



Universidade de Lisboa



Faculdade de Motricidade Humana

## Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

**Orientadora:** Professora Doutora Luiza Silva Moreira

**Júri:**

**Presidente:**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares de Onofre, professor associado com agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais:**

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Luiza Silva Moreira, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mafalda Sofia Costa Rodrigues

2025



**Universidade de Lisboa**



**Faculdade de Motricidade Humana**

## **Relatório Final de Estágio Pedagógico**

Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Este relatório foi realizado com base na experiência do estágio pedagógico em educação física desenvolvido na Escola Secundária Helena Cidade Moura, do agrupamento de escolas Ibn Mucana, sob a supervisão da Professora Solange Rodrigues e da Professora Doutora Luiza Silva Moreira, no ano letivo 2024/2025.

Mafalda Sofia Costa Rodrigues

**2025**

## **Agradecimentos**

A conclusão do estágio representa o culminar de um percurso desafiante e enriquecedor, que foi possível graças ao apoio e acompanhamento de várias pessoas e a quem deixo o meu agradecimento.

À minha mãe, por me dar a liberdade de seguir o que me faz feliz, por me apoiar em todas as minhas escolhas, com todo o seu carinho e amor incondicional. Partilhei contigo todas as minhas preocupações e sempre fizeste questão de me relembrar de quem era, sempre que duvidei de mim. Podia cair, mas tu estavas sempre lá para me ajudar a levantar. E agora, aqui estou eu, igual a ti, sou professora mãe!

Ao meu pai, pelo apoio, por cada viagem, por cada espera paciente, por cada preocupação. Mesmo com as palavras mais discretas, à tua maneira, acompanhas-te o meu percurso de perto. Obrigada por estares presente em todas as minhas conquistas. Para ti, serei sempre a tua menina, a tua quiducha.

Ao meu irmão, por todo o carinho, pelos conselhos que muitas vezes sustentaram as minhas dúvidas e por seres uma referência para mim. Obrigada por teres sido o meu companheiro de infância, e por ainda estares presente em todo o meu caminho. Retribuo-te agora a mensagem que escreveste na minha fita de conclusão da licenciatura: És o meu irmão favorito e gosto de jogar jogos de tabuleiro contigo.

Aos meus avós, pela generosidade e amor que me deram força para criar o meu caminho. Guiaram em mim uma bondade que agora retribuo para com as pessoas que me rodeiam. As simples e leves palavras que me passaram reforçaram que o amor está nas pequenas coisas da vida, como um passeio à beira-mar.

Ao meu namorado, Tomás, por seres o meu porto seguro, por estares sempre ao meu lado, por me ouvires e me fazeres rir quando mais preciso. Deste-me força quando a minha faltava e caminhas-te comigo mesmo nos dias mais difíceis. A tua forma de ser e o teu amor tornaram este caminho mais bonito.

À escola de estágio, agradeço por me ter recebido de forma tão calorosa e por me integrar no ambiente escolar de forma ativa e participativa. A todos com quem me cruzei, o meu obrigado por contribuírem para o meu crescimento profissional e por ajudarem a moldar, um pouco mais, a minha identidade como futura professora.

Às professoras orientadoras, Solange e Luíza, agradeço a disponibilidade e a partilha de experiências ao longo de todo o estágio. Mesmo nos momentos em que a minha cabeça era uma confusão, senti que podia contar com a vossa orientação, e aquilo que eram as minhas inseguranças e incertezas tornavam-se confiança e tranquilidade. Acima de tudo, obrigada por valorizarem aquilo que, por vezes, nem eu própria conseguia ver.

Aos meus amigos e colegas estagiários, Mariana e Gonçalo, partilhar esta etapa convosco tornou o percurso mais leve, a entreaajuda, as conversas e as brincadeiras ajudaram a ultrapassar os desafios do estágio e fizeram-me sentir em casa. Ainda bem que me convidaram a vir convosco, mal sabia eu que uma simples pesquisa no GPS, a ver o tempo entre a minha casa e a escola, ia decidir o caminho incrível que faríamos juntos. Obrigada por tudo. A vossa companhia fez, sem dúvida, a diferença.

Por fim, aos meus alunos, pelos sorrisos partilhados e por serem a minha primeira experiência enquanto professora. Aprendi convosco todos os dias, em cada aula, em cada desafio e em cada conquista. No meu coração, ficam 17 luzinhas, todas diferentes, únicas e especiais, que agora o fazem brilhar um pouco mais.

**Obrigada a todos por fazerem parte do meu percurso, esta conquista também é vossa, porque estiverem presentes em cada passo.**

## Resumo

O presente relatório tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre o meu estágio pedagógico em Ensino da Educação Física, realizado durante o ano letivo 2024/2025 na Escola Secundária Helena Cidade Moura do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O relatório está organizado de acordo com as quatro áreas de intervenção definidas no Guia de Estágio Pedagógico. Na Área 1, são abordadas as dimensões do planeamento, avaliação e condução das aulas. A Área 2 apresenta o projeto de investigação-ação, centrado num problema identificado na escola. A Área 3 descreve o envolvimento no Desporto Escolar e noutras atividades escolares. A Área 4 aborda a participação na direção de turma, destacando o papel do professor no acompanhamento dos alunos e na articulação com a comunidade educativa. Em todas as áreas são mencionadas as estratégias utilizadas para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Este relatório representa um percurso de crescimento pessoal e profissional fundamental na consolidação da minha identidade profissional, permitindo-me vivenciar de forma prática os desafios e responsabilidades inerentes à profissão docente.

**Palavras-chave:** avaliação; desporto escolar; direção de turma; educação física; estágio pedagógico; identidade profissional; investigação-ação; planeamento; prática letiva; competências profissionais.

## Abstract

This report aims to present a critical reflection on my teaching practicum in Physical Education, carried out during the 2024/2025 school year at Helena Cidade Moura Secondary School, part of the Ibn Mucana School Group, within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education.

The report is organized according to the four areas of intervention defined in the Teaching Practicum Guide. In Area 1, the dimensions of planning, assessment, and lesson delivery are addressed. Area 2 presents the action-research project, focused on a problem identified within the school. Area 3 describes the involvement in School Sports and other school-based activities. Area 4 addresses participation in class tutoring, highlighting the teacher's role in monitoring students and collaborating with the educational community. In all areas, strategies used to overcome difficulties encountered in the teaching-learning process are described.

This report represents a path of personal and professional growth, consolidating my professional identity and allowing me to experience, in practice, the challenges and responsibilities inherent to the teaching profession.

**Keywords:** assessment; school sports; competencies; lesson planning; pedagogical practicum; physical education; professional identity; school sports; teaching practice; action research.

# Índice

<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>2. O Contexto</b>	<b>3</b>
2.1. Agrupamento de Escolas Ibn Mucana	4
2.2. Escola Básica e Secundária Helena Cidade Moura	5
2.2.1. Recursos temporais	5
2.2.2. Recursos espaciais	7
2.2.3. Recursos materiais	8
2.3. Caracterização do Grupo de Educação Física	9
2.4. Caracterização do Núcleo de estágio	10
2.5. Caracterização da Turma 10º A	10
<b>3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem</b>	<b>12</b>
3.1. Planeamento	12
3.1.1. Plano Anual de Turma	12
3.1.2. Plano de Etapa e Plano de Unidade de Ensino	13
3.1.3. Plano de aula	20
3.2. Avaliação	21
3.2.1. Avaliação Inicial	22
3.2.2. Avaliação Formativa	23
3.2.3. Avaliação Sumativa	27
3.3. Condução	30
3.3.1. Instrução	30
3.3.2. Organização	31
3.3.3. Clima e disciplina	33
3.3.4. Feedback	35
3.3.5. Estilos de Ensino	36
3.4. Semana a Tempo Inteiro	37
3.4.1. Ensino Básico	37
3.4.2. Ensino Secundário	38
<b>4. Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica</b>	<b>40</b>
4.1. Identificação do problema	40
4.2. Enquadramento teórico	40
4.3. Material, população e métodos	41
4.4. Considerações éticas e legais	42
4.5. Análise e discussão de resultados	42
4.6. Delineação de estratégias e soluções	43
4.7. Apresentação do projeto à comunidade escolar	44
4.8. Conclusão	46
4.9. Apreciação global da apresentação	46
<b>5. Área 3 – Participação na Escola</b>	<b>48</b>
5.1. Desporto Escolar	48
5.1.1. Caracterização do núcleo	48

5.1.2. Planeamento dos treinos	49
5.1.3. Condução dos treinos	49
5.1.4. Resultados dos alunos nas competições	51
5.2. Projeto “Mega-Sprinter”	51
5.3. Colaboração em Atividades Complementares	53
<b>6. Área 4 – Relação com a comunidade</b>	<b>55</b>
6.1. Diretor de Turma	55
6.2. Intervenção na área	56
6.3. Estudo Sociométrico	58
<b>7. Interligação entre as áreas</b>	<b>60</b>
<b>8. Considerações Finais</b>	<b>62</b>
<b>9. Referências Bibliográficas</b>	<b>63</b>
<b>10. Anexos</b>	<b>67</b>

## Índice de Anexos

Anexo A - Áreas para lecionar Educação Física a) pavilhão gimnodesportivo; b) ginásio; c) campo exterior	67
Anexo B - "Roulement" do ano letivo 2024 / 2025	67
Anexo C - Exemplo de grelha de avaliação do Protocolo de Avaliação Inicial	68
Anexo D - Esquema da montagem do material no ginásio "Croqui"	69
Anexo E - Guião trabalho dos Conhecimentos	70
Anexo F - Exemplo de plano de aula	72
Anexo G - Grelha de avaliação	79
Anexo H - Exemplo esquematização das regras das modalidades	80
Anexo I - Questionário Motivações para as Atividades Desportivas	81
Anexo J - Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva	83
Anexo K - Análise estatística dos resultados dos itens do QMAD	85
Anexo L - Análise estatística dos resultados dos itens do IMAAD	86
Anexo M - Questionário de avaliação da sessão científico-pedagógica	88
Anexo N - Respostas ao questionário apresentação da sessão pedagógica	89
Anexo O - Documento de Análise dos treinos de Padel	90
Anexo P - Plano Mesociclo Desporto Escolar Padel	91
Anexo Q - Plano Microciclo Desporto Escolar Padel	92
Anexo R - Cartaz Feira do Desporto	93
Anexo S - Aplicação "PhotoFinish"	94
Anexo T - Atividade criação de uma mascote, lema e música da turma	94
Anexo U - Teste Sociométrico	95
Anexo V - Aplicação Teste Sociométrico "GroupDynamics"	96

## **Listagem de abreviaturas e/ou siglas**

- AE** – Aprendizagens essenciais
- AEIM** – Agrupamento de Escolas Ibn Mucana
- AFD** – Atividades Físicas Desportivas
- AI** – Avaliação inicial
- AT** – Assembleia de turma
- DE** – Desporto escolar
- DT** – Diretora de turma
- EBSIM** - Escola Básica e Secundária Ibn Mucana
- EE** – Encarregados de educação
- EF** – Educação física
- EBSHCM** – Escola Básica e Secundária Helena Cidade Moura
- GEF** – Grupo de educação física
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PAI** – Protocolo de avaliação inicial
- PAT** – Plano anual de turma
- PAA** - Plano Anual de Atividades
- PE** – Plano de etapa
- PNEF** – Programas nacionais de educação física
- PUE** – Plano de unidade de ensino
- UE** – Unidade de ensino

# 1. Introdução

O presente relatório tem como objetivo descrever e refletir sobre a experiência de estágio pedagógico realizada no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. O estágio decorreu na Escola Básica e Secundária Helena Cidade Moura, ao longo do ano letivo de 2024/2025.

De acordo com o guia de estágio, o processo formativo está estruturado em quatro áreas de atuação: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, Inovação e investigação pedagógica, Participação na escola e Relação com a comunidade. O relatório inicia-se com a contextualização do agrupamento e da escola, uma descrição do funcionamento da disciplina de Educação Física, a caracterização do núcleo de estágio e da turma a quem lecionei. Relato ainda os primeiros dias de estágio, seguindo-se a descrição e análise de cada uma das quatro áreas.

A Área 1 – Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem encontra-se dividida em três subáreas: planeamento, avaliação e condução. No planeamento, apresento os documentos orientadores e decisões curriculares adotadas, destacando o modelo de planeamento por etapas. Na avaliação, descrevo os instrumentos utilizados durante a avaliação inicial, formativa e sumativa dos alunos. Na condução, analiso as estratégias de instrução, organização, clima e disciplina, feedback e estilos de ensino utilizadas. Refiro ainda a minha experiência como professora a tempo inteiro durante a semana dedicada a essa função.

A Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica apresento o linha de pensamento para o desenvolvimento do projeto de investigação, que se centrou na fraca participação dos alunos do ensino secundário no Desporto Escolar. O trabalho inclui a identificação do problema, o enquadramento teórico, a metodologia adotada, os resultados obtidos e propostas de intervenção.

A Área 3 – Participação na Escola divide-se em três vertentes: Desporto Escolar (DE), o projeto “Mega-Sprinter” e outras atividades desenvolvidas no contexto escolar. No âmbito do DE, analiso a minha experiência como professora coadjuvante do grupo-equipa de padel. Relativamente ao projeto “Mega-Sprinter”, descrevo a sua organização, os objetivos e os resultados alcançados. Por fim, menciono as atividades em que colaborei.

A Área 4 – Relação com a Comunidade descreve a minha experiência como professora coadjuvante na Direção de Turma, analisando a minha intervenção ao longo do ano, as atividades desenvolvidas, bem como a realização e análise do teste sociométrico aplicado à turma.

O presente relatório apresenta uma reflexão sobre a minha experiência enquanto professora estagiária de Educação Física, destacando as dificuldades sentidas, as aprendizagens adquiridas e as estratégias desenvolvidas ao longo de todo o processo, num percurso que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2. O Contexto

Em julho de 2024, realizámos uma visita à escola, que marcou o primeiro contacto presencial com a orientadora de estágio. Esta visita foi fundamental para conhecermos o espaço escolar e, simultaneamente, para nos apresentarmos, estabelecendo assim uma relação de proximidade e confiança com a orientadora.

Em setembro desse mesmo ano, realizámos uma reunião com a professora orientadora, na qual analisámos o guia de estágio e esclarecemos dúvidas relacionadas com o enquadramento e as exigências do Estágio Pedagógico (EP). Esta reunião foi determinante para definir as expectativas relativamente ao papel do estagiário e à organização do trabalho ao longo do ano letivo. As minhas expectativas centravam-se, essencialmente, no desenvolvimento de estratégias que me permitissem gerir uma turma e promover aprendizagens significativas aos alunos. Esperava, também, ganhar maior autonomia e confiança durante a intervenção pedagógica, especialmente porque nunca tinha estado perante uma turma nem assumido a responsabilidade de conduzir uma aula. Tais expectativas levaram-me a questionar como reagiria perante situações mais exigentes, particularmente no que diz respeito à gestão da turma, à afirmação de uma autoridade equilibrada e à criação de um ambiente de aprendizagem positivo.

Posteriormente, participámos também nas primeiras reuniões de arranque do ano letivo, onde estabeleci o meu primeiro contacto com a diretora de turma, com quem me reuni para organizar aspetos administrativos e conhecer melhor a realidade da turma. Esta reunião revelou-se particularmente importante, pois permitiu-me recolher informações importantes, nomeadamente o número de alunos da turma, os dados sobre o percurso escolar anterior, eventuais necessidades educativas. Estes elementos foram fundamentais para começar a construir uma visão mais clara e informada sobre a turma, permitindo-me, desde cedo, ter uma noção mais concreta de quem seriam os alunos com quem iria trabalhar ao longo do ano letivo. Este processo, por um lado, foi útil para me preparar melhor, mas, por outro, deixou-me algo apreensiva, sobretudo ao tomar conhecimento da presença de uma aluna com Necessidades Educativas Específicas (NEE), cuja participação nas aulas de EF exigia maior atenção e cuidado, dada a sua condição individual. Esta informação levou-me a refletir, desde logo, sobre a importância de procurar saber mais sobre a aluna, de forma a garantir a sua inclusão e segurança na escola.

Paralelamente, realizámos reuniões no seio do núcleo de estágio com o objetivo de iniciar a preparação dos primeiros planos de aula e articular as estratégias a implementar

nas diferentes áreas do estágio. No entanto, estas tarefas iniciais revelaram-se particularmente desafiantes, uma vez que ainda não conhecíamos as dinâmicas da escola, a relação entre o grupo de educação física (GEF), nem a turma com a qual iríamos trabalhar. A ausência desse conhecimento dificultava a definição de objetivos e a adequação das estratégias. Sentíamos vontade de estruturar tudo desde o início, mas, ao mesmo tempo, sabíamos que era necessário esperar que as aulas começassem para podermos observar, interagir e compreender o contexto de forma mais concreta e fundamentada.

Como é destacado por Santos (2013), planejar é compreender a realidade concreta e complexa da escola e dos seus sujeitos e, com base nesse diagnóstico, propor ações intencionais e organizadas que possibilitem a aprendizagem e a formação dos alunos. Assim, reconhecendo a importância que o conhecimento do contexto assume no processo de planeamento, apresento de seguida a contextualização do EP, incluindo a caracterização do agrupamento de escolas, com destaque para a escola onde decorreu o estágio, a caracterização do GEF, do núcleo de estágio e da turma onde desempenhei funções como professora estagiária de EF.

## **2.1. Agrupamento de Escolas Ibn Mucana**

O Agrupamento de Escolas Ibn Mucana (AEIM) está localizado no concelho de Cascais, integrando uma rede de estabelecimentos de ensino distribuídos maioritariamente pelas freguesias de Alcabideche e do Estoril. Apresenta sede na Escola Básica e Secundária do mesmo nome, abrange todos os níveis de ensino desde a educação pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade e integra os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Básica Fausto Cardoso Figueiredo, Escola Básica Fernando José dos Santos, Escola Básica Fernando Teixeira Lopes, Escola Básica Raúl Lino, Escola Básica e Secundária de Helena Cidade Moura (EBSHCM) e a Escola Básica e Secundária Ibn Mucana (EBSIM).

No âmbito da reorganização da rede escolar da freguesia de Alcabideche, em agosto de 2019, a Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Alcabideche foi integrada no agrupamento. Em 2020, ocorreu a separação entre a EBSIM e a EBSHCM, para responder à necessidade de reorganização da rede escolar do concelho. Por indicação do Ministério da Educação e para dar resposta à sobrelotação de alunos da Ibn Mucana, criaram a escola exclusiva ao ensino secundário.

## **2.2. Escola Básica e Secundária Helena Cidade Moura**

A escola engloba alunos do ensino secundário (10º ao 12º ano), distribuídos por quatro cursos do ensino regular e três cursos do ensino profissional. No ano letivo 2024/2025, a escola contava com um total de 663 alunos. No que diz respeito ao meio escolar, a perceção geral foi muito positiva. A escola caracteriza-se por um ambiente acolhedor e confortável, onde os alunos demonstram, de forma geral, gosto em estar. Era comum observá-los a usufruir dos vários espaços disponíveis, nomeadamente zonas de convívio com mesa e espaços verdes, o que favorecia o seu bem-estar físico e psicológico.

A nível organizacional, a escola distingue-se pela sua estrutura funcional, onde os espaços estão bem organizados e há uma comunicação fluida entre professores, direção e serviços de apoio. As reuniões decorrem com pontualidade, os elementos da direção são acessíveis e colaborativos e os funcionários auxiliares revelam-se sempre disponíveis para apoiar as diferentes necessidades, contribuindo para o bom funcionamento da escola.

O que diferencia esta escola de outras é, sobretudo, a qualidade das relações humanas e a coesão entre os diferentes órgãos educativos. Destaca-se também pela aposta em espaços bem cuidados e funcionais, que contribuem para um ambiente escolar acolhedor e confortável para todos. Para mim, foi importante estar inserida num espaço com estas características, pois fez-me sentir integrada o que levou a ser mais fácil ensinar e aprender.

### **2.2.1. Recursos temporais**

No ano letivo 2024/2025, o agrupamento organizou-se por semestres. Esta organização permite uma maior autonomia na gestão do calendário escolar e possibilita distribuir, de forma mais equilibrada, os momentos de avaliação. Este modelo contribui para reduzir os níveis de stress de alunos e professores, uma vez que as avaliações estão mais espaçadas no tempo. Além disso, atribui aos alunos uma responsabilidade acrescida na gestão do seu tempo e das suas tarefas, promovendo uma participação mais ativa e consciente no processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2021).

Relativamente à componente curricular de EF é atribuída uma carga horária semanal de 135 minutos, distribuída por um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos. A minha experiência com esta organização temporal permitiu-me constatar que o planeamento das aulas com uma duração de 90 minutos proporcionava aos alunos mais tempo em cada estação, possibilitando um acompanhamento mais próximo e promovendo

um *feedback* mais individualizado. Esta duração revelou-se favorável ao aprofundamento da aprendizagem e ao reforço técnico das tarefas. No entanto, numa fase inicial do estágio, a gestão destas aulas revelou-se desafiante, especialmente devido ao reduzido número de alunos na turma (17 alunos). As tarefas eram concluídas mais rapidamente e cada aluno realizava um maior número de repetições, o que, apesar de vantajoso para a consolidação da aprendizagem, exigia de mim uma maior capacidade de gestão do tempo e uma seleção cuidada das atividades. Era necessário garantir que o volume de trabalho não levava à fadiga excessiva nem à perda de foco, mantendo a motivação e o envolvimento dos alunos ao longo de toda a aula.

Já os blocos de 45 minutos, apesar de mais curtos e limitados em termos de tempo útil, funcionaram bem para revisões ou para introdução de novos conteúdos. No entanto, qualquer atraso, seja na transição entre tarefas ou na organização comprometia significativamente o tempo útil da aula. Como estratégia para maximizar esse tempo, procurei, sempre que possível, montar o material antecipadamente, recorrendo, por vezes, ao apoio de um aluno que chegava mais cedo ao espaço da aula. Paralelamente, sempre que coincidia com o meu planeamento, aproveitava o material que tinha sido utilizado na aula anterior por outro professor. Também questionava o professor da aula seguinte se iria necessitar de algum dos materiais já montados, promovendo assim uma gestão mais eficiente do tempo disponível. Esta articulação diária refletia um espírito de trabalho colaborativo entre os professores de EF, facilitando a transição entre aulas e contribuindo para um ambiente profissional de entreatajuda e partilha.

A dinâmica dos balneários teve também um impacto direto no tempo de aula. Nem sempre foi possível iniciar a aula com todos os alunos prontos, devido a atrasos na saída dos alunos do balneário. Esta situação foi frequentemente abordada entre os professores, no sentido de sensibilizar para a importância de permitir os alunos saírem cinco minutos antes do final da aula, permitindo-lhes tempo suficiente para tomar banho e trocar de roupa antes da chegada da turma seguinte. O tempo perdido nesta transição comprometia o tempo de prática da turma seguinte, reduzindo as oportunidades de aprendizagem. Este fator obrigou-me a ajustar o planeamento com regularidade, optando por estratégias de aquecimento mais rápidas ou reorganizando as tarefas, de forma a assegurar que os objetivos da aula fossem cumpridos dentro do tempo disponível.

De forma geral, esta estrutura horária exigiu de mim uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação, levando-me a refletir continuamente sobre as melhores estratégias para aproveitar o tempo disponível e proporcionar uma experiência de

aprendizagem significativa para todos os alunos, sem que a aula se tornasse confusa ou desorganizada.

### **2.2.2. Recursos espaciais**

Existem três espaços destinados à lecionação das aulas de EF: um campo exterior 40x20m, um pavilhão gimnodesportivo 30x15m e um ginásio ([Anexo A](#)). O sistema de rotação semanal destes espaços (“*roulement*”) ([Anexo B](#)) funcionava como uma ferramenta de organização e que foi tido em conta no planeamento das aulas. Foi criado pelo GEF como forma de responder à limitação dos recursos materiais da escola, uma vez que nem todos os espaços permitiam lecionar todas as matérias. Esta organização exigia uma distribuição cuidadosa, de modo a garantir que cada turma tivesse acesso às condições adequadas para o desenvolvimento dos diferentes conteúdos.

O pavilhão permitia o desenvolvimento de um vasto leque de atividades, sobretudo associadas aos jogos desportivos coletivos, como o andebol, basquetebol, voleibol e corfebol, bem como as matérias badminton e ténis de mesa. Entre os pontos positivos do pavilhão destacava-se a boa manutenção, a existência de marcadores e equipamentos funcionais, e a sua dimensão, que permitia uma gestão eficaz de duas turmas em simultâneo, especialmente quando combinado com um bom planeamento. Ainda assim, a gestão do espaço apresentava alguns desafios, particularmente no que diz respeito à prática do futebol, que, por questões de segurança e características do piso, não era recomendada no pavilhão. Esta limitação obrigava a encontrar alternativas no espaço exterior, o que nem sempre era possível devido ao clima.

Complementarmente, o ginásio foi utilizado para a lecionação de diversas matérias, como, as ginásticas, a luta e a dança. Já o espaço exterior foi utilizado para modalidades como o atletismo, o rúgubi e o ténis, mas também para a prática de matérias habitualmente desenvolvidas no pavilhão, com exceção do voleibol, corfebol, badminton e ténis de mesa. Ainda assim, a utilização do espaço exterior estava sujeita às limitações impostas pelas condições meteorológicas. Quando chovia era possível utilizar uma sala de aula para adiantar o trabalho da área do conhecimento ou partilhar o pavilhão.

De forma geral, os recursos espaciais existentes permitiram o trabalho de diversas matérias. A possibilidade de lecionar em espaços distintos favoreceu uma abordagem mais rica e contextualizada das modalidades, sendo essencial garantir que todos os professores respeitem o “*roulement*” e comuniquem entre si para otimizar o uso dos espaços.

### 2.2.3. Recursos materiais

A escola dispõe de uma variedade de recursos materiais que permitem lecionar as matérias do programa curricular de EF. Estão também disponíveis materiais destinados a matérias alternativas, como corfebol, rãguebi, ténis de mesa, desportos de combate e jogos tradicionais.

Nunca surgiram constrangimentos quando dois professores lecionavam a mesma matéria em simultâneo, uma vez que existia uma divisão eficiente dos materiais entre os diferentes espaços. O material utilizado no exterior encontrava-se na arrecadação exterior, enquanto o material dedicado ao pavilhão estava dentro desse espaço. Quando era necessário um maior número de materiais, bastava confirmar com os colegas se não iriam utilizar os mesmos, o que permitia uma gestão colaborativa e eficaz. Após a utilização, os materiais eram sempre arrumados no local correto.

Ao longo do ano letivo, surgiram algumas situações pontuais relacionadas com a má utilização dos materiais, o que exigiu intervenções em reuniões de grupo, com alertas sobre a importância de garantir a durabilidade e o uso adequado dos equipamentos. Houve um esforço coletivo para sensibilizar os alunos para a importância da correta utilização e conservação do material, promovendo o respeito pelos recursos da escola.

Nas reuniões realizadas no início do ano letivo, os coordenadores responsáveis pelos materiais da escola, fizeram um levantamento do material com o objetivo de solicitar novos equipamentos e discutir as prioridades de aquisição para o presente ano. Nessas reuniões, ficou acordada a forma de gestão e partilha do material entre os professores, promovendo uma utilização organizada e eficiente dos recursos disponíveis.

No início do ano letivo, a coluna de som do pavilhão exterior ficou danificada, o que limitou a sua utilização ao longo de todo o ano. Ficou então disponível apenas uma coluna, que só podia ser usada nos espaços interiores (pavilhão e ginásio). Perante esta limitação, a orientadora e outros professores do grupo demonstraram espírito colaborativo, trazendo colunas pessoais que partilhavam com os restantes colegas, garantindo assim o normal funcionamento das aulas. Essa partilha revelou-se fundamental, especialmente durante a realização dos testes físicos do *FITescola*, onde o uso de coluna era fundamental.

Tanto no pavilhão como no espaço exterior existia um quadro branco, que foi útil para mostrar a organização das tarefas e a ocupação dos espaços, facilitando a perceção dos alunos. Além disso, existia um projetor que foi utilizado por iniciativa do núcleo de estágio no ginásio, permitindo projetar vídeos de condição física e vídeos com as técnicas

de luta, o que proporcionou maior autonomia aos alunos e representou uma abordagem diferente face às aulas habituais.

### **2.3. Caracterização do Grupo de Educação Física**

O GEF é constituído por 19 professores de EF e 3 professores estagiários, distribuídos entre a EBSIM e a EBSHCM. É caracterizado por elementos especialistas em diversas modalidades como ténis, ginástica e patinagem. Inclui professores com muitos anos de carreira, com trajetórias consolidadas em diferentes áreas e também docentes em início de carreira. Essa diversidade traduziu-se numa complementaridade de saberes, permitindo a construção de um ambiente de trabalho colaborativo, onde a troca de ideias e a ajuda mútua foram sentidas.

Neste sentido, o GEF promoveu formações internas com o objetivo de ampliar o repertório pedagógico dos docentes, recorrendo à partilha de conhecimento por parte de professores especialistas. Entre estas iniciativas, destacam-se a formação em patinagem, dinamizada pelo professor responsável pelo núcleo da modalidade na escola, e a formação em ténis e ginástica.

A presença de professores especialistas foi um dos pontos positivos do grupo. A partilha de conhecimento, quer através das formações internas dinamizadas, quer nas conversas informais, ampliou o meu repertório e levou-me a refletir sobre abordagens para o ensino de cada uma destas matérias.

Outro aspeto que destaco é a disponibilidade dos professores mais experientes para apoiar os colegas mais novos ou os estagiários, seja na cedência de materiais pedagógicos, na observação de aulas ou em conversas sobre estratégias de ensino e avaliação. Para além das formações, foi frequente o diálogo entre professores que lecionavam aos mesmos anos de escolaridade, partilhando critérios de avaliação e refletindo sobre o desempenho dos alunos. Esse alinhamento revelou-se fundamental para garantir uma avaliação mais justa e coerente, e reforçou a importância do trabalho em equipa dentro do GEF. Este aspeto vem referido por Marques & Carreiro (2015), que destacam que a planificação em conjunto, assim como a tomada das decisões referentes à lecionação das matérias e correspondente avaliação, contribuiu para minimizar as diferenças individuais, fazendo-nos sentir integrados qualquer que fosse a nossa posição/grau de ensino. Os mesmos autores referem que o trabalho conjunto minimiza as diferenças entre os professores e contribui para um ensino da EF mais eficaz.

A ligação positiva entre os membros do grupo contribui ainda para uma organização eficaz das atividades do Plano Anual de Atividades, como os torneios interturmas, o cortamato e o “*Mega-Sprinter*”. Essa organização eficiente demonstrou o compromisso dos professores com a escola.

## **2.4. Caracterização do Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio é constituído por três professores estagiários. As turmas atribuídas pela orientadora da escola foram três turmas do curso de Ciências e Tecnologias, duas pertencentes ao 10º ano e uma ao 11º ano. O grupo de professores estagiários é caracterizado por uma forte ligação interpessoal, marcada por amizade e entreajuda. O grupo formou-se ao longo do percurso académico, uma vez que já trabalhávamos juntos desde o segundo ano da licenciatura. Esta relação permitiu-nos desenvolver um clima de confiança que facilitou a comunicação e o trabalho em grupo.

A decisão de permanecermos juntos no estágio foi fundamental, tendo em conta as exigências deste processo, que é reconhecidamente desafiante e com uma forte componente de trabalho colaborativo. Sendo que já nos conhecíamos, foi mais fácil o trabalho em equipa e ultrapassar os momentos mais desafiantes do estágio.

## **2.5. Caracterização da Turma 10º A**

No contexto global da turma, o 10º A é composto por dezoito alunos, dos quais seis são do sexo masculino e doze do sexo feminino. Uma das alunas não frequentava a disciplina de EF por apenas estar a realizar melhorias a algumas disciplinas. As idades dos alunos variam entre os treze (13) e os dezasseis (16) anos, com uma média de idade de 15 anos. Apesar desta diferença etária potencialmente significativa, sobretudo ao nível da maturidade social e desenvolvimento biológico, não senti que esta diversidade tivesse um impacto relevante no funcionamento da turma ou no planeamento das aulas. A convivência entre os alunos decorreu de forma harmoniosa, não tendo sido identificadas diferenças comportamentais ou de participação que justificassem preocupações relacionadas com a idade.

A nível da nacionalidade, essas diferenças foram mais notórias. A maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, existindo uma aluna de nacionalidade guineense e uma aluna de nacionalidade angolana. Apesar da integração social ter ocorrido de forma positiva, ambas demonstraram, numa fase inicial, algumas dificuldades ao nível do conhecimento de determinadas matérias. Ao questioná-las, percebi que tinham contacto

com o futebol, mas que desconheciam outras práticas, como o voleibol, sendo visível a ausência de aquisição dos elementos técnicos básicos dessa matéria. Um dos exemplos mais evidentes foi o desconhecimento revelado relativamente ao funcionamento do teste do vaivém, quando uma das alunas demonstrou não saber como o mesmo decorria.

Apesar de inicialmente ter proposto atividades individuais como por exemplo, o controlo de bola no âmbito do voleibol, rapidamente as alunas demonstraram boa capacidade quando integradas em contexto de jogo, colaborando eficazmente com os colegas. De forma geral, e de maneira positiva, as alunas apresentavam uma boa disponibilidade motora e a adaptação ao contexto de aulas de EF decorreu sem resistência. Ainda que fosse evidente a ausência de algumas bases motoras em comparação com os restantes colegas, demonstraram sempre interesse nas tarefas da aula. Apesar de raramente colocarem questões, revelavam atenção às instruções dadas, participando com empenho nas atividades propostas. Esta atitude facilitou o meu trabalho enquanto professora em formação e fez-me reconhecer a importância de ter em consideração estas diferenças, valorizando a adaptação pedagógica como um elemento essencial para garantir uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e eficaz para todos os alunos.

De forma geral, a turma apresentava-se como um grupo coeso, com alunos empenhados, respeitadores e colaborativos. O espírito de entreajuda era evidente e beneficiava do facto de muitos já se conhecerem do ano letivo anterior. A atitude perante a disciplina de EF era positiva e do ponto de vista motor, os alunos demonstravam uma boa disponibilidade motora e envolvimento nas aulas. Destacava-se uma preferência pelo voleibol, embora os alunos também mostrassem empenho nas restantes matérias, mesmo quando enfrentavam mais dificuldades, como no futebol ou andebol.

### **3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Neste capítulo, abordo os conteúdos da Área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que constituiu a vertente com maior destaque ao longo do meu estágio. Descrevo e reflito sobre a forma como elaborei o planeamento, a condução e a avaliação das aulas, analisando as decisões pedagógicas tomadas ao longo do processo.

#### **3.1. Planeamento**

O planeamento corresponde ao conjunto de decisões tomadas antes da intervenção pedagógica, na fase pré-interativa do ensino. Envolve escolhas como os objetivos a alcançar, os conteúdos a ensinar, a organização da aula e das tarefas, e a gestão do tempo (Januário, 2017). Surge como linha orientadora e contribui para reduzir a margem de imprevisibilidade do sistema, possibilitando um maior controlo sobre a ação (Januário, 2017).

A investigação no domínio do ensino evidencia várias vantagens associadas ao planeamento: contribui para a redução da incerteza e da ansiedade, permite uma visualização prévia do cenário de ensino, possibilita a simulação e minimização de erros, bem como a antecipação de fatores imprevistos (Januário et al., 2015).

##### **3.1.1. Plano Anual de Turma**

Tal como defende Carvalho (1994), após a avaliação inicial (AI), o professor encontra-se em condições de delinear o plano anual de turma (PAT), especificando e operacionalizando a primeira etapa desse plano. Nesse sentido, com base nos dados recolhidos na avaliação diagnóstica, procurei estruturar o planeamento da minha intervenção, definindo objetivos e conteúdos ajustados às necessidades e características dos alunos. Contudo, consciente de que estas opções não deviam ser encaradas como definitivas, mantive uma postura flexível ao longo do processo de ensino-aprendizagem, realizando ajustes sempre que a evolução da turma ou as circunstâncias o exigiram.

Numa fase inicial, o esboço do plano de turma deve contemplar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais curtos que facilitem a orientação, o acompanhamento e a regulação do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). Este plano deve incluir elementos fundamentais, como os objetivos específicos da disciplina para o ciclo de ensino, definidos nos Programas Nacionais, que

constituem as metas terminais de aprendizagem, bem como a caracterização da turma, tendo em conta as suas capacidades iniciais (Januário, 2017).

No primeiro ano de mestrado, tivemos a oportunidade de lidar com a elaboração de um PAT, o que nos proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a sua importância e nos ajudou quando tivemos de desenvolver o nosso plano. No entanto, foi desafiante decompor os objetivos gerais do nível introdutório em etapas progressivas, que permitissem aos alunos evoluir até atingirem o nível elementar. Para ultrapassar essa dificuldade, recorri ao apoio do núcleo de estágio, onde através de várias conversas e momentos de reflexão conjunta, conseguimos construir as nossas próprias linhas orientadoras e debater quais seriam as abordagens mais adequadas para garantir a progressão dos alunos.

A organização das etapas do PAT foi estruturada da seguinte forma: 1.<sup>a</sup> Etapa: Avaliação Inicial; 2.<sup>a</sup> Etapa: Recuperação e Aprendizagem; 3.<sup>a</sup> Etapa: Desenvolvimento das Aprendizagens; e 4.<sup>a</sup> Etapa: Consolidação das Aprendizagens.

### **3.1.2. Plano de Etapa e Plano de Unidade de Ensino**

Relativamente ao planeamento a médio prazo, este desenvolve-se através do Plano de Etapa e do Plano de Unidade de Ensino, nos quais devem constar os objetivos operacionais, isto é, as competências que se pretendem atingir até ao final da respetiva etapa, assim como o número de unidades de ensino (UE) a realizar (Januário, 2017).

Entende-se por UEs um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa semelhantes. Nesta fase, cabe ao professor estimar o número de UE a desenvolver, decidir sobre a estratégia de formação dos grupos de alunos que considere mais adequada, selecionar as atividades de aprendizagem que irá propor e definir os momentos mais adequados para recolher informações de avaliação, que permitirão ajustar o processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

Os planos devem incluir objetivos terminais, objetivos de pré-requisito, estruturação dos conteúdos (sequência e duração), estratégias de abordagem (organização dos alunos, gestão do tempo e materiais) e modalidades de avaliação (inicial, de processo e final), com respetivos métodos e momentos de recolha de informação (Januário, 2017).

### 3.1.2.1. Plano 1ª etapa

Após sabermos quais seriam as nossas turmas e os horários atribuídos para as aulas de EF, estruturámos um calendário para o ano letivo e procedemos ao preenchimento das primeiras semanas de aulas, correspondentes à primeira etapa do PAT. Definimos quais as matérias que iríamos lecionar em cada aula e procurámos manter os mesmos conteúdos nas turmas atribuídas a cada estagiário, com o objetivo de promover uma uniformidade no trabalho desenvolvido. Esta estratégia permitiu-nos utilizar tarefas semelhantes, facilitando o trabalho no planeamento das aulas.

Com uma duração de oito semanas, a AI assumiu um papel determinante na construção do PAT, servindo como base para a definição de estratégias pedagógicas ajustadas à turma. Os objetivos específicos foram definidos para cada área com base no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), organizando-se em três grandes domínios: Atividades Físicas e Desportivas, Aptidão Física e Conhecimentos.

Na área das Atividades Físicas e Desportivas, os alunos foram avaliados em quatro jogos coletivos (andebol, futebol, basquetebol e voleibol), bem como em modalidades de ginástica (solo e aparelhos) e atletismo (corrida de estafetas, salto em altura e lançamento do peso). Também foram abordadas outras atividades, como o badminton e a dança tradicional "Erva Cidreira". Na área da Aptidão Física, foram aplicados os testes do programa *FITescola*: vaivém, abdominais, extensão de braços, flexibilidade, impulsão horizontal. Paralelamente, o IMC e perímetro da cintura foram medidos, bem como o teste da milha, utilizado como qualificação para o corta-mato escolar. Na área dos Conhecimentos, de acordo com o protocolo de avaliação inicial, não foi realizada avaliação nesta etapa.

Para registar a informação recolhida, utilizei as grelhas do PAI existente na escola, efetuando alguns ajustes, organizados por níveis: Não Introdutório (NI), Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A), sendo atribuída a cada aluno uma classificação global por matéria, com a possibilidade de incluir subníveis ([Anexo C](#)). Apesar da utilidade do PAI como ferramenta orientadora, a sua aplicação revelou algumas dificuldades. Uma das principais limitações prendia-se com a subjetividade na atribuição dos níveis (NI, I, E e A), sobretudo quando os desempenhos dos alunos se situavam entre dois níveis, o que tornava a classificação menos clara e exigia maior ponderação e discussão em grupo. Além disso, nem todas as matérias tinham descritores suficientemente detalhados para orientar com precisão a observação, o que exigiu a realização de alguns ajustamentos à grelha inicial. Estas adaptações, embora necessárias, implicaram um esforço adicional de análise

e validação conjunta entre os elementos do núcleo de estágio, para garantir a coerência e a equidade no processo avaliativo.

Optei por desenvolver aulas maioritariamente polimatérias, com foco em ações globais como o jogo, e por vezes com a introdução de progressões específicas. No entanto, enfrentei algumas dificuldades na recolha de dados nas modalidades de voleibol e badminton, o que me levou a repetir algumas aulas para garantir uma avaliação mais rigorosa. Estas modalidades foram abordadas logo na primeira semana de aulas, e percebi que, ainda não tinha conseguido avaliar todos os alunos, em parte devido ao processo de adaptação inicial e ao facto de ainda não conhecer bem os seus nomes.

A duração desta etapa foi definida de forma a permitir o contacto com cada matéria pelo menos uma vez, de modo a recolher dados suficientes para uma primeira análise diagnóstica. No entanto, este período exigiu alguns ajustes, sobretudo devido às condições meteorológicas que afetaram as aulas realizadas no espaço exterior. Essa situação, levou-me a prolongar esta fase para garantir a realização das atividades previstas na matéria de atletismo e assim obter uma avaliação mais completa.

No que diz respeito à formação de grupos, permiti inicialmente que os mesmos fossem organizados pelos próprios alunos, com o intuito de observar as suas dinâmicas e preferências relacionais. Apenas nas etapas seguintes é que a formação de grupos passou a refletir uma maior intencionalidade da minha parte, sendo eu a defini-los de forma homogénea ou heterogénea, consoante a matéria e os objetivos da aula.

Relativamente à montagem e desmontagem do material, incentivei a autonomia dos alunos na organização dos equipamentos, tanto no pavilhão como no espaço exterior para permitir a sua integração no funcionamento das aulas. No ginásio, criei um esquema visual com a disposição do material relativo à ginástica de aparelhos ([Anexo D](#)), o que facilitou o processo. Esta estratégia revelou-se bastante positiva, uma vez que os alunos aderiram bem à proposta, demonstrando responsabilidade e rapidez na preparação dos espaços, o que contribuiu para um melhor aproveitamento do tempo útil de aula e também do seu envolvimento no ambiente da aula.

Nesta fase, a identificação das dificuldades e potencialidades dos alunos permitiu-me diagnosticar e prognosticar o seu nível em relação às diferentes matérias abordadas. Com base nessa análise, foi possível estabelecer um nível global da turma e definir quais as matérias prioritárias a trabalhar nas etapas seguintes. Esta informação serviu também de apoio à formação de grupos de trabalho homogéneos e heterogéneos. Durante este

processo, manteve uma comunicação regular com as orientadoras de estágio, os colegas estagiários e os professores do GEF. Este trabalho conjunto revelou-se essencial para fundamentar melhor as decisões tomadas, possibilitando uma análise mais equilibrada do desempenho dos alunos.

### **3.1.2.2. Plano 2ª etapa**

A 2.<sup>a</sup> Etapa, designada Recuperação e Aprendizagem, teve como principais objetivos a recuperação das matérias prioritárias e a introdução de novos conteúdos. Esta fase centrou-se na revisão das aprendizagens em que os alunos demonstraram maiores dificuldades durante a etapa anterior, nomeadamente nas matérias de andebol, futebol e ginástica de solo.

O plano de recuperação e aprendizagem procurou garantir que os alunos atingissem um nível satisfatório de desempenho nessas matérias, superando obstáculos identificados e desenvolvendo competências essenciais para o progresso nas etapas subsequentes. Este processo foi fundamental para promover um percurso de aprendizagem mais eficaz, contribuindo para o sucesso educativo a médio e longo prazo.

A etapa de recuperação das aprendizagens teve a duração de 10 semanas, divididas em duas UE, correspondendo desde o final da etapa de avaliação inicial até ao final do 1º semestre. A decisão de duração desta etapa foi feita de forma que o PAT apresentasse uma estrutura visualmente mais organizada. A primeira unidade foi dedicada aos conteúdos considerados prioritários, com o objetivo de apoiar os alunos a alcançar um nível satisfatório e a segunda unidade dedicada a verificação e aprendizagem das capacidades técnico-táticas dos alunos nas diferentes matérias.

As UE foram organizadas de forma intercalada, uma vez que a sua calendarização estava condicionada pelo mapa de rotação de espaços. Sempre que estava no pavilhão dava prioridade ao andebol, no ginásio à ginástica de solo e, no campo exterior, ao futebol. Nestes espaços, especialmente em aulas com duração de 90 minutos, optei por recorrer ao modelo por estações, integrando tarefas de uma matéria com a qual os alunos já demonstravam maior domínio e, simultaneamente, uma estação centrada na matéria prioritária. Esta opção teve como objetivo concentrar mais a minha atenção na estação dedicada à matéria prioritária, mas também evitar a sobrecarga dos alunos com uma única modalidade. Além disso, as matérias prioritárias não eram as mais apreciadas pela turma, pelo que esta estratégia se revelou importante para manter um bom clima de aula e promover o envolvimento dos alunos.

Nas matérias de andebol e futebol, por partilharem conteúdos semelhantes, cheguei a considerar a sua integração numa mesma aula, identificando pontos de convergência no trabalho técnico-tático. No entanto, essa gestão revelou-se complexa, pois exigia um conhecimento aprofundado de ambas as matérias e uma elevada capacidade de intervenção, alternando entre grupos que trabalhavam conteúdos distintos. Ainda assim, reconheço o valor pedagógico desta estratégia, uma vez que permite explorar tarefas com elementos comuns, favorecendo a transferência de aprendizagens entre matérias.

Foi nesta etapa onde comecei a utilizar com frequência a constituição de grupos homogéneos e heterogéneos. Nas matérias de ginástica de solo e aparelhos, a divisão de grupos heterogéneos permitiu a existência de um elemento de referência dentro do grupo, incentivando os colegas a melhorar. Neste ponto de vista, a minha turma apresentava elementos que conseguiam dinamizar e encorajar os alunos com maiores dificuldades e este foi um dos pontos que mais me ajudava nas aulas, pois mesmo não estando tão perto, sabia que dentro do grupo havia alguém que ajudava.

Enquanto alguns alunos evidenciavam uma aptidão física destacada, outros revelavam fragilidades que exigiam uma atenção mais individualizada. Essa diversidade tornava-se evidente em tarefas como nos jogos críticos de futebol, onde era comum surgirem dificuldades na compreensão das instruções e na execução autónoma das ações. Perante este cenário, tornou-se essencial ajustar as propostas pedagógicas, criando diferentes níveis de desafio dentro da mesma tarefa. Por exemplo, formava grupos homogéneos, em que o grupo mais avançado mantinha a estrutura de jogo 3x3 em campo reduzido e no grupo com maiores dificuldades contruía o jogo 3 x 3, mas em que dois alunos de cada equipa mantinham-se numa área restrita sem defesa, o que permitia que fosse mais fácil conduzir a bola e promover o desenvolvimento das técnicas de passe e demarcação. Contudo, na maioria das modalidades esta estratégia funcionava bem, porque além de se sentirem mais desafiados no grupo em que estavam, os alunos mais aptos também eram mais amigos entre si. Acabei por não utilizar muito esta organização, uma vez que os alunos do grupo de nível inferior sentiam-se um pouco desmotivados e gostavam de estar por perto dos restantes colegas. Esta situação levou-me a pensar qual seria a melhor estratégia adotar em cada aula e reforçou a importância de criar tarefas adequadas aos alunos com maiores dificuldades, de modo a perceberem que conseguem ter maior sucesso e alcançar níveis de desempenho superiores quando estão integrados em grupos do seu nível. Isto levou-me a considerar se devo dar primazia à formação de grupos com base nas ligações de amizade dos alunos ou não, pois muitas vezes nestas

condições, os alunos não conseguiam atingir um bom nível de desempenho. É preciso reforçar aos alunos que, apesar de se encontrarem num grupo de nível inferior, não significa que estes estejam a ser colocados de parte, mas sim oferece-lhes a possibilidade de mostrarem o que sabem fazer, evoluírem e passarem a integrar grupos mais avançados.

No domínio da área de Aptidão Física voltei apenas a realizar o teste do vaivém, uma vez que era o que apresentava um maior número de resultados abaixo da zona saudável. Para esta área, dei tempo para corrida continua durante o aquecimento, embora interligasse com o trabalho de condição física e com as próprias tarefas da parte fundamental da aula.

Na área dos conhecimentos, elaborei um documento guião com linhas orientadoras para o trabalho de grupo sobre o Suporte Básico de Vida ([Anexo E](#)). Este tema foi abordado durante uma das aulas teóricas e foi escolhido com base nas indicações de conhecimento para o 10º ano de escolaridade.

### **3.1.2.3. Plano 3ª etapa**

A terceira etapa consistiu a etapa mais extensa, com uma duração de 15 semanas e divisões em três unidades de ensino. O plano da 3ª etapa de aprendizagem e desenvolvimento tem como objetivo dar continuidade ao ensino de conteúdos previamente abordados, bem como introduzir novas matérias.

Nesta etapa, optei por manter o trabalho com matérias já conhecidas pela turma, com o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, tendo em conta a experiência diversificada adquirida ao longo do meu percurso na faculdade, decidi também introduzir novas matérias, nomeadamente luta, corfebol, ténis e rãguebi. Esta escolha teve como principal finalidade proporcionar à turma experiências diferenciadas e alargar o seu repertório de conhecimentos na área do desporto.

Simultaneamente, esta opção revelou-se importante pessoalmente, pois, enquanto professora estagiária, sentia maior segurança ao lecionar conteúdos que dominava com mais profundidade. Dada a minha menor familiaridade com algumas das matérias habitualmente utilizadas, procurava transmitir aos alunos aquilo que sabia bem, oferecendo-lhes aprendizagens novas, e sentindo-me, assim, mais confiante na intervenção pedagógica.

De forma geral, esta abordagem teve resultados positivos. O rãguebi, por exemplo, foi uma modalidade muito bem acolhida pelos alunos, com grande envolvimento e

interesse. O ténis, apresentado como alternativa ao badminton, foi também muito bem recebido. No domínio dos desportos de combate, a introdução de técnicas de luta permitiu explorar e valorizar experiências anteriores dos alunos em modalidades como o judo e o karaté, promovendo a transferência desses conhecimentos para o contexto das aulas. O corfebol foi igualmente interessante, pois possibilitou aplicar princípios aprendidos no basquetebol num novo contexto, desafiando os alunos a adaptarem-se a regras e dinâmicas diferentes. Paralelamente, para celebrar o Dia Mundial da Atividade Física, a introdução do Boccia serviu para sensibilizar os alunos para o desporto paralímpico, contribuindo para o alargamento da sua compreensão sobre a diversidade existente no panorama desportivo mundial.

Nem todas estas modalidades foram alvo de avaliação formal, pois tal dependeu do número de aulas disponíveis e da profundidade com que os conteúdos foram trabalhados. Ainda assim, esta proposta ultrapassou a simples introdução de novas modalidades, assumindo-se como uma oportunidade pedagógica para desafiar os alunos com maior desempenho em contextos menos habituais, enquanto possibilitou aos alunos menos confiantes a descoberta de competências que desconheciam possuir.

#### **3.1.2.4. Plano 4ª etapa**

O principal objetivo desta fase é consolidar as aprendizagens e rever as competências desenvolvidas ao longo do ano letivo. A etapa final oferece momentos de revisão e consolidação dos conteúdos lecionados e pode também incluir a introdução de conteúdos mais avançados. Simultaneamente, esta fase deve contemplar oportunidades acrescidas de recuperação para os alunos que revelem maiores dificuldades, tirando partido das melhorias e ajustes registados ao longo do percurso.

É também neste momento que se realiza a conferência curricular final, baseada nos dados recolhidos durante o processo de avaliação, com vista a avaliar o grau de cumprimento dos objetivos programáticos e a estabelecer orientações e possíveis ajustes para o desenvolvimento curricular no ano letivo seguinte (Ministério da Educação, 2001).

Com a duração de quatro semanas e lecionada pelo menos uma vez em cada espaço, esta etapa integrou uma UE. Aproveitei grande parte deste período para concluir a avaliação dos testes *FITescola*, nomeadamente o teste do vaivém, flexões e abdominais, e complementei os dados com a medição do IMC e do perímetro da cintura. Paralelamente, dei continuidade às modalidades que identifiquei como necessitando de maior apoio por parte dos alunos. Na área dos conhecimentos, voltei a elaborar um documento guião com

linhas orientadoras para o trabalho de grupo, semelhante ao realizado para o 1º semestre. O tema foi abordado acerca da importância da Aptidão Física e da manutenção de estilos de vida saudáveis.

Ao nível dos jogos desportivos coletivos, optei por manter a turma junta, organizando as aulas através de estações compostas maioritariamente por atividades de carácter global, privilegiando situações de jogo reduzido e formal. Dei preferência à constituição de grupos heterogéneos, uma vez que os próprios alunos referiram sentir-se mais motivados e ativos quando estavam todos integrados na mesma dinâmica.

No que diz respeito à ginástica, introduzi alguma diferenciação pedagógica, propondo tarefas mais complexas aos alunos que já tinham consolidado as aprendizagens anteriores. Esta estratégia revelou-se especialmente eficaz numa fase final do ano letivo, em que os alunos já apresentavam sinais de cansaço, contribuindo para manter o nível de motivação e garantir que se sentiam desafiados e interessados.

### **3.1.3. Plano de aula**

O meu primeiro contacto com a turma ocorreu na primeira aula de EF, dedicada à apresentação da disciplina. Tratando-se de uma aula com duração de 90 minutos, foi possível introduzir aspetos importantes da disciplina, como a avaliação, os horários, material necessário para as aulas e divulgação de informações sobre os núcleos de desporto escolar disponíveis. Tive a oportunidade de conhecer melhor os alunos através de jogos, nos quais se descreviam uns aos outros, o que me permitiu identificar desde logo os alunos mais participativos e me fez ficar alerta para integrar os alunos menos envolvidos.

Posteriormente, comecei a realizar os primeiros planos de aula ([Anexo F](#)). Januário (2017) refere que o planeamento a curto prazo se traduz na elaboração do plano de aula, no qual devem constar os exercícios a desenvolver, a respetiva duração, os objetivos operacionais com os efeitos desejados no final da aula, bem como o material necessário à sua concretização. Para além destes elementos, é importante a criação de fichas de registo de observação, que permitam anotar o desempenho dos alunos durante a aula.

Numa fase inicial do estágio, enfrentei algumas dificuldades neste planeamento, nomeadamente na gestão do espaço, do tempo e na organização dos alunos. Percebi a importância do planeamento detalhado, de forma a sentir-me mais confiante e preparada para a leção da aula. Este planeamento foi adotado de forma consistente ao longo de todo o ano letivo, pois permitia-me garantir que nenhum aspeto relevante era descurado, desde o material necessário e o momento da sua colocação no espaço, até à organização

dos grupos e à definição da pausa mais adequada para hidratação. Este cuidado permitiu-me prever antecipadamente os diferentes momentos da aula e fez-me sentir mais segura e preparada para lidar com eventuais imprevistos, o que contribuía para uma condução mais serena e organizada da aula.

Verificou-se, ao longo do estágio, uma evolução na minha capacidade de planear as aulas, particularmente na gestão do tempo, na organização dos alunos e na estruturação das tarefas. Comecei a perceber melhor como organizar a aula, ao encontrar uma organização em papel que fosse mais fácil de me guiar durante a aula. Com o tempo, este processo também se tornou mais fácil, pois comecei a conhecer melhor as características individuais dos alunos, o que me permitiu distribuir os grupos e dinamizá-los de forma mais eficaz e funcional.

### **3.2. Avaliação**

Segundo Simões (2014), existe uma dificuldade significativa em estabelecer um sistema de avaliação único para a disciplina de EF, uma vez que esta se distingue das restantes áreas curriculares. Ao contrário de outras disciplinas, onde é possível medir o conhecimento dos alunos através de avaliações teóricas, em EF o saber constrói-se através da apropriação de técnicas corporais e da criação de movimentos. Esta especificidade torna o processo avaliativo mais complexo e desafiante para o professor.

A avaliação deve ir além da simples atribuição de classificações ou de descrições genéricas do desempenho, deve também fornecer informação contínua, aos alunos e professores, sobre os próximos passos a dar na aprendizagem, indicando como progredir e melhorar. Não deve estar limitada a momentos pontuais ou isolados e deve constituir-se como uma ferramenta de aprendizagem, envolvendo ativamente os alunos no processo e promovendo o seu papel enquanto aprendentes conscientes e autónomos (Araújo, 2017).

Independentemente da função, a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras (Araújo, 2017). No que se refere aos tipos de avaliação, esta pode ser criterial ou normativa. A primeira procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo pré-fixado, enquanto a segunda compara o rendimento de um aluno com o rendimento do grupo (Simões et al., 2014). As duas modalidades de avaliação, formativa e sumativa, podem ser analisadas a partir do tipo de referência que utilizam. A avaliação formativa é de referência criterial, pois compara as aprendizagens dos alunos com critérios

previamente definidos e não com o desempenho de outros alunos. Já a avaliação sumativa também pode ser criterial, mas muitas vezes, assume uma referência normativa, sendo usada para comparar os resultados dos alunos com médias ou desempenhos de grupos.

### **3.2.1. Avaliação Inicial**

A AI marca a primeira etapa de trabalho com a turma no início do ano letivo (Ministério da Educação, 2001). O seu principal objetivo é identificar a aptidão e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de escolaridade, enquanto permite rever e atualizar os resultados alcançados no ano anterior. Esta etapa é de especial importância no 10º ano, uma vez que a maioria dos alunos provém de escolas e turmas distintas. Esta diversidade torna essencial a criação de um clima de relações interpessoais positivo, contribuindo para atenuar a heterogeneidade acentuada ao nível do desempenho, resultante de percursos curriculares e exigências anteriores diferenciadas (Ministério da Educação, 2001). Este momento contempla o desenvolvimento de atividades que abrangem quer matérias nucleares, definidas nos Programas Nacionais, quer matérias alternativas, selecionadas de acordo com o contexto local ou por tradição da escola ou região (Januário, 2017).

A utilização de uma AI permite ao professor identificar o que os alunos já dominam e, com base nisso, definir as estratégias pedagógicas e avaliativas mais adequadas. Esta avaliação projeta as aprendizagens a desenvolver, devidamente contextualizadas, constituindo-se como uma base essencial para dar coerência ao planeamento e assegurar um uso formativo da avaliação, centrado na promoção da aprendizagem dos alunos (Nobre, 2021).

Senti algumas dificuldades na aplicação do PAI e na atribuição de níveis com base nos critérios definidos. A escolha das tarefas revelou-se desafiante, pois era necessário distribuí-las de forma a permitir a observação de determinados aspetos técnicos que, por vezes, não eram facilmente perceptíveis em contexto de jogo. Por exemplo, na modalidade de basquetebol, durante um jogo 3x3, não foi possível verificar se os alunos realizavam corretamente o lançamento na passada. Por esse motivo, na aula seguinte, recorri à estratégia de propor a cada aluno a realização isolada desse lançamento, permitindo assim uma análise mais precisa dessa competência. Esta dificuldade foi particularmente sentida nos jogos desportivos coletivos e raquetas, uma vez que ainda não conhecia bem os alunos e os parâmetros de avaliação eram numerosos e específicos, o que tornava o processo mais exigente. Por outro lado, a avaliação diagnóstica da ginástica revelou-se mais

acessível, uma vez que, através da sequência de solo e da utilização de uma ficha de autoavaliação, consegui obter uma percepção mais clara do nível dos alunos.

Esta etapa permitiu tirar conclusões quanto ao nível de desempenho dos alunos da turma, tendo sido identificadas como matérias prioritárias a trabalhar na etapa seguinte o andebol, o futebol e a ginástica de solo. Este processo avaliativo foi realizado com o apoio do núcleo de estágio, de modo a verificar se as minhas anotações e percepção da turma estavam alinhadas com as suas perspetivas, mantendo uma linha orientadora mais próxima da realidade.

### **3.2.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa caracteriza-se por um processo contínuo, no qual as decisões são tomadas ao longo do percurso, permitindo intervenções tanto ao nível das aprendizagens dos alunos como do próprio processo de ensino (Nobre, 2021). Caracteriza-se por uma avaliação para as aprendizagens, cujo principal objetivo é fornecer *feedback* de qualidade aos alunos, ajudando-os a perceber o que precisam de aprender, onde se encontram no seu percurso e o que devem fazer para atingir os objetivos. Não exige recursos ou condições especiais, apenas uma interação eficaz entre professor e aluno, através do diálogo e da partilha de informações sobre o processo de aprendizagem (Fernandes, 2021).

É de destacar também que se aprende através da avaliação, sobretudo através de práticas como a autoavaliação e a avaliação entre pares. Tais iniciativas revelaram-se importantes para avaliar e acompanhar o progresso individual dos alunos ao longo do tempo. Permitiram-me aferir se os objetivos estavam a ser alcançados e, quando necessário, adaptar os planos seguintes de forma a garantir uma progressão adequada. Estas estratégias contribuem para a melhoria da aprendizagem ao tornarem os alunos mais conscientes dos seus erros, dos objetivos a alcançar e dos passos necessários para os atingir. Assim, o aluno assume um papel ativo e autónomo no seu processo de aprendizagem, reforçando o carácter formativo da avaliação (Araújo, 2017).

A estratégia de utilização de fichas foi frequentemente aplicada nas aulas de ginástica de solo, ginástica de aparelhos e também no salto em altura. Este recurso permitiu, com o apoio de imagens, apresentar de forma facilitada os elementos técnicos necessários para a realização de cada exercício. As fichas funcionavam como um apoio visual e explicativo que auxiliava os alunos, enquanto eu circulava entre os grupos. O grupo que não estava a ser acompanhado diretamente utilizava a ficha para guiar a sua prática,

o que me dava maior liberdade para acompanhar os restantes com mais detalhe e atenção. Os mesmos sabiam utilizar as fichas como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem, uma vez que estavam habituados a recorrer a elas desde a avaliação inicial, o que lhes permitia reconhecer a sua estrutura e utilizá-las com autonomia. As fichas apresentavam sempre a mesma organização, o que ajudava a manter a continuidade e coerência do processo formativo. Esta familiaridade contribuiu para um maior nível de consciência por parte dos alunos em relação ao que era esperado em cada nível e ao seu próprio progresso, dando-lhes também uma maior autonomia durante a aula.

Estas fichas foram uma ferramenta essencial também para me ajudar, enquanto professora, a compreender melhor o processo de aprendizagem de cada aluno. Permitiram-me perceber o grau de autonomia, a compreensão dos exercícios, a capacidade de autoavaliação e o envolvimento dos alunos nas atividades. Para além disso, ajudaram-me a acompanhar a evolução ao longo do tempo, uma vez que guardava o registo de todos os resultados dos alunos. Tinha por hábito analisá-las no final das aulas, e por vezes concluía que não tinha estado suficientemente atenta a um ou outro aluno durante a aula. Nestes casos, as fichas eram importantes para na aula seguinte, poder estar com mais atenção a estes alunos.

Nos jogos desportivos coletivos e nas raquetas, a escola adotava a estratégia de ter os critérios de avaliação por nível de desempenho e por modalidade afixados no pavilhão. Acabei por não utilizar esses critérios com tanta frequência de forma explícita durante as aulas, mas optei por adotar uma abordagem semelhante à que já aplicava nas aulas de dança e luta: os critérios de avaliação eram transmitidos ao longo da aula, principalmente na instrução inicial, sendo depois reforçados individualmente ou em pequenos grupos aos alunos. Esta estratégia permitia-me perceber o grau de compreensão dos alunos sobre o que era esperado para cada nível de desempenho. Verificava frequentemente que havia alunos que acreditavam já ter atingido o nível mais elevado, enquanto outros, por vezes com uma perceção mais negativa, sentiam que não estavam a conseguir alcançar os objetivos. Este processo foi importante para os ajudar a regular as suas próprias aprendizagens, promovendo uma maior consciência do seu progresso e das metas a atingir.

Na área da Aptidão Física, os alunos tinham acesso a uma tabela com os valores de referência do *FITescola*, tanto disponibilizado na plataforma *Classroom*, quanto nas tabelas afixadas no espaço da aula, permitindo-lhes comparar os seus resultados com o ideal. Os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física, para cada capacidade

motora, devem ser considerados como uma referência fundamental (Ministério da Educação, 2001). A natureza e o significado do nível de aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável.

Tive a intenção de criar um documento individual para cada aluno, onde seriam registados os seus resultados e avaliações nos testes físicos realizados ao longo do ano letivo, desde o seu início. No entanto, essa estratégia acabou por não ser uma prioridade e, por isso, não cheguei a concretizá-la. Gostaria, no futuro, de explorar esta abordagem, pois acredito que poderia contribuir para uma maior consciencialização dos alunos em relação ao seu progresso. Com frequência, nos dias de realização dos testes, os alunos perguntavam quais tinham sido os seus resultados anteriores e, em muitos casos, não sabiam se estavam longe ou perto de atingir os seus objetivos. Ter esses dados acessíveis poderia ajudar os mesmos a situarem-se melhor no seu percurso. O desconhecimento que os mesmos tinham dos seus próprios resultados leva-me a acreditar que este fator possa ter comprometido o seu empenho nas atividades de condição física durante as aulas. Por esse motivo, gostaria de aplicar esta estratégia futuramente, pois reconheço o seu potencial para melhorar a consciencialização e o envolvimento dos alunos.

Uma vez que o planeamento das aulas também considerava os resultados obtidos nos testes físicos, tinha um cuidado intencional na organização das tarefas. Por exemplo, ao conhecer os resultados do teste do vaivém no início do ano, destinava mais tempo à corrida contínua durante o aquecimento e incluía exercícios de flexões e abdominais em estações de condição física. Tudo isto era articulado com os conteúdos que seriam trabalhados na aula. Se, por exemplo, o foco da aula fosse a corrida de barreiras, procurava evitar a inclusão de muitos exercícios de potência, como os saltos, durante o aquecimento, uma vez que estes exigem um esforço físico elevado e poderiam comprometer o rendimento dos alunos nas tarefas da parte fundamental da aula. Ter em consideração estes aspetos foi fundamental para manter os alunos ativos ao longo de toda a aula.

Na área dos conhecimentos disponibilizei dois guias de orientação para os dois trabalhos solicitados. Os mesmos foram apresentados durante duas aulas teóricas, com o intuito de esclarecer o que era esperado em cada trabalho e perceber se existiam dúvidas por parte dos alunos. Inicialmente, os mesmos não demonstraram interesse em consultar o guião, o que levou a falhas na realização do primeiro trabalho, resultantes da falta de atenção às linhas orientadoras definidas. Neste sentido, após a entrega do primeiro

trabalho, reuni com cada grupo para discutir os aspetos que poderiam ser melhorados, com o objetivo de ultrapassar as dificuldades iniciais. Este acompanhamento contribuiu para uma melhoria na qualidade do segundo trabalho. Todos os alunos conseguiram melhorar as suas classificações, tendo a média global passado de 17,6 valores no primeiro trabalho para 18,8 valores no segundo, numa escala de 0 a 20. Este resultado evidencia a eficácia de um acompanhamento mais próximo no processo de aprendizagem.

Para além da publicação dos guias de trabalho, a plataforma *Classroom* foi igualmente utilizada ao longo do processo letivo, funcionando como uma extensão da aula. Embora a turma já estivesse habituada ao uso do *Classroom*, uma vez que era utilizada transversalmente em todas as disciplinas, eu própria não tinha, inicialmente, grande familiaridade com a plataforma. No entanto, rapidamente compreendi o seu funcionamento com o apoio do NE e da orientadora, o que me permitiu integrá-la de forma eficaz no meu planeamento. Apesar de todos os alunos terem acesso e receberem notificações sempre que publicava novos conteúdos, verifiquei que nem todos os alunos acediam aos mesmos. Por outro lado, houve casos em que publicava materiais sem aviso prévio e, na aula seguinte, alguns alunos comentavam sobre o que tinham visto, o que demonstrava que usavam o *Classroom* de forma recorrente e espontânea.

Através desta plataforma, foram publicados diversos materiais de apoio, nomeadamente orientações relativas às modalidades. Esta ferramenta permitiu que os alunos tivessem acesso antecipado aos conteúdos e se preparassem com maior envolvimento nas tarefas da aula. Esta dinâmica articula-se com os princípios da Sala de Aula Invertida, uma abordagem que exige maior envolvimento dos alunos, promovendo a responsabilidade pelo seu percurso de aprendizagem, bem como uma participação ativa e reflexiva durante as aulas. Ao deixarem de ser apenas recetores de informação, os alunos tornam-se participantes ativos no processo, contribuindo como co-constructores do seu conhecimento (Guarda et al., 2023). Esta metodologia refere o papel mais ativo do aluno no momento da aula, onde o mesmo deixa de apenas absorver conteúdos para assumir um papel central nas atividades práticas, o que reforça a autonomia e a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem (Martins et al., 2021). Este aspeto revelou-se útil na abordagem à modalidade de Boccia, por se tratar de uma prática desconhecida pelos alunos. A visualização prévia de um vídeo explicativo permitiu-lhes compreender melhor as características do jogo, o espaço envolvente e as regras básicas. Quando chegaram ao espaço da aula, já tinham ideia de como montar o campo, o que facilitou a dinâmica inicial da atividade.

### 3.2.3. Avaliação Sumativa

Quando o objetivo da avaliação é de natureza sumativa, o processo avaliativo deve permitir uma apreciação final da aprendizagem realizada. Essa responsabilidade cabe ao professor, que deve emitir um juízo de valor global sobre os produtos da aprendizagem, podendo este ser traduzido numa classificação (Araújo, 2017). A avaliação sumativa recolhe informação mais sistemática e deliberada, adequada à atribuição de classificações. Ambas as modalidades de avaliação são complementares e devem ser utilizadas de modo a orientar e melhorar o trabalho pedagógico (Fernandes, 2021).

Os resultados da avaliação final podem ser analisados e interpretados a partir de três referências: em relação aos objetivos e critérios de avaliação estabelecidos, de modo a determinar a situação de cada aluno; em relação à avaliação inicial realizada a cada aluno e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que se definiram que poderia alcançar; em relação aos resultados alcançados pelo resto do grupo ou com outras turmas do mesmo ano (Nobre, 2021). Para que a avaliação sumativa seja justa e eficaz, é fundamental que existam critérios de avaliação bem definidos, com descritores e níveis de desempenho claros e conhecidos por todos os alunos. É igualmente essencial selecionar instrumentos adequados de recolha de informação que permitam aferir de forma rigorosa as aprendizagens alcançadas. Com base nestes dados, o professor pode então tomar decisões pedagógicas informadas (Fernandes, 2019).

Na área das AFD, a avaliação baseou-se na observação realizada durante as aulas e nos dados recolhidos ao longo da avaliação formativa. A minha principal estratégia foi estruturar as aulas de forma a permitir momentos de maior proximidade com pequenos grupos, recorrendo à organização por estações. Habitualmente, mantinha pelo menos três estações por aula e, embora circulasse por todas, procurava permanecer mais tempo na estação onde estava a atividade que pretendia avaliar. Esta abordagem revelou-se importante, por exemplo, na avaliação de luta, onde dividi o ginásio em estações de ginástica de aparelhos e luta. Nas aulas anteriores, informava os alunos de que haveria um momento de avaliação, o que lhes permitia prepararem-se com antecedência. Os critérios eram lembrados durante a instrução inicial, garantindo que todos soubessem o que era esperado. Reconheço que a escolha das tarefas para este tipo de organização é fundamental, uma vez que é necessário garantir que os alunos possam trabalhar de forma segura e ativa, mesmo na minha parcial ausência. No entanto, senti alguma dificuldade neste processo, pois, por vezes, acabava por concentrar demasiada atenção na estação que estava a avaliar, o que limitava a supervisão global das restantes atividades.

Também no espaço exterior adotei uma abordagem semelhante. Pretendi avaliar o rãguebi e, para isso, organizei duas estações: uma com o jogo formal da modalidade e outra dedicada à dança, na qual os alunos tinham de criar e gravar uma coreografia em grupo. Para este trabalho, tiveram pelo menos três momentos de aula dedicados à sua realização, bem como um guião com as linhas orientadoras, disponibilizado no *Classroom*. De forma geral, os alunos envolveram-se com sentido de responsabilidade e apresentaram o trabalho de forma bastante positiva, permitindo-me avaliar com maior atenção outra modalidade. Este exemplo confirma a importância de selecionar cuidadosamente as matérias durante o planeamento, pois, na avaliação da modalidade de luta, esta organização não resultou de forma tão eficaz, mas na aula com estações de rãguebi e dança, os alunos demonstraram maior interesse e, conseqüentemente, um maior envolvimento na estação de dança, o que contribuiu para um maior foco na avaliação do rãguebi.

No domínio da Aptidão Física, recorri à bateria de testes do *FITescola*, sendo os alunos classificados como estando na zona saudável ou fora desta, com base nas tabelas de referência. A avaliação foi realizada no final de cada semestre. Na primeira vez que apliquei estes testes, solicitei o apoio dos colegas estagiários. Cada um de nós ficou responsável por uma estação e acompanhou um grupo de alunos na execução de um dos testes. Este momento foi fundamental para que eu pudesse observar com mais atenção como os testes funcionavam na prática e compreender melhor a sua aplicação. Nas duas ocasiões seguintes em que realizei os testes, optei por aplicar a mesma estratégia utilizada nos conteúdos da área das AFD, organizando uma estação só para a realização dos testes e avaliando pequenos grupos. Se, por um lado, o último grupo a realizar os testes já se encontrava mais cansado devido às tarefas realizadas nas estações anteriores, por outro, esta estratégia permitia-me garantir que os testes eram executados corretamente, conforme os procedimentos definidos no protocolo do *FITescola*. Para minimizar o impacto do cansaço nos resultados, organizei os grupos de forma mais homogénea, atribuindo prioridade aos alunos que ainda não tinham atingido a zona saudável. Os alunos com melhor condição física eram colocados nos últimos grupos, uma vez que, mesmo com algum desgaste, tendiam a manter um desempenho mais consistente.

Para assegurar a eficácia do ensino da disciplina de EF e verificar se as aprendizagens dos alunos estavam alinhadas com o planeamento, foi essencial realizar uma avaliação contínua e sistemática dessas aprendizagens. Para além da utilização do documento *Excel* partilhado pelo GEF, criei um documento individual de registo onde organizei as avaliações de cada aluno por matéria, nas diferentes etapas do Plano Anual

de Turma ([Anexo G](#)). Este documento incluía as avaliações das três áreas de extensão da Educação Física, assim como a classificação final por semestre. Esta estratégia permitiu-me acompanhar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo e, em detalhe, entre as etapas do PAT, mantendo-me atualizada sobre o seu desempenho ao longo do tempo. Para além de apoiar o processo avaliativo, este documento revelou-se também uma estratégia importante para a reflexão sobre cada etapa do plano. Assim, ao terminar cada etapa, realizava uma reflexão, considerando as modificações efetuadas no planeamento, os ajustes de calendarização e um balanço geral dos resultados obtidos pelos alunos em cada área. Adicionalmente, esta reflexão incluía a análise dos processos de condução das aulas, nomeadamente aspetos como a instrução, a organização, o ambiente da turma e os estilos de ensino utilizados em cada etapa.

No início do estágio, acreditava que a avaliação deveria ser inteiramente objetiva e baseada exclusivamente nos critérios definidos, sem margem para adaptações individuais. No entanto, com a experiência, compreendi a importância de considerar as especificidades de cada aluno, uma vez que todos apresentam características, ritmos e necessidades distintas. A avaliação deve, por isso, manter rigor e equidade, mas também assumir um carácter individualizado, permitindo uma análise cuidada de cada caso. No final do ano letivo, todos os alunos obtiveram sucesso na disciplina, alcançando, no mínimo, 10 valores e no máximo 20 valores, numa escala de 0 a 20. Isto demonstrou que a adoção de uma abordagem avaliativa mais flexível e centrada no aluno não comprometeu a exigência, mas antes promoveu o sucesso educativo. Ao adaptar critérios e tarefas consoante as necessidades identificadas, foi possível potenciar o desempenho dos alunos, valorizando não apenas os resultados, mas também o percurso individual de aprendizagem, o empenho e a evolução demonstrada ao longo do ano.

### **3.3. Condução**

As informações apresentadas neste capítulo baseiam-se principalmente no artigo de Martins et al. (2017), que aborda técnicas de ensino fundamentais para a promoção de qualidade na disciplina de EF.

A qualidade da aprendizagem dos alunos nas aulas de EF está diretamente relacionada com a qualidade do ensino proporcionado. Esta, por sua vez, depende em grande medida da capacidade do professor em conceber e implementar um projeto pedagógico, no qual sejam claramente definidas as finalidades da disciplina e os meios adequados para as alcançar de forma eficaz (Martins et al., 2017).

Para além disso, um ensino eficaz em EF exige a criação de uma relação positiva entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios alunos. Um ambiente motivacional orientado para a mestria, em que os alunos são incentivados a dar o seu melhor com base em critérios, contribui para o desenvolvimento de uma maior motivação, perceção de competência e atitudes favoráveis à aprendizagem.

### **3.3.1. Instrução**

A instrução representa o processo através do qual as atividades de aprendizagem são apresentadas aos alunos, assumindo um papel determinante na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Procurei assegurar que todos os momentos de instrução fossem claros, objetivos e pertinentes, sempre suportados por um planeamento cuidadoso. No entanto, reconheço que nem sempre foi um processo fácil. Ao longo do meu estágio, fui aconselhada a dedicar mais tempo à instrução inicial, evitando a pressa na transmissão dos conteúdos. Com alguma frequência, durante a execução das tarefas, os alunos demonstravam dúvidas ou cometiam erros que evidenciavam dificuldades na compreensão daquilo que tinha sido explicado no início da aula. Nestes casos, foi necessário reforçar as instruções, o que me fez perceber a importância de garantir que todos os alunos compreendam bem as orientações logo desde o início da aula.

De acordo com Martins et al. (2017), garantir um tempo de empenho motor elevado, com pelo menos 50 % da aula dedicada a atividade física moderada a vigorosa, é essencial para promover aprendizagens eficazes em EF. O momento de instrução inicial é essencial para minimizar perdas de tempo ao longo da aula, contribuindo diretamente para o aumento do tempo útil de prática e, conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens. Aprendi a valorizar mais este momento e a ajustá-lo às necessidades dos alunos, tornando a aula mais fluída e eficaz. A instrução inicial passou a incluir a apresentação estruturada dos objetivos, conteúdos, tarefas previstas e critérios de sucesso e com tempo, senti uma evolução na qualidade da minha comunicação, que se tornou mais clara e pausada. Uma estratégia encontrada foi a utilização do quadro branco, que se revelou um recurso eficaz para apresentar a organização das tarefas, facilitando a explicação e promovendo uma maior autonomia dos alunos na execução das atividades.

### **3.3.2. Organização**

A organização das aulas teve como principal objetivo garantir que estas decorressem de forma fluída e segura, promovendo um ambiente propício à aprendizagem, maximizando o tempo útil de prática. Aspectos como a assiduidade, pontualidade, uso do

material adequado e a proibição de adornos pessoais foram reforçados desde o início do ano e, embora tenha havido progressos, a pontualidade continuou a representar um desafio. O tempo de tolerância era frequentemente ultrapassado, o que afetava negativamente o aproveitamento das aulas. Identifiquei, no entanto, que parte do problema estava relacionado com o atraso dos alunos de outras turmas a sair dos balneários ou a terminar as aulas anteriores, o que comprometia o tempo disponível para a preparação da turma para a disciplina de EF. Neste sentido, procurei ajuda junto da orientadora e dos professores que lecionavam antes da minha aula, no sentido de reforçar a importância da entrada e saída pontual dos alunos, garantindo o bom aproveitamento do tempo disponível da minha aula.

Para garantir a eficácia da aula, chegava antecipadamente ao espaço de aula, organizando o material e delimitando os espaços necessários a cada parte da aula. Com o tempo, passei a incorporar os alunos neste processo. Nas primeiras aulas de ginástica, utilizei um croqui ([Anexo D](#)) que mostrava a posição dos materiais, acompanhado de uma legenda, para que os alunos pudessem montar o equipamento corretamente, garantindo também que o material fosse transportado para o local adequado.

A formação dos grupos foi, na maioria das vezes, feita por mim, com o intuito de garantir a diferenciação pedagógica. Como referido por Martins et al. (2017), a formação dos grupos de trabalho deve ser controlada pelo professor, garantindo a diferenciação do ensino e a oportunidade de colocar todos em tempo potencial de aprendizagem. Estes foram organizados de acordo com os objetivos das atividades, podendo ser homogêneos ou heterogêneos, e mantiveram-se, sempre que possível, ao longo de cada unidade de ensino. As aulas foram frequentemente organizadas por estações, permitindo trabalhar diferentes conteúdos numa mesma aula. Nas primeiras semanas de aulas, correspondentes à AI, senti algumas dificuldades na formação dos grupos. Quando algum aluno faltava, tinha dificuldade em reorganizar os grupos no momento, o que acabava por deixar alguns alunos desfasados nas atividades. No entanto, este processo foi rapidamente ajustado na segunda etapa do PAT, em que dedicava mais tempo, sempre que necessário, à reformulação dos grupos. Este processo tornou-se mais rápido também pelo facto de conhecer melhor os alunos.

Nas aulas de ginástica de aparelhos, que exigem maior controlo e definição das regras de segurança por parte do professor, durante as demonstrações das tarefas, procurei transmitir aos alunos a importância de assumirem um papel ativo na segurança, nomeadamente ajudando os colegas na realização dos exercícios. Enquanto professora,

organizei a aula de forma a estar presente nas estações de maior risco, garantindo uma supervisão próxima. De acordo com Martins et al. (2017), o professor deve acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades, sobretudo aquelas com maior potencial de lesões, posicionando-se próximo da ação, evitando ter alunos nas costas e realizando uma observação sistemática de todas as tarefas. Nos restantes espaços, procurei posicionar-me, de modo a manter uma perceção global da turma e assegurar o acompanhamento de todos os alunos.

Ao longo da fase de AI, foi possível identificar os alunos com maiores dificuldades, bem como aqueles que demonstraram maior potencial na disciplina de Educação Física. No início, concentrei grande parte da minha atenção na recolha e registo de informação, o que dificultava uma observação mais abrangente dos alunos. Este processo revelou-se particularmente desafiante numa fase inicial, uma vez que ainda não conhecia os nomes dos alunos e me encontrava na fase de adaptação, procurando encontrar o método de avaliação mais adequado ao meu estilo de lecionação. Para facilitar esta análise e garantir a fiabilidade das minhas observações, desenvolvi o hábito de registar as primeiras impressões logo após cada aula, permitindo que as perceções recolhidas se mantivessem claras e ficassem registadas. Também nesta fase defini regras e rotinas que foram apresentadas de forma positiva e com margem a discussão, assegurando que todos os alunos compreendessem os procedimentos a seguir. Como referido por Martins et al. (2017), um sistema de organização eficaz baseia-se sobretudo na criação de rotinas. Essas rotinas consistem em métodos específicos para realizar tarefas frequentes nas aulas de Educação Física e, quando não são bem estabelecidas, podem comprometer o ritmo e a fluidez da aula. Estabeleci comportamentos fundamentais para o bom desenrolar das aulas, como a atenção e o silêncio durante os momentos de instrução. Paralelamente, utilizei frequentemente o apito para facilitar a organização dos alunos nos momentos de transição ou interrupção das tarefas em aula. No entanto, esta prática foi mais recorrente durante a primeira etapa do PAT. Com o decorrer do tempo, deixei de utilizar este material, pois percebi que, apenas com a minha voz, já conseguia captar a atenção dos alunos de forma eficaz.

Um desafio persistente ao longo do ano foi, apesar dos repetidos alertas sobre a importância de trazer garrafa de água para a aula, garantir que os alunos cumprissem essa recomendação. Nem sempre os alunos cumpriram essa regra, pelo que comecei a impedir que saíssem da aula sempre que pediam para beber água, organizando momentos específicos para que pudessem sair e fazer a hidratação devida. De qualquer forma, essa medida nunca foi plenamente adotada, sendo necessário abordar o reforço dessa regra de

outra forma, por exemplo, promovendo um reforço positivo aos alunos que trazem água para a aula.

Ao longo do estágio, notei uma evolução positiva na minha capacidade de organizar as aulas, de gerir a turma e de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Acredito que este progresso foi também possível devido a aulas, numa fase mais inicial, que não estavam tão bem estruturadas/definidas, o que originou momentos de incerteza. Essa experiência foi essencial para adotar uma consciência mais proativa, o que me levou a reforçar a importância de planejar detalhadamente cada aula, definindo com clareza as tarefas, a sua duração, a organização dos grupos e a gestão do espaço. Percebi que, para garantir o bom funcionamento das aulas, é fundamental antecipar possíveis imprevistos e preparar soluções alternativas, de modo a manter a fluidez da aula e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

### **3.3.3. Clima e disciplina**

O clima de aula constitui um fator determinante na aprendizagem, influenciando diretamente o interesse, o envolvimento e o aproveitamento dos alunos. Um ambiente emocional e social positivo estimula a motivação, reduz a ansiedade e promove a participação ativa, enquanto um clima negativo pode criar desmotivação, comportamentos inadequados e sentimentos de exclusão. Assim, ao longo do estágio, procurei desenvolver um ambiente de aprendizagem seguro, valorizando a relação interpessoal e o bem-estar de todos os alunos. O professor deve também procurar interagir em função das aprendizagens alcançadas pelos alunos em EF, privilegiando os elogios, o *feedback* positivo, específico e focado no progresso individual. Garantir que os alunos sintam que o professor está entusiasmado pelo que ensina e pelo progresso dos alunos nas aprendizagens é essencial (Martins et al., 2017).

No que diz respeito à relação professor-aluno, preocupei-me em estabelecer uma relação de proximidade e confiança, procurando conhecer cada aluno. Uma das minhas principais preocupações prendia-se com o facto da diferença de idades entre mim e os alunos não ser muito significativa. Tinha receio de que tal pudesse comprometer a forma como seria percebida e respeitada enquanto professora. Essa legitimidade dependia, em grande parte, da minha postura profissional, mas também procurei garantir, com o apoio de professores do grupo e da orientadora, que este facto não fosse obstáculo ao correto e sereno leccionamento das aulas. No entanto, e para surpresa a nível pessoal, esta proximidade de idades revelou-se uma vantagem, pois contribuiu para a criação de um

ambiente de maior empatia e confiança com os alunos. Esta abordagem mais pessoal facilitou a comunicação e promoveu uma relação dinâmica e positiva com a turma.

Apesar de, no início do ano, ter adotado um caráter mais firme e rígido, percebi que fui gradualmente capaz de adotar uma postura equilibrada e mais descontraída durante as aulas, sem que isso levasse à perda do controle da turma. Uma vez que o meu objetivo não foi impor autoridade, mas sim adotar uma postura de liderança, procurei sempre equilibrar exigência e proximidade. De acordo com Elicker & Winch (2023), este estilo de atuação permite definir regras e manter a autoridade, sem descurar a afetividade e o diálogo com os alunos. Professores com este perfil promovem a autonomia, valorizam as opiniões dos alunos e mantêm uma relação baseada no respeito mútuo, coerência e participação.

No que diz respeito à relação com as tarefas, percebi que o envolvimento dos alunos nas atividades estava fortemente ligado à clareza dos objetivos propostos e ao significado que lhes era atribuído. Em algumas aulas, especialmente nas atividades de condição física, observei alguma resistência e falta de motivação por parte da turma. Para contornar essa situação, procurei explicar de forma clara o propósito dessas tarefas, reforçando a sua importância para a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento global dos alunos. Após dialogar com os alunos, notei uma mudança positiva na sua disposição nas aulas seguintes, demonstrando maior abertura e envolvimento nas atividades propostas.

Ao longo do estágio, fui desenvolvendo uma maior confiança na gestão da turma. Se, numa fase inicial, tendia a reagir de forma mais impulsiva perante situações inesperadas, com o tempo aprendi a manter a calma, a refletir antes de agir e a intervir com assertividade, tirando partido da relação positiva que estabeleci com os alunos. Procurei manter uma postura positiva, incentivando uma comunicação aberta e reforçando a ideia de que o erro é uma parte natural do processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos sentiam-se mais seguros para participar, colocar dúvidas e expressar as suas opiniões.

#### **3.3.4. Feedback**

O *feedback* constitui uma ferramenta fundamental no processo de ensino, assumindo um papel determinante na motivação dos alunos, na orientação do seu desempenho e na promoção da aprendizagem autorregulada. Desde o início do estágio, procurei proporcionar *feedback* específico, ajustado, claro e apropriado, permitindo-lhes compreender os seus erros e identificar o que deveriam fazer para melhorar. Como referido

por Martins et al. (2017), o *feedback* diz-se apropriado quando a informação fornecida pelo professor é ajustada ao desempenho realizado pelo aluno e às suas insuficiências. Durante as aulas, esta ferramenta foi utilizada de forma diferenciada: podia ser direcionado individualmente, quando se tratava de uma correção específica, ou em grupo/turma, sempre que a situação se verificava em vários alunos. Sempre que possível, privilegiei o *feedback* positivo e descritivo, reforçando os comportamentos adequados e criando um clima emocional favorável à aprendizagem. Posteriormente, observei os efeitos da informação transmitida, avaliando se os alunos ajustavam as suas ações de acordo com as informações recebidas, fechando assim o ciclo do *feedback*.

Apesar dos progressos, continuei a identificar como principal dificuldade a falta de domínio teórico de algumas matérias, o que afeta diretamente a qualidade e a frequência do *feedback* que consigo fornecer. Sempre que não dominava suficientemente o conteúdo, sentia maior dificuldade em ajustar as explicações, propor alternativas ou corrigir erros, o que comprometia a evolução dos alunos. Para minimizar esta limitação, elaborei documentos individuais sobre cada matéria ([Anexo H](#)), de forma a aprofundar o meu conhecimento e fornecer aos alunos *feedback* mais rico e claro. Esta estratégia revelou-se muito positiva, pois além de me ajudar a consolidar os conteúdos, permitiu também partilhar com os alunos através da plataforma *Classroom* as regras e fundamentos das modalidades, especialmente das menos conhecidas, como o rãguebi, o corfebol e a luta.

### **3.3.5. Estilos de Ensino**

Os estilos de ensino têm um impacto direto na forma como os conteúdos são organizados e lecionados, influenciando o envolvimento dos alunos e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Martins et al., 2020). Ao longo do estágio, procurei diversificar os estilos de ensino, variando entre abordagens mais convergentes e, somente em alguns casos em abordagens mais divergentes. Numa fase inicial, recorri sobretudo a estilos convergentes, como o Comando e a Tarefa, pois permitem ao professor manter maior controlo sobre a aula, facilitando a implementação de regras, a transmissão de técnicas fundamentais e a organização da turma. Estes estilos revelaram-se fundamentais para estruturar as primeiras aulas e garantir um ambiente seguro e controlado. Nas modalidades de jogos desportivos coletivos e raquetas, utilizei predominantemente o estilo Comando ao longo do ano letivo. No entanto, em modalidades como o basquetebol, voleibol, corfebol e rãguebi, tive oportunidade de explorar o estilo de ensino por Descoberta Guiada, através de questionamentos durante o jogo, incentivando os alunos a refletirem sobre as suas ações e a chegarem a soluções adequadas às situações de jogo. Este estilo

revelou-se eficaz em modalidades onde possuo um conhecimento mais aprofundado, o que me permitiu conduzir o processo de questionamento de forma mais segura, ajustando as perguntas e intervenções às necessidades do grupo. Já no atletismo, mais especificamente na abordagem ao salto em altura, o estilo de ensino Tarefa desempenhou um papel essencial na explicação da técnica, através da utilização de uma ficha de apoio com imagens e critérios de êxito definidos. Esta abordagem permitiu aos alunos trabalhar de forma mais autónoma, enquanto mantinham o foco nos elementos técnicos. A clareza das instruções visuais e escritas facilitou a compreensão dos alunos e complementou as minhas instruções.

Contudo, os estilos de ensino Recíproco e Autoavaliação foram também explorados na disciplina de ginástica, e mostraram-se rapidamente assimilados pelos alunos. A ficha de heteroavaliação e autoavaliação incluía os exercícios organizados segundo a sequência dos diferentes elementos técnicos da modalidade, e cada aluno assinalava se era capaz de os executar ou não. Tendo em conta que esta turma se caracterizava por um bom nível de entreajuda e respeito mútuo, o estilo recíproco revelou-se especialmente adequado. Foi possível observar um impacto significativo ao nível dos canais sociais e emocionais, potenciados pelas interações entre os pares durante a execução e observação das tarefas. Para além disso, estes estilos de ensino revelaram-se especialmente úteis em situações em que alguns alunos não podiam participar fisicamente nas aulas, pois possibilitavam a sua manutenção ativa no processo, através da observação e avaliação dos colegas, assegurando o envolvimento contínuo na aprendizagem.

Complementarmente, a ginástica de solo foi também abordada através do estilo de ensino Descoberta Divergente. Com base nas fichas de critérios expostas no ginásio, os alunos podiam escolher os exercícios que iriam integrar na sua própria sequência gímnica, tentando alcançar o nível mais elevado do seu desempenho. Esta abordagem permitiu uma diferenciação pedagógica eficaz, ajustando as tarefas às capacidades individuais dos alunos e promovendo a sua autonomia.

A escolha do tipo de estilo de ensino a utilizar, aliada à preparação das fichas e materiais de apoio a fornecer aos alunos, tornou o meu percurso nesta área mais enriquecedor e diferenciado. A reflexão sobre as dificuldades em abordar determinadas matérias, com especial destaque para a ginástica de solo, levou-me a perceber que estas estratégias servem como uma ferramenta essencial para ultrapassar obstáculos e promover aprendizagens mais significativas.

### **3.4. Semana a Tempo Inteiro**

A semana do professor a tempo inteiro é de caráter obrigatório e consiste na lecionação da disciplina de Educação Física, em turmas do 2º e 3º ciclos de escolaridade e secundário, no seio das escolas do agrupamento. Durante esta semana lecionei aulas a duas turmas do 2.º ciclo, uma turma do 3.º ciclo e duas turmas do ensino secundário. A escolha das turmas foi feita com base na disponibilidade horária, tendo em consideração o horário da lecionação da turma 10º A, as atividades do Desporto Escolar (DE) e, ainda, as turmas selecionadas pelos colegas estagiários na mesma semana, de modo a evitar sobreposição de horários e garantir uma distribuição equilibrada entre todos.

Entrei em contacto com o docente responsável de cada turma e observei, uma aula de cada uma, com o objetivo de identificar a interação entre os alunos, compreender o nível de envolvimento e participação nas atividades e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Além disso, procurei perceber o ambiente geral da aula, a relação estabelecida entre alunos e professor, bem como eventuais dificuldades ou necessidades da turma. Esta fase de observação inicial revelou-se fundamental para uma melhor adaptação dos meus planos de aula, permitindo-me refletir sobre que tipos de atividades seriam mais adequadas e pertinentes para cada grupo.

#### **3.4.1. Ensino Básico**

Na primeira aula com alunos mais novos, senti de imediato a necessidade de me adaptar rapidamente ao seu nível de desenvolvimento. As transições entre tarefas revelaram-se momentos particularmente críticos, nos quais se verificava maior dispersão e perda de controlo da turma. Para minimizar esses efeitos, recorri a estratégias como pedir aos alunos que se sentassem no chão sempre que precisava de dar instruções para a próxima tarefa, garantindo maior atenção e clareza na comunicação. Sendo esta a minha primeira experiência com turmas de idades mais jovens, percebi que o comportamento dos alunos era mais desafiante. Alguns grupos mostraram-se mais barulhentos e reativos, e houve casos em que, apesar de cumprirem as tarefas propostas, os alunos apresentavam um perfil mais indisciplinado e imaturo, exigindo de mim uma gestão constante e atenta da aula. Embora tenha notado progressos ao longo do tempo, na aula mais curta tornava ainda mais evidente a importância de otimizar cada minuto, uma vez que parte do tempo era inevitavelmente consumido na resolução de pequenos conflitos.

Apesar dos desafios, gostei muito da experiência com estas faixas etárias, especialmente com os alunos do 5º ano, que se mostraram sempre muito entusiasmados

e participativos. Esta experiência fez-me perceber o meu gosto por trabalhar com alunos mais novos, pela sua energia, entusiasmo e espontaneidade, mas também evidenciou os desafios associados à gestão de grupos mais barulhentos e indisciplinados. A necessidade constante de captar a atenção da turma, estabelecer regras e manter a organização da aula exigiu de mim maior esforço, flexibilidade e assertividade enquanto professora.

### **3.4.2. Ensino Secundário**

Nas turmas com alunos mais velhos, estes demonstraram, de forma geral, maior responsabilidade e empenho, embora também tenham surgido desafios. Em algumas aulas, verifiquei dificuldades na compreensão ou execução de determinadas tarefas, o que exigiu diferenciação ao nível da minha instrução. Por exemplo, ao introduzir uma nova modalidade, como a dança ou o corfebol, tive de garantir que os objetivos fossem claros e que os grupos fossem organizados de forma a manter todos os alunos envolvidos. Numa das turmas, percebi que uma introdução pouco clara sobre os objetivos da aula e as regras da modalidade comprometeu o envolvimento dos alunos. Esta falha teve impacto direto na forma como a turma respondeu às tarefas da aula. Esta experiência acabou por evidenciar a importância de uma boa instrução inicial, reforçando a necessidade de preparar e comunicar com maior clareza os objetivos e as instruções de cada aula, com destaque para as modalidades novas e tarefas fora do habitual.

O balanço final, realizado pelos alunos, revelou um *feedback* positivo, incluindo pedidos para voltar a lecionar as suas aulas. Apesar de ter sido uma semana exigente, permitiu-me ter uma visão mais realista do dia a dia de um professor de EF. A experiência de lecionar a diferentes faixas etárias ajudou-me a compreender a importância da diferenciação pedagógica e da clareza na comunicação, garantindo uma aprendizagem mais eficaz, significativa e ajustada às necessidades de todos os alunos.

## **4. Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica**

A Área 2 centrou-se no desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em projetos de investigação-ação no contexto escolar, promovendo a identificação de problemas organizacionais e a elaboração de propostas para a sua resolução. Esta área foi desenvolvida em articulação com as unidades curriculares de Investigação Educacional e Educação e Promoção da Saúde na Escola, que decorreram na FMH em simultâneo com o EP.

A caracterização do projeto inicia-se com a identificação do problema e com a revisão da literatura, que fundamentou a investigação. Seguiu-se a definição dos procedimentos metodológicos, a recolha e análise dos dados, bem como a discussão dos resultados obtidos à luz do enquadramento teórico. Posteriormente, foram delineadas estratégias de intervenção e soluções, que foram apresentadas à comunidade escolar. Por fim, são apresentadas as considerações finais, assim como uma apreciação global da apresentação do projeto.

### **4.1. Identificação do problema**

Para a identificação do problema e aprofundamento do conhecimento sobre o tema, foi necessária a realização de pesquisa complementar, incluindo a leitura de artigos científicos, a revisão de conceitos e a análise de documentação da escola. No caso específico da EBSHCM, observou-se uma fraca participação dos alunos nas atividades do DE. De 663 alunos do ensino secundário (regular e profissional), apenas 28 alunos (4,2%) participaram nessas atividades. Estes dados suscitaram preocupação e sublinharam a necessidade de identificar os fatores que desencorajavam a participação dos alunos no DE. Desta forma, o projeto teve como objetivo identificar os fatores que justificavam a baixa participação do DE na EBSHCM e, a partir daqui, procurou-se explorar as causas do problema e formular possíveis estratégias que pudessem contribuir para a minimização do problema.

### **4.2. Enquadramento teórico**

A prática de atividade física proporciona benefícios para a saúde de crianças e jovens, incluindo a melhoria da aptidão física, reforço da saúde óssea e melhoria de resultados cognitivos, como o desempenho académico. Apresenta, também, um papel relevante na promoção da saúde mental, ao contribuir para a redução de sintomas depressivos (World Health Organization, 2020). Neste contexto, o DE assume um papel

fundamental no ambiente educativo, configurando-se como uma extensão pedagógica que visa integrar esses benefícios à formação integral dos alunos.

De acordo com *Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro*, este sistema aberto de modalidades e promotor de práticas lúdico-desportivas estruturadas, em conjunto com a EF, deve promover valores como a responsabilidade, espírito de equipa, tolerância, disciplina e solidariedade. Trata-se de um projeto desportivo integrado nas escolas como complemento curricular, integrado no plano de atividades da escola. Assim, a escola deve ser o centro do desenvolvimento de uma prática desportiva educativa e organizada, garantindo uma verdadeira formação desportiva para todos os alunos, enquanto fomenta talentos e habilidades individuais (Vieira & Calado, 2022).

A literatura aponta para vários fatores que influenciam a participação no DE, tais como barreiras logísticas (acessibilidade, instalações, custos), fatores psicossociais (motivação, influência dos colegas) e perceções sobre a qualidade e a diversidade das atividades desportivas oferecidas (Vieira & Calado, 2022).

### **4.3. Material, população e métodos**

O questionário é composto por duas partes: uma parte introdutória, destinada à recolha de dados pessoais como sexo, idade, ano curricular, prática de desporto escolar e modalidade praticada; e uma segunda parte, correspondente ao corpo principal do questionário. A população-alvo do estudo é composta pelos alunos do ensino secundário (regular e profissional) que frequentavam a EBSHCM. Para os alunos que praticam DE, a plataforma direcionava para o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD) e para os alunos que não praticam desporto escolar eram automaticamente encaminhados para Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva (IMAAD).

O QMAD trata-se de uma versão traduzida e adaptada por Serpa & Frias (1991) ([Anexo I](#)), que teve como intuito compreender o que levava os alunos a inscreverem-se no DE. Já o IMAAD, adaptado por Fernandes et al. (2005) ([Anexo J](#)), foi selecionado por abordar as razões que levavam à não participação dos alunos no DE, revelando-se importante para compreender os motivos para a ausência de prática.

Os questionários foram disponibilizados em formato digital, através do *Google Forms*, e colocados no *Classroom*. Foram divulgados pelos professores de EF e pelos diretores de turma, que os partilharam com os alunos. Os dados foram analisados com base nas frequências das respostas aos dois questionários, permitindo identificar padrões

e compreender os fatores associados à fraca participação dos alunos do ensino secundário ao DE.

#### **4.4. Considerações éticas e legais**

Para assegurar o cumprimento dos princípios éticos, foi solicitada, aos autores dos questionários, a autorização para a utilização dos mesmos. As respostas foram rápidas e positivas, com o envio dos instrumentos anexados e a manifestação de interesse nos resultados deste projeto de investigação.

Os questionários foram tratados de forma confidencial, sendo que apenas o núcleo de estágio tinha acesso aos dados recolhidos. Os professores que partilharam os questionários com as respetivas turmas tiveram apenas acesso ao *link* de resposta, sem acesso aos dados em si. Além disso, foi assegurado que qualquer aluno tinha o direito de recusar a participação, não respondendo aos questionários caso assim o entendesse.

#### **4.5. Análise e discussão de resultados**

Dos 663 alunos da escola, foram obtidas 249 respostas (221 respostas ao IMAAD e 28 respostas ao QMAD). Os dados foram apresentados através do cálculo das médias, arredondadas às centésimas, em cada tópico do questionário ([Anexo K](#)). A análise dos dados obtidos evidencia os fatores que condicionam a participação dos alunos do ensino secundário nas atividades do DE. A partir do QMAD, constatou-se que os principais motivos para a prática desportiva são a "boa condição física", o "fazer exercício", o "manter a forma", o "trabalhar em equipa" e o "divertimento". Em paralelo, os fatores menos valorizados, como "ser conhecido", "influência da família ou amigos íntimos" e "receber prémios". Estes resultados vão de acordo com o estudo de Carvalho et al. (2020), que relatam os mesmos motivos para a prática desportiva, revelando que os alunos que praticam atividade física reconhecem a importância do mesmo associado à saúde.

Relativamente aos dados do IMAAD, os fatores mais apontados para a não participação foram "ter outras coisas para fazer", "falta de tempo" e o "desgosto pelas modalidades existentes" ([Anexo L](#)). Estes resultados revelam barreiras de ordem logística e pessoal, que também foram evidenciados por Vieira & Calado (2022), que identificam a gestão do tempo e a adequação da oferta desportiva como fatores críticos para a adesão ao DE. No mesmo artigo podemos verificar que a maioria dos alunos refere que o fator horário não ser compatível é o mais comum para que os mesmos não se inscrevam no DE. Por isso, a baixa participação não parece estar relacionada com uma rejeição da atividade

física em si, mas sim com obstáculos externos e preferenciais, nomeadamente a falta de modalidades apelativas, horários incompatíveis e outras prioridades académicas e pessoais.

#### **4.6. Delineação de estratégias e soluções**

Identificados os principais obstáculos para a participação e não participação dos alunos do DE, torna-se essencial estabelecer estratégias que respondam às problemáticas identificadas. Destacando os dados obtidos através do IMAAD, a preferência por fazer outras coisas e a falta de tempo surgem como os principais motivos para a não prática. A falta de tempo pode estar também associada à falta de organização perante as responsabilidades diárias e preferência por realizar outras coisas. Assim, propõe-se a realização de sessões de esclarecimento dirigidas aos alunos, com o objetivo de reforçar a importância do DE. Estas sessões devem contar com a participação de ex-alunos distinguidos pelo quadro de excelência que tenham integrado o DE, promovendo momentos de partilha sobre estratégias de organização pessoal e conciliação entre estudos e prática desportiva.

Relativamente ao desinteresse pelas modalidades oferecidas no DE, uma estratégia a implementar poderá passar pela realização de um estudo prévio no final de cada ano letivo, com o objetivo identificar, através de um inquérito aos alunos, quais as modalidades pelas quais demonstram maior interesse. Com base na modalidade com maior frequência de respostas, poderá ser analisada a viabilidade da sua inclusão, desde que compatível com os recursos humanos e logísticos disponíveis e mediante o crédito horário atribuído pela Coordenação Local do Desporto Escolar (CLDE). Adicionalmente, a solicitação de créditos horários adicionais à CLDE poderá viabilizar a criação de um grupo-equipa exclusivo para o ensino secundário, a funcionar na escola sede.

Outra estratégia adotada consiste na divulgação do protocolo que possibilita aos alunos integrarem modalidades de DE em escolas fora do seu agrupamento, desde que estas se encontrem num raio de 25 km. Este recurso é pouco divulgado entre os alunos, sendo que a maioria desconhece a sua existência, assim como a oferta desportiva disponível nas escolas do concelho de Cascais abrangidas por este raio. Para os alunos que manifestem interesse em praticar determinada modalidade não disponível na sua escola, esta opção pode ser considerada como solução viável.

#### **4.7. Apresentação do projeto à comunidade escolar**

Para partilhar o problema identificado na escola e contribuir para um espaço de reflexão em torno da temática do DE, o núcleo de estágio elaborou convites que foram enviados por e-mail aos núcleos de estágio do 2º ano do mestrado, ao corpo docente de EF, aos diretores de turma, bem como membros da direção e outros convidados da comunidade da FMH. Esta iniciativa teve como objetivo envolver a comunidade educativa na discussão e identificação de possíveis estratégias de intervenção relacionadas com o projeto.

Para enriquecer a qualidade da discussão e dinamizar a sessão, convidámos o coordenador local do DE, Aurélio Oliveira, a estar presente na nossa apresentação. A sua participação revelou-se fundamental, dado o seu conhecimento e experiência no tema. Uma vez que não foi possível estar presente na nossa reunião, o coordenador mostrou-se disponível para receber a nossa apresentação por e-mail e responder às questões por escrito.

Perante a pergunta “O que pensa da diferença de participação entre alunos do básico e do secundário?”, os professores partilharam que os núcleos de DE se encontram, em muitos casos, completos, atingindo o limite máximo de vagas disponíveis. Nesse sentido, uma das razões apontadas para a menor participação dos alunos do ensino secundário prende-se com a inexistência de vagas nos grupos-equipa. Esta limitação foi reforçada pelo Coordenador, que sublinhou que, nas idades mais jovens, é mais fácil aderir ao DE, pois representa uma novidade, é gratuito e apresenta uma oferta diversificada de modalidades que vai ao encontro da curiosidade natural dos alunos mais novos. Esta realidade leva a uma maior procura e ocupação de vagas pelos alunos do básico, muitas vezes também incentivada pelos próprios Encarregados de Educação (EE), que valorizam o facto de os filhos estarem envolvidos numa atividade organizada. Paralelamente, o Coordenador acrescenta que, no ensino secundário, as exigências académicas e sociais aumentam consideravelmente, influenciando a disponibilidade e interesse em manter o envolvimento no DE. A ausência de uma cultura física/desportiva e de métodos eficazes de estudo agrava esta tendência, levando muitos alunos a abandonar estas atividades, muitas vezes justificando-se com a necessidade de estudar e a pressão para o acesso ao ensino superior.

Adicionalmente foi destacado pelos professores que os alunos do 5º e 6º anos, por terem horários menos preenchidos e mais tempos livres, conseguem participar com maior facilidade nas atividades do DE. Este cenário tende a inverter-se com o avanço nos anos

de escolaridade, à medida que os horários se tornam mais exigentes. Neste âmbito, destaca-se a importância de uma intervenção por parte dos órgãos de gestão superiores, no que diz respeito à organização e distribuição dos horários escolares.

Relativamente à questão sobre quais ações de sensibilização ou promoção seriam eficazes para motivar os alunos a participar no DE, o coordenador da CLDE destacou alguns momentos fundamentais para garantir uma divulgação eficaz. Um desses momentos diz respeito ao ato da matrícula, sublinhando que seria importante que a oferta das modalidades do DE estivesse já definida para o ano letivo seguinte, permitindo que os alunos tomassem decisões mais informadas. Outro momento corresponde ao início do ano letivo, período ideal para divulgar e promover a experimentação das modalidades, preferencialmente durante a semana dedicada ao Dia Europeu do Desporto na Escola, o que pode contribuir para captar o interesse dos alunos logo desde o início.

A pergunta sobre até que ponto a existência de professores especializados em determinadas modalidades influenciava a criação e continuidade dos grupos-equipa no DE, os professores reconheceram que essa presença é determinante, salientando que os docentes responsáveis pelo DE são, em geral, elementos do próprio quadro da escola. Esta situação reveste-se de particular importância, uma vez que, quando a atividade do DE está associada a um professor com formação específica, a sua transferência ou saída da escola pode comprometer a continuidade do grupo-equipa. A inexistência de outro docente com competências técnicas e pedagógicas na mesma modalidade dificulta a manutenção da oferta, levando muitas vezes à extinção do grupo e, conseqüentemente, à perda de continuidade dos alunos envolvidos.

O coordenador acrescentou, que é igualmente importante considerar a coesão territorial, ou seja, respeitar as tradições desportivas dos agrupamentos de escolas, as quais nem sempre coincidem com as formações dos professores colocados. Para ultrapassar essa limitação e garantir a continuidade do projeto educativo do DE destacou a importância da promoção de formação interna entre os docentes, permitindo assim que outros professores possam assumir a liderança das modalidades existentes mesmo sem formação de base nessa área. Referiu ainda que, na comissão local de educação, formação e trabalho da sua área, há modalidades com forte tradição local, como as atividades náuticas, que exigem uma aposta contínua na formação de professores para assegurar a sua manutenção. Também indicou que a colocação de docentes com competências em modalidades menos comuns, como esgrima, tiro com arco e escalada, representa uma mais-valia para a diversidade da oferta do DE.

Na pergunta sobre quais mudanças concretas seriam prioritárias para aumentar a participação no DE a curto prazo, os professores destacaram de imediato a necessidade de atribuição de maior crédito horário ao DE. Essa medida permitiria aumentar o número de grupos-equipa e, idealmente, criar grupos específicos para alunos do ensino secundário, respondendo às suas necessidades e disponibilidade. O coordenador acrescentou que é essencial promover o Projeto Educativo do DE de forma consistente e com qualidade junto de toda a comunidade educativa, incluindo as escolas, autarquias, associações e federações desportivas, clubes e EE. Referiu também que é necessário um maior investimento por parte do Governo, nomeadamente ao nível das condições oferecidas aos professores, incluindo o aumento do crédito horário e a adaptação às exigências específicas de cada modalidade, como é o caso das atividades náuticas em comparação com as modalidades praticadas em pavilhão.

#### **4.8. Conclusão**

A reunião e o debate em torno das estratégias e soluções apresentadas constituíram um momento relevante de partilha e reflexão. Destacou-se o interesse crescente das câmaras municipais em assumir um papel mais ativo na gestão e promoção do DE, o que poderá contribuir para a sua valorização, continuidade e adaptação às especificidades de cada região.

A sessão permitiu que os professores responsáveis pelos núcleos e o coordenador do DE refletissem sobre os desafios atuais e possíveis caminhos a seguir, não apenas no contexto das suas escolas, mas também numa perspetiva mais alargada e nacional. Ficou evidente que o problema da fraca participação no DE não se limita apenas a alunos ou professores, mas envolve igualmente as direções escolares e o próprio Governo.

#### **4.9. Apreciação global da apresentação**

No final da apresentação, foi disponibilizado um código QR que permitia o acesso a um questionário, com o objetivo de realizar um balanço da sessão ([Anexo M](#)). As respostas foram positivas com médias acima dos 4,8 valores numa escala de 0 a 5 valores ([Anexo N](#)). Os professores referiram que o que mais valorizaram durante a apresentação foi a pertinência do tema e a sua atualidade no contexto do DE, destacando ainda a qualidade da apresentação, a clareza na comunicação e capacidade de criar debate e reflexão entre os presentes. Também foi enaltecida a forma como os professores estagiários dominaram e transmitiram o conteúdo. Relativamente aos aspetos a ser

melhorados, os participantes sugeriram a recolha de opiniões dos alunos e dados de outros Agrupamentos de Escolas do concelho para permitir uma comparação mais abrangente.

Numa perspetiva do núcleo de estágio, esta apresentação surgiu como o finalizar de um projeto que começou no princípio do estágio e foi gratificante observar o percurso que desenvolvemos nesta área e o contributo que deixamos ao nível do conhecimento da participação dos alunos no DE da escola.

## **5. Área 3 – Participação na Escola**

A Área 3 diz respeito ao desenvolvimento de competências em dois domínios de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades no âmbito do Desporto Escolar e a implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

Neste capítulo, transmito aquilo que foi a minha experiência na coadjuvação do DE de Padel, acompanhada pela descrição do processo, das dificuldades sentidas e da reflexão que daí resultou. Para além disso, apresento e reflito sobre o projeto implementado na escola, referente à atividade do “Mega-Sprinter”, abordando as etapas de planeamento, execução e os resultados alcançados.

### **5.1. Desporto Escolar**

#### **5.1.1. Caracterização do núcleo**

O núcleo de Desporto Escolar que acompanhei foi o Padel, sob orientação de um professor especialista na modalidade. Os treinos decorriam semanalmente, à quinta-feira, das 14h00 às 16h00, com uma duração total de 120 minutos, conforme a disponibilidade do espaço. Os treinos realizaram-se na Academia de Padel da Adroana (CPA), ao abrigo do protocolo estabelecido com a escola. O espaço disponibilizava dois campos de Padel, sendo que as raquetes eram maioritariamente propriedade dos próprios alunos, embora a escola também disponibilizasse material caso necessário para que todos tivessem a mesma oportunidade de integrar esta modalidade.

A divulgação do núcleo foi realizada no início do 1.º semestre no Dia Europeu do DE, habitualmente organizado na escola. Os treinos tiveram início no mês de outubro com três encontros previstos ao longo do ano letivo, e com um torneio final destinado às duplas que obtiveram melhor pontuação na soma dos encontros prévios. Frequentavam regularmente os treinos, 14 alunos, 8 pertencem ao escalão Infantil B (sub-13) e 6 ao escalão Iniciado (sub-15). A média de idades dos alunos do núcleo é de 11,7 anos, o que representou uma oportunidade para me aproximar de alunos mais novos, com formas de pensar e agir diferentes daquelas a que estava habituada na turma do secundário que acompanhei ao longo do estágio. Esta diferença desafiou-me a ajustar a minha forma de falar, exigindo uma maior sensibilidade na forma como conduzia os momentos de treino.

Os alunos foram divididos em 7 duplas, 6 masculinas e 1 feminina. De um modo geral, os alunos demonstraram empenho e interesse pela modalidade, participando ativamente nas atividades propostas. Além disso, apresentaram um comportamento

adequado, respeitando as regras e promovendo um ambiente de aprendizagem e relacional positivo.

### **5.1.2. Planejamento dos treinos**

Elaborei um documento com a análise dos treinos realizados ([Anexo O](#)), o que me permitiu sistematizar ideias de exercícios para aplicar nos treinos e que serve de documento orientador para o futuro no caso de vir a assumir a responsabilidade pelo núcleo de Padel numa escola. Esta estratégia tornou-se importante, pois permitiu-me refletir sobre as decisões tomadas durante os treinos e o impacto das mesmas no progresso dos alunos. Tive, no entanto, algumas dificuldades em encontrar exercícios adequados através da pesquisa online, uma vez que o Padel é uma modalidade recente e com poucos recursos ainda disponíveis. Esta limitação evidenciou a necessidade de desenvolver a minha capacidade de adaptação e criatividade, ajustando os exercícios com base na observação e análise do desempenho dos alunos. Este processo permitiu-me desenvolver competências importantes ao nível do planeamento, da análise crítica e da capacidade de adaptação, reforçando a minha preparação para responder aos desafios do ensino da EF em contextos diversificados.

Simultaneamente, elaborei o plano do Desporto Escolar, no qual integrei a caracterização do Padel, a descrição dos recursos humanos, materiais e temporais envolvidos, bem como aspetos relativos à estratégia de divulgação do núcleo. Este processo obrigou-me a refletir sobre a gestão e organização de um núcleo de DE na sua globalidade, proporcionando-me uma visão mais abrangente das responsabilidades associadas a essa função. Neste documento, desenvolvi ainda um plano de mesociclo ([Anexo P](#)) e um plano de microciclo ([Anexo Q](#)), ambos estruturados com base nos objetivos definidos para a modalidade. A elaboração destes documentos ajudou-me a desenvolver competências fundamentais para o exercício da docência, particularmente no que diz respeito ao planeamento ao organizar a progressão das aprendizagens de forma lógica e adaptada ao nível dos alunos, considerando as limitações contextuais e os recursos disponíveis. Esta experiência contribuiu para reforçar a minha autonomia como professora, permitindo-me construir materiais e estruturas orientadoras para a condução dos treinos.

### **5.1.3. Condução dos treinos**

O primeiro treino foi uma oportunidade para conhecer melhor o funcionamento do Clube do Padel e para me integrar na dinâmica do DE. Acompanhada pelo professor

responsável, tive a possibilidade de me familiarizar com os materiais disponíveis, compreender a estrutura das aulas e perceber a forma como os treinos seriam organizados ao longo do ano. Já estava familiarizada com a modalidade do Padel, inclusive já tinha jogado previamente, porém foi necessário aprender com maior detalhe as principais características da modalidade. No primeiro treino, tive a oportunidade de aprender na prática a forma técnica de segurar corretamente a raquete, os diferentes tipos de batida e a movimentação dentro do campo. Este primeiro contacto, mesmo sem os alunos, foi importante porque me ajudou a perceber o correto funcionamento da modalidade e deu-me mais confiança para participar nos treinos seguintes.

Na semana seguinte, realizei o primeiro contacto com os alunos. Abordamos a importância do uso adequado do material, promovendo simultaneamente a sua conservação e a segurança durante a prática da modalidade. Foi também feita uma observação mais cuidada das capacidades individuais dos alunos, o que permitiu um diagnóstico inicial do seu nível. Enquanto professora coadjuvante, acompanhei todo o processo e os alunos familiarizaram-se com a minha presença. Os treinos eram organizados pelo professor responsável e, como dispúnhamos de dois campos, dividíamos-nos: eu orientava o grupo de infantis, enquanto o professor acompanhava os iniciados. Por vezes, trocávamos de grupo ou juntávamo-los num só campo para desenvolver atividades em conjunto. Ao longo dos treinos, mantive sempre um bom nível de participação, quer apoiando o professor na lecionação, quer executando as técnicas em conjunto com os alunos. De forma gradual, fui ganhando confiança na realização dessas tarefas. Esta prática foi fundamental para o meu desenvolvimento técnico, além de facilitar a devolução de bolas em situação de exercício e a criação de condições favoráveis à aprendizagem dos alunos, estive também atenta às instruções dadas pelo professor, replicando-as e adaptando-as ao grupo que estava a acompanhar no momento.

No início, sentia alguma insegurança na coadjuvação dos treinos, mas, com o tempo, a confiança transmitida pelo professor e a relação positiva estabelecida com os alunos permitiram-me colmatar essa dificuldade. Gradualmente, comecei a sugerir exercícios que considerava adequados para os treinos, contribuindo de forma mais ativa para a dinâmica do grupo e para a evolução dos alunos. Isso levou o professor responsável a dar-me maior liberdade, permitindo-me conduzir dois treinos de forma independente. No primeiro treino que conduzi, embora as atividades estivessem bem estruturadas, deparei-me com alguns desafios, nomeadamente o ruído excessivo, conversas paralelas e alguma desorganização por parte dos alunos. Esta experiência evidenciou a importância de estabelecer regras claras desde o início, como forma de garantir um ambiente mais

disciplinado e propício à aprendizagem. Assim, no segundo treino que orientei, consegui aplicar melhorias nas áreas que anteriormente tinham sido menos eficazes. As tarefas propostas mostraram-se adequadas ao nível dos alunos, com uma progressão bem delineada que facilitou o seu desenvolvimento. O planeamento revelou-se eficaz, permitindo-me esclarecer rapidamente qualquer dúvida que surgisse. Notei também que, o ambiente esteve mais controlado e com menos ruído, uma vez que, no início da sessão, tive uma conversa com os alunos sobre o que tinha corrido menos bem no treino anterior, o que os levou a estar mais conscientes do seu comportamento, reduzindo as distrações e atitudes desajustadas.

De forma geral, a minha experiência no DE representou um percurso de aprendizagem enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional. Ao longo do ano, fui ganhando confiança, autonomia e desenvolvendo competências para a prática docente. A interação com alunos mais novos obrigou-me a ajustar a minha abordagem e a ser mais sensível às suas necessidades. Além disso, o contacto regular com o Padel despertou o meu interesse pessoal pela modalidade, levando-me a começar a praticá-la, de forma esporádica, fora do contexto escolar. Termina esta etapa com um sentimento de evolução e vontade de continuar a crescer enquanto futura professora de EF.

#### **5.1.4. Resultados dos alunos nas competições**

Os resultados na modalidade de Padel, obtidos durante a fase de encontros, revelaram um desempenho bastante positivo por parte dos alunos. No escalão feminino, uma das duplas terminou a fase regular em primeiro lugar no seu grupo, alcançando posteriormente o 4º lugar no Encontro Final Regional. No escalão masculino, outra dupla obteve o 5º lugar a nível regional, evidenciando o bom nível de participação dos alunos envolvidos. A inclusão desta secção no meu relatório surge como forma de valorizar o empenho e a prestação dos alunos do AEIM ao longo da época.

#### **5.2. Projeto “Mega-Sprinter”**

Através da análise do PAA do AEIM, estabelecido pelo GEF, foi visível a preocupação pela diversidade e quantidade de atividades com o intuito de promover a atividade física. Contudo, apesar da oferta de oportunidades para a prática desportiva, no contexto de fase-escola existe apenas o corta-mato no âmbito do atletismo. O projeto “Mega-Sprinter” surge como uma oportunidade complementar à prática do atletismo, integrando novas modalidades que não constam no PAA, como os 40 m de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso, lançamento do vortex, lançamento de precisão

e estafetas. O projeto complementar oferece diversas fases de competição mediante apuramento, com a fase escola a incluir todos os escalões dos infantis A aos Juniores, existindo uma fase regional e fase nacional.

O núcleo de estágio considerou a introdução do projeto “Mega-Sprinter” no AEIM, não só uma complementaridade no PAA, como uma oportunidade para os alunos vivenciarem as diferentes modalidades do atletismo, integrando o quadro competitivo de DE com várias fases de apuramento.

O projeto destinou-se à realização das provas de sprint e salto, sendo que o lançamento do vortex não se realizou devido a limitações de tempo e espaço, já que não era possível realizar simultaneamente as provas de sprint e de lançamento. Quanto à prova dos 1000 m, esta foi igualmente excluída do programa, pois a escola já tinha realizado o corta-mato. A atividade decorreu durante a Feira do Desporto na EBSIM e foi divulgada pelos professores de EF durante as aulas. O núcleo de estágio elaborou um cartaz com as informações sobre as provas, criando um *QR code* para que os alunos pudessem ter acesso a mais detalhes ([Anexo R](#)).

A atividade contou com uma boa adesão por parte dos alunos, que se mostraram motivados e empenhados ao longo da realização das provas. Destacou-se a adequada delimitação dos espaços, que contribuiu significativamente para a segurança dos alunos e para uma melhor organização das provas. No entanto, verificaram-se algumas dificuldades no controlo da identificação dos participantes, o que originou falhas na classificação final. Este foi um ponto identificado como necessário de melhorar em futuras edições, de modo a garantir maior rigor e fiabilidade nos resultados da prova. Assinalou-se de forma positiva a gestão das entradas e saídas dos alunos do recinto desportivo, bem como o encaminhamento e a colocação dos alunos nas filas para a realização das provas, o que permitiu um maior controlo e fluidez no decorrer das provas. Paralelamente, a utilização da aplicação *Photofinish* ([Anexo S](#)), conferiu um carácter inovador à atividade, uma vez que permitiu um registo mais preciso dos tempos de chegada nas provas de sprint.

Relativamente à fase final do projeto, esta incluiu a divulgação dos resultados e a recolha de *feedback* dos alunos através de um inquérito de satisfação, o que permitiu avaliar tanto a organização do evento como o desempenho dos participantes. De forma geral, os alunos classificaram a atividade como positiva, bem organizada e expressaram interesse em repeti-la no futuro. Foi realizado também um questionário dirigido aos professores que desempenharam funções na organização da atividade, com o objetivo de identificar pontos fortes, aspetos a melhorar e averiguar a possibilidade de continuidade do

projeto. Os resultados confirmaram o sucesso da atividade, sendo os aspetos mais valorizados, o reconhecimento do evento, o interesse em participar novamente numa iniciativa semelhante e os benefícios observados nos alunos. Como aspeto negativo, foi referido a atribuição de tarefas aos professores, que, em alguns casos, não ficou totalmente clara ou equilibrada. Embora a organização estivesse bem definida e as tarefas distribuídas atempadamente com o apoio da professora orientadora, alguns professores acabaram por não desempenhar as funções inicialmente atribuídas, uma vez que alunos do curso profissional conseguiram, de forma eficaz, assumir essas responsabilidades.

A maioria dos docentes participou pela primeira vez numa prova do projeto “Mega-Sprinter” e, por isso, o núcleo de estágio elaborou um documento orientador da atividade, que, no final da sua implementação, foi atualizado, integrando as alterações necessárias, com vista à continuidade e melhoria do projeto.

Como balanço final, destaco o apoio prestado pelos docentes e pelos alunos do ensino profissional, que colaboraram ativamente com o núcleo de estágio para garantir a boa execução das provas. A comunicação eficaz entre professores e alunos revelou-se fundamental para o bom funcionamento da atividade, assegurando o cumprimento dos horários e a coordenação adequada das tarefas. A atividade contribuiu de forma positiva, promovendo o *fair-play*, o respeito pelos colegas e um entusiasmo pela prática desportiva. A participação positiva dos participantes, o ambiente cooperativo vivido ao longo das provas e o cumprimento do horário previsto demonstram o sucesso da atividade. O conhecimento, por parte dos alunos, da possibilidade de voltar a participar num evento deste tipo, com mais modalidades e com acesso a fases regionais e nacionais, poderá ser um fator motivador e contribuir para o aumento do número de participantes no próximo ano letivo.

### **5.3. Colaboração em Atividades Complementares**

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de colaborar em diversas atividades complementares à prática letiva, contribuindo para o funcionamento e organização de momentos relevantes no contexto escolar. Estive presente na fase escola do Corta-Mato, onde desempenhei a função de verificação das presenças dos alunos, assegurando o controlo da participação e apoiando a logística da atividade. Posteriormente, participei na fase regional do Corta-Mato, tendo assumido a responsabilidade de acompanhar os alunos no transporte, desde a escola até ao local da prova, garantindo a sua segurança e pontualidade. Acompanhei a minha turma numa visita de estudo ao Centro de Ciência Viva

de Estremoz, colaborando no acompanhamento e supervisão dos alunos ao longo da atividade, promovendo o seu envolvimento num contexto educativo fora da escola. Por fim, participei na organização de um torneio de Ténis de Mesa, tendo estado responsável por uma das mesas de jogo, assegurando o cumprimento das regras, a marcação dos resultados e o apoio aos participantes. Estes são alguns exemplos de atividades que me permitiram desenvolver competências de responsabilidade, comunicação e gestão dos alunos, reforçando a importância do papel do professor na dinamização de atividades escolares.

## **6. Área 4 – Relação com a comunidade**

A Área 4 do Estágio Pedagógico centra-se no desenvolvimento de competências relacionadas com a participação ativa na vida escolar, com especial enfoque no apoio à Direção de Turma. Neste sentido, acompanhei e colaborei com a diretora de turma (DT) do 10º A nas tarefas de gestão e organização, assim como procurei desenvolver uma relação mais próxima com os alunos no âmbito das aulas de Assembleia de Turma (AT).

### **6.1. Diretor de Turma**

A importância do papel do diretor de turma na gestão curricular é destacada como sendo a “chave das mudanças organizacionais e o elemento de ligação com a comunidade, pois é responsável pela comunicação entre a escola e a família”. O professor diretor de turma é ainda considerado um agente fundamental na promoção do trabalho colaborativo e na mediação entre professores e alunos, enquanto recurso pedagógico. Esta reflexão é apresentada por Favinha et al. (2012), que mencionam que muito mais do que um gestor de questões administrativas, um bom DT atua como líder educativo e agente de mediação, desempenhando um papel estratégico no sucesso escolar e pessoal dos alunos. Do ponto de vista pedagógico, cabe ao DT acompanhar o percurso académico dos seus alunos, identificando dificuldades, promovendo estratégias de apoio e articulando com o conselho de turma (CT). A construção de uma relação de proximidade com os alunos é fundamental, pois promove um ambiente seguro e de confiança, onde os alunos se sentem respeitados e compreendidos. Esta relação vai além do acompanhamento académico, estendendo-se ao crescimento pessoal e social dos alunos, assegurando um apoio mais completo e significativo.

A nível relacional, o DT estabelece uma ponte entre a escola e a família, comunicando com os EE acerca do progresso dos alunos, de questões disciplinares e necessidades específicas. Esta ligação é essencial para promover a confiança e o envolvimento dos pais no percurso educativo dos seus filhos. O DT também estabelece uma comunicação aberta e regular com os professores do CT, promovendo o alinhamento entre todos os docentes quanto às necessidades e dificuldades dos alunos. Este trabalho permite partilhar informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, facilitando o ajuste das estratégias pedagógicas de forma a promover o seu sucesso. Esta visão é corroborada por Saloio & Morales-Lozano (2017), que defendem a importância do papel do DT na coordenação dos trabalhos do CT, na orientação dos alunos e na monitorização dos resultados. Os autores sublinham ainda que os documentos produzidos pelo DT e pelo

CT assumem um papel essencial no acompanhamento e na avaliação das atividades desenvolvidas, reforçando o papel estruturante desta figura no contexto educativo.

## **6.2. Intervenção na área**

Em setembro de 2024, estive presente na primeira reunião de DT, participação que mantive até ao final do ano letivo. Nestas reuniões abordavam informações essenciais que os DT devem dominar para uma boa organização e comunicação com os alunos, professores do CT e EE. Desde o início, acompanhei a DT colaborando na organização e preparação dos dados e documentos necessários para o arranque do ano letivo. Numa fase inicial, senti alguma distância por parte da DT, contudo através da minha postura proativa e à disponibilidade demonstrada para colaborar em todas as tarefas necessárias, fui gradualmente conquistando a sua confiança, passando a ser incluída nas dinâmicas e responsabilidades inerentes à sua função. Um dos aspetos positivos desta relação foi o facto da DT ser também orientadora de estágio na disciplina de inglês, o que me proporcionou a oportunidade de colaborar frequentemente com a colega estagiária dessa área. O facto de esta ter sido a primeira experiência para ambas enquanto professoras, permitiu a troca de experiências e partilha de perspetivas sobre a gestão de turma e a intervenção educativa. Esta colaboração facilitou a minha integração no contexto escolar e promoveu a construção de uma rede de apoio essencial neste percurso de formação.

Relativamente às aulas de AT com a duração de 45 minutos, tiveram como objetivo promover a participação ativa dos alunos na vida escolar, desenvolver um ambiente de diálogo, respeito e cooperação na turma. Inicialmente, assumi uma posição mais observadora e senti algum desconforto com o meu enquadramento, pois a professora colocava-me numa posição mais próxima da de um aluno do que de uma professora em formação. Tendo em conta que um dos meus receios no estágio era precisamente não ser reconhecida como professora, esta situação causou-me alguma insegurança. Contudo, na aula seguinte, adotei uma postura mais interventiva, o que contribuiu para uma maior integração na dinâmica da aula e para que fosse percebida como uma professora estagiária em formação.

De forma geral, as aulas de AT eram utilizadas para controlar a assiduidade, esclarecer dúvidas administrativas e acompanhar o bem-estar dos alunos. Com o tempo, emergiram dificuldades nos alunos acerca das disciplinas de Matemática e Físico-Química, o que levou à realização de sessões centradas na reflexão sobre métodos de estudo e organização individual. No entanto, os alunos demonstravam alguma desmotivação,

sentindo que os temas abordados não tinham impacto nos seus resultados. Foi neste contexto que percebi a necessidade de propor atividades que fossem significativas para os alunos e que respondessem às suas necessidades.

A ausência de um plano de atuação previamente definido por parte da DT permitiu-me assumir um papel mais interventivo, propondo um planeamento de atividades com o objetivo de reforçar os laços entre colegas e entre alunos e professores. Por exemplo, a atividade de criação de uma mascote, música e lema ([Anexo T](#)), teve como objetivo reforçar o sentimento de pertença e identidade da turma, elementos que vieram a ser utilizados, por exemplo, durante o torneio de voleibol da escola.

Como a aula de AT do 10º A coincidia com a da turma da colega estagiária, decidimos desenvolver atividades conjuntas. Um exemplo de atividade consistiu na construção e na aplicação de um questionário com perguntas engraçadas, onde se promoveu a interação e reforçaram-se os laços entre alunos que já se conheciam do ensino básico. Uma outra atividade que fiz em conjunto com a colega estagiária de inglês, contou com a presença de um convidado especial. Este integrava uma associação do concelho de Oeiras, dedicada ao apoio ao estudo e ao desenvolvimento de atividades educativas com alunos. A atividade dinamizada teve como tema central a entreatajuda, sendo realizadas várias dinâmicas com foco nesse conceito. A sessão revelou-se muito positiva para os alunos, proporcionando momentos de partilha e reflexão importantes. Para aferir a perceção dos alunos sobre a atividade, foi aplicado um inquérito de satisfação. As respostas recolhidas confirmaram a receção positiva da iniciativa.

A participação nos aspetos de direção de uma turma foi uma das experiências mais enriquecedoras do estágio, pois permitiu-me compreender melhor o papel do professor enquanto elo de ligação entre os alunos, a família e os restantes agentes educativos. Enquanto professora em formação, a minha iniciativa em promover as atividades com a turma permitiu-me conhecer melhor os alunos, criar uma relação de maior proximidade e compreender a dinâmica de turma. A empatia estabelecida facilitou a gestão das aulas de EF promovendo um ambiente mais positivo e, após estas atividades e a compreensão do processo de direção de turma, sinto-me mais preparada para integrar futuramente esta função no contexto escolar.

### **6.3. Estudo Sociométrico**

O teste sociométrico é um instrumento utilizado para analisar as relações interpessoais dentro de um grupo. Foi desenvolvido com o objetivo de identificar as

preferências, rejeições e vínculos entre os membros do grupo. Este foi aplicado à turma durante as aulas de AT, englobando perguntas sobre aceitação e rejeição entre os alunos em três domínios: social, acadêmico e desportivo ([Anexo U](#)). Os dados foram inseridos e analisados através do software “*GroupDynamics*” ([Anexo V](#)), tendo sido realizados dois momentos de recolha de dados, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre as respostas: o primeiro em setembro e o segundo em maio.

De forma geral, entre a primeira e a segunda recolha de dados, verificou-se, em todas as dimensões analisadas, a continuidade de alguns alunos entre os mais aceites. Por outro lado, alguns alunos mantiveram níveis elevados de rejeição entre as duas recolhas de dados, tendo-se registado, em certos casos, um aumento no número de votos negativos. Observou-se também uma evolução positiva no percurso de um dos alunos inicialmente mais rejeitados. A sua participação em atividades extracurriculares permitiu-lhe demonstrar competências que nem sempre se evidenciam no contexto das aulas, o que contribuiu para uma melhoria da sua imagem junto dos colegas e para reforçar o seu processo de integração na turma. Adicionalmente, foi visível que uma aluna recém-integrada na turma surgiu entre os casos com maior rejeição, o que evidencia a importância de acompanhar de perto os processos de integração, sobretudo no caso de alunos novos, que podem encontrar mais dificuldades no estabelecimento de relações sociais e académicas.

Nas duas reuniões de avaliação final de semestre, apresentei este estudo ao conselho de turma, com o intuito de verificar mudanças nas relações da turma. Os professores mostraram-se interessados e recetivos à análise apresentada, considerando o estudo útil para compreender melhor as dinâmicas da turma. Diversos docentes referiram que os resultados vinham confirmar percepções que já tinham relativamente ao comportamento e integração de alguns alunos, o que reforçou a pertinência do trabalho realizado.

Com base nos resultados obtidos durante a primeira recolha, foi possível delinear algumas estratégias dentro do CT com o objetivo de minimizar as relações de rejeição e isolamento identificadas na turma. Entre as soluções propostas, é de destacar a formação estratégica de grupos de trabalho, unindo os alunos mais aceites com os que revelavam maiores dificuldades de inclusão. Esta estratégia foi frequentemente aplicada nas aulas de EF, onde tive oportunidade de promover a cooperação entre pares. Relativamente aos dados da segunda recolha, estes vieram confirmar a eficácia das estratégias implementadas, demonstrando melhorias nas interações sociais entre os alunos. Assim,

considera-se pertinente dar continuidade a estas medidas no próximo ano letivo, potenciando ainda mais o desenvolvimento de um ambiente escolar positivo e inclusivo.

A aplicação do teste sociométrico revelou-se uma ferramenta útil para conhecer melhor as dinâmicas sociais da turma e intervir de forma mais consciente e fundamentada. Este processo proporcionou uma oportunidade para refletir sobre o papel do professor na promoção de relações interpessoais positivas no contexto escolar.

## 7. Interligação entre as áreas

As quatro áreas que definem o processo do estágio pedagógico não funcionaram como blocos isolados, mas sim como partes de um todo articulado. A interligação entre as mesmas foi essencial para a consolidação da minha identidade profissional enquanto professora em formação. Esta articulação permitiu-me integrar conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, adaptar as minhas práticas às realidades com que me fui deparando e responder de forma mais competente e consciente às exigências da prática educativa. Cada área contribuiu, à sua maneira, para o meu crescimento profissional e pessoal, tornando-me uma docente mais preparada para os desafios da escola.

Na Área 4, Relação com a Comunidade, a experiência como DT teve um impacto direto na minha intervenção na Área 1, que constituiu o eixo central da prática pedagógica. O contacto com os EE, a participação em reuniões e o acompanhamento mais próximo dos alunos permitiram-me conhecer melhor as suas dificuldades, interesses e contextos familiares. Paralelamente, a realização do estudo sociométrico foi um exemplo de articulação entre áreas: ao identificar alunos com relações interpessoais mais frágeis, consegui reorganizar os grupos de trabalho nas aulas de EF, promovendo não só a participação dos alunos menos envolvidos, mas também a coesão e o espírito de entreajuda no grupo-turma. Para além disso, a dimensão relacional da docência veio reforçar uma ideia sobre o papel do professor: a importância de estar atento ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Ao lidar com situações relacionadas com o comportamento, a assiduidade ou a falta de motivação, compreendi que ensinar vai além da transmissão de conteúdos, exigindo empatia e um acompanhamento próximo e contínuo. A experiência na Área 4 reforçou a minha convicção de que os alunos devem sentir que o professor está do seu lado, como alguém que os apoia e orienta, e não como uma figura contra a qual se devem opor. Essa percepção é essencial para construir uma relação de confiança e cooperação, que favorece o ambiente de aprendizagem e o crescimento pessoal de cada aluno.

O trabalho desenvolvido na Área 2, permitiu-me compreender melhor as razões da baixa participação dos alunos no DE e refletir sobre a minha atuação. Questionei se, enquanto professora, estaria a promover de forma eficaz essa participação e a valorizar suficientemente o DE nas minhas aulas. Para além disso, o aprofundamento teórico necessário à investigação levou-me a explorar documentos que ultrapassavam o contexto local da escola, permitindo-me conhecer melhor o funcionamento e os desafios do DE a nível nacional.

A minha participação na Área 3, especialmente no DE, permitiu-me estabelecer contacto com alunos de idades mais novas, que posteriormente, na Semana do Professor a Tempo Inteiro, tive a oportunidade de lecionar aulas de EF a alguns desses alunos. Este reencontro em contexto letivo fortaleceu o vínculo professor-aluno, já que a familiaridade construída no ambiente extracurricular facilitou a comunicação e a gestão das aulas dessa semana. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente de maior empatia e cooperação também durante os treinos. Além disso, a minha participação ativa na organização e dinamização do evento “Mega-Sprinter” permitiu-me desenvolver competências de planeamento, gestão de tempo e trabalho em equipa. Esta atividade proporcionou-me uma maior proximidade com a comunidade escolar e permitiu observar os alunos em contextos diferentes.

## **8. Considerações Finais**

A realização do EP representou uma etapa marcante e transformadora no meu percurso de formação. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de aplicar, consolidar e refletir sobre as aprendizagens adquiridas, enfrentando os desafios que surgiam. Esta experiência proporcionou-me uma visão mais clara do papel do professor de EF exigindo adaptação, resiliência e uma postura proativa face às necessidades dos alunos e da escola. A colaboração com o NE, com os professores e com os diversos agentes educativos foi essencial para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, informada e partilhada. Estabelecer boas relações com os funcionários e com os professores do agrupamento, em particular com os docentes do grupo de EF, tornou a minha experiência de estágio mais bonita e enriquecedora.

Concluo que a prática letiva, aliada à reflexão crítica e ao acompanhamento próximo por parte dos orientadores, potenciou o desenvolvimento da minha identidade profissional. Passei a conhecer-me melhor e vejo-me agora de uma nova forma, como professora, o que me ajudou a descobrir novas capacidades e crescer pessoal e profissionalmente. Sinto que termino esta etapa mais preparada e confiante para assumir, com responsabilidade e entusiasmo, os desafios da profissão de docente.

## 9. Referências Bibliográficas

- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119–150). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10–11.
- Carvalho, R., Soares, D., Moreira, J., & Temudo, L. (2020). Motivação para a prática e não prática de exercício físico: Estudo comparativo. *PsychTech & Health Journal*, 3(2).  
<https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/239/2391130006/html/>
- Elicker, L., & Winch, P. G. (2023). *EDUCAÇÃO TENDO COMO ALVO A AUTONOMIA DO SUJEITO*.
- Favinha, M. (2012). *A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo*. <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. Em Ortigão, M, Pereira, T., & Santos, L. (Eds.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139–164).
- Fernandes, D. (2021). *Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação* [Texto de Apoio à Formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)]. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, HM., Lázaro, JP., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Razões para a não prática desportiva em adultos: Estudo comparativo entre a realidade rural e urbana. *Motricidade*, 1(2), 106–114.
- Gavala-González, J., Torres-Perez, A., Gálvez-Fernández, I., & Fernández-García, J. C. (2022). Lifestyle and self-perceived quality of life in sports students: A case study.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph19031598>
- Guarda, D., Gehlen, G., Braga, G., & Hey, A. (2023). Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida. *Educação e Pesquisa*, 49.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. Em R. Resende & A. Albuquerque (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401–420). Visão e Contextos.
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2015). *A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física: Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física*. Comité Olímpico de Portugal – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53–95). Casa da Educação Física.
- Martins, O., Silva, M., & Almeida, V. (2021). Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa na aprendizagem. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–5.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física – 10.º, 11.º e 12.º Anos* [Programa Curricular]. Ministério da Educação, Portugal.
- Ministério da Educação. (2021). *Semestralização do calendário escolar* (Roteiro 1.2.8). Escola+. [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-roteiro\\_calendario-escolar.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-roteiro_calendario-escolar.pdf)

- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).
- Oliveira, R. (2018). *Desporto Escolar numa escola de Castelo Branco: Que realidade, Fatores de Motivação para adesão ou não ao Desporto Escolar* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62168/1/Rui%20Filipe%20Vice%20de%20Oliveira.pdf>
- Saloio, M., & Morales-Lozano, J. (2017). Conselho de turma: Organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35(35). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.06>
- Santos, A. (2013). *Planejamento escolar: Organização do trabalho pedagógico na escola pública* (2ª edição, Vol. 2). Universidade Federal de Uberlândia – UAB/UFU.
- Serpa, S., & Frias, J. (1991). Factores de motivação para a actividade gímnica no quadro da ginástica geral: Ginástica de manutenção e ginástica de representação. Em Bento, J. & Marques, A. (Eds.), *As ciências do desporto e a prática desportiva* (Vol. 1, pp. 169–179). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17- 23.
- Teques, P., & Serpa, S. (2013). Envolvimento parental no desporto: Bases conceptuais e metodológicas. *Revista de Psicología Del Deporte*, 22(2), 533–539.
- Vieira, F., & Calado, M. (2022). Estudo dos fatores que levam os aluno à não prática no Desporto Escolar. *Motricidade*.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

## **Legislação**

*Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. (1991). Aprova o regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar. Diário da República.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-484419>

## 10. Anexos

Anexo A - Áreas para lecionar Educação Física a) pavilhão gimnodesportivo; b) ginásio; c) campo exterior



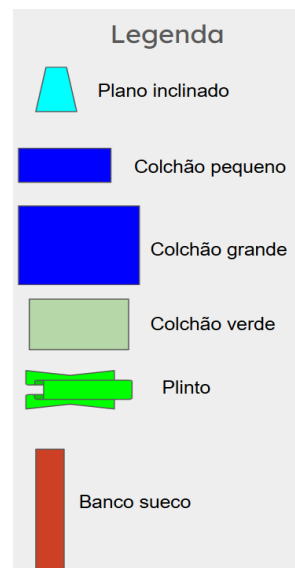
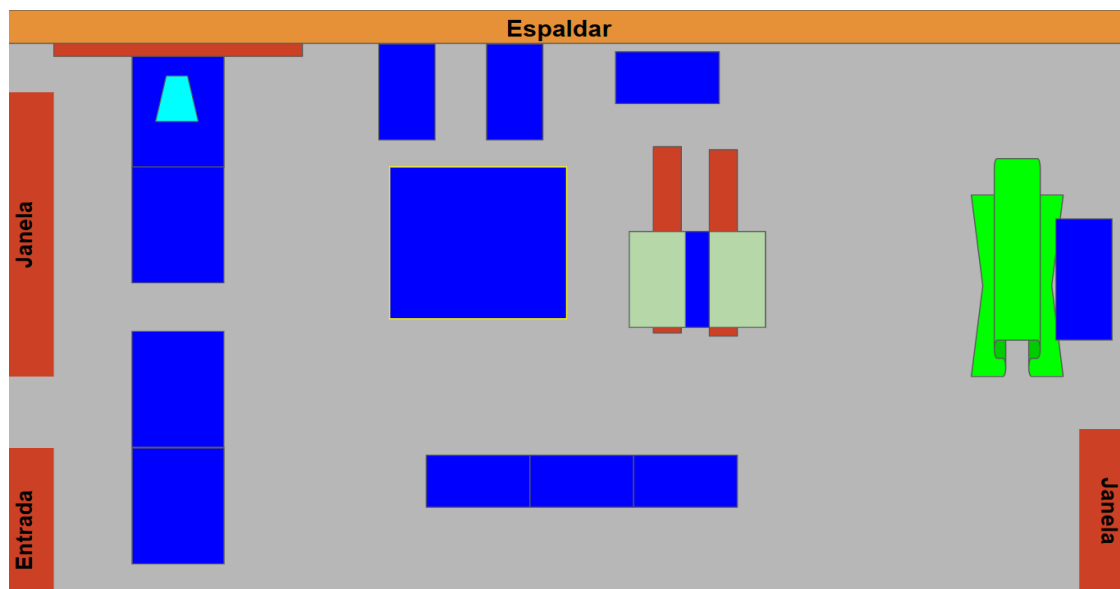
Anexo B - "Roulement" do ano letivo 2024 / 2025

		Semanal																						
3 <sup>ª</sup>	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	Pavilhão/Pavil								
	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO									
	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO	EXTERIOR	PAVILHÃO	GINÁSIO										
		2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira										
1	8:00 - 8:45	12 <sup>º</sup> G PL	11 <sup>º</sup> F RE	12 <sup>º</sup> H JF			10 <sup>º</sup> D SF	10 <sup>º</sup> I RP			12 <sup>º</sup> I NP	12 <sup>º</sup> B RE			10 <sup>º</sup> C SR	12 <sup>º</sup> D FS	12 <sup>º</sup> H JF			11 <sup>º</sup> A SR	10 <sup>º</sup> F SF	12 <sup>º</sup> F RE		
2	8:45 - 9:30	12 <sup>º</sup> G PL	11 <sup>º</sup> F RE	12 <sup>º</sup> H JF			10 <sup>º</sup> D SF	10 <sup>º</sup> I RP			12 <sup>º</sup> I NP	12 <sup>º</sup> B RE			10 <sup>º</sup> C SR	12 <sup>º</sup> D FS	12 <sup>º</sup> H JF			11 <sup>º</sup> A SR	10 <sup>º</sup> F SF	12 <sup>º</sup> F RE		
3	9:45 - 10:30	10 <sup>º</sup> B SR		12 <sup>º</sup> F RE			12 <sup>º</sup> E AS	11 <sup>º</sup> G RE	11 <sup>º</sup> I2/3 RP			10 <sup>º</sup> I NP/PL	11 <sup>º</sup> I JD	12 <sup>º</sup> A RS			11 <sup>º</sup> D FS	11 <sup>º</sup> E RS	10 <sup>º</sup> H JF			12 <sup>º</sup> G PL	12 <sup>º</sup> B RE	12 <sup>º</sup> A RS
4	10:30 - 11:15	10 <sup>º</sup> B SR		12 <sup>º</sup> F RE			12 <sup>º</sup> E AS	11 <sup>º</sup> G RE	11 <sup>º</sup> I2/3 RP			10 <sup>º</sup> I NP/PL	11 <sup>º</sup> I JD	12 <sup>º</sup> A RS			11 <sup>º</sup> D FS	11 <sup>º</sup> E RS	10 <sup>º</sup> H JF			12 <sup>º</sup> G PL	12 <sup>º</sup> B RE	12 <sup>º</sup> A RS
5	11:25 - 12:10	10 <sup>º</sup> A SR	11 <sup>º</sup> E RS	10 <sup>º</sup> I PL			10 <sup>º</sup> C SR	10 <sup>º</sup> E SF	10 <sup>º</sup> H JF			10 <sup>º</sup> F SF	12 <sup>º</sup> C RS				10 <sup>º</sup> B SR	11 <sup>º</sup> G RE	11 <sup>º</sup> C PL			10 <sup>º</sup> A SR	10 <sup>º</sup> D SF	11 <sup>º</sup> B RE
6	12:15 - 13:00			10 <sup>º</sup> I PL									12 <sup>º</sup> C RS										10 <sup>º</sup> A SR	
7	13:10 - 13:55																							
8	14:00 - 14:45	11 <sup>º</sup> C PL	12 <sup>º</sup> I NP/RP	12 <sup>º</sup> C RS			12 <sup>º</sup> I2/3 RP	12 <sup>º</sup> D FS	11 <sup>º</sup> B RE								12 <sup>º</sup> E AS	10 <sup>º</sup> E SF	10 <sup>º</sup> G PL					
9	14:45 - 15:30	11 <sup>º</sup> C PL	12 <sup>º</sup> I NP/RP	12 <sup>º</sup> C RS			12 <sup>º</sup> I2/3 RP	12 <sup>º</sup> D FS	11 <sup>º</sup> B RE								12 <sup>º</sup> E AS	10 <sup>º</sup> E SF	10 <sup>º</sup> G PL					11 <sup>º</sup> I / 2 JD / RS
10	15:35 - 16:20	11 <sup>º</sup> I / 2 JD / RS	12 <sup>º</sup> I JF/ RP				11 <sup>º</sup> A SR	11 <sup>º</sup> D FS	10 <sup>º</sup> G PL									11 <sup>º</sup> F RE						11 <sup>º</sup> I / 2 JD / RS
11	16:25 - 17:10	11 <sup>º</sup> I / 2 JD / RS	12 <sup>º</sup> I JF/ RP																					
12	17:10 - 17:55																							

### Anexo C - Exemplo de grelha de avaliação do Protocolo de Avaliação Inicial

<b>Ficha de Observação e Registo - FUTEBOL</b>												
<b>Situação de Avaliação</b>				<b>3x3 – Meio campo com balizas de tamanho reduzido ou exercício critério</b>					<b>GR+4x4+GR - Campo normal</b>			
<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Diagnostico</b>	<b>Prognostico</b>	<b>Nível Introdução</b>					<b>Nível Elementar</b>			
				<b>Passe e Recepção</b>	<b>Conduz a bola em direção à baliza</b>	<b>Finaliza com a baliza ao alcance</b>	<b>Desmarca-se após o passe</b>	<b>Marca o adversário direto</b>	<b>Melhor decisão enquadrado ofensivamente</b>	<b>Aclara o espaço de jogo</b>	<b>Garante a largura e a profundidade no jogo</b>	<b>Defesa HxH assim que perde a posse de bola</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												

### Anexo D - Esquema da montagem do material no ginásio "Croqui"



## Anexo E - Guião trabalho dos Conhecimentos

### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA

#### Educação Física

Trabalho “Aptidão física e Saúde”

2024/2025

Em grupos de **4 ou 5 elementos**, devem realizar um trabalho relativo à “Aptidão física e saúde”, abordando os fatores que influenciam um estilo de vida saudável.

Os tópicos do trabalho podem ser organizados como o grupo pretender, desde que apresente uma breve **introdução**, abordando o conceito de aptidão física, relacionando a aptidão física e a saúde e apresentando os fatores que influenciam um estilo de vida saudável. Devem apresentar um **desenvolvimento** que deve descrever e explicar os seguintes pontos:

- ★ Desenvolvimento das capacidades motoras (força, resistência, velocidade, flexibilidade e coordenação);
- ★ Composição corporal e a sua influência na saúde e como calcular o IMC;
- ★ A importância de uma alimentação equilibrada;
- ★ Papel do sono e do repouso na recuperação física e mental;
- ★ Hábitos de higiene e a sua relação com a prevenção de doenças.

No fim, devem apresentar uma **conclusão** que deverá sintetizar os principais pontos abordados ao longo do trabalho. Deve ainda ser apresentado um **índice** antes da introdução. Os grupos devem colocar uma lista de **referências bibliográficas e webgrafia** utilizada para suportar as informações apresentadas.

O trabalho será cotado de **0-20 valores**, lembrando que a área dos conhecimentos engloba **10 %** na classificação de Educação Física.

0-9,9	Insuficiente
10-13,9	Suficiente
14-17,9	Bom
18-20	Muito bom

**Apenas um elemento do grupo faz a submissão do trabalho no Classroom.**

A organização e entrega do trabalho do são regulamentadas por este documento. Assim este trabalho deve apresentar a seguinte configuração:

- Assumir a forma escrita em formato “Word” a ser entregue no Classroom;
- Escrito em português de Portugal;
- Um máximo de 10 páginas (da introdução à bibliografia);
- Utilizar a letra de tipo Times New Roman 11, com um espaçamento de 1,5 entre linhas; • Texto justificado;
- Utilizar as margens seguintes: 2,5 cm;

O trabalho deve apresentar na capa e na primeira página, os seguintes dados:

- O nome do Agrupamento e da escola;
- Indicação expressa de que se trata do trabalho sobre “Aptidão física e saúde”;
- Os nomes completos de todos os elementos do grupo;
- Nome(s) do(s) professor(es);
- Ano e turma;
- Data da entrega do trabalho.

O trabalho será avaliado com base nos seguintes critérios de avaliação:

Parâmetros	Classificação (Valores)
Clareza e correção da escrita	7
Capacidade de organização/sistematização da informação	5
Veracidade da informação	5
Criatividade	2
Satisfazer todos os parâmetros solicitados	1
Total	20

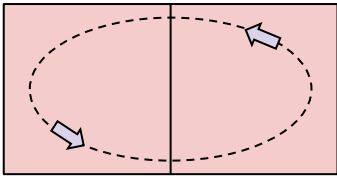
**DATA DE ENTREGA COM SUBMISSÃO DO TRABALHO NO CLASSROOM: 11 / 05 / 2025**

**Profª Mafalda Rodrigues**

## Anexo F - Exemplo de plano de aula

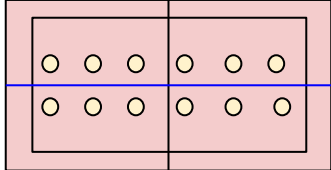
Plano de Aula						
Nº da Sessão	Turma	Nº Alunos	Data	Horário	Local	Duração
3	10º A	20	20SET2024	11:25-13:10	Pavilhão	90'

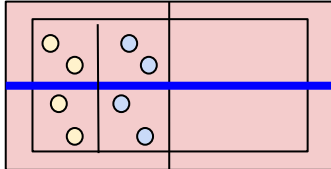
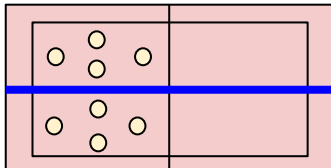
<b>Conteúdos / Matérias</b>	Voleibol e Badminton
<b>Objetivos Gerais</b>	Continuação da avaliação inicial das ações técnicas e táticas de voleibol e Introdução da avaliação inicial das ações técnicas e táticas de badminton
<b>Objetivos Operacionais</b>	<p>No voleibol, o aluno coopera com os colegas, escolhe ações que favorecem o grupo e aceita orientações e erros dos outros. Conhece o objetivo do voleibol, as ações principais ("Serviço", "Passe", "Recepção", "Finalização") e as regras básicas, como dois toques, transporte, violação da linha, rotação, limite de toques e toque na rede. Em situação de jogo 1x1 e 2x2, os alunos cooperam com os companheiros para manter a bola no ar, utilizando, consoante a trajetória da bola, as ações principais mencionadas. Posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega. Os alunos devem utilizar o serviço por baixo para iniciar o jogo.</p> <p>No badminton, o aluno coopera com os colegas e adversários em situação 1x1, escolhendo diferentes ações, aceita orientações e tem respeito pelos colegas. Conhece o objetivo do jogo, as regras básicas e a pontuação, usando os diferentes tipos de batimentos: clear, lob, serviço curto e serviço comprido. Cooperar com o parceiro para manter o volante no ar, utilizando uma posição base correta, deslocando-se adequadamente para o posicionamento ideal e utilizando as diferentes pegas da raquete. Os alunos devem utilizar o serviço curto ou comprido para iniciar o jogo.</p>
<b>Material</b>	Rede de Badminton, bolas, raquetes de badminton, volantes

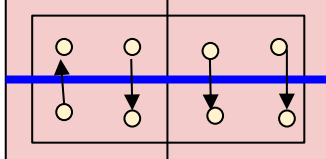
Parte Inicial								
Descrição	Ação a realizar	Condições de realização	Critérios de Êxito	Variantes		Organização	Tempo	
				Facilidade	Dificuldade		P	T
Marcação de presenças	-	-	-	-	-	Os alunos sentam-se enquanto o professor marca as presenças e explica o pretendido	3'	
<b>Aquecimento geral</b> À volta do pavilhão: <ul style="list-style-type: none"> <li>- rotação dos braços;</li> <li>- joelhos ao peito;</li> <li>- calcanhares ao rabo;</li> </ul>	Os alunos encontram-se espalhados individualmente à volta do pavilhão, enquanto percorrem o mesmo em corrida com variantes de deslocamento.	Manter uma postura adequada e o controlo e fluidez nos movimentos.	Rotação dos braços: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos circulares controlados, tanto à frente quanto para trás, com amplitude de movimento</li> </ul>	-	-	 <p><b>Postura do professor:</b></p>	5'	

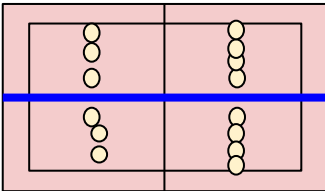
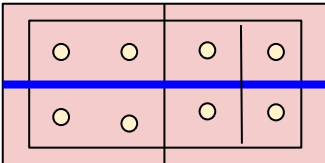
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aberturas;</li> <li>- rotação tronco;</li> <li>- Adução / Abdução dos MI;</li> <li>- Corrida com salto em extensão.</li> </ul>			<p>completa</p> <p>Joelhos ao peito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correr elevando os joelhos à altura do peito, com ritmo constante e alternando as pernas, mantendo o tronco alinhado.</li> </ul> <p>Calcanhares ao rabo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a corrida, trazer os calcanhares para tocar nos glúteos, mantendo o tronco alinhado.</li> </ul> <p>Aberturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correr abrindo e fechando os braços lateralmente (abdução e adução).</li> </ul> <p>Rotação do tronco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correr realizando movimentos de torção do tronco para ambos os lados, mantendo as pernas ativas e o movimento fluido.</li> </ul> <p>Adução / Abdução dos Membros Inferiores (MI):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternar entre movimentos de aproximação e afastamento das pernas, mantendo a corrida.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- No centro do círculo a instruir sobre variantes do deslocamento facultando uma demonstração.</li> </ul>		
---	--	--	--	--	--	--	--	--

			Corrida com salto em extensão: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a corrida, saltar estendendo os braços e as pernas.</li> </ul>					
<b>Pausa para hidratação</b>								

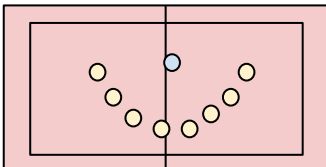
Parte Principal								
Descrição	Ação a realizar	Condições de realização	Critérios de Êxito	Variantes		Organização	Tempo	
				Facilidade	Dificuldade		P	T
<b>Trabalho técnico a pares de voleibol</b> Pares divididos pela rede, deverão realizar as ações base: <ul style="list-style-type: none"> <li>- toque de dedos</li> <li>- toque de dedos, recebe com manchete</li> <li>- Serviço por cima</li> <li>- serviço por baixo</li> </ul>	Os alunos realizam toque de dedos, manchete, serviço por cima e por baixo e recepção de bola.		Toque de dedos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoios e braços afastados e ligeiramente fletidos</li> <li>- Posicionar-se por baixo da bola</li> <li>- Polegares e indicadores em triângulo</li> </ul> Manchete: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Braços em extensão completa</li> <li>- Contacto da bola nos antebraços</li> <li>- Flexão e extensão dos MI</li> </ul> Serviço (por baixo): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoios afastados um à frente do outro</li> </ul>			 <p><b>Postura do professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica o exercício, facultando sempre que necessário uma demonstração do pretendido.</li> </ul>	15'	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tronco ligeiramente inclinado à frente</li> <li>- Largar a bola antes de ser batida.</li> </ul>					
<p><b>Voleibol Jogo 2+2</b> Em situação de pares, jogo 2+2, distribuídos pelo pavilhão, os alunos realizam ações técnicas para o colega.</p>	Os alunos realizam toque de dedos, manchete, serviço e recepção de bola.	Os alunos devem aprimorar a precisão e controlo das técnicas de toque de dedos, manchete e serviço. Eles devem ser capazes de realizar essas técnicas de forma eficaz, ou seja, com a postura corporal adequada, timing correto, coordenação e assim promover a fluidez do exercício. Os alunos devem ser capazes de cooperar entre si.	<p>Toque de dedos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoios e braços afastados e ligeiramente fletidos</li> <li>- Posicionar-se por baixo da bola</li> <li>- Polegares e indicadores em triângulo</li> </ul> <p>Manchete:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Braços em extensão completa</li> <li>- Contacto da bola nos antebraços</li> <li>- Flexão e extensão dos MI</li> </ul> <p>Serviço (por baixo):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoios afastados um à frente do outro</li> <li>- Tronco ligeiramente inclinado à frente</li> <li>- Largar a bola antes de ser batida</li> </ul> <p>Recepção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dá continuidade ao jogo</li> <li>- Direciona a bola para um colega</li> </ul>	-	<p><b>Voleibol Jogo 4X4</b> Dispostos em grupos de 4 são separados pela rede, realizando situação de jogo</p>	 <p><b>Postura do professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação das ações técnicas (toque de dedos, manchete e serviço).</li> <li>- Análise do comportamento em campo dos alunos</li> </ul> <p><b>4x4</b></p> 	25'	

<b>Pausa Hidratação</b> <b>Descer nível das redes</b>							3'	
<b>Trabalho técnico de Badminton 1+1</b> Em situação de pares, distribuídos em metade do pavilhão, os alunos realizarão ações técnicas para o colega, trabalhando clear, lob, serviço curto e comprido.	Os alunos realizam o clear, lob, serviço curto e comprido.	Os alunos devem aprimorar a precisão e controlo das técnicas de clear, lob, serviço curto e comprido. Eles devem ser capazes de realizar essas técnicas de forma eficaz, ou seja, com a postura corporal adequada, timing correto, coordenação e assim promover a fluidez do exercício. Os alunos devem ser capazes de cooperar entre si.	<b>Clear:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pé dominante ligeiramente à frente</li> <li>- Bate no volante por cima e à frente do corpo</li> </ul> <b>Lob:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bate no volante abaixo da cintura</li> </ul> <b>Serviço curto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adianta o pé contrário à mão da raquete</li> <li>- Realiza o batimento abaixo da cintura.</li> <li>- Movimento contínuo depois do batimento</li> </ul> <b>Serviço longo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adianta o pé contrário à mão da raquete</li> <li>- Realiza o batimento abaixo da cintura.</li> <li>- Movimento contínuo depois do batimento</li> <li>- Trajetória mais longa.</li> </ul>	-	-	 <p><b>Postura do professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação das ações técnicas (clear, lob, serviço curto e comprido).</li> </ul>	10'	
<b>Trabalho técnico de Badminton 1x1</b>							8'	

<p><b>Carrossel</b> Em grupos de 3 e 4, em cada campo dividido pela rede, os alunos organizam-se em filas. O primeiro da fila inicia o jogo em serviço colocando a bola para o primeiro colega da fila oposta. Este último dá continuidade ao jogo. Cada aluno realiza dois toques antes de ir para o final da sua fila para que outro colega dê continuidade ao jogo.</p>	<p>Os alunos realizam o clear, lob, serviço curto e comprido.</p>	<p>Os alunos devem aprimorar a precisão e controlo das técnicas de clear, lob, serviço. Eles devem ser capazes de realizar essas técnicas de forma eficaz, ou seja, com a postura corporal adequada, timing correto, coordenação e assim promover a fluidez do exercício. Os alunos devem ser capazes de cooperar entre si.</p>			<p>Cada aluno dá apenas 1 toque.</p>		<p>8'</p>	
<p><b>Situação jogo 2x2 de Badminton</b></p>	<p>Os alunos realizam o clear, lob, serviço curto e comprido em situação de jogo no campo de badminton. Os alunos que ficam de fora podem arbitrar o jogo.</p>	<p>Os alunos devem aprimorar a precisão e controlo das técnicas de clear, lob, serviço curto e comprido. Eles devem ser capazes de realizar essas técnicas de forma eficaz, ou seja, com a postura corporal adequada, timing correto, coordenação e assim promover a fluidez do exercício. Os alunos devem ser capazes de cooperar entre si.</p>	<p>Clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pé dominante ligeiramente à frente</li> <li>- Bate no volante por cima e à frente do corpo</li> </ul> <p>Lob:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bate no volante abaixo da cintura</li> </ul> <p>Serviço curto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adianta o pé contrário à mão da raquete</li> <li>- Realiza o batimento abaixo da cintura.</li> <li>- Movimento contínuo depois do batimento</li> </ul> <p>Serviço longo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adianta o pé contrário à mão</li> </ul>	<p>1x1</p>	<p>-</p>		<p>10'</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- da raquete</li> <li>- Realiza o batimento abaixo da cintura.</li> <li>- Movimento contínuo depois do batimento</li> <li>- Trajetória mais longa.</li> </ul>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Retorno à Calma			
Descrição	Organização	Tempo	
		P	T
Alunos arrumam o material e sentam-se pelo chão para os alongamentos	 <p><b>Postura do professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa com os alunos sobre a aula (dificuldades, facilidades, o que gostaram mais e menos, dar um feedback geral da aula e abordar assuntos necessários para a aula seguinte).</li> </ul>	3'	
Em conversa com o professor são retratados os temas e componentes que foram abordadas			

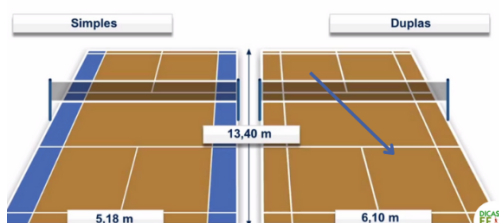




## Anexo H - Exemplo esquematização das regras das modalidades

# BADMINTON

## Campo



### Área de serviço

No serviço, o volante deve apontar para a zona de serviço adversária diagonalmente oposta.

Se, durante o jogo, o volante cair sobre alguma das linhas limites do campo, o ponto é considerado válido.

Ao bater o volante, o serviço deve executar-se abaixo da cintura.

Quem serve e quem recebe deve encontrar-se na área de serviço sem pisar nenhuma das linhas limite.

## Principais regras

O badminton joga-se em individual ou em pares

- pares
- pares mistos

- O primeiro serviço é feito do lado direito do campo.
- No início de cada jogo de badminton deve efetuar um sorteio. Coloca um volante na faixa da rede e deixa-o cair. Quando o volante parar, a orientação da base designa o jogador ou o par que escolherá primeiro uma das opções, ficando o adversário com a opção restante.
  - se prefere servir ou receber
  - qual o campo que prefere.
- No serviço, os pés nunca devem tocar na linha de serviço nem na linha central.
- O volante não deve tocar nenhuma parte do seu corpo, caso contrário será uma falta.
- Se o volante tocar no piso fora dos limites do campo ou se bater duas vezes de seguida, é considerado como uma falta (se tocar nas linhas limite o ponto é considerado válido).
- Um jogo tem até 3 sets. Cada set é ganho pelo jogador ou equipa que atingir primeiro os 21 pontos, devendo existir uma vantagem de 2 pontos.
- Um jogador ou par que ganhar um jogo começará a servir no jogo seguinte.
- Os jogadores mudam de campo no final de cada jogo.
- Sempre que a pontuação do servidor é par o serviço é feito no lado direito. Quando é ímpar o serviço é feito no lado esquerdo.

## Técnicas

Por cima da cabeça: clear, remate, amorti.

### Clear:

- acima da cabeça
- em direção ao fundo do campo
- trajetória mais alta
- executado em geral para afastar o adversário da rede.

### Lob:

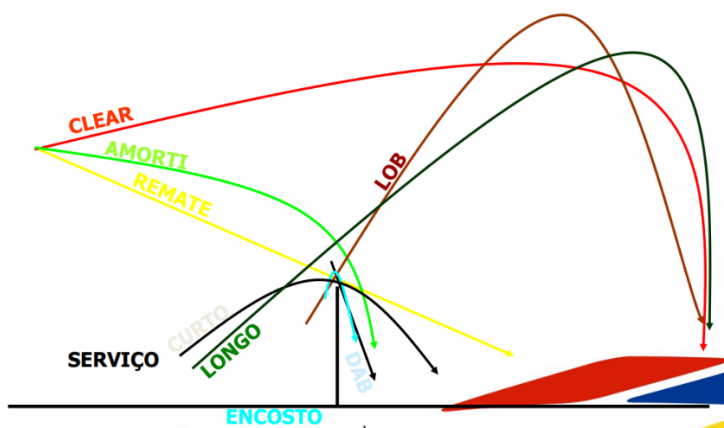
- em direção ao fundo do campo
- batimento por baixo da cintura

### Drive:

- batida ao lado do corpo, na linha do ombro.
- batimento esquerda.

### Amorti:

- batida curta a terminar perto da rede



## **Anexo I - Questionário Motivações para as Atividades Desportivas**

É composto por 30 itens numa escala Likert de 5 pontos, em que 1 corresponde a nada importante, 2 pouco importante, 3 importante, 4 totalmente importante e 5 muito importante. Estes 30 itens são agrupados em oito fatores: Estatuto - itens, 5, 14, 19, 21, 25 e 28; Emoções - 4, 7 e 13, Prazer -itens 16, 29 e 30; Competição - 3, 12, 20 e 26; Forma Física - itens 6, 15, 17 e 24, Desenvolvimento de Competências - itens 1, 10 e 23; Afiliação Geral - itens 2, 11 e 22 e Afiliação Específica - itens 8, 9, 18 e 27. As respostas surgem no seguimento da seguinte expressão: “Eu pratico atividades desportivas no desporto escolar para...”.

### **QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DESPORTIVAS**

**(QMAD: Serpa & Frias, 1991)**

Indica-se a seguir um conjunto de motivos que podem levar as pessoas à prática desportiva. Para preencher este questionário basta assinalar com um círculo o nível de importância que cada uma das afirmações tem para ti. Não existem respostas certas ou erradas. Responde a todas as questões. Indica as tuas próprias opiniões, expectativas, sentimentos e atitudes. O questionário é anónimo. As tuas respostas são confidenciais e ninguém terá acesso a elas, à exceção dos investigadores.

#### **Eu pratico atividades desportivas no desporto escolar para...**

	<b>Nada Importante</b>	<b>Pouco Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito Importante</b>	<b>Totalmente Importante</b>
1. Melhorar as capacidades técnicas	1	2	3	4	5
2. Estar com os amigos	1	2	3	4	5
3. Ganhar	1	2	3	4	5
4. Descarregar energias	1	2	3	4	5
5. Viajar	1	2	3	4	5
6. Manter a forma	1	2	3	4	5
7. Ter emoções fortes	1	2	3	4	5
8. Trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
9. (Por) Influência da família ou amigos íntimos	1	2	3	4	5
10. Aprender novas técnicas	1	2	3	4	5
11. Fazer novas amizades	1	2	3	4	5
12. Fazer alguma coisa em que se é bom	1	2	3	4	5
13. Libertar a tensão	1	2	3	4	5
14. Receber prémios	1	2	3	4	5
15. Fazer exercício	1	2	3	4	5
16. Ter alguma coisa para fazer	1	2	3	4	5
17. Ter ação	1	2	3	4	5

18. (Por) Espírito de equipa	1	2	3	4	5
19. (Como) Pretexto para sair de casa	1	2	3	4	5
20. Entrar em competição	1	2	3	4	5
21. Ter a sensação de ser importante	1	2	3	4	5
22. Pertencer a um grupo	1	2	3	4	5
23. Atingir um nível desportivo mais elevado	1	2	3	4	5
24. Estar em boa condição física	1	2	3	4	5
25. Ser conhecido	1	2	3	4	5
26. Ultrapassar desafios	1	2	3	4	5
27. (Por) Influência dos treinadores	1	2	3	4	5
28. Ser reconhecido e ter prestígio	1	2	3	4	5
29. (Por) Divertimento	1	2	3	4	5
30. (Ter) Prazer na utilização das instalações e material desportivo	1	2	3	4	5

**Muito obrigado pela tua colaboração!**

## **Anexo J - Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva**

O Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva (IMAAD), desenvolvido por Pereira e Vasconcelos-Raposo (1997), é composto por 39 itens, precedidos pela seguinte afirmação “Eu não pratico atividades desportivas no Desporto Escolar porque...”. A escala de resposta é do tipo Likert de 5 pontos, em que o 1 corresponde a discordo plenamente, 2 discordo, 3 nem concordo, nem discordo, 4 concordo e 5 concordo plenamente. Estes 39 itens são agrupados em cinco fatores: Aversão desportiva/insatisfação - itens, 7, 8, 10, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, e 24; Estética/incompetência – 27, 28, 29, 32, 34, 35, 37 e 38; Falta de apoio/condições – 2, 4, 5, 9, 15, 17, 33 e 39; Desinteresse pelo esforço físico – 1, 12, 25, 26 e 36 e Falta de tempo – 3, 6 e 11.

### **INQUÉRITO DE MOTIVAÇÕES PARA A AUSÊNCIA DE ATIVIDADE DESPORTIVA**

**(IMAAD: Pereira e Vasconcelos-Raposo (1997) validado por Fernandes (2005))**

Indica-se a seguir um conjunto de motivos que podem levar as pessoas à não prática desportiva. Para preencher este questionário basta assinalar com um círculo o nível de importância que cada uma das afirmações tem para ti. Não existem respostas certas ou erradas. Responde a todas as questões. Indica as tuas próprias opiniões, expectativas, sentimentos e atitudes. O questionário é anónimo. As tuas respostas são confidenciais e ninguém terá acesso a elas, à exceção dos investigadores.

#### **Eu não pratico atividades desportivas no desporto escolar porque...**

	<b>Discordo plenamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem discordo nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo plenamente</b>
1. Falta de interesse, de vontade	1	2	3	4	5
2. Falta de instalações desportivas	1	2	3	4	5
3. Falta de tempo	1	2	3	4	5
4. Falta de treinadores/professores	1	2	3	4	5
5. Falta de equipamento pessoal	1	2	3	4	5
6. O trabalho não permite	1	2	3	4	5
7. Por motivos de saúde	1	2	3	4	5
8. Não gosto de desporto	1	2	3	4	5
9. Há poucas possibilidades de prática	1	2	3	4	5
10. Os pais não deixam/apoiam a prática	1	2	3	4	5
11. Tenho outras coisas para fazer	1	2	3	4	5
12. Falta de hábitos desportivos	1	2	3	4	5
13. O desporto é “aborrecido”, “maçador” e “chato”	1	2	3	4	5
14. Por razões económicas (falta de dinheiro)	1	2	3	4	5
15. As instalações desportivas ficam longe	1	2	3	4	5
16. Há poucas pessoas interessadas	1	2	3	4	5

17. Os horários disponíveis das instalações não são adequados	1	2	3	4	5
18. Por vergonha dos outros	1	2	3	4	5
19. Falta de jeito	1	2	3	4	5
20. As modalidades existentes não são as que mais gosto	1	2	3	4	5
21. Acho que não sou bom a praticar desporto	1	2	3	4	5
22. Não gosto dos treinadores/professores	1	2	3	4	5
23. Não sei jogar	1	2	3	4	5
24. Não gosto de me submeter ao esforço físico	1	2	3	4	5
25. Tenho uma má condição física	1	2	3	4	5
26. Os amigos também não praticam	1	2	3	4	5
27. Tenho medo ou receio de fazer mal	1	2	3	4	5
28. Tenho medo de me aleijar	1	2	3	4	5
29. Falta de informação	1	2	3	4	5
30. O desporto não traz benefícios	1	2	3	4	5
31. Não quero mudar o meu "visual" (ficar magro, com músculos)	1	2	3	4	5
32. Falta de apoios, subsídios	1	2	3	4	5
33. Por causa do meu "visual " (se são gordos ou muito magros)	1	2	3	4	5
34. Por causa da idade	1	2	3	4	5
35. Por preguiça	1	2	3	4	5
36. Porque não me sinto bem a praticar desporto (sinto-me rejeitado...)	1	2	3	4	5
37. Não gosto do confronto físico	1	2	3	4	5
38. Falta de iniciativas desportivas por parte da escola	1	2	3	4	5
39. Porque não gosto de estar em grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigado pela tua colaboração!

### **Anexo K - Análise estatística dos resultados dos itens do QMAD**

Fatores de motivação para a prática desportiva	N	Média
Melhorar as capacidades técnicas	28	3,79
Estar com os amigos	28	3,19
Ganhar	28	2,86
Descarregar energias	28	3,43
Viajar	28	2,54
Manter a forma	28	4,07
Ter emoções fortes	28	2,75
Trabalhar em equipa	28	4,00
(Por) Influência da família ou amigos íntimos	28	2,18
Aprender novas técnicas	28	3,93
Fazer novas amizades	28	3,36
Fazer alguma coisa em que se é bom	28	3,86
Libertar a tensão	28	3,57
Receber prémios	28	2,38
Fazer exercício	28	4,07
Ter alguma coisa para fazer	28	3,39
Ter ação	28	3,71
(Por) Espírito de equipa	28	3,43
(Como) Pretexto para sair de casa	28	2,46
Entrar em competição	28	2,82
Ter a sensação de ser importante	28	2,43
Pertencer a um grupo	28	2,89
Atingir um nível desportivo mais elevado	28	3,57
Estar em boa condição física	28	4,14
Ser conhecido	28	1,93
Ultrapassar desafios	28	3,54
(Por) Influência dos treinadores	28	2,57
Ser reconhecido e ter prestígio	28	2,57
(Por) Divertimento	28	4,00
(Ter) Prazer na utilização das instalações e material desportivo	28	3,36

## **Anexo L - Análise estatística dos resultados dos itens do IMAAD**

Fatores de motivação para a não prática desportiva	N	Média
Falta de interesse, de vontade	221	2,51
Falta de instalações desportivas	221	2,29
Falta de tempo	221	3,53
Falta de treinadores/professores	221	2,14
Falta de equipamento pessoal	221	2,21
O trabalho não permite	221	2,59
Por motivos de saúde	221	1,93
Não gosto de desporto	221	1,76
Há poucas possibilidades de prática	221	2,28
Os pais não deixam/apoiam a prática	221	1,57
Tenho outras coisas para fazer	221	3,65
Falta de hábitos desportivos	221	2,32
O desporto é “aborrecido”, “maçador” e “chato”	221	1,73
Por razões económicas (falta de dinheiro)	221	1,99
As instalações desportivas ficam longe	221	2,27
Há poucas pessoas interessadas	221	2,47
Os horários disponíveis das instalações não são adequados	221	2,71
Por vergonha dos outros	221	1,99
Falta de jeito	221	2,36
As modalidades existentes não são as que mais gosto	221	2,93
Acho que não sou bom a praticar desporto	221	2,37
Não gosto dos treinadores/professores	221	1,88
Não sei jogar	221	2,24
Não gosto de me submeter ao esforço físico	221	1,87
Tenho uma má condição física	221	2,13
Os amigos também não praticam	221	2,38
Tenho medo ou receio de fazer mal	221	2,20
Tenho medo de me aleijar	221	1,97
Falta de informação	221	2,30
O desporto não traz benefícios	221	1,40

Não quero mudar o meu "visual" (ficar magro, com músculos)	221	1,61
Falta de apoios, subsídios	221	1,93
Por causa do meu "visual " (se são gordos ou muito magros)	221	1,81
Por causa da idade	221	1,70
Por preguiça	221	2,45
Porque não me sinto bem a praticar desporto (sinto-me rejeitado...)	221	1,94
Não gosto do confronto físico	221	1,97
Falta de iniciativas desportivas por parte da escola	221	2,13
Porque não gosto de estar em grupo	221	1,95

## Anexo M - Questionário de avaliação da sessão científico-pedagógica

O questionário incluía perguntas com resposta em escala de Likert de 1 a 5, sendo 1 "discordo totalmente" e 5 "concordo totalmente".

1. A apresentação foi clara e bem estruturada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

Disc      Concordo totalmente

2. Considera pertinente o tema abordado ("Fracá participação dos alunos no Desporto Escolar")? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

Disc      Concordo totalmente

3. A capacidade de comunicação dos apresentadores durante a apresentação e a discussão foi adequada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

Disc      Concordo totalmente

4. O que mais valorizou nesta apresentação? \*

---

5. Que aspetos poderiam ser melhorados? \*

---

6. Comentários ou sugestões adicionais?

---

**Anexo N - Respostas ao questionário apresentação da sessão pedagógica**

Questão		Resultado
A apresentação foi clara e bem estruturada?		4,85
Considera pertinente o tema abordado ("Fraca participação dos alunos no Desporto Escolar")?		4,85
A capacidade de comunicação dos apresentadores durante a apresentação e a discussão foi adequada?		4,85
Pergunta	Resposta	
O que mais valorizou nesta apresentação?	Discussão/questões finais; Participação dos alunos no desporto, mais concretamente no desporto escolar; O tema é preocupante na continuação do DE; O domínio do trabalho; Apresentação de dados; Identificação das causas; A capacidade de transmissão das informações por parte dos intervenientes; A clareza e a forma de comunicação; A forma clara da mesma; A parte do debate; A pertinência do tema; Falar de um tema que precisa ser tratado; A apresentação e os temas em discussão.	
Que aspetos poderiam ser melhorados?	Recolher opiniões de alunos. Recolher dados de AE do concelho para comparação; Haver mais disposição desta fase etária; O tamanho da letra nos slides; Dados atuais do desporto escolar, dados apresentados do início do Ano letivo; Envolvimento dos responsáveis; Foi tudo muito esclarecedor. No entanto, o tema é transversal a todas as escolas e dificilmente pode ser resolvido pelo grupo de EF; Comunicar de forma mais pausada; Achei excelente; Tal como referiram a possível participação de elementos da estrutura do DE.	

## **Anexo O - Documento de Análise dos treinos de Padel**

### **Análise dos treinos do Desporto Escolar – Padel**

#### **Treino 7 (14/11/2024)**

- Serviços do lado direito e do lado esquerdo.
- Todos a usar metade do campo, o professor envia a bola para o fundo do campo e de com outra bola envia em balão. Assim os alunos percebem que batem do fundo do campo, mas depois tem de subir rapidamente a rede para rematar.
- Jogo 2+2 campo inteiro, o professor começa o jogo com o serviço e os alunos dão continuidade ao jogo. Como por vezes, os alunos falham alguns serviços assim conseguimos dar mais tempo ao jogo propriamente dito.

#### **Treino 8 (21/11/2024)**

- Adaptação da raquete: com a raquete bater bolas baixas, altas, atrás e à frente da raquete.
- Batimentos contra o vidro.
- Serviços do lado direito e do lado esquerdo.
- Exercício que eu trouxe: deslocamento com batida direita e esquerda.
- Começarem a perceber que têm de usar a profundidade do campo, ir ao fundo e subir rapidamente para a rede: o professor envia uma bola para o fundo, que pode ou não ser jogada com o vidro, seguida de uma bola alta próxima à rede. Nesta situação, o aluno deve executar um remate elevado antes que a bola toque o chão.
- Jogo 2+2 campo inteiro, mas o professor começa o jogo com o serviço e eles dão continuidade ao jogo.

#### **Treino 9 (28/11/2024)**

- Adaptação da raquete: com a raquete bater bolas baixas, altas, atrás e à frente da raquete, bater contra o chão
- Batimentos contra o vidro.
- Serviços do lado direito e do lado esquerdo.
- Jogo 2+2 campo inteiro (aferição das duplas)

### Anexo P - Plano Mesociclo Desporto Escolar Padel

Fases	Atividade	Descrição
<b>Outubro</b> <b>(Adaptação)</b>	Equipamento	Correto manuseamento do material.
	Aquecimento	Diferentes batimentos com raquete e contra o vidro.
	Desenvolvimento técnico-tático do serviço	Repetição da técnica de serviço com a bola a cair em zonas de difícil receção.
	Desenvolvimento técnico-tático	Em exercício critério professor-aluno 1+1 (pancada direita e esquerda)
	Desenvolvimento técnico-tático em situação de jogo	Jogo 2+2
	Arrumar material	Arrumação adequada do material.
<b>Novembro e Dezembro</b> <b>(Preparação competição)</b>	Aquecimento	Diferentes batimentos com raquete e contra o vidro.
	Desenvolvimento técnico-tático do serviço	Repetição da técnica de serviço com a bola a cair em zonas de difícil receção.
	Desenvolvimento técnico-tático	Em exercício critério professor-aluno 1+1 (saídas de vidro)
	Desenvolvimento técnico-tático em situação de jogo	Jogo 2x2 (posição e deslocamento em jogo)
	Arrumar material	Arrumação adequada do material.
<b>Janeiro</b> <b>(Aperfeiçoamento e consolidação)</b>	Aquecimento	Diferentes batimentos com raquete e contra o vidro.
	Desenvolvimento técnico-tático do serviço	Repetição da técnica de serviço com a bola a cair em zonas de difícil receção.
	Desenvolvimento técnico-tático	Exercícios critério professor-aluno e aluno-aluno para melhorar a receção da bola após saídas de vidro e pancada esquerda.
	Desenvolvimento técnico-tático em situação de jogo	Jogo 2x2 (posição e deslocamento em jogo)
	Arrumar material	Arrumação adequada do material.

## Anexo Q - Plano Microciclo Desporto Escolar Padel

Treino semanal		
Parte Inicial		
Objetivo	Exercício	Duração
Rever os pontos fortes e os aspetos a melhorar do treino anterior para uma aprendizagem mais eficaz.	Reflexão dos aspetos críticos da aula anterior	10 minutos
Melhorar o controlo da bola e a adaptação da raquete em diferentes alturas e posições.	Com raquete bater bolas baixas, altas, atrás e à frente da raquete.	3 minutos
Melhorar o controlo e precisão da pancada diarreia e esquerda.	Batimentos contra o vidro.	2 minutos
Parte Fundamental		
Melhorar a técnica do serviço, passar a bola por cima da rede e cair dentro do campo adversário em zonas de difícil receção.	Serviços lado direito e lado esquerdo	10 minutos
Melhorar o controlo da bola e a movimentação em campo	Receção bola alta, deslocamento frontal, remate	8-10 minutos
Bater a bola consoante a posição da bola em campo após saída de vidro.	Batidas depois da saída de vidro	8-10 minutos
Aplicar os exercícios em situação de jogo em duplas.	Jogo 2x2	40 minutos
Parte Final		
-	Arrumação material	5 minutos

## Anexo R - Cartaz Feira do Desporto

O código QR code localiza-se noutra página do cartaz.



**Feira do Desporto**  
**11/04**

**Mega-Sprint**  
8:30 - 10:00

**Zumba e Dança**  
10:30 - 12:00

**Multiatividades**  
(Patinagem, esgrima, surf,  
voleibol e jogos  
tradicionais)  
10:30 - 12:30

### **Anexo S - Aplicação “PhotoFinish”**

A aplicação “PhotoFinish” é uma solução tecnológica avançada de cronometragem automática, concebida para captar com precisão o desempenho desportivo em diversas modalidades. É aplicável em desportos como atletismo, ciclismo, futebol, futebol americano, basquetebol, entre outros. O seu funcionamento baseia-se na deteção automática do momento exato em que os atletas cruzam a linha de chegada ou iniciam uma ação, criando imagens sequenciais sincronizadas com o tempo real, o que garante fiabilidade nos resultados e facilita a análise de desempenhos.



### **Anexo T - Atividade criação de uma mascote, lema e música da turma**

Nós somos o 10ºA A A A A  
Viemos para conquistar A A A A  
Ninguém nos pode separar A A A A

Agora é hora de mostrar a força do 10ºA  
Nós vamos conquistar sem desafiar

Unidos para sempre os A's sempre na frente

Olê olê olê olê olê  
Nós somos o 10A  
Viemos para ganhar

Nós somos o 10ºA A A A A  
Viemos para conquistar A A A A  
Ninguém nos pode separar A A A A



## Anexo U - Teste Sociométrico

No que diz respeito à dimensão social, as perguntas colocadas foram: "Com quem gostas mais de estar nos intervalos?" e "Com quem não gostas tanto de estar nos intervalos?". Na dimensão académica, os alunos responderam às questões: "Se tiveres de fazer um trabalho de grupo, quem escolherias?" e "Quem não escolherias para fazer um trabalho de grupo?". Por fim, na dimensão desportiva, as perguntas foram: "Quem levarias contigo para participar no Desporto Escolar?" e "Quem não levarias contigo para participar no Desporto Escolar?"

### Questionário Sociométrico

Para responderes às questões que se seguem deves escolher apenas os teus colegas de turma e ordená-los por ordem de preferência. Responde honestamente às perguntas e de forma individual.

1. Com quem é que gostas mais de estar nos intervalos:

1o lugar: \_\_\_\_\_

2o lugar: \_\_\_\_\_

3o lugar: \_\_\_\_\_

2. Com quem é que não gostas tanto de estar nos intervalos:

1o lugar: \_\_\_\_\_

2o lugar: \_\_\_\_\_

3o lugar: \_\_\_\_\_

3. Se tiveres de fazer um trabalho de grupo quem é que escolherias em:

1o lugar: \_\_\_\_\_

2o lugar: \_\_\_\_\_

3o lugar: \_\_\_\_\_

4. E quem é que não escolherias:

1o lugar: \_\_\_\_\_

2o lugar: \_\_\_\_\_

3o lugar: \_\_\_\_\_

5. Quem é que levarias contigo para entrar para o Desporto Escolar?

1o lugar: \_\_\_\_\_

2o lugar: \_\_\_\_\_

3o lugar: \_\_\_\_\_

6. Quem é que não levarias contigo?

1o lugar: \_\_\_\_\_

2o lugar: \_\_\_\_\_

3o lugar: \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!

## Anexo V - Aplicação Teste Sociométrico "GroupDynamics"

A aplicação "GroupDynamics" é uma ferramenta digital desenvolvida para avaliar a dinâmica social de grupos, com base em dados obtidos por meio de testes sociométricos aplicados a vários indivíduos.



**GroupDynamics** for Windows

Trial version In English v 1.0.1  
★ 3.4 (32 reviews) Security Status

[Information](#) [Alternative apps](#) [Author's review](#)

### A Tool That Helps Assess Group Social Dynamics Effectively

GroupDynamics is a tool that processes information derived from a sociometric test carried out on multiple subjects. Studying the output graphs helps assess the social dynamics inside the group. The tool has an effective and simple user interface, which helps accelerate the initial data entry phase. The analysis' results are presented graphically, providing a quick assessment of the outcome and analysis' results being exported. The different graph options include bar graph, target graph and sociogram. You may use any spreadsheet or word processor to create a group dynamics document that integrates just the important graphics.

**App specs**

License  
Trial version

Version  
1.0.1

Latest update  
August 5, 2019

Platform