No fundo, afastarmos o pensamento doloroso de que somos trapezistas sem a rede de amparo. Desta forma, o aspirante a professor, na sua última e derradeira fase de formação estaria plenamente capacitado para ser protagonista e tomar as decisões, nos mais diversos níveis, com maior segurança e confiança.

Na área da direção de turma, considero que no quadro de estudos do mestrado deveria constar uma unidade curricular destinada ao conhecimento da função e das particularidades do cargo. Foi sem dúvida a área mais desafiante, uma vez que o meu conhecimento por esta era superficial e exclusivamente baseado na minha experiência de aluno.

Felizmente, na escola onde tive oportunidade de estagiar, existia um modelo normativo das funções e responsabilidades do DT e reuniões de preparação para conselhos de turma e para reuniões de EE. É, sem dúvida, importante conhecer o enquadramento geral da função, mas considero ainda mais determinante a proatividade na execução da tarefa, isso passa por estabelecer compromissos com todos os intervenientes. Com os alunos garantir que têm acesso a todo o tipo de medidas de apoio necessárias à aprendizagem e de integração no contexto escolar. Para que isso aconteça é determinante estabelecer um contacto próximo e regular com os alunos e com o CT. Foi isso que procurei fazer desde o início, começando pelos alunos com NEE, seleccionando, juntamente com o CT e equipa de educação especial, as medidas de apoio e acompanhamento específicas mais adequadas e avaliando frequentemente o resultado da sua aplicação e sempre que necessário ajustando as mesmas. Este trabalho colaborativo permanente entre as diversas partes fez com que os objetivos definidos para este conjunto de alunos pudesse ser alcançado com bastante sucesso.

Depois existem os alunos sem problemas de aprendizagem mas que revelam dificuldade em conseguir organizar bem o seu tempo livre, apresentando uma desmotivação evidente e ausência de rumo académico. Nestes casos foi essencial tomar a decisão de me reunir quinzenalmente com este grupo e estabelecer metas claras e realistas. De forma a dar resposta ao problema identificado foi delineado, conjuntamente, um horário de estudo semanal. Acredito que esta estratégia permitiu responsabilizá-los, dar-lhes autonomia e

devolver-lhes a crença de que com trabalho e consistência é possível ter sucesso, que foi o que acabou por se verificar.

A integração de alunos no contexto escolar é determinante para o seu sucesso académico e bem estar emocional. A adaptação ao contexto escolar em que estão inseridos ditará de forma clara e evidente o seu percurso futuro, social, académico e até profissional. Por isso é fundamental apoiarmos de todas as formas uteis e necessárias os alunos durante este processo. Foi o que fiz com uma aluna da minha direção de turma, que veio de um sistema de ensino diferente e que não dominava o idioma.

A minha participação no Desporto Escolar revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. As diferentes etapas permitiram-me vivenciar, de forma progressiva e estruturada, os vários domínios de intervenção do professor de Educação Física, desde o planeamento e condução das sessões de treino, até à organização e dinamização de eventos desportivos.

Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de contactar com alunos de diferentes ciclos e níveis de desenvolvimento, o que me obrigou a adaptar estratégias, linguagem e formas de atuação. A partilha constante com a professora responsável pelo núcleo foi essencial para a minha evolução, permitindo-me alargar horizontes e repensar práticas, especialmente no que diz respeito à metodologia de ensino das várias disciplinas do atletismo.

Para além disso, o envolvimento direto na organização de eventos como o Torneio Interno de Voleibol e o Mega Sprinter possibilitou-me aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e desenvolver competências de liderança, trabalho em equipa e gestão de atividades em contexto real.

Em suma, esta experiência no Desporto Escolar contribuiu de forma decisiva para a consolidação das minhas competências pedagógicas, técnicas e organizativas, reforçando a minha convicção sobre o valor formativo do DE como instrumento privilegiado de promoção do desenvolvimento motor, social e pessoal dos alunos.

A minha participação no Seminário representou uma oportunidade de intervir ativamente na promoção da atividade física em contexto escolar, através da criação de propostas a implementar nas Arcadas. Esta experiência foi muito rica, permitindo-me estabelecer convicções sobre o papel da Educação Física na promoção de saúde e bem-estar. Acredito que o trabalho desenvolvido pode contribuir para combater o sedentarismo.

BIBLIOGRAFIA

- Abdelbasset, W. K., Alsubaie, S. F., Tantawy, S. A., Abo Elyazed, T. I., & Kamel, D. M. (2018). Evaluating pulmonary function, aerobic capacity, and pediatric quality of life following a 10-week aerobic exercise training in school-aged asthmatics: a randomized controlled trial. *Patient Preference and Adherence*, 12, 1015–1023. <https://doi.org/10.2147/ppa.s159622>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- American College of Sports Medicine (2014). ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription 9th Ed. 2014. *J Can Chiropr Assoc.*, 58(3), 328-329.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 121-133.
- Armour, K. M., & Macdonald, D. (2012). *Research methods in physical education and youth sport*. London: Routledge.
- Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bailey, R., Cope, E. J., & Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? Implications for children's sport coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56–75.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barrett, A. M. (2004). Beyond the polarization of pedagogy: Models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, 40(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231367>

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Behm, D. G., Faigenbaum, A. D., Falk, B., & Klentrou, P. (2008). Canadian Society for Exercise Physiology position paper: Resistance training in children and adolescents. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 33(3), 547–561.
<https://doi.org/10.1139/H08-020>
- Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boavista, C. & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bom, L. (2017/2018). *Programa de Estágio. Mestrado em Ensino da Educação Física. Faculdade de Educação Física e Desporto*. Lisboa: Universidade Lusófona. Acedido em abril de 2025, em: <https://www.ulusofona.pt/mestrado/ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-esecundario/estagio/ULHT657-814>
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto*. DGBS-Ministério da Educação.

- Bompa, T. O., & Buzzichelli, C. A. (2019). *Periodization: Theory and methodology of training* (6th ed.). US: Human Kinetics.
- Bragg, R., & Pritchard, T. (2020). *Motor learning and development in children: Integrating theory into practice*. New York, NY: Routledge.
- Brouwers, J., De Bosscher, V., & Sotiriadou, P. (2012). An examination of the importance of performances in youth and junior competition as an indicator of later success in tennis. *Sport Management Review*, 15(4), 461–475. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2012.05.002>
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Cale, L., & Harris, J. (2006). *School-based physical activity interventions: Effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice*. Sport, Education and Society, 11(4), 401–420.
- Cale, L., & Harris, J. (2013). *Getting the buggers fit: Health promotion and physical education*. London: Routledge.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2(10/11), 135–151.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. London: Routledge.
- Chen, W., & Rovegno, I. (2000). Examination of student-centered instruction and student-constructed games in elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608879>
- Coelho, O. (1992). *Opção desporto* (4.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- Coimbra, R., Ferreira, A. & Martins, F. (2001). Quem Tem Medo Do Estágio? Contributos para a definição do perfil do Estagiário da UA. Professores de Português: Quem Somos? Quem podemos ser? *Actas do 4º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 55-62). Lisboa: APP e ESE de Lisboa.
- Comissão Europeia (2023). *Europe's Beating Cancer Plan. Schools4Health*. https://health.ec.europa.eu/document/download/156844af-692c-495e-a713-3b21187889c6_en?filename=fs_cancer_schools4health.pdf

- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51–65.
doi:10.1080/19406940.2014.919338
- Coutinho, C. (2004). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481.
- Culjak, Z., Miletic, D., Kalinski, S., Kezic, A. & Zuvela, F. (2014). Fundamental Movement Skills Development under the Influence of a Gymnastics Program and Everyday Physical Activity in Seven-Year-Old Children. *Iran J Pediatr.*, 24(2), 124-130.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação física escolar: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2009). *Dynamic physical education for secondary school students* (7th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Day, C. (2001). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A paixão pela profissão: o compromisso emocional e o desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018, pp. 2918 – 2928.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Lisboa: UNESCO/Relógio d'Água.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações para o desenvolvimento do Desporto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Direção-Geral da Educação. (2017). *Educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Expressões Artísticas e Físico-Motoras – Orientações curriculares para a educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50.
- Duarte, L., Carbinatto, M. & Nunomura, M. (2015). Artistic gymnastics and fear: reflections on its causes. *Science of Gymnastics Journal*, 7(3), 7-21.
- Dyck, B., Mauws, M., Starke, F. A., & Mischke, G. A. (2002). Passing the baton. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 143–162. [https://doi.org/10.1016/s0883-9026\(00\)00056-2](https://doi.org/10.1016/s0883-9026(00)00056-2)
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Dyson, B. (2006). Students’ perspectives of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O’Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 326–346). London: SAGE.
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2021). “Wow! They’re Teaching Each Other”: Primary Teachers’ Perspectives of Implementing Cooperative Learning to Accomplish Social and Emotional Learning in Aotearoa New Zealand Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0047>
- Ennis, C. D. (2011). *Physical education curriculum: Background, assumptions, and issues*. In C. D. Ennis (Ed.), *Curriculum innovation in physical education* (pp. 1–18). Routledge.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Estrela, M. T. (2002). *Teorias de educação e de formação: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J. R., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth resistance training: Updated position statement paper

- from the National Strength and Conditioning Association. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(Suppl. 5), S60–S79.
<https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31819df407>
- Feio, N. (1979). Educação física e desporto (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Fernández Enguita, M. (2010). *A face oculta da escola: Sociologia das práticas escolares*. Porto: Porto Editora.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Franchini, E., Del Vecchio, F. B., Matsushigue, K. A., & Artioli, G. G. (2011). Physiological profiles of elite judo athletes. *Sports Medicine*, 41(2), 147-166.
<https://doi.org/10.2165/11538580-0000000000-00000>
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Rev Port Cien Desp.*, 7(3), 401–421.
- Graham, G., Holt-Hale, S. A., & Parker, M. (2013). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gréhaigne, J-F., Richard, J-F., & Griffin, L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York, N.Y: Routledge-Falmer.
- Green, T. A., & Svinth, J. R. (2010). *Martial arts of the world: An encyclopedia of history and innovation*. ABC-CLIO.

- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L. & Butler, J. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, (pp. 1-238). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hadfield, M., & Haw, K. (2001). 'Voice', young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485–502. doi:10.1080/09650790100200165
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2009). *Life Span Motor Development* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. (2012). *The role of content knowledge in teaching physical education*. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (2nd ed., pp. 235–250). Human Kinetics.
- Hiley, M. J., & Yeadon, M. R. (2013). Investigating optimal technique in a basic asymmetric gymnastic dismount. *Journal of Biomechanics*, 46(6), 1084–1090.
<https://doi.org/10.1016/j.jbiomech.2012.12.024>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Jylänki, P., Mbay, T., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A., & Aunio, P. (2022). The effects of motor skill and physical activity interventions on preschoolers' cognitive and academic skills: A systematic review. *Preventive Medicine*, 155, 106948. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106948>
- Kirk, D. (2006). *Curriculum development in physical education: A progressive approach*. London: Routledge.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Knudson, D. (2013). *Fundamentals of biomechanics: Equilibrium, motion, and deformation*. Springer Science & Business Media.

- Kondric, M., Furjan-Mandic, G., Medved, V., & Furjan-Mandic, G. (2010). Participation motives and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4), 689–696.
- Le Boulch, J. (1987). *A Educação pelo Movimento: a psicocinética na idade escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lees, A. (2003). Science and the major racket sports: A review. *Journal of Sports Sciences*, 21(9), 707–732. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140275>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Light, R., & Evans, J. R. (2018). *Positive pedagogy for sport coaching: Athlete-centred coaching for individual sports*. London: Routledge.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Marcelino, P. (2014). *Práticas democráticas na escola: um estudo de caso numa escola secundária no norte de Moçambique*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstreams/30f5ce7b-53ea-47ef-8dd4-70ebd830c253/download>
- Marques, A., Gómez, F., Martins, J., Catunda, R., & Sarmiento, H. (2016). Association between physical education, school-based physical activity, and academic performance: a systematic review (Asociación entre la educación física, la actividad física en la escuela, y el rendimiento académico: una revisión sistemática). *Retos*, (31), 316–320. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53509>
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6, 203–229.
- McFarlane, B. (2000). *The science of hurdling and speed*. Canada: Athletics Canada.
- Memmert, D. (2010). Sports and creativity. *European Journal of Sport Science*, 10(3), 169–183. <https://doi.org/10.1080/17461390903426605>

Menezes, A. (2020). Influência da afetividade na significação da aprendizagem: uma análise do projeto professor diretor de turma. *Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente*.

https://www.researchgate.net/publication/342904219_INFLUENCIA_DA_AFETIVIDADE_NA_SIGNIFICACAO_DA_APRENDIZAGEM_UMA_ANALISE_DO_PROJETO_PROFESSOR_DIRETOR_DE_TURMA

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Ministério da Educação. (2011). *Programas Nacionais de Educação Física – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Mitra, G., & Mogos, A. (1990). O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.

Mota, J., Santos, R., Silva, P., Ribeiro, J. C., Duarte, J. A., & Carvalho, J. (2010). *Manual de utilização da bateria de testes FITescola*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Edwards, N. M., Clark, J. F., Best, T. M., & Sallis, R. E. (2011). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923–928. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090489>

Nassib, S., Mkaouer, B., Nassib, S., Menzli, S., Znazen, H., Riahi, S. & Njeh, A. (2015). Effective skills and interpretative perception of risk taking of future teachers in learning gymnastics situation. *Science of Gymnastics Journal*, 6(3), 13-22.

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.

Neto, C. (2015). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável” [Entrevista]. Observador.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Organização Mundial de Saúde (2010). *Global recommendations on physical activity for health*.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf?sequence=1

Organização Mundial de Saúde (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/336656/9789240015128-eng.pdf?sequence=1>

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>

Ovens, A., Hopper, T., & Butler, J. (2013). *Complexity thinking in physical education: Reframing curriculum, pedagogy and research*. London: Routledge.

Pacheco, J. A. (2005). *Currículo: Teorias e práticas*. Porto: Porto Editora.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. INSEP.

Perrenoud, P. (1993). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto: Porto Editora.

Phomsoupha, M., & Laffaye, G. (2015). The science of badminton: Game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics. *Sports Medicine*, 45(4), 473–495. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0287-2>

Pieron, M. (1992). *A educação física e o desporto: Perspectivas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pieron, M. (2005). *Ensinar a jogar: Desportos colectivos e jogos desportivos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Reid, K. (2005). *The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review*. *Research in Education*, 74(1), 59-82.

Reis-Jorge, J. & Almeida, M. (2013). O cargo de diretor de turma – diversidade de funções e desafios na escola portuguesa atual. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 115-122. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82832400/Atas_IPCE_2013_DOI-libre.pdf?1648498142=&response-content-

[disposition=inline%3B+filename%3DIV Conferencia Internacional Investigaca.pdf
&Expires=1745708680&Signature=OTOavD2THUyRGhpZU6psgZC90F0dpF8j7IK
VvggvBIFRkhUulqwPuGWRL9VGGE434h4F~iI2HYEJsaTsTE-S-
zBz0K5v6juyTKU~5pyzu6KCuEO9ZxYTWaREGtX7J~QulUgagYmYzEK5uISZ89r
5v1gbeUm1Mi1KI-ATJ4K1UajeP11-
YL8Reox2PNtLUThvsn4~0LtCxQUY~NOX40B2flUgiAP3BLemVckhUQvd4PD05
kTpmFTjdBdw2sn4I~CY~I9oWwoPq6ubE3rEZtQWXOye4yfKTSDN6jIQiO96shPU
gh2JDqF40JowhWqJspfGPjBPuntZAMBInevA1PypNg &Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=115](https://www.conferencia-internacional-investigacao.com/Conferencia_Internacional_Investigacao.pdf?Expires=1745708680&Signature=OTOavD2THUyRGhpZU6psgZC90F0dpF8j7IKVvggvBIFRkhUulqwPuGWRL9VGGE434h4F~iI2HYEJsaTsTE-S-zBz0K5v6juyTKU~5pyzu6KCuEO9ZxYTWaREGtX7J~QulUgagYmYzEK5uISZ89r5v1gbeUm1Mi1KI-ATJ4K1UajeP11-YL8Reox2PNtLUThvsn4~0LtCxQUY~NOX40B2flUgiAP3BLemVckhUQvd4PD05kTpmFTjdBdw2sn4I~CY~I9oWwoPq6ubE3rEZtQWXOye4yfKTSDN6jIQiO96shPUgh2JDqF40JowhWqJspfGPjBPuntZAMBInevA1PypNg&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=115)

- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santos, D., Pedroso, J., Ucha, L. & Carvalho, R. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. Acedido em abril de 2025, em:
[https://www.motricidade.com/boccia/boccia-regulamentos/2021-
2022/Programa_estrategico_de_2021_2025.pdf](https://www.motricidade.com/boccia/boccia-regulamentos/2021-2022/Programa_estrategico_de_2021_2025.pdf)
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). New York: Doubleday/Currency.
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34–50. <https://doi.org/10.1123/pes.12.1.34>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.

- Silverman, S., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smit, F., & Driessen, G. (2007). Parental involvement in education in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 33–41.
- Sousa, A. (2013). Desporto Escolar: Uma via para a inclusão e desenvolvimento pessoal. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 4(2), 23-34.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Stylianou, M., Woodforde, J., Duncombe, S., Kolbe-Alexander, T., & Gomersall, S. (2022). School physical activity policies and associations with physical activity practices and behaviours: A systematic review of the literature. *Health & Place*, 73, 102705. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2021.102705>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (14.ª ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Thomas, J. R., & Thomas, K. T. (1994). Development of gender differences in physical activity. *Quest*, 46(1), 66-76.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers*. UNESCO.

- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Dyck, E., Maes, P.-J., Hargreaves, J., Lesaffre, M., & Leman, M. (2013). Expressing Induced Emotions Through Free Dance Movement. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37(3), 175–190. <https://doi.org/10.1007/s10919-013-0153-1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilmore, J. H., Costill, D. L., & Kenney, W. L. (2012). *Physiology of sport and exercise* (5th ed.). US: Human Kinetics.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York, NY: Teachers College Press.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Plano da 2ª Etapa

11ºB	2ª Etapa	6 Nov – 15 Nov	2ª	8 semanas	30	25
		20 Nov – 29 Nov	3ª			
		4 Dez – 13 Dez	4ª			
		3 Jan – 10 Jan	5ª			
Matérias Prioritárias: Ginástica, Voleibol, Dança, Aptidão Aeróbia						
Recursos Temporais: 30 aulas	Recursos Espaciais: E3, P1, E1, P2, E2, G.	Recursos Materiais: Bolas de futebol, basquetebol, voleibol; Rede de Voleibol; Rede de badminton; Raquetas de badminton; Coletes e cones; rodo; aparelhos de ginástica; colchões de queda; Aparelhagem				
Objetivos: - Promover aprendizagens nas matérias em que os alunos demonstraram mais dificuldades; - Desenvolver as matérias prioritárias de modo a ir de encontro às necessidades e motivações dos alunos; - Consolidar rotinas organizativas e desenvolver autonomia nas atividades.						
Data	UD	Espaço	Matérias			
6 Nov – 20 Nov	2ª	E3	Futebol: Passe, receção, drible, desmarcação e remate, jogo 4x4 ou 5x5. Progressões para a corrida de Velocidade; Salto em Comprimento: -Multi-saltos; -Concurso de saltos a pé juntos.			
		P1	Voleibol: Passe, manchete, serviço por baixo/por cima, Jogo 2x2 e 4x4 Dança: Cha Cha Cha			
		E1	Voleibol: Passe, manchete, serviço por cima ou por baixo, 2x2 e 4x4. Aptidão aeróbia Condição Física			
22 Nov – 29 Nov	3ª	E1	Voleibol: Passe, manchete, serviço por cima/por baixo, 2x2 e 4x4 -Remate; -Bloco.			
		P2	Ginástica Solo: Rolamento à retaguarda com pernas afastadas, apoio facial invertido, roda e rodada. Salto em altura Dança: Cha Cha Cha Conhecimentos: Doenças e Lesões			
4 Dez – 13 Dez	4ª	E2	Basquetebol: Lançamento na passada, passe e corte, ocupação das estações, defesa individual Andebol: Passe, remate em apoio; Conhecimentos: Entrega trabalho de grupo Aptidão Aeróbia: Milha.			
3 Jan – 10 Jan	5ª	G	Solo: Rolamento à retaguarda com pernas afastadas, apoio facial invertido, roda e rodada. Rolamento à frente com pernas afastadas, Sequência nível E. Minitrampolim: Pirueta e salto encarpado. Luta: Dupla de Braços e dupla de pernas Danca: Cha Cha Cha			

Apêndice 2 – Quadro de Opções

Escolha de Opções										
Nº		Jogos Desportivos Coletivos				Atividades Físicas		Outras		
		Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Atletismo	Ginástica	Luta	Desportos Raquetas	Patinagem
1				x	x		x	x	x	
2				x	x		x	x		x
3			x		x		x	x	x	
4			x		x	x			x	x
6		x			x		x	x	x	
7				x	x	x		x	x	
8			x		x	x			x	x
10		x			x		x		x	x
11				x	x	x		x	x	
12				x	x	x		x	x	
13				x	x	x		x	x	
16			x		x		x		x	x
17		x			x	x			x	x
19		x		x			x	x	x	
22			x		x	x			x	x
26			x		x	x			x	x
27			x		x		x		x	x
28		x			x		x		x	x
29			x		x	x		x	x	
30		x	x			x		x	x	
31			x		x	x		x	x	
32			x		x		x		x	x
33				x	x	x		x	x	
35				x	x	x		x	x	
	Total	6	11	10	23	15	10	15	24	11

Apêndice 3 – Plano da 3ª Etapa (Lecionação)

Plano da 3ª Etapa						
Ano e Turma	Etapa	Datas	Unidades Didáticas	Duração	Nº de aulas	Nº de alunos
11ºB	3ª Etapa	15 Jan – 25 Jan	6ª	12 semanas	46	26
		29 Jan – 7 Fev	7ª			
		12Fev – 21 Fev	8ª			
		26 Fev – 7 Mar	9ª			
		12 Mar – 22 Mar	10ª			
		26 Mar – 4 Abr	11ª			
Matérias Prioritárias: Ginástica, Dança, Basquetebol, Andebol.						
Recursos Temporais: 46 aulas		Recursos Espaciais: E3, P1, E1, P2, E2, G.	Recursos Materiais: Bolas de futebol, basquetebol, voleibol; Rede de Voleibol; Rede de badminton; Raquetas de badminton; Coletes e cones; rodo; aparelhos de ginástica; colchões de queda; Aparelhagem; Patins; Pesos 3/ 4 kg; Estafetas.			
Objetivos: • Revisão e consolidação das aprendizagens efetuadas na 2ª etapa; • Promover situações de aprendizagem que permitam o cumprimento dos objetivos operacionais definidos; • Promover situações de aprendizagem que projetem os alunos para os níveis idealizados no Plano Plurianual; • Melhoria geral dos resultados do FITESCOLA; • Melhoria geral dos resultados na área dos conhecimentos.						
Formação de Grupos: -Nos JDC, tentarei sempre que possível, que os alunos trabalhem em grupos homogêneos; -A divisão de grupos nas matérias de Atletismo e Ginástica será efetuada tendo como critério a homogenia. - Na dança, os pares serão constituídos por rapaz e rapariga, a troca de pares será utilizada de forma recorrente e com o intuito de permitir que os alunos com maior dificuldades, possam aprender com aqueles que dominam melhor a matéria. -Nas matérias de Badminton, Luta e Patinagem a formação de grupos de trabalho será heterogênea.						
Avaliação: -Nas duas últimas aulas de cada UD, irei proceder à avaliação das matérias abordadas. -A avaliação da aptidão física será efetuada na 9ª UD. -A avaliação dos conhecimentos na 10ª UD.						
Data		UD	Espaço	Matérias		
15 Jan – 25 Jan		6ª	E3	Futebol: Consolidação do Passe, receção, drible e remate. Desmarcações de rutura; cobertura defensiva e ofensiva; aclaramento; defesa zonal; jogo 4x4 ou 5x5. Andebol: 3x1, 3x2, 5x4, marcação de controlo, ataque mantendo o equilíbrio do trapézio ofensivo; Exploração vertical e horizontal Atletismo: Estafetas: Recebe em movimento e sem desaceleração nítida, após sinal sonoro; Barreiras: Transposição das barreiras, mantendo a estrutura rítmica da corrida e elevando lateralmente a perna de impulsão.		

29 Jan – 7 Feb	7 ^a	P1	Ginástica de Solo: Rolamento à retaguarda com pernas afastadas, apoio facial invertido, roda e rodada, Sequência do nível Elementar Ginástica de Aparelhos: Mini: Pirueta vertical, Carpa de pernas afastadas Salto em altura: Transposição utilizando a técnica Fosbery Flop. Salto em comprimento: técnica do voo na passada; corrida de balanço ajustada; Voo com puxada de pernas e braços à frente na fase final. Dança: Cha Cha Cha, Volta por baixo do braço, para a esquerda e para a direita; Tacão e Bico: Execução do “passo tacão e bico” em sincronia com a música. Patinagem: Deslize para a frente; deslize para a frente executando o “Carrinho”; deslize para a frente executa o “Quatro”. Badminton 1x1, variação entre serviço longo e curto, batimento por baixo e por cima (lob e clear), Jogo 1x1 explorando a utilização de diferentes batimentos (drive, amorti e remate).
12 Feb – 21 Dez	8 ^a	E1	Voleibol: Situação de jogo 3x3 ou 4x4: Finalização, intencional, em passe ou remate em apoio, manchete, serviço por cima. Situação de jogo 6x6: Remate em suspensão, bloco, receção em W, 2º toque em zona 3. Ténis de mesa: Jogo 1+1, Variação entre o batimento esq. /dta Atletismo: Lançamento do peso de 3 kg/4 kg, com pega correta; Estafetas: Recebe em movimento e sem desaceleração nítida e após sinal sonoro;
26 Feb – 7 Mar	9 ^a	P2	Ginástica Solo: Sequência nível Introdução/ Elementar. Minitrampolim: Pirueta vertical, Carpa de pernas afastadas e/ou de pernas unidas; ¾ Mortal à frente. Testes FitEscola Dança: Cha Cha Cha, execução da “Volta por baixo do braço”, para a esquerda e para a direita, do “Promenades/New Yorker” partindo de Posição de “Contra Promenade Aberta”. Tacão e Bico: Execução das diferentes posturas e posições assumidas. realizando os passos em sincronia com a música. Badminton 1x1, variação entre serviço longo e curto, batimento por baixo e por cima (lob e clear), Jogo 1x1 explorando a utilização de diferentes batimentos (drive, amorti e remate). Patinagem: Deslize para trás, avião, oitos para a frente e para trás.
12 Mar – 22 Mar	10 ^a	E2	Basquetebol: 3x3 Lançamento na passada, ressaltos, passe e corte, ocupação das estações, defesa individual; 5x5, aclaramento, condução pelo corredor central, com os “5 abertos”. Andebol: 3x1, 3x2, 5x4, marcação de controlo, ataque mantendo o equilíbrio do trapézio ofensivo; Exploração vertical e horizontal; penetrações sucessivas Conhecimentos: Entrega trabalho de grupo Futebol: Penetrações, Desmarcações no mesmo corredor ou em diagonal jogo 4x4 ou 5x5

26 Mar – 4 Abr	11 ^a	G	Ginástica de solo: Sequência Nível Introdução/Elementar com música. Ginástica de Aparelhos: Dança Chá Chá Chá: Reprodução completa da dança, realizando os passos em sincronia com a música; Dança Tacão e Bico: Reprodução completa da dança, realizando os passos em sincronia com a música. Luta: Aproveitamento de situações de vantagem para aplicação das técnicas “entrada às pernas”, “dupla de pernas”, “dupla de braços”. Atletismo: Fosbury Flop, aumento a velocidade na corrida à entrada da curva; Elevação enérgica dos braços; Elevação enérgica das coxas e extensão das pernas na transposição;
----------------	-----------------	---	---

Apêndice 4 – Plano 4ª Etapa (Lecionação)

Plano da 4.ª Etapa						
Ano e Turma	Etapa	Datas	Unidades Didáticas	Duração	Nº de aulas	Nº de alunos
11ºB	4ª Etapa	23 Abr – 3 Mai	11ª	7 semanas	26	26
		6 Mai – 17 Mai	12ª			
		20 Mai – 3 Jun	13ª			
Recursos Temporais: 46 aulas		Recursos Espaciais: G, E3, P1, E1, P2,E2	Recursos Materiais: Bolas de futebol, basquetebol, voleibol; Rede de Voleibol; Rede de badminton; Raquetas de badminton; Coletes e cones; aparelhos de ginástica; colchões de queda; Aparelhagem; Patins; Pesos 3/ 4 kg; Estafetas.			
Objetivos: • Revisão e consolidação das aprendizagens efetuadas na 3ª etapa; • Promover situações de aprendizagem que permitam o cumprimento dos objetivos operacionais definidos; • Promover situações de aprendizagem que projetem os alunos para os níveis idealizados no Plano Plurianual; • Melhoria geral dos resultados do FITESCOLA, particularmente dos alunos que ficaram fora da zona saudável; • Melhoria geral dos resultados na área dos conhecimentos.						
Formação de Grupos: -Nos JDC, tentarei sempre que possível, que os alunos trabalhem em grupos homogêneos; -A divisão de grupos nas matérias de Atletismo e Ginástica será efetuada tendo como critério a homogenia. -Na dança, os pares serão constituídos por rapaz e rapariga, a troca de pares será utilizada de forma recorrente e com o intuito de permitir que os alunos com maiores dificuldades, possam aprender com aqueles que dominam melhor a matéria. -Nas matérias de Badminton, Luta e Patinagem a formação de grupos de trabalho será heterogénea.						
Avaliação: -Nas duas últimas duas aulas de cada UD, irei proceder à avaliação das matérias abordadas. -A avaliação da aptidão física será efetuada na 13ª UD. -A avaliação dos conhecimentos na 13ª UD.						
Data	UD	Espaço	Matérias			
23 Abr – 3 Mai	11ª	G	Ginástica de Solo: -Combinação das habilidades do nível Introdução em sequência fluída (nº1 e 32); -Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo, que combine, com fluidez, destrezas gímnicas do nível Elementar (nº2, 38); -Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo, que combine, com fluidez, destrezas gímnicas do nível Avançado (nº16, 28); Ginástica de Aparelhos: Grupo (I/E: 3, 10, 26, 27) -Salto entre mãos no plinto transversal; -Minitrampolim: Pirueta vertical; Salto Carpa de pernas afastadas, ¾ mortal; Grupo (E/A: nº6, 19) -Salto entre mãos no plinto Longitudinal; -Minitrampolim: Pirueta vertical; Salto Carpa de pernas afastadas e/ou de pernas, Pirueta vertical, ¾ Mortal à frente, Mortal à frente engrupado -Destrezas nas paralelas simétricas. Atletismo Grupo (I/E: nº 4, 8, 22, 30, 31) Salto em Comprimento: Corrida em			
6 Mai – 17 Mai						

6 Mai – 17 Mai			aceleração, puxada da perna de impulsão durante o voo e Flexão do tronco à frente na receção. Salto em Altura: Técnica do Fosbury flop, transposição com o braço/ombro à frente e com as pernas perpendiculares à fasquia. Grupo (E/A: 5, 7, 11, 12, 13, 17, 33, 35) Salto em Comprimento: Executa o salto em comprimento com a técnica do voo na passada. Salto em Altura: Fosbury Flop com impulsão enérgica e vertical com elevação ativa dos ombros e braços. Elevação enérgica das coxas e extensão das pernas na transposição; Luta: Introdução e aprendizagem das técnicas de Luta em pé, nomeadamente da Barreira exterior e Braço Rolado. Dança: Consolidação dos passos galopes com ½ volta, passo lateral–junta –passo lateral; Dança Tacão e Bico; Executa os passos com correção técnica e em sincronia com a música
	12 ^a	E3	Futebol (Grupo I/E: 1, 2, 12) Situação de Jogo 4x4: ocupação racional do espaço (aproveitando desta forma as dimensões do campo, largura e profundidade), desmarcação (rotura ou apoio) e aclaramento. (Grupo E/A: 5, 7, 11, 13, 19, 33, 35) Situação de Jogo Formal 5x5 Atletismo: (I/E: nº 4, 8, 22, 30, 31) -Estafetas: Recebe em movimento e sem desaceleração nítida, após sinal sonoro; -Barreiras: Transposição das barreiras, mantendo a estrutura rítmica da corrida e elevando lateralmente a perna de impulsão; -Peso: Lançamento do peso de 3 ou 4 kg, de um círculo de lançamentos, encadeando o deslizamento com o lançamento. Grupo (E/A: 5, 7, 11, 12, 13, 17, 33, 35) Estafetas: Corrida de estafetas 4 x 40 metros, utilizando técnica ascendente ou descendente, entrega do testemunho sem desaceleração. Recebe o testemunho sem controlo visual; Barreiras: Corrida, passando as barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio, sem acentuada desaceleração. Peso: Lançamento do peso de 3 ou 4 Kg, de um círculo de lançamentos, com deslizamento de costas. Dança: Execução dos passos dança tacão e bico com correção técnica e em sincronia com a música Basquetebol: Grupo (I/E: 3, 4, 8, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 38) Situação de jogo 3x3 em ½ campo: Passe, corte e reposição do equilíbrio ofensivo; Decisão de quando passar, lançar ou driblar e fazê-lo, defesa individual

			Grupo (E: 16, 29) Situação de jogo 4x4: Participação no ressalto; Aclaramento; Passe, corte e reposição do equilíbrio ofensivo. Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos: Patinagem: Oitos para trás, curva c/ cruzamento da perna de dentro e 1/2 volta em deslocamento para a frente. Badminton Grupo (I/E:1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 17, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 38) Situação de jogo 1x1, variação entre serviço longo e curto, batimento por baixo e por cima (lob e clear) Grupo (E: 7, 16, 29) Situação de jogo 1x1, variação entre o serviço longo e curto, exploração de diferentes batimentos (lob, clear, drive, amorti). Grupo (E/A: 5, 6, 11, 13, 19, 33, 35) Situação de Jogo1x1, exploração de diferentes batimentos (drive, amorti e remate).
20 Mai – 3 Jun	13 ^a	E1	Voleibol: Grupo (I/E: 1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 17, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 38) Situação de jogo 4x4: Finaliza intencionalmente, em passe ou remate em apoio, manchete, serviço por cima ou por baixo; Definição e compreensão das zonas de responsabilidade; Grupo (E/A: 6, 7, 11, 13, 19, 29, 33, 35) Situação de jogo 6x6: Remate em suspensão, Proteção do ataque, bloco e sua proteção, receção em W, 2º toque em zona 3. Basquetebol: Grupo (I/E: 3, 4, 8, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 38) Situação de jogo 3x3 em ½ campo: Passe, corte e reposição do equilíbrio ofensivo; Decisão de quando passar, lançar ou driblar e fazê-lo, defesa individual, participação no ressalto Grupo (E: 16, 29) Situação de jogo 4x4: Participação no ressalto; Aclaramento; Passe, corte e reposição do equilíbrio ofensivo. Badminton Grupo (I/E:1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 17, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 38) Situação de jogo 1x1, variação entre serviço longo e curto, batimento por baixo e por cima (lob e clear) Grupo (E: 7, 16, 29) Situação de jogo 1x1, variação entre o serviço longo e curto, exploração de diferentes batimentos (lob, clear, drive, amorti). Grupo (E/A: 5, 6, 11, 13, 19, 33, 35) Patinagem: Oitos para trás, curva c/ cruzamento da perna de dentro e 1/2 volta em deslocamento para a frente, ½ volta ou volta

			inteira em deslocamento para a frente e para trás, saltos a 1 ou 2 pés, curva com pés paralelos, Águia. Ténis de mesa: Jogo 1+1, Variação entre o batimento esq. /dta Atletismo: Lançamento do peso de 3 kg/4 kg, com pega correta; Estafetas: Recebe em movimento e sem desaceleração nítida e após sinal sonoro; Testes FitEscola Autoavaliação
--	--	--	--

Apêndice 5 - Organização prova AEN

DESCRIPTOR DE PROVA (ORGANIZAÇÃO)
--

- Âmbito/Enquadramento: Atividades de Exploração da Natureza
- Organização: Núcleo de Estágio ULHT
- Local: Cascais - 10 de Maio de 2019
- Programa: Encontro – Estação de Comboios de Carcavelos – 8h00

Chegada – 8h30 em Cascais

Briefing - 8h45

Início das Atividades – 9h00

Fim das Actividades- 13h30

- Duração da prova - 2h30

- Pontos :

- Formato da Prova: Orientação por Pontuação , 200 pts.

- Tarefas: Rodrigo Castro – vela;

Teresa Rocha – Cicloturismo;

Francisco Grilo – Canoagem

Ricardo Costa – Canoagem;

Fátima Saraiva - Supervisão;

M^a Luísa Pegado - cicloturismo

M^a José Afonso – teatro gil vicente;

Helena Mendes – largo de camões;

M^a João Almeida – D.Pedro I

- Constituição das Equipas: 6 elementos, num total de 93 alunos.

- Equipamento necessário: Mapas, balizas, marcadores, caiaques, pagaias, coletes salva-vidas, bicicletas, cabos/cordas.

- Inscrições (seguro, transporte) – transporte: Linha de Comboios de Cascais

- Seguro Escolar

- Ficha de Inscrição: Autorização dos EE.

Pontos de controlo:

1. Mar do Inferno – 15 pontos

Pergunta: Encontras-te virado para o mar , qual o nome do café que se encontra do lado esquerdo? Café do Inferno

2. Estatua Pedro I (Maria João Almeida) – 15 pontos

Pergunta: Qual foi o motivo da morte de D.Inês de Castro? Por amor a D.pedro I

3. Palácio Museu do Conde de Castro Guimarães – baliza Z Y 3 – 5 pontos

4. Parque Marechal Carmona – baliza T H 8 – 10 pontos

5. Largo De Camões (Helena Mendes) -15 pontos Pergunta: Quantos cantos tem a obra Os Lusíadas? 10 cantos

6. Mercado de Cascais – baliza R W 1 – 20 pontos

7. Parque Palmela – baliza – 20 pontos

8. Marina de Cascais – baliza G T 4 – 5 pontos

9. Teatro Gil Vicente (Maria José Afonso) – 15 pontos

Pergunta: O Auto da Barca do Inferno, tem como objectivo a critica social? Sim

10. Casa das Histórias da Paula Rego – balizaA X 9 – 10 pontos

Apêndice 6 – Plano da 2ª Etapa (Desporto Escolar)

Núcleo	Etapa	Datas		Unidades Didáticas	Duração	Nº de aulas	Nº de alunos
Atletismo	2ª Etapa	7 Nov – 16 Nov		2ª	8 semanas	30	21
		21 Nov – 30 Nov		3ª			
		5 Dez – 11 Jan		4ª			
Matérias Prioritárias: Salto em Altura, Salto em Comprimento							
Recursos Temporais: 30 aulas		Recursos Espaciais: E2, E3 P1, P2, G.	Recursos Materiais: Bolas de futebol, basquetebol, andebol; Coletes e cones; colchões de queda; Postes e fasquia.				
Objetivos: - Preparar os alunos em função das disciplinas presentes na competição/encontro em que o grupo vai participar; - Promover aprendizagens nas matérias em que os alunos demonstraram mais dificuldades, recorrendo a progressões de ensino lúdicas, de modo a ir de encontro às necessidades e motivações dos alunos; - Consolidar rotinas organizativas e desenvolver autonomia nas atividades.							
Data		UD	Espaço	Matérias			
7 Nov – 16 Nov		2ª	E2/E3/P1/Ginásio	-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; - Velocidade de reação a estímulos visuais e auditivos; -Saltar à corda (jogo do relógio); -Saltos sobre obstáculos variados; - Corridas com barreiras; -Salto em Altura.			
21 Nov – 30 Nov		3ª		-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; - Jogos de corrida; - Lançamentos de precisão e em distância; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Exercícios nas argolas e nas paralelas.			
4 Dez – 11 Jan		4ª		-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; - Jogos de corrida; - Lançamentos; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Exercícios nas argolas e nas paralelas			

Apêndice 7 – Plano da 3ª Etapa (Desporto Escolar)

Núcleo	Etapa	Datas	Unidades Didáticas	Duração	Nº de treinos	Nº de alunos
Atletismo	3ª Etapa	16 Jan – 26 Jan	4ª	12 semanas	46	21
		30 Jan – 8 Feb	5ª			
		13 Feb – 22 Feb	6ª			
		27 Feb – 8 Mar	7ª			
		13 Mar – 23 Mar	8ª			
		27 Mar – 5 Abr	9ª			
Matérias Prioritárias: Salto em Altura, Salto em Comprimento						
Recursos Temporais: 46 treinos		Recursos Espaciais: E2, E3 P1, P2, G.	Recursos Materiais: Bolas de futebol, basquetebol, andebol; Coletes e cones; colchões de queda; Postes e fasquia.			
Objetivos: - Preparar os alunos em função das disciplinas presentes na competição/encontro em que o grupo vai participar; - Promover aprendizagens nas matérias em que os alunos demonstraram mais dificuldades, recorrendo a progressões de ensino lúdicas, de modo a ir de encontro às necessidades e motivações dos alunos;						
Data	UD	Espaço	Matérias			
16 Jan – 26 Jan	4ª	E2/E3/P1/Ginásio	-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; - Velocidade(40 metros) de reação a estímulos visuais e auditivos; - Corridas com barreiras; -Salto em Altura; -Triplo Salto			
30 Jan – 8 Feb	5ª		-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; - Jogos de corrida; - Lançamentos de precisão e em distância; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Exercícios nas argolas e nas paralelas.			

13 Feb – 22 Feb	6 ^a		-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; - Jogos de corrida; - Lançamentos; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Exercícios nas argolas e nas paralelas
27 Feb – 8 Mar	7 ^a		-Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Barreiras; -Lançamento do Peso.
13 Mar – 23 Mar	8 ^a	E2/E3/P1/Ginásio	- Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Barreiras; -Lançamento do Peso.
27 Mar – 5 Abr	9 ^a		- Jogos Desportivos Coletivos e Pré-Desportivos; -Salto em altura; -Salto em comprimento; -Barreiras; -Lançamento do Peso.

Apêndice 8 – Projeto do Torneio Interno de Voleibol

Projeto Torneio de Voleibol

Escola Básica e Secundária de Carcavelos

Orientadoras Escola: Prof.^a Ana Cristina Carvalho e Prof.^a Maria de Fátima Saraiva

Orientador FMH e ULHT: Prof. João Martins e Prof. Rui Pettruci

Professores Estagiários: Francisco Grilo, Jéssica Santos, Maria Rocha, Rodrigo Castro

Ano letivo: 2018/2019

ÍNDICE

Caracterização da atividade	158
Objetivos do Projeto	158
Objetivos associados à prática pedagógica	159
Calendarização	160
Divulgação da atividade.....	160
Formação	161
Recursos.....	161
Materiais.....	161
Espaciais.....	162
Humanos	162
Prémios	162
Anexos	154
Ficha de Inscrição.....	154
Boletim de Jogo.....	154
Informação para o Livro de Ponto.....	154
Justificação de Faltas.....	154

CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE

O torneio irá realizar-se no dia 1 e 2 de abril, no pavilhão da Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC). A organização e planeamento do torneio é da responsabilidade do núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) e do núcleo de estágio da Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias (NEULHT), com a supervisão das professoras orientadoras Ana Cristina Carvalho e Maria de Fátima Saraiva. Contará com apoio dos professores do Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC) e com os alunos do curso Técnico de Desporto e do Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol escalão de juvenis.

Este torneio iniciar-se-á às 8h30 da manhã e terá o seu termino pelas 18h00.

Serão realizadas competições femininas e masculinas. Caso existam equipas mista estas integraram o quadro competitivo das equipas masculinas.

OBJETIVOS DO PROJETO

Este torneio destina-se a todos os alunos do 5º ao 12º ano da EBSC. E visa complementar os objetivos definidos no plano Plurianual de Educação Física.

Este torneio, encontra-se inserido no PAAEF e tradicionalmente é um dos torneios com maior adesão por parte dos alunos da EBSC, pelo que, a organização do mesmo representa uma grande responsabilidade para o GEF. Desta forma, foi sugerido pelo GEF que o NEFMH e o NEULHT organizassem o torneio, proposta essa que foi aceite e da qual parte esta proposta.

Este torneio enquadra-se nas dimensões estratégicas do Projeto Educativo, na medida em que este torneio proporciona uma realidade diferente da vivida nas aulas de Educação Física, permitindo o contacto dos alunos com uma situação de competição, assim como, na realização de um quadro competitivo ligado aos objetivos de aprendizagem de cada ano de escolaridade, procurando que este torneio esteja integrando num percurso coerente por parte dos alunos. Por outro lado, a organização da competição tem em vista a promoção de alguns dos valores evidenciados no Projeto Educativo, como por exemplo, o respeito pela pluralidade cultural e pela diferença, através dos princípios de Fair Play indicados no regulamento e na preparação para o exercício de uma cidadania responsável, através do respeito das decisões dos árbitros e de todos os agentes ligados á organização do torneio.

Pretendemos também com este torneio a operacionalização dos seguintes objetivos:

- Promover relacionamento cordial e de respeito de todos os alunos para com os seus companheiros de equipa, adversários e elementos da equipa de arbitragem;
- Fomentar espírito desportivo e de fair-play, no respeito pelos colegas, adversários e arbitragem;
- Potenciar um momento de competição estruturada a alunos que não estão ligados a nenhuma modalidade federada ou a um núcleo de desporto escolar;
- Desenvolver a capacidade organizativa dos núcleos de estágio, relativamente aos recursos espaciais, materiais e humanos;
- Desenvolver a capacidade organizativa de um evento com esta dimensão.

OBJETIVOS ASSOCIADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Organizar uma atividade desportiva de grande dimensão destinada a todos os anos de escolaridade da escola;
- Desenvolver as capacidades de gestão de uma atividade;
- Desenvolver as capacidades de cooperação com alunos e colegas que estão a ajudar na atividade;

CALENDARIZAÇÃO

Data	Tarefa
8 a 14 de março – sujeito a aprovação dia 15 de março	Regulamento Torneio de Voleibol
14 de março	Requisição de prémios
15 a 22 de março	Divulgação do Torneio
18 a 22 de março	Inscrição Turmas
25 a 29 de março (data a definir em reunião de grupo)	Formação de arbitragem alunos técnico desporto núcleo de desporto escolar
25 a 26 de março	Realização Quadro Competitivo
28 a 29 de março	Afixação Quadro competitivo Requisição recursos materiais
1 e 2 de abril	Torneio
3 a 8 de abril	Balanço da Atividade

DIVULGAÇÃO DA ATIVIDADE

Para divulgar o torneio serão afixados cartazes nos vários pavilhões com as informações pertinentes para os alunos, tais como, a data, a hora e o facto de terem de se apresentar devidamente equipados.

Será ainda pedido aos professores do grupo de Educação Física para divulgarem a atividade nas suas turmas.

Serão afixados ainda os horários do torneio na sala de professores para que os mesmos tenham conhecimento do torneio e das turmas que irão participar.

Em cada livro de ponto estará uma folha de informação com os dias e horários, para que todos os professores tenham conhecimento da atividade.

FORMAÇÃO

Na semana de 25 a 29 de março irá realizar-se uma apresentação às turmas de 10º ano TD e a alunos que irão colaborar na atividade, relativamente ao funcionamento da mesma.

Na apresentação serão explicadas as funções do árbitro, as regras para cada quadro competitivo, os horários, os sinais da arbitragem e o preenchimento do boletim de jogo.

A formação será realizada através de uma apresentação a todos os alunos colaboradores, pelos elementos da organização do torneio.

No dia do torneio será feita uma breve revisão das suas funções e uma montagem dos campos e meios de auxílio ao torneio.

RECURSOS

Materiais

- 21 bolas de Voleibol (1 por campo + bolas extra no secretariado)
- 3 redes de Voleibol (postes e varetas incluídas)
- 18 marcadores de pontos
- Mesas do secretariado
- Cadeiras do secretariado
- Fita adesiva e sinalizadores (6 por cada 2 campos)
- Cronómetro
- Apitos
- Megafone / Microfone + Coluna
- Quadros/placares (para afixar os quadros competitivos e resultados)

- Prémios
- Boletim de jogo
- Regulamento do torneio
- Identificação dos campos

Espaciais

Para este torneio vamos utilizar o pavilhão desportivo. Quanto à organização do espaço, o mesmo terá que ser realizado após verificação do número de equipas inscritas para cada torneio.

Humanos

Professores Responsáveis - Ana Cristina Carvalho e Fátima Saraiva;

Professores Estagiários – Francisco Grilo, Jéssica Santos, Maria Rocha, Rodrigo Castro.

Professores do GEF – Professores a lecionar no horário.

Alunos Colaboradores - AGD 11º, alunos do Desporto Escolar (Iniciadas e Juvenis).

Funcionários do Pavilhão: Sra. Fátima, Sr. Frederico e Sr. João.

A hora de encontro no pavilhão irá ser às 8h da manhã com os alunos colaboradores para que se possa montar e recolher o material, montar o secretariado. Também será relembrada de uma forma breve a informação da formação aos alunos colaboradores.

PRÉMIOS

Medalhas para 1º, 2º, 3º lugar de cada torneio (torneio 2x2, 3x3, 4x4, 6x6).

Após a final do respetivo torneio, jogo contra os professores (1º lugar de 4x4 - 9º e 10º ano).

Jogo contra os professores (1º lugar 6x6).

Inscrições

O Boletim de inscrição irá estar disponível a partir do dia 18 de março, na sala de professores de educação física e terá que ser entregue no mesmo local até ao dia 22 de março.

É necessário cumprir este prazo para conseguirmos preparar os quadros competitivos e afixar atempadamente para conhecimento de todos os participantes.

Não serão aceites inscrições após esta data! Qualquer alteração deverá ser realizada e aprovada pelo secretariado do torneio.

Regulamento Geral

- Durante o Torneio todos os alunos têm que jogar com equipamento desportivo e calçado adequado, não sendo permitido jogar com outro tipo de equipamento/vestuário (por exemplo, calças/calções de ganga). Se uma equipa se apresentar para a competição sem equipamento desportivo será atribuída falta de comparência.
- É obrigatório as equipas serem constituídas por elementos da mesma turma.
- Não podem ocorrer mudanças de elementos nas equipas ao longo de todo o torneio e as equipas têm de corresponder aos seguintes parâmetros:
 - 5º ano (1x1): Cada aluno participa individualmente;
 - 5º e 6º ano (2x2): A equipa deve ser composta, no mínimo, por dois e, no máximo, por três alunos.
 - 7º e 8º ano (2x2): A equipa deve ser composta, no mínimo, por dois elementos e, no máximo, por três alunos.
 - 8º, 9º e 10º ano (4x4): A equipa deve ser composta, no mínimo, por quatro elementos e, no máximo, por seis alunos.
 - 10º, 11º e 12º ano (6x6): A equipa deve ser composta, no mínimo, por seis elementos e, no máximo, por nove alunos.
- As equipas que no dia do torneio não apresentem número de mínimo de jogadores previsto para cada escalão, perderão por falta de comparência.
- Cada participante apenas poderá jogar numa equipa independentemente do escalão ou género. Sendo que as equipas mistas integram o quadro competitivo do género masculino.
- Os jogos realizar-se-ão em simultâneo, iniciando-se e terminando sempre com um sinal sonoro, à exceção dos jogos 6x6, que serão jogados num set até aos 25 pontos, com diferença de dois pontos. No caso dos jogos cronometrados, após o sinal sonoro referente ao término dos jogos, poderá ser dada continuidade às jogadas que tenham sido iniciadas anteriormente ao mesmo, terminando o jogo

após a conclusão da jogada em questão. Em caso de empate realiza-se uma jogada adicional para desempatar.

- A duração de cada jogo será variável conforme o escalão (verificar tabela 2) e o número de inscritos, será controlada através de um marcador eletrónico.
- Na fase de grupos do torneio 1x1, será utilizado um sistema de competição em sobe e desce, sendo valorizada a permanência nos campos superiores;
- Na fase de grupos dos torneios 2x2, 4x4 e 6x6, serão atribuídos 2 pontos pela vitória, 1 ponto pela derrota e 0 pontos em caso de falta de comparência;
- Os critérios de desempate serão realizados pela seguinte ordem: Maior pontuação na classificação geral, Maior número de vitórias, Maior diferença entre pontos ganhos e perdidos, maior número de pontos ganhos e, caso persista o empate, será realizado desempate por confronto direto;
- Nas finais, os jogos disputam-se a 2 sets, nas competições de 2x2 e 4x4 e à melhor de 3 sets nas competições 6x6;
- No final dos jogos os árbitros são responsáveis por entregar o boletim de jogo (tabela 3) ao secretariado;
- É da responsabilidade do árbitro de cada campo, guardar a bola correspondente ao mesmo, no final de cada jogo;
- Fair Play:
 - Aceitar as decisões dos árbitros sem questionar;
 - Mostrar Fair Play e respeitar os árbitros, adversários, elementos da organização e espectadores;
 - Os árbitros deverão ter um comportamento exemplar e serem sobretudo educadores;
- Os alunos só poderão entrar no recinto de jogo no momento competitivo da sua equipa, estes deverão aguardar pela sua vez nas bancadas superiores. A arbitragem será realizada em cada campo por dois alunos do curso Técnico de Desporto ou do núcleo de Juvenis de Voleibol do Desporto Escolar, sendo realizada uma formação aos mesmos, em data a combinar em reunião de Grupo, conduzida pelos responsáveis pelo torneio;
- A parte disciplinar e todos os casos omissos neste regulamento são da responsabilidade dos Professores Responsáveis pelo torneio.

Formato de jogo

Escalões (Ano)	Formato de jogo	dimensões	Altura da rede	Duração	Nº de elementos	Bola (Modelo)
5º	1 x 1	8,00 x 3,50	2,10 m	3 min + 1 intervalo	Min: 1 e Max:1	Afável
5º e 6º	2 x 2	8,00 x 3,50	2,10 m	8 min + 2 intervalo	Min: 2 e Max:3	Afável
7º e 8º	2 x 2	8,00 x 3,50	2,10 m	8 min + 2 intervalo	Min: 2 e Max:3	Afável
8º,9º e 10º	4 x 4	13,00 x 6,50	2,20 m	10 min + 3 intervalo	Min: 4 e Max:6	200
10º,11º e 12º	6 x 6	18,00 x 9,00	2,30 m	1 set 25 pontos + tempo de transição	Min: 6 e Max:9	320

Tabela 16 - Características do Jogo, por Escalão

NOTA: Fica ao critério de cada professor do 5º, 8º e 10º inscreverem os seus alunos no formato de jogo que melhor se enquadre com a apreciação por si feita, dos seus alunos.

Regulamento Específico das Provas

As regras do jogo serão as oficiais da FPV (Federação Portuguesa de Voleibol), com as exceções descritas neste regulamento.

Situação de jogo 1x1 (5ºano)

- Serviço em passe e/ou por baixo, dentro ou fora de campo;

- Um ou dois passes de sustentação obrigatórios antes do reenvio da bola para o campo adversário (mínimo 2 toques / máximo 3);
- Apenas é permitida a utilização de passe.

Situação de jogo 2x2 (5º e 6º ano)

- Serviço em passe dentro de campo ou serviço por baixo fora de campo;
- Cada elemento só poderá realizar no máximo dois serviços consecutivos;
- Dois a três toques;
- Só são permitidos realizar os seguintes gestos técnico: passe e/ou manchete.

Situação de jogo 2x2 (7º e 8º)

- Serviço fora de campo;
- Cada elemento só poderá realizar no máximo dois serviços consecutivos;
- Dois a três toques em passe e/ou manchete.

Situação de jogo 4x4 (8º, 9º e 10º)

- Serviço por baixo ou por cima fora de campo;
- Cada elemento só poderá realizar no máximo dois serviços consecutivos;
- Mínimo 1 toque, máximo três. Regras oficiais

Situação de jogo formal 6x6 (10º, 11º e 12º)

- Não há número mínimo, nem máximo de substituições, mas estas só podem ser realizadas entre jogadas/ponto.

Fichas de Inscrição

TORNEIO DE VOLEIBOL			
Nome da Equipa:	Ano :	Turma: _____	
Quadro Competitivo:	Masculino :	Feminino :	Misto:

Competição: 1x1 ☐ 2x2 ☐ 4x4 ☐ 6x6 ☐			
Nota: 1x1 apenas para o 5º (inscrição individual); 2x2 apenas para o 5º, 6º, 7º e 8º (inscrição de 2 a 3 elementos) ; 4x4 apenas para 8º, 9º e 10º (inscrição de 4 a 6 elementos); 6x6 apenas para o 10º, 11º e 12º (inscrição de 6 a 9 elementos).			
Elementos da Equipa			
Cap		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5			

Distribuição de tarefas

Dias	Professores responsáveis	Alunos colaboradores	Tarefas
Segunda e terça-feira (Dia completo)	Ana Carvalho Fátima Saraiva Francisco Grilo Jéssica Santos Teresa Rocha Rodrigo Castro		Secretariado ○ Realização do Quadro competitivo ○ Supervisionar a competição
Seg (manhã)	João Vieira Helena Serafim Fernanda Fernandes Ricardo Lima Tiago Sampaio Pedro Araújo	2 alunos por campo	2 professores por cada sector (A/B/C) ○ Coordenam os vários jogos ○ Controlar os alunos que não estão em jogo ○ Guardar as bolas após jogo ○ Juntam os resultados ○ Entregam os resultados à mesa de arbitragem

	Filipe Eanes		
Seg (tarde)	Isabel Vieira Helena Serafim Filipe Eanes Anabela Leite Nuno Gameiro		2 professores por cada campo (A/B/C) ○ Coordenam os vários jogos ○ Controlar os alunos que não estão em jogo ○ Guardar as bolas após jogo ○ Juntam os resultados ○ Entregam os resultados à mesa de arbitragem
Ter (manhã)	João Vieira Helena Serafim Ricardo Lima Tiago Sampaio Filipe Eanes Pedro Araújo Isabel Vieira		2 professores por cada campo (A/B/C) ○ Coordenam os vários jogos ○ Controlar os alunos que não estão em jogo ○ Guardar as bolas após jogo ○ Juntam os resultados ○ Entregam os resultados à mesa de arbitragem
Ter (tarde)	Luís Costa Isabel Vieira Pedro Araújo Fernanda Fernandes Nuno Gameiro		1 professores por cada campo (A/B/C) ○ Coordenam os vários jogos ○ Controlar os alunos que não estão em jogo ○ Guardar as bolas após jogo ○ Juntam os resultados ○ Entregam os resultados à mesa de arbitragem

			3 professores de mesa de arbitragem ○ Quadro competitivo ○ Receber os resultados ○ Atualiza quadro competitivo no computador ○ Boletins de jogo 1 professor a anunciar no microfone 1 professor a chamar as equipas e dirigi-las para o campo
--	--	--	---

Quadro competitivo

No caso da situação competitiva 1x1, o quadro competitivo estará organizado em formato torneio, se possível com duas fases, 1ª fase no modelo sobe e desce.

Nas restantes situações, estará organizado no formato torneio, se possível com duas fases.

Divulgação

A divulgação será feita pelos professores nas turmas e por afixação de cartazes.

Prémios

Medalhas para os três primeiros classificados. Para os alunos vencedores do 5º e 6º ano encontra-se também prevista a entrega de t-shirt's personalizadas.

ORGANIZAÇÃO DO PAVILHÃO

A disposição espacial dos campos será feita de acordo com cada quadro competitivo e formato de jogo, variando assim, desta forma as dimensões do campo.

Assim, verifica-se a seguinte distribuição:

5º ano (1 x1), 5º e 6º ano (2x2) e 7º e 8º ano (2x2) (tabela 3).

8º, 9º e 10º ano (4x4) (tabela 4).

10º, 11º e 12º ano (6x6) (tabela 5).

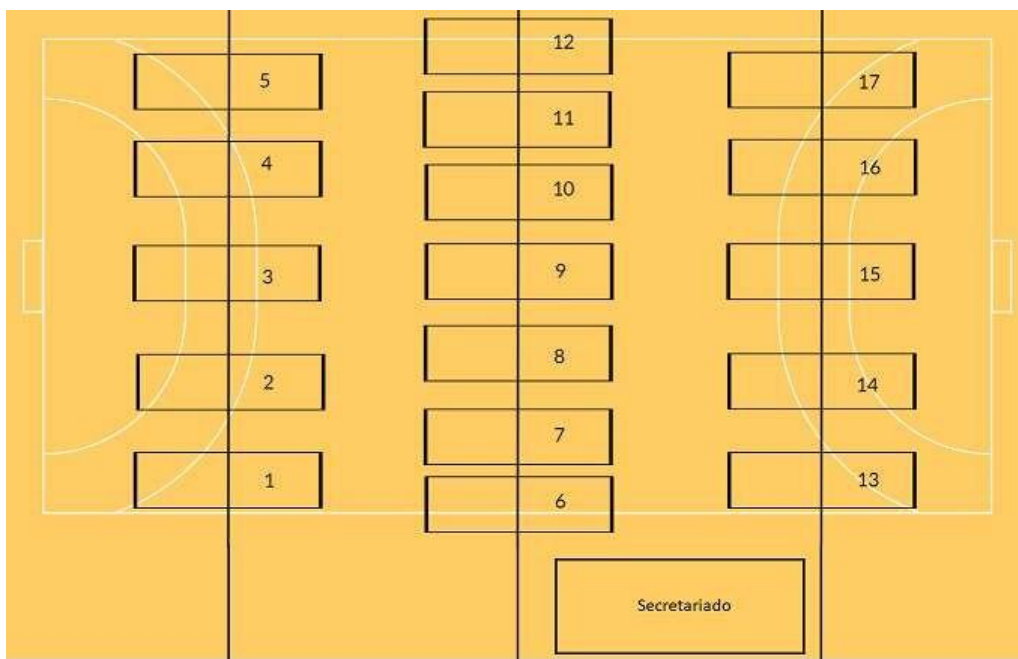


Tabela 17 - Organização do Pavilhão para as Competições 2x2

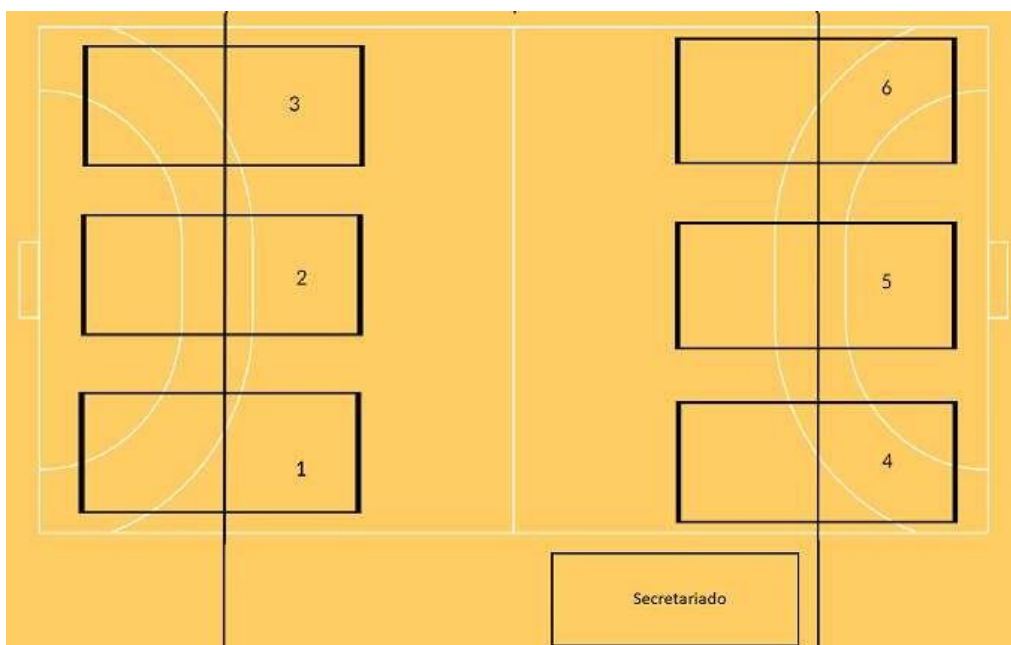


Tabela 18 - Organização do Pavilhão para a Competição 4x4

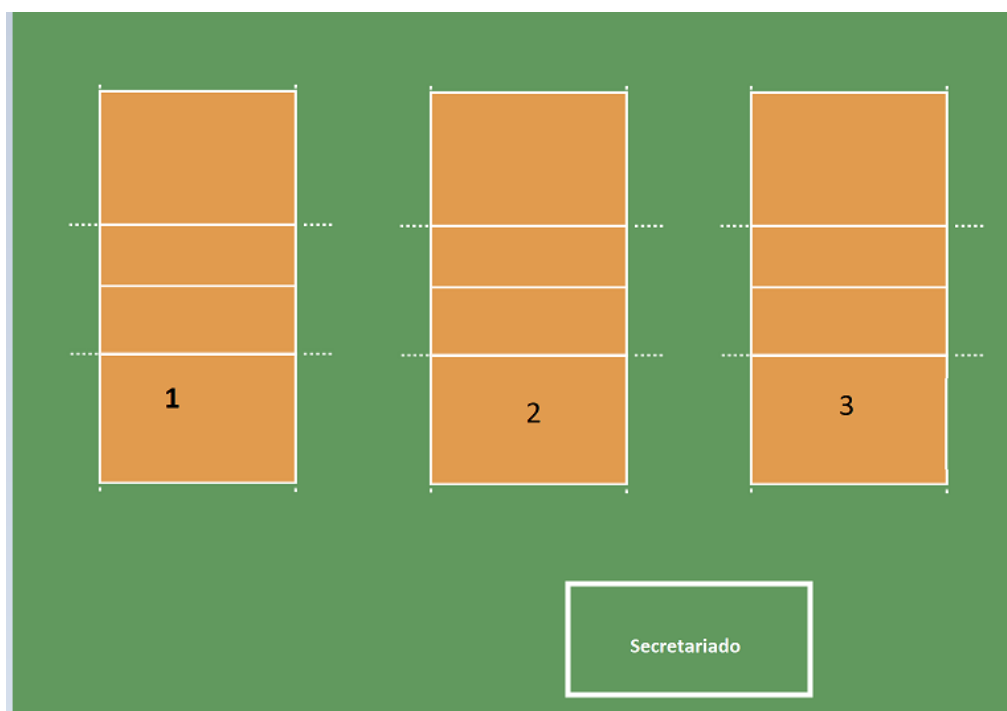


Tabela 19 - Organização do Pavilhão para a Competição 6x6

BOLETIM DE JOGO

BOLETIM DE JOGO																					
Equipa A: _____ Equipa B: _____																					
Pontos																					
A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Resultado Final: A _____ B _____																					

BOLETIM DE JUSTIFICAÇÃO DE FALTAS

Torneio Interno de Voleibol – Justificação de faltas



O presente documento serve para informar que se realizou, no dia de março, o Torneio Interno de Voleibol na Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

Assim sendo, confirmamos a presença do(s) aluno(s) inscrito nesta atividade, justificando as faltas durante este período.

Ano:_____Turma:_____

Aluno	Nº	Horas

Professor Responsável

Apêndice 9 - Balanço do Torneio Interno de Voleibol

Balanço do Torneio de Voleibol

Escola Básica e Secundária de Carcavelos

Orientadoras Escola: Prof.^a Ana Cristina Carvalho e Prof.^a Maria de Fátima Saraiva

Orientador FMH e ULHT: Prof. João Martins e Prof. Rui Pettruci

Professores Estagiários: Francisco Grilo, Jéssica Santos, Maria Rocha, Rodrigo Castro

Ano letivo: 2018/2019

ÍNDICE

Introdução.....	176
Objetivos do Projeto	176
Número de Participantes.....	178
Divulgação da atividade.....	179
Regulamento.....	179
Formação	179
Recursos	180
Temporais	180
Espaciais	180
Humanos.....	182
Prémios	182
Inscrições/Organização Quadros Competitivos	182
Torneio 1x1/ 2x2 (5º e 6º ano).....	184
Torneio 2x2 (7º e 8º ano).....	185
Torneio 4x4 (8º, 9º e 10º ano).....	185
Torneio 6x6 (10º, 11º e 12º ano).....	186

INTRODUÇÃO

O torneio realizou-se no dia 1 e 2 de abril, no pavilhão da Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC). A organização e planeamento do torneio foi da responsabilidade do núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) e do núcleo de estágio da Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias (NEULHT), com a supervisão das professoras orientadoras Ana Cristina Carvalho e Maria de Fátima Saraiva. Contou com apoio dos professores do Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC) e dos alunos do curso Técnico de Desporto e do Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol, escalão de juvenis.

Neste documento iremos fazer uma reflexão crítica relativamente aos seguintes pontos:

- Objetivos;
- Número de participantes;
- Divulgação;
- Regulamento;
- Recursos Temporais, Espaciais, Humanos;
- Prémios;
- Organização dos Quadros Competitivos;
- Aspetos Positivos e Negativos;
- Sugestões

OBJETIVOS DO PROJETO

Durante este torneio os objetivos que consideramos terem sido cumpridos foram:

- Promover o relacionamento cordial e de respeito de todos os alunos para com os seus companheiros de equipa, adversários e elementos da equipa de arbitragem;
- Fomentar o espírito desportivo e de fair-play, no respeito pelos colegas, adversários e arbitragem;
- Potenciar um momento de competição estruturada a alunos que não estão ligados a nenhuma modalidade federada ou a um núcleo de desporto escolar;
- Desenvolver a capacidade organizativa dos núcleos de estágio, relativamente aos recursos espaciais, materiais e humanos;
- Desenvolver a capacidade organizativa de um evento com esta dimensão.

Relativamente aos objetivos relacionados com a prática pedagógica, consideramos ter cumprido com os que se apresentam de seguida:

- Organizar uma atividade desportiva de grande dimensão destinada a todos os anos de escolaridade da escola;
- Desenvolver as capacidades de cooperação com alunos e colegas que estão a ajudar na atividade;

Consideramos que este objetivo, que a seguir apresentamos, foi sendo desenvolvido com o decorrer da atividade e dos problemas que nos foram surgindo.

- Desenvolver as capacidades de gestão de uma atividade.

NÚMERO DE PARTICIPANTES

Em relação às edições anteriores, o torneio contou com a presença de mais um momento competitivo, competição 1x1 (masculino e feminino), em que estava prevista a participação de 25 alunos, no entanto devido a constrangimentos que iremos ter a oportunidade de abordar mais adiante, acabou por contar apenas com 19 jogadores.

No quadro abaixo, encontra-se presente uma análise comparativa entre o número de participantes das últimas duas edições.

Dados do torneio 2017/2018	Dados do torneio 2018/2019	Comparação 2017/2018 para 2018/2019
5º ano 2x2: 28 equipas	5º ano 1x1: 19 jogadores/equipa	Aumento de 3 equipas
6º ano 2x2: 49 equipas	5º e 6º ano 2x2: 61 equipas	
7º e 8º ano 3x3: 47 equipas	7ºe 8º ano 2x2: 42 equipas	Decréscimo de 5 equipas
9º e 10º ano 4x4: 28 equipas	8º, 9º e 10º ano 4x4: 32 equipas	Aumento de 4 equipas
Secundário 6x6: 13 equipas	Secundário 6x6: 19	Aumento de 6 equipas
165 equipas / 365 jogos	173 equipas / 412 jogos	Aumento de 8 equipas/ 47 jogos

DIVULGAÇÃO DA ATIVIDADE

Relativamente à divulgação consideramos que esta foi bem conseguida, no entanto, algumas das formas de divulgação propostas não chegaram a ser cumpridas, nomeadamente:

- Colocação, no livro de ponto de cada turma, de uma circular informativa da atividade e dos alunos participantes, o que poderá ter contribuído para a existência de atividades no mesmo dia e horário;
- Afixação de cartazes na sala dos professores;
- Afixação dos quadros competitivos com devida antecedência, esta foi realizada no próprio dia.

REGULAMENTO

O regulamento foi criado tendo como referência, os objetivos presentes no Plano Plurianual, as recomendações propostas pelos PNEF e ainda alguns dos pressupostos e sugestões apresentadas no Livro do professor Jorge Gonçalves, “Aprender a jogar, jogando”. Posteriormente, foi sujeito a aprovação em reunião de grupo. No decorrer da mesma foram debatidas diversas questões, como se faria sentido a inclusão do formato 1x1 para o 5º ano, a possibilidade do 8º ano participar no 2x2 ou 4x4 e do 10º ano participar no 4x4 ou no 6x6. O regulamento sofreu alterações relacionadas com os horários de cada situação de jogo, nomeadamente, a realização do 6x6 na manhã de 2 de abril e do 4x4 na parte tarde.

FORMAÇÃO

No dia 29 de março realizou-se uma formação às turmas de 10º e 11º anos TD que iriam colaborar na atividade, relativamente à estrutura, organização e funcionamento do torneio.

Na apresentação foram explicadas as funções do árbitro, as regras para cada quadro competitivo, os horários, os sinais da arbitragem e o preenchimento do boletim de jogo.

Na nossa opinião, a apresentação deveria de ter sido efetuada com um maior tempo de antecedência e em condições que possibilitassem a utilização de recursos digitais (PowerPoint).

RECURSOS

Temporais

Na maior parte das situações de jogo houve incumprimento do horário inicialmente estabelecido.

No entanto, a competição de 2x2 (7º e 8º ano) que se realizou no dia 1 de abril, da parte da tarde e a de 6x6, que decorreu no dia 2 de abril, da parte da manhã, começaram dentro do horário previsto.

As principais razões que, na nossa opinião, acabaram por levar ao atraso no início de algumas competições, tiveram a ver, essencialmente, com aspetos organizacionais, que deveriam ter sido transmitidos antes do início das atividades, possibilitando assim, que os alunos soubessem quando iriam jogar e onde teriam que estar quando estivessem em espera.

Face aos atrasos verificados, sentimos a necessidade de diminuir o tempo de jogo em alguns escalões e na competição de 6x6, os jogos passaram a ser por tempo e não por sets, como estava inicialmente previsto.

Na nossa perspetiva, consideramos que um dos pontos positivos encontrando foi a realização da chamada dos jogadores para os campos por parte de um elemento do secretariado, que permitiu controlar o número de jogos já realizados e realizar alterações no momento em que se notavam dificuldades.

Consideramos que na elaboração dos horários deveríamos ter tido em conta possíveis atrasos na realização dos jogos. Uma das soluções que poderia existir seria planejar o término da competição 30 minutos antes do horário previsto para o período em que se realizava, por exemplo de manhã previmos jogos das 9h as 13h30, pelo que, a competição deveria terminar as 13h, existindo assim uma margem que contemplasse possíveis atrasos.

Espaciais

Acreditamos que a otimização dos recursos espaciais é determinante para o bom funcionamento de qualquer competição, torneio ou atividade. Assim sendo, tentámos, desde da primeira hora, rentabilizar ao máximo o espaço disponível. Cremos que o conseguimos fazer, uma vez que em qualquer uma das competições, o número de equipas, por grupo, em situação de jogo foi quase sempre superior às que estavam em espera.

A dimensão dos campos, na nossa perspetiva, esteve sempre adaptada ao nível de jogo apresentado pela maioria dos alunos. No caso das situações de jogo 1x1 e 2x2, a distância existente entre os campos, muito reduzida, pode ter afetado, em certos momentos, o desempenho dos jogadores em algumas jogadas.

Do nosso ponto de vista, a mesa do secretariado deveria ter ficado do lado oposto ao que estava inicialmente previsto, pois permitiria a existência de uma bancada extra ao centro, onde estariam os alunos em espera, possibilitando deste modo estabelecer uma barreira divisória, evitando assim, que estes, tal como se veio a verificar, se encontrassem ou demasiado próximos dos campos ou do secretariado, colocando em causa o normal funcionamento da atividade.

Deste modo concluímos que, nesta dimensão em concreto, o que foi planeado acabou por ser concretizado com sucesso.

A disposição espacial dos campos fez-se de acordo com cada quadro competitivo e formato de jogo, variando assim, desta forma as dimensões do campo.

HUMANOS

Professores Responsáveis - Ana Cristina Carvalho e Fátima Saraiva;

Professores Estagiários – Francisco Grilo, Jéssica Santos, Maria Rocha, Rodrigo Castro.

Professores do GEF – Professores a lecionar no horário.

Alunos Colaboradores - AGD 11º, alunos do Desporto Escolar (Iniciadas e Juvenis).

Funcionários do Pavilhão: D. Fátima, Sr. Frederico e Sr. João.

PRÉMIOS

Foram atribuídas medalhas para o 1º, 2º e 3º lugar de cada torneio, no entanto, tivemos que recorrer a medalhas de edições anteriores.

A requisição das medalhas deveria ter sido feita com maior antecedência e em maior número.

INSCRIÇÕES/ORGANIZAÇÃO QUADROS COMPETITIVOS

As inscrições das equipas foram disponibilizadas em papel. A maioria das inscrições foram entregues dentro do prazo á exceção das turmas que foram condicionadas pela greve do pessoal não docente que afetou os últimos dois dias de inscrição.

Neste sentido, consideramos que deveríamos ter entregue o projeto do torneio de voleibol com maior antecedência, possibilitando assim, que o prazo de inscrição não condicionasse a construção dos quadros competitivos.

Relativamente á construção dos quadros competitivos, foi nos concedida total autonomia na sua realização. Numa primeira instância, estes tiveram como prioridade a realização do maior número de jogos possível para todos os participantes independentemente da classificação da primeira fase, com o objetivo de dar oportunidade a todos os alunos de participarem numa competição que permitisse a realização de jogos contra equipas de nível superior e idêntico, o qual não foi aceite pelas orientadoras e mais tarde pelos elementos do GEF dadas as dificuldades de organização dos jogos no dia da competição e por associarem esta organização a um convívio e não a um torneio.

Desta forma, foram reconstruídos os quadros competitivos, organizados em duas fases, a primeira de grupos e a segunda a eliminar, ajustando o número de equipas por grupo e consequentemente o número de fases a eliminar de acordo com o número de equipas inscritas. A distribuição das equipas foi feita de forma a evitar que no mesmo grupo existisse mais do

que uma equipa da mesma turma, e que no mesmo grupo existissem anos de escolaridade diferentes. Esta organização permitiu que os alunos mais aptos realizassem um maior número de jogos relativamente aos alunos menos aptos ou que não conseguiram transitar para a fase seguinte. Apesar destes constrangimentos, conseguimos assegurar a realização de pelo menos três jogos por equipa.

Visto terem existido as alterações acima mencionadas resultantes da receção tardia das inscrições e das alterações dos quadros competitivos, apenas foi afixado o horário competitivo para cada formato de jogo, contudo este não foi colocado num espaço visível a todos os alunos.

Consideramos que o facto de os quadros competitivos não terem sido afixados, e os horários dos formatos de jogos não estarem visíveis aos alunos, originou a existência de alunos a faltarem a aulas fora do seu horário de competição, e atrasos no início da atividade. Deste modo, sugerimos que os quadros competitivos sejam afixados com uma semana de antecedência até para proceder a alterações que possam surgir (lesões de alunos, erro de inscrição).

Como referimos anteriormente o projeto deve ser entregue e planeado com um mês de antecedência de modo a possibilitar, a abertura das inscrições com um período de duas a três semanas antes do torneio.

Assim como já era esperado, foram realizados ajustes nos quadros competitivos no dia do torneio, derivado à existência de faltas de comparência e faltas de material. Estas alterações/ ajustes poderiam ter sido facilitadas se tivesse sido impresso um quadro competitivo em branco.

TORNEIO 1X1/ 2X2 (5º E 6º ANO)

O torneio 1x1 (5º ano) realizou-se no dia 1 de abril da parte da manhã, contou com a presença de 19 participantes, doze alunos do género masculino e sete do género feminino. Os jogos ocorreram em nove campos.

O torneio 2x2 (5º e 6º ano), realizou-se em simultâneo com o torneio 1x1, tendo participado um total de 61 equipas, sendo 20 do género feminino e 41 do género masculino.

Um dos pontos negativos que encontramos neste bloco do torneio foi o incumprimento do que estava estipulado inicialmente, no que diz respeito às funções dos alunos colaboradores. Estava prevista a condução dos alunos participantes desde as salas de aula até ao pavilhão desportivo, realizada pelos alunos do curso de desporto, o que no dia do torneio acabou por não acontecer. Na nossa opinião o facto desta função não ter sido integrada na distribuição de tarefas especificando os alunos encarregues dessa tarefa, fez com que esta não se realizasse, originando atrasos no horário estipulado para início do torneio.

Esta situação pode ter sido uma das principais causas da ausência de alguns dos alunos inscritos.

Na nossa opinião, a existência do formato de jogo de 1x1 possibilitou a participação de alunos no torneio com mais dificuldades no jogo reduzido 2x2. Permitiu ainda alunos mais introvertidos, que à partida não participariam no torneio, a oportunidade de competirem de forma isolada. Apesar do tempo reduzido, acreditemos que este formato tenha sido igualmente positivo devido ao número de jogos realizados por cada aluno nesta competição.

No que diz respeito à competição 2x2, acreditamos que a alteração dos quadros competitivos tenha sido positivo a nível organizativo, dados os atrasos existentes no dia da competição. Mas por outro lado, terem sido organizados grupos tão numerosos (5/6 equipas por grupo) fez com que só transitassem para a segunda fase os primeiros lugares, o que poderá ter assumido um sentimento de injustiça para os segundos classificados de cada grupo, uma vez que não tiveram oportunidade de competir com equipas de outros grupos.

TORNEIO 2X2 (7º E 8º ANO)

O torneio 2x2 (7º e 8º ano) realizou-se no dia 1 de abril na parte da tarde e teve a participação de 42 equipas, sendo 12 do género feminino e 30 do género masculino.

Apesar do decréscimo do número de equipas a competir, relativamente ao ano anterior, avaliamos estes dados positivamente, uma vez que este escalão etário criou bastantes problemas à organização das provas anteriores do GEF, uma vez que participavam apenas com o objetivo de faltar às aulas, ao invés de procurarem uma participação ativa.

Analisando e comparando os dois blocos de torneio realizados no dia 1 de Abril, assumimos que a realização de competições diferentes no mesmo horário cria constrangimentos à organização do torneio, algo que se veio a verificar no desenrolar desta competição, uma vez que após o início dos jogos, estes se realizaram sem grandes atrasos e de uma forma mais organizada, facilitada pela alteração da chamada dos alunos para os campos, a partir do secretariado.

No que diz respeito à competição em específico, verificámos a importância de realizar um formato competitivo 2x2 para estes anos de escolaridade uma vez que os alunos participantes se adequavam ao contexto de jogo, não existindo uma grande superioridade técnico-tática, ou demonstração de capacidades de um nível superior demonstrada por nenhuma equipa.

TORNEIO 4X4 (8º, 9º E 10º ANO)

O Torneio 4x4 (8º, 9º e 10º ano), realizou-se na tarde do dia 2 de abril e contou com a participação de 32 equipas, sendo 11 do género feminino e 21 do género masculino.

Nesta competição à semelhança do 2x2 (7º e 8º ano), observámos uma participação dos alunos focada na competição e não apenas na procura de faltar às aulas desse bloco, pelo que, mais uma vez acreditamos que tenha sido uma decisão acertada por parte da organização.

A expectativa relativamente à melhoria do nível de jogo, em comparação com o torneio 2x2, registou-se. As equipas participantes conseguiram na sua grande maioria jogar de acordo com os critérios do jogo de nível Elementar trabalhado na disciplina de Educação Física, o que resultou num torneio bastante equilibrado e competitivo, desde a fase de grupos até à fase a eliminar.

Neste torneio temos apenas a lamentar o início da competição após o horário previsto devido a um erro na construção dos quadros competitivos, uma vez que aceitámos uma inscrição e esta não constava em nenhum grupo, o que nos levou a perder algum tempo para iniciar os jogos. Ainda a salientar o erro na reconstrução dos quadros o que fez com que uma equipa estivesse presente em dois grupos diferentes tendo realizado mais jogos do que as outras mas só contando para a classificação final os resultados concretizados num dos grupos.

TORNEIO 6X6 (10º, 11º E 12º ANO)

O torneio 6x6 (10º, 11º e 12º ano) realizou-se no dia 2 de abril na parte da manhã e contou com 19 equipas, sendo duas delas compostas apenas por raparigas.

Uma vez que só estavam inscritas duas equipas femininas, integrámo-las no torneio misto/masculino, para permitir que estas realizassem um maior número de jogos. Esta decisão veio a revelar uma característica bastante positiva por parte das equipas participantes, uma vez que os elementos masculinos adaptavam a agressividade dos remates e serviços sempre que realizavam jogos contra uma equipa constituída apenas por raparigas.

Como já referido anteriormente, os jogos passaram a ser realizados por tempo, ao contrário do que foi inicialmente proposto. Na nossa opinião esta decisão não teve um efeito negativo no torneio e permitiu que este se realizasse dentro do horário previsto.

Ao longo do torneio verificou-se que a proposta inicial de realizar uma segunda fase em que os primeiros classificados jogavam em sistema todos contra todos para escalonar os três lugares do pódio iria condicionar o início dos jogos da tarde. Desta forma, a segunda fase foi realizada em sistema de meia-final e final, em que transitavam para a segunda fase os primeiros classificados e o melhor segundo classificado. Algo que criou bastante confusão entre as pessoas responsáveis pela contagem das pontuações, uma vez que existia um grupo com mais uma equipa e teria de se retirar o resultado contra o pior classificado desse grupo. Esta informação não foi bem entendida, o que resultou na “eliminação” do melhor segundo classificado. Mas, felizmente, este erro conseguiu ser resolvido a tempo desta equipa puder realizar a meia-final contra o melhor primeiro lugar e alcançar o seu lugar na final.

A decisão que se demonstrou uma mais valia para a qualidade do torneio foi a realização da competição 6x6 de manhã, o que permitiu que fosse possível assistir a dois jogos (final e 3º e 4º lugar) de grande qualidade, por parte dos participantes no torneio 6x6 e 4x4, criando um clima de competição bastante positivo.

Apêndice 10 – Questionário

1. Sempre que chove utiliza os espaços alternativos com atividades:

- a) que mantêm os objetivos iniciais da aula;
- b) de desenvolvimento da condição física;
- c) criativas, no domínio das atividades lúdicas;
- d) outras;

2. Gostaria de ter em suporte físico ou informático propostas de atividades para a utilização dos espaços com menos vocação?

- a) Sim
- b) Não

3. Considera importante que as atividades propostas apresentadas possam transbordar para o tempo de recreio dos alunos?

- a) Sim
- b) Não