



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Matilde Margarida Lopes Sequeira Nobre de Oliveira

Relatório Final de Estágio

**Associação da competência motora e do tempo de reação de rapazes e raparigas no
3º ciclo do ensino básico de Lagoa, Algarve**

Orientadora Interna: Professora Doutora Ana Carolina Reyes

Orientador Externo: Professor Carlos Gordinho

Orientadora Externa: Professora Ana Bebiano

Orientador Externo: Professor João Dias

2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024|2025

Matilde Margarida Lopes Sequeira Nobre de Oliveira

Relatório Final de Estágio

Associação da competência motora e do tempo de reação de rapazes e raparigas no 3º ciclo do ensino básico de Lagoa, Algarve

Relatório Final de Estágio apresentado com vista
à obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(Despacho n.º 7255/2015)

2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024|2025

Índice

Índice de Figuras	5
Índice de Quadros	6
Índice de Tabelas.....	7
Abreviaturas	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
1. Introdução.....	12
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética.....	13
2.1 Caraterização do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira- Lagoa	13
2.1.1 Missão, Visão e Valores	14
2.1.2 Estrutura Organizacional	14
2.1.3 Pessoal Docente e Não Docente.....	15
2.2 As Escolas de Estágio	16
2.2.1 Polivalência e Caraterização dos Espaços.....	17
2.2.2 Caraterização das Turmas.....	19
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	20
3.1 Planeamento	20
3.1.1 Planeamento Anual	21
3.1.2 Unidades Didáticas	22
3.1.3 Plano de aula	23
3.2 Ensino	26
3.2.1 Estilos de Ensino	27
3.2.2 Gestão e Organização	28
3.2.3 Instrução e Feedback.....	29
3.2.4 Clima e Disciplina	29
3.3 Avaliação	29
3.3.1 Avaliação Inicial	30
3.3.2 Avaliação Formativa	31
3.3.3 Avaliação Sumativa.....	31
3.3.4 Autoavaliação	31
4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	32
4.1 Projeto Educativo	32

4.2	Plano Anual de Atividades	32
4.3	Regulamento Interno	33
4.4	Desporto Escolar	34
5.	Outras Atividades	36
5.1	Torneios de Badminton	36
5.2	Torneio Inter-Turmas 2º e 3º Ciclos	37
5.3	Corta-Mato Escolar.....	37
5.4	Escola Ativa.....	39
5.5	Corta-Mato Regional- Açoteias	40
5.6	Torneio Gira-Volei	41
5.7	Festa do Atletismo Escolar	41
5.8	Festa do Atletismo Regional- Estádio da Bela Vista	42
5.9	Seleção dos Candidatos ao Curso Profissional Técnico Desporto.....	42
6.	Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	43
	RESUMO	43
	ABSTRACT	43
	Introdução.....	44
	Materiais e Métodos	45
	Resultados	46
	Discussão	47
	Conclusão	49
	Referências.....	49
7.	Reflexão Final	51
8.	Referências Bibliográficas	53
9.	Anexos.....	55
9.1	Anexo 1 – Roulment	55
9.2	Anexo 2 – Planos Semestrais.....	56
9.3	Anexo 3- Critérios de Avaliação.....	59

Índice de Figuras

Figura 1 Unidades Educativas AESPAMOL	13
Figura 2 EB 2/3 Jacinto Correia	17
Figura 3 ESPAMOL	17
Figura 4- Vista Aérea da Escola Básica 2/3 Jacinto Correia.....	18
Figura 5- Vista Aérea da Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira	18
Figura 6- Torneio de Badminton	36
Figura 7- Torneio de Badminton	36
Figura 8- Percurso Corta Mato do Agrupamento.....	37
Figura 9- Corta-Mato Escolar	38
Figura 10- Corta-Mato Escolar	38
Figura 11- Escola Ativa- Jogo do Mata	39
Figura 12- Escola Ativa- Patinagem	39
Figura 13 Corta Mato Regional	40
Figura 14- Torneio Gira-Volei	41
Figura 15- Torneio Gira-Volei	41
Figura 16- Festa do Atletismo Regional	42
Figura 17-Festa do Atletismo Regional	42

Índice de Quadros

Quadro 1 Conselho Geral	15
Quadro 2 Plano de Aula 6ºD.....	26
Quadro 4 -Oferta DE AEPAMOL	35
Quadro 5- Planificação Inter-turmas 1º semestre	37
Quadro 6- Corta-Mato Regional: Escalões e Distâncias	40

Índice de Tabelas

Tabela 1 Pessoal Docente e Não Docente.....	16
Tabela 2 Planos de aula realizados.....	26
Tabela 3- Atividades Externas e Internas Participadas	33

Abreviaturas

AE.....	Aprendizagens Essenciais
AESPAMOL	Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira
AFMV.....	Atividade Física Moderada Vigorosa
DE.....	Desporto Escolar
DEF.....	Departamento de Educação Física
EE.....	Encarregado de Educação
EF.....	Educação Física
ISEIT.....	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada
NEE.....	Necessidades Educativas Especiais
PASEO.....	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA.....	Perturbação do Espectro do Autismo
PES.....	Prática de Ensino Supervisionada
PNEF.....	Planos Nacionais de Educação Física
UAARE.....	Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar
UD.....	Unidade Didática

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas e instituições que foram essenciais ao longo deste percurso de estágio. Sem o apoio, orientação e encorajamento de cada um deles, esta jornada teria sido muito mais difícil. A todos, o meu mais sincero agradecimento.

À Diretora do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira, Professora Emília Vicente, agradeço pela forma acolhedora como possibilitou a integração no contexto escolar e pelo apoio institucional prestado ao longo de todo o estágio.

Ao Departamento de Educação Física, manifesto a minha gratidão pela disponibilidade, pelo espírito de colaboração e pela partilha de experiências, que muito contribuíram para o enriquecimento da minha prática docente. Em especial aos professores cooperantes, Professora Ana Bebião, Professor Carlos Gordinho, Professor João Dias, pelo acompanhamento próximo e pela orientação pedagógica. Agradeço ainda aos Professores Carlos Jara, Carlos Gomes e Paulo Águas, pela ajuda e contributos ao longo deste percurso.

Quero também deixar um agradecimento às auxiliares do agrupamento, que sempre demonstraram disponibilidade e atenção no apoio ao bom funcionamento das atividades. Em especial, à Dona Cristina, cuja dedicação, simpatia e prontidão forma fundamentais para a criação de um ambiente de trabalho organizado e acolhedor.

À Professora Doutora Ana Carolina Reyes, expresso o meu profundo reconhecimento pela orientação incansável, pela constante disponibilidade e pelo acompanhamento atento.

À minha família, por me possibilitarem embarcar nesta aventura, pelo apoio incondicional e pela motivação constante.

Finalmente, não poderia de deixar de agradecer aos meus colegas e companheiros de jornada, Inês Ludovino, Helena Morais e Miguel Serafim, pela partilha diária, pelo apoio mútuo e pela amizade construída. A vossa presença tornou este percurso mais leve e enriquecedor.

Resumo

O Relatório Final de Estágio integra-se no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. O presente documento apresenta o percurso formativo desenvolvido no Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira- Lagoa, durante o ano letivo 2024/2025, refletindo o presente de construção da identidade docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas, profissionais e relacionais, organizado em quatro dimensões essenciais à prática educativa. A dimensão profissional, social e ética, que descreve a integração na comunidade escolar e o compromisso ético e colaborativo da prática docente; a dimensão do desenvolvimento de ensino aprendizagem, que aborda o planeamento, a implementação e a avaliação das aulas de Educação Física; a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade, que destaca o envolvimento em atividades escolares e desportivas; e a dimensão do desenvolvimento ao longo da vida inclui uma vertente de investigação, centrada no tema “Associação da competência motora e do tempo de reação de rapazes e raparigas no 3º ciclo do ensino básico de Lagoa, Algarve” relacionando-se com o contexto educativo onde o estágio foi realizado. Em suma, o estágio constituiu uma experiência formativa enriquecedora que potenciou o desenvolvimento pessoal e profissional da professora-estagiária. Este período permitiu aplicar de forma integrada os conhecimentos teóricos adquiridos, aperfeiçoar competências pedagógicas e aprofundar a capacidade de análise e intervenção em contexto educativo.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Competência Motora; Tempo de Reação; Desenvolvimento Profissional.

Abstract

The Final Report of Internship is integrated in the Master's Degree in Teaching Physical Education at the Basic and Secondary Schools of the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of Almada. This document presents the training course developed at the Padre António Martins de Oliveira-Lagoa School Group, during the academic year 2024/2025, reflecting the present construction of teacher identity and the development of pedagogical, professional and relational skills, organized in four dimensions essential to the educational practice. The professional, social and ethical dimension, which describes the integration in the school community and the ethical and collaborative commitment of teaching practice; the learning development dimension, which addresses the planning, implementation and evaluation of Physical Education classes; the dimension of participation in school and relationship with the community, which highlights the involvement in school and sports activities; and the dimension of life-long development includes a research strand, focused on the theme "Association of motor competence and reaction time of boys and girls in the 3rd cycle of basic education of Lagoa, Algarve" relating to the educational context where the internship was held. In short, the internship was an enriching learning experience that enhanced the personal and professional development of the teacher-trainee. This period allowed us to apply in an integrated way the theoretical knowledge acquired, improve pedagogical skills and deepen the capacity of analysis and intervention in educational context.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Internship; Motor Competence; Reaction Time; Professional Development.

1. Introdução

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Superior de Estudos interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT). Este documento tem como principal finalidade apresentar, analisar e refletir sobre o percurso formativo realizado ao longo do estágio.

A PES desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da própria profissão, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica na prática escolar. No contexto da EF, essa experiência é essencial para que a estudante-estagiária compreenda a importância da gestão do ensino-aprendizagem, da promoção da qualidade educativa, da participação na comunidade escolar e da colaboração com os colegas de grupo, sempre com um compromisso baseado no respeito, na cordialidade e na interajuda. Posto isto, a estudante-estagiária procurou adotar uma postura profissional responsável, colaborativa e reflexiva, em conformidade com as competências gerais do professor, estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Segundo o despacho normativo, o professor deve saber organizar o processo educativo de forma eficaz, estimulando a participação e o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sócio emocionais dos alunos.

A participação do professor na vida da comunidade escolar vai além da simples transmissão de conteúdos, foca-se na construção da autonomia dos alunos e na promoção de uma aprendizagem crítica e inclusiva. Freire (1996) defende que o ensino deve ser participativo, respeitando as diferenças culturais e sociais dos alunos, valorizando os seus saberes prévios. A educação deve ser participativa e transformadora, desafiando as desigualdades e o combate à exclusão. O papel do professor é criar condições para uma aprendizagem significativa, visando o desenvolvimento integral dos alunos e a transformação social. A cooperação com os colegas do departamento de EF foi essencial para a troca de experiências e aperfeiçoamento pessoal, contribuindo para o funcionamento da disciplina na escola. Além disso, a estudante-estagiária comprometeu-se com a promoção de um ambiente escolar baseado no respeito mútuo, na inclusão e na valorização da diversidade, princípios que Freire (1996) considera fulcrais para uma educação transformadora.

O relatório encontra-se organizado em quatro áreas, nomeadamente, a área I que corresponde à dimensão profissional, social e ética, que descreve a integração na comunidade escolar e o compromisso ético e colaborativo da prática docente, a área II que corresponde à dimensão do desenvolvimento de ensino aprendizagem, que aborda o planeamento, a implementação e a avaliação das aulas de Educação Física, a área III, que equivale à dimensão da participação na escola e relação com a comunidade, que destaca o envolvimento em atividades escolares e desportivas, e por fim, a área IV que equivale à dimensão do desenvolvimento ao longo da vida inclui uma vertente de investigação, centrada no tema “Associação da competência motora e do tempo de reação de rapazes e raparigas no 3º ciclo do ensino básico de Lagoa, Algarve” relacionando-se com o contexto educativo onde o estágio foi realizado. Através desta estrutura, procura-se não apenas descrever as atividades realizadas, mas também problematizar e refletir sobre as aprendizagens, os desafios superados e as competências adquiridas ao longo do ano letivo 2024/2025.

Desta forma, este trabalho pretende evidenciar o contributo do estágio para a formação inicial de professores de Educação Física (EF), assumindo-se como um momento essencial de integração entre a teoria e prática, bem como para o exercício consciente, crítico e responsável da docência.

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

2.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira-Lagoa

O município de Lagoa conta com mais de 22 mil habitantes e ocupa uma área de 89km², na qual estão inseridas 4 Freguesias (Ferragudo, Estômbar e Parchal, Lagoa e Carvoeiro; e Porches) e a cidade de Lagoa. O Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira (AESPAMOL) constitui-se no ano letivo de 2010/2011 por despacho do Senhor Secretário de Estado da Educação, proferido em 25 de junho de 2010, e deve o seu nome ao Padre António Martins de Oliveira, patrono deste agrupamento. Nascido em Paderne, concelho de Albufeira, em 27 de novembro de 1916, veio a falecer, em Lagoa, em 28 de abril de 1991. Em 25 de setembro de 1990, foi agraciado com a medalha de Mérito Municipal e, em 1992, foi escolhido como patrono para a escola secundária desta cidade.

O Agrupamento é composto por estas unidades educativas:



Figura 1 Unidades Educativas AESPAMOL

A Escola Básica e Jardim de Infância de Lagoa é composta por 16 salas distribuídas por 2 edifícios, cada um com 2 pisos, com reprografias, biblioteca, refeitório escolar, arrecadações e três halls de entrada, uma sala de informática e uma sala multidisciplinar. O jardim de infância situa-se no mesmo recinto da escola, tem 1 piso com 4 salas de aula, uma sala para as educadoras, arrecadação e um espaço polivalente comum. A unidade educativa é composta ainda por um pavilhão desportivo, um campo de jogo ao ar livre e dois parques infantis com equipamentos recreativos. Atualmente existem 4 turmas de 1º, 2º e 3º anos, 1 turma de 4º ano e 5 turmas de pré-escolar.

A Escola Básica e Jardim de Infância de Porches é do Plano Centenário Rural, composta por 4 salas de aula distribuídas por 2 pisos, uma biblioteca escolar que funciona também com sala de informática, um gabinete de trabalho, sala onde são servidas as refeições. Há um recreio com parque infantil e um campo de jogos. O jardim de infância integrado na escola, tem uma sala de aula, um espaço para atividades de expressão plástica, uma arrecadação e um recreio com parque infantil. Existem 4 turmas (1º, 2º, 3º, 4º anos) e 1 turma de pré-escolar.

A Escola Básica de Carvoeiro é também do Plano Centenário, composta por 4 salas de aula distribuídas por 2 pisos, uma sala onde são servidas as refeições e uma pequena sala de informática. Dispõe ainda de um campo polidesportivo e um parque infantil no recreio. Existem 4 turmas (1º, 2º, 3º e 4º anos). O

Jardim de Infância de Carvoeiro construído através de um projeto especial camarário, está implantado num aldeamento turístico e é frequentado por crianças de várias nacionalidades. É constituído apenas por uma sala de aula, um espaço para atividades de expressão plástica, uma arrecadação e um recreio com parque infantil e existe apenas 1 turma de pré-escolar.

A Escola Básica 2/3 Jacinto Correia de Lagoa, para além das salas normais de aulas, a escola dispõe de várias salas específicas: sala do aluno, auditório, biblioteca, sala de professores, gabinete de trabalho, sala de atendimento aos Encarregados de Educação (EE), sala do pessoal não docente, os serviços administrativos, a coordenação do estabelecimento, pavilhão desportivo, refeitório, centro de apoio ao aluno e uma grande área descoberta. Existem 6 turmas (6º, 7º e 8º anos), 7 turmas de 5º ano e 4 turmas de 4º ano.

A Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira, escola sede, está rodeada de espaços verdes e áreas residenciais, é composta por 5 blocos e para além das salas de aula normais, conta com várias salas específicas: auditório, biblioteca, sala de professores, gabinete de trabalho, sala de atendimento aos EE, sala do pessoal não docente, serviços administrativos e órgão de direção. Dispõem ainda de um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica, um polidesportivo descoberto, refeitório e uma grande área ao ar livre. A escola tem 7 turmas de 9º ano, 10 turmas de 10º ano, 9 turmas de 11º e 12º anos, 2 turmas de CEF, 1 turma de EFA, e 1 turma de PIEF.

No ano letivo 2024/2025, a PES decorreu neste agrupamento, sob orientação dos professores Carlos Gordinho no 2º ciclo de ensino para a turma do 6º ano, Ana Bebianio no 3º ciclo de ensino para a turma do 8º ano e João Dias no Ensino Secundário para a turma do 11º ano. O agrupamento rege-se por semestres e no ano letivo passado teve um total de 96 turmas.

2.1.1 Missão, Visão e Valores

O Agrupamento estrutura o seu desenvolvimento estratégico com base na definição clara da sua missão, visão e valores, resultado de um processo participado que envolve a recolha de dados e o contributo da comunidade educativa. Esta abordagem fomenta uma cultura de agrupamento coesa e orientada para o sucesso.

De acordo com Projeto Educativo do Agrupamento, a missão definida visa prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, promovendo uma atitude positiva e cooperante. Tem como visão uma escola de referência pela humanização, aberta à comunidade, à inovação e qualidade do serviço educativo prestado e, por fim, apresenta como valores, o respeito, partilha, transparência, rigor, responsabilização, reconhecimento e humanização.

2.1.2 Estrutura Organizacional

A estrutura organizacional do AESPAMOL encontra-se organizada de forma a assegurar uma gestão eficaz de funcionamento articulado de todas as suas áreas. Assim, integra Estruturas de Gestão e Unidades Educativas, onde se destaca o Conselho Geral enquanto órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. A composição do Conselho Geral está apresentada no quadro 1:

CARGO/FUNÇÃO	NOME
Presidente do Conselho Geral	Daniel Moreira
Diretora do Agrupamento	Emília Vicente
Representantes do Pessoal Docente	Ana Lúcia Cabrita Ana Ribeiro Dalila Candeias Luísa Sequeira Suzana Melo Sandra Martins
Representantes do Pessoal Não Docente	Célia Santos Luís Costa
Representantes dos Alunos do Ensino Secundário	Rita Pais Lara Leal
Representantes dos Pais e Encarregados de Educação	Carla Costa Carla Santos Hernâni Sousa Sónia Leão
Representantes do Município	Mário Lopes Sandra Generoso Sílvia Sequeira
Representantes da Comunidade Local	André Semedo João Pereira Rosário André

Quadro 1 Conselho Geral

A organização inclui também as Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica compostas essencialmente pelos departamentos curriculares do pré-escolar, do 1º ciclo, de línguas, de ciências sociais e humanas, de expressões, de matemática e ciências experimentais e educação especial. É constituída ainda pelas coordenações de diretores de turma dos 2º e 3º ciclos e do secundário, e adicionalmente composta pela coordenação dos cursos profissionais e pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Fazem ainda parte da estrutura organizacional, Outras Estruturas que constituem a coordenação de projetos, o desporto escolar, o conselho de articulação curricular, o projeto de promoção e educação para a saúde, a biblioteca escolar, o delegado de segurança, e a articulação curricular de cidadania, bem como as Equipas e Comissões composta pela secção de avaliação do pessoal docente, pelo secretariados de exames, pelas comissões de horários, pela equipa de avaliação interna, pela UAARE, pela coordenação de projetos internacionais, coordenação de parcerias e pela equipa de uniformização documental. Por fim, contempla ainda as Estruturas de Pessoal Não Docente constituídos pelos serviços de psicologia e orientação, pelos serviços administrativo e pelos assistentes operacionais.

2.1.3 Pessoal Docente e Não Docente

O AESPAMOL é composto por 201 professores agrupados no quadro de agrupamento, quadro de zona pedagógica e contratados. O pessoal não docente, estão divididos em 3 categorias, assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores com se verifica na tabela 1.

Pessoal Docente			
	Quadro de Agrupamento	Quadro de Zona Pedagógica	Contratados
Pré-escolar	7	3	0
1º Ciclo	22	8	9
2º Ciclo	18	9	5
3º Ciclo/secundário	60	32	20
Educação Especial	6	0	3
Técnicos	0	0	12
Total	113	52	49
Pessoal Não Docente			
Assistentes Operacionais		84	
Assistentes Técnicos		12	
Técnicos Superiores		1	
Total		97	

Tabela 1 Pessoal Docente e Não Docente

Fonte: Projeto Educativo 2024-2027 AEPAMOL

2.2 As Escolas de Estágio

As Escolas da PES integram alunos provenientes das freguesias de Ferragudo, união de freguesias de Estômbar e Parchal, união de freguesias Lagoa e Carvoeiro, e Porches, que contando com o 1º, 2º, 3º ciclos e secundário e tendo em conta todas as unidades escolares, conta com um total de 1856 alunos, dos quais 185 são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Lagoa Jacinto Correia, abrange classes do 5º ao 9º ano. O 2º ciclo conta com 13 turmas, 7 turmas de 5º ano e 6 turmas de 6º ano, relativamente ao 3º ciclo existem 19 turmas, 6 turmas de 7º e 8º anos e 7 turmas de 9º ano. É de referir que 4 turmas de 4º ano estão inseridas nesta escola para que a fase de adaptação dos alunos seja positiva e se integrem o mais rapidamente possível.

A Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira apresenta uma oferta formativa bastante completa com os 4 cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias, línguas e humanidades, artes visuais e ciências socioeconómicas) e 7 cursos profissionais (técnico em animação de turismo, técnico de cozinha/pastelaria, técnico de turismo, técnico de gestão e programação de sistema informáticos, técnico de desporto, técnico de ação educativa e técnico de apoio à infância). A escola secundária conta com 32 turmas, 10 turmas de 10º ano, 9 turmas de 11º e 12º anos, 2 turmas de CEF, 1 turma de EFA e 1 turma de PIEF. Tal como na escola básica, a escola secundária tem 7 turmas de 9º ano inseridas para que a fase de adaptação dos alunos seja positiva.

Existem ainda ofertas específicas de escola como centro de apoio à aprendizagem, projeto de integração dos alunos estrangeiro, apoio educativo, ensino articulado, ensino integrado da música, coadjuvação em sala de aula, clube media, clube das artes e viver a música. Apresenta ainda uma panóplia de projetos desenvolvidos no agrupamento como a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar (UAARE).

O objetivo principal do programa UAARE é proporcionar uma combinação harmoniosa entre os estudos e o desporto, querendo garantir que os AA não sacrificam os seus valores morais, a sua saúde ou os seus objetivos académicos e desportivos. As UAARE destinam-se a AA de nível I com estatuto de

alto rendimento ao abrigo do Decreto-Lei nº272/2009, de 1 de outubro, AA de nível II que integrem seleções nacionais ou outras representações desportivas nacionais, ao abrigo do Decreto-Lei nº 45/2013, de 5 de abril e AA de nível II que revelem potencial talento desportivo, mediante comprovativo que ateste tal estatuto, validadas pelo diretor técnico nacional da federação da respetiva modalidade desportiva. As candidaturas ao programa UAARE decorrem anualmente, e têm de ser enviadas pelo próprio clube à respetiva federação, com o conhecimento da professora acompanhante.

Atualmente, o programa UAARE, tem 72 AA (1 de nível I e 9 de nível II) distribuídos por 10 modalidades diferentes (andebol, badminton, ballet, canoagem, ciclismo, futebol, judo, natação, surf e salto de obstáculo) envolvendo 22 clubes desportivos.



Figura 2 EB 2/3 Jacinto Correia



Figura 3 ESPAMOL

2.2.1 Polivalência e Caracterização dos Espaços

A rotação e ocupação de espaços pelas turmas é uma questão central na disciplina de EF. A polivalência dos espaços reflete-se nas diferentes oportunidades que eles proporcionam para o ensino de diversas disciplinas, no entanto é fundamental não restringir os espaços apenas às matérias com as quais existe maior afinidade.

O *Roulement* (anexo I) deve garantir que as turmas rodem pelas instalações que oferecem condições mais adequadas para o ensino de cada atividade, que deve ser levado em consideração pelo grupo de docentes de EF ao organizar a rotação pelos espaços de aula. O planeamento dessa rotação deve ter em conta as características de cada espaço e os objetivos dos programas para cada ano e as matérias prioritárias.

No que se refere às Escolas de Estágio, neste caso na Escola Básica 2/3 Jacinto Correia, os espaços apropriados para a disciplina de EF são 4: (i) um espaço exterior misto (círculo vermelho), ou seja, com a capacidade de servir como campo de Futsal/Andebol; (ii) 2 campos de futsal, 1 campo de basquetebol, uma pista de atletismo e uma grande área verde (círculo azul). A escola tem ainda, um pavilhão desportivo (círculo verde) com 1 ginásio (círculo branco) incluído como se pode verificar na figura 6.



Figura 4- Vista Aérea da Escola Básica 2/3 Jacinto Correia

Relativamente à Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira os espaços em rotação para as aulas de EF são 4: (i) o pavilhão (círculo cor-de-laranja); (ii) o ginásio (círculo preto); (iii) a pista de atletismo e o sintético (círculo amarelo) o campo de basquetebol e o parque de aparelhos (círculo azul). Ambas as figuras áreas das escolas de estágio não estão atualizadas, e alguns dos espaços foram remodelados.



Figura 5- Vista Aérea da Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira

2.2.2 Caraterização das Turmas

A caracterização da turma é fundamental para compreender o perfil dos alunos e adequar o ensino às suas necessidades. A turma do 6.º D era constituída por 29 alunos (19 rapazes e 10 raparigas) com uma média de idades de 11 anos. Um dos alunos tem NEE, com perturbação do espectro do autismo (PEA), e necessita de apoio tutorial, uma aluna pertencente à UAARE na modalidade de surf (nível III), 1 aluno repetente e 4 alunos de diferentes nacionalidades (1 aluno chinês, 1 aluna russa, 1 aluno e 1 aluna brasileiros). Esta turma reunia alunos que transitaram em conjunto para o 6.º ano, bem como colegas vindos de uma turma que foi descontinuada. A meio do ano letivo integraram-se dois novos alunos, que foram plenamente acolhidos pelo grupo. Era uma turma numerosa e composta por alunos de várias nacionalidades. No que diz respeito ao desempenho, os alunos revelaram-se, de forma geral, desorganizados e com um elevado nível de distração, o que, por vezes, originou comportamentos inadequados. Apesar disso, a participação nas aulas foi bastante positiva, em que todos os alunos se envolveram ativamente. Destaca-se que algumas alunas demonstraram menos interesse pelos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), embora o seu esforço e dedicação tenham sido sempre evidentes. O aluno com NEE só participava maioritariamente em exercícios de carácter individual ou em situações de jogos reduzidos, o apoio dos colegas fundamental para a sua integração nas atividades.

A turma do 8.º A é constituída por 25 alunos (13 raparigas e 12 rapazes) com uma média de idades de 13 anos. Todos os alunos transitaram juntos do 7.º ano, exceto dois: um aluno repetente e uma aluna de nacionalidade brasileira, que integrou a turma no início do ano letivo, a turma é composta ainda por, 1 aluna ucraniana e 1 aluno cabo verdiano e por 4 alunos pertencentes à UAARE, 3 na modalidade de andebol e 1 na canoagem. No que diz respeito ao desempenho, os alunos demonstraram-se empenhados, apesar de, por vezes, se registarem momentos de distração. No entanto, é uma turma bastante participativa e ativa, sendo que a maioria dos alunos pratica atividades desportivas fora do contexto escolar.

Por fim, a turma do ensino secundário, o 11.º HE, é composta por alunos dos cursos de Humanidades e Economia, num total inicial de 29 estudantes (16 rapazes e 13 raparigas) com uma média de idades de 16 anos. Dos 29 alunos, 3 fazem parte da UAARE nas modalidades de andebol e ciclismo, 6 são repetentes e 7 têm diferente nacionalidades (3 rapazes brasileiros, 2 indianos, 1 cabo verdiano e 1 rapariga paquistanesa). Contudo, alguns alunos, após atingirem a maioridade, optaram por transferir-se para o ensino noturno. Apesar das diferenças entre os dois cursos, era visível a colaboração e o bom ambiente entre todos. Os alunos mostram-se empenhados, com poucos momentos de distração, sendo, de um modo geral, participativos e dinâmicos, no entanto, a maioria das alunas revelou pouca participação, o que, por vezes, dificultou o processo de ensino-aprendizagem.

3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

3.1 Planeamento

No contexto da Educação Física em Portugal, o planeamento pedagógico assume um papel central na organização do processo de ensino-aprendizagem. Durante vários anos, este planeamento foi orientado pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), enquanto documentos curriculares oficiais que estruturavam os conteúdos, os objetivos e a progressão das aprendizagens ao longo dos ciclos de escolaridade. Com a publicação do Despacho n.º 6605-A/2021, os programas e metas curriculares foram revogados, passando as Aprendizagens Essenciais (AE) a constituir o principal referencial curricular da disciplina, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017). Definidas inicialmente pelo Despacho n.º 5908/2017, as Aprendizagens Essenciais orientam o planeamento do ensino ao identificar as aprendizagens fundamentais a desenvolver em cada disciplina, reforçando a autonomia do professor e a flexibilidade curricular, sem comprometer a coerência e a progressão das aprendizagens.

O planeamento é, assim, um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois permite organizar as intenções pedagógicas de forma clara e eficaz. Segundo Bento (1998), planejar implica a tomada de decisões prévias ao ensino, através da definição de objetivos e estratégias que conferem sentido, coerência e direção à intervenção pedagógica. Além disso, garante a ligação entre a teoria e a prática, favorecendo a eficácia pedagógica. O planeamento das aulas é a base do trabalho de um docente, organizando toda a sua atividade pedagógica. Para planejar eficazmente, o professor precisa mobilizar um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos que sustentem as decisões a tomar. Essa preparação permite ao docente adaptar as estratégias de ensino conforme as características dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e eficazes.

Planejar exige a definição de um propósito e a determinação de uma orientação estratégica para alcançar esse mesmo propósito, uma vez que se planeia para chegar a determinado fim. No entanto, é necessário implementar essa estratégia de forma detalhada, antecipar as técnicas e os procedimentos a serem utilizados, organizar sequências de atividades de forma estratégica e estabelecer formas de avaliação adequadas. De acordo com Martin et al. (2001), para assegurar a continuidade e a progressão das aprendizagens, é fundamental que as aulas sejam devidamente planeadas. Esta continuidade permite aos alunos evoluir de forma progressiva, respeitando os seus ritmos e necessidades. No contexto da aprendizagem de habilidades desportivas, Passos (2013) reforça que a repetição só é eficaz quando inserida num processo deliberado, sustentado por um planeamento adequado.

O planeamento também ajuda a lidar com situações imprevisíveis, reduzindo-as ao antecipar diferentes cenários e possíveis erros. Além disso, facilita a prevenção de comportamentos inadequados e melhora a gestão do tempo durante as aulas (Januário, 1996). A evolução da prática docente, segundo Januário (2017), reflete a qualidade do planeamento, que deve considerar diversos fatores interligados- como o professor, os alunos e o contexto para promover aprendizagens significativas.

De acordo com Bento (2003), o planeamento divide-se em três níveis interligados. O planeamento anual apresenta uma perspetiva global, com o objetivo de concretizar o programa de ensino tanto na escola como na turma, servindo como referência para todo o ano letivo. A Unidade Didática representa a planificação para cada uma das modalidades descritas no plano anual, que integra o processo pedagógico e retrata as etapas de ensino e aprendizagens de forma clara e distinta, servindo de base

para a preparação das diferentes aulas. E por fim, o plano de aula consiste num esboço do que se pretende realizar em cada leção específica, sendo desenvolvido a partir dos níveis de planeamento anteriores e orientando a prática diária do docente.

3.1.1 Planeamento Anual

O Planeamento Anual representa o ponto de partida do planeamento em EF. É nele que se estabelecem os objetivos gerais para cada turma e se define a linha de orientação do trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Mais do que um documento formal, funciona como guia estratégico, permitindo ao professor estruturar a progressão das aprendizagens e antecipar as melhores formas de responder às necessidades dos alunos (Bento, 2003).

Segundo Bento (2003), para que o ensino seja eficaz, o plano deve contemplar não apenas metas de longo prazo, mas também os métodos e princípios que orientarão a sua concretização. Isso implica prever estratégias para alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, oferecendo apoio adicional a quem apresenta mais dificuldades e desafios adequados aos que revelam maior aptidão.

Existem dois principais modelos de planeamento aplicados na disciplina de EF: o Planeamento por Blocos e o Planeamento por Etapas. O primeiro é o modelo tradicional e caracteriza-se pela divisão dos conteúdos em unidades temáticas fixas, com um número definidos de aulas para cada tema. Nesse modelo, os conteúdos são abobadados de forma superficial e repetitiva, com pouca flexibilidade para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Segundo Vieira (2015), esta abordagem utiliza uma pedagogia expositiva, onde todos os alunos recebem as mesmas informações e participam das mesmas atividades, sem considerar as suas diferenças e ritmos de aprendizagem. Além disso, a avaliação é geralmente normativa, ou seja, compara o desempenho dos alunos entre si. Por outro lado,

O Planeamento por Etapas surge como uma alternativa mais flexível e inclusiva. Este modelo organiza o ensino em quatro etapas interdependentes: Prognóstico, Prioridades, Processo e Produto. Segundo Andrade et al. (2020), a primeira etapa, o Prognóstico, consiste na avaliação inicial dos alunos para identificar os seus pontos fortes e dificuldades. A partir desses dados são definidas as Prioridades, que correspondem aos conteúdos mais importantes a serem trabalhados conforme as necessidades específicas dos alunos. A terceira etapa, o Processo, dedica-se ao desenvolvimento progressivo das aprendizagens, ajustando continuamente as estratégias de ensino. A quarta etapa, o Produto, foca-se na consolidação dos conhecimentos adquiridos e na recuperação dos conteúdos que não foram plenamente assimilados. Esta organização permite uma avaliação formativa, que acompanha o progresso dos alunos ao longo do ano, possibilitando ajustes no ensino conforme necessário.

O Planeamento Misto, segundo Rosado (2002), combina características dos modelos por blocos e por etapas. Apresenta a vantagem de se adaptar ao *roulement* das instalações, permitindo tanto aulas politemáticas como monotemáticas, enquanto corrige algumas dificuldades dos dois modelos anteriores. Baseia-se na definição mais clara das etapas, com pequenos blocos dedicados a uma única modalidade. Desta forma, proporciona uma melhor distribuição dos conteúdos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, incluindo ciclos de revisão, consolidação e aplicação.

Segundo Jacinto et al. (2001), os PNEF recomendavam a adoção de um planeamento por etapas, por promover uma aprendizagem mais inclusiva, garantindo que todos os alunos pudessem progredir. Atualmente, embora os PNEF já não se utilizem, esta orientação manteve-se como referência na elaboração de planos pedagógicos, sendo agora complementada pelos documentos das

Aprendizagens Essenciais. Estas constituem-se em três grandes áreas: atividades físicas, conhecimentos e aptidão física, definindo objetivos específicos para cada ano de escolaridade.

No decorrer da PES, foi definido como objetivo a elaboração de um plano semestral de trabalho, que orientasse toda a prática letiva. Embora tenha havido o esforço de seguir esse planeamento de forma rigorosa, surgiram inevitáveis adaptações semanais, motivadas por fatores externos e imprevistos. A estagiária procurou, a cada momento, dar resposta a essas alterações, preservando a essência do planeamento inicialmente traçado.

O plano semestral serviu de referência para a preparação semanal das aulas, com o objetivo de garantir uma sequência pedagógica lógica e estruturada. A organização da semana de trabalho era, sempre que possível, realizada durante o fim de semana, de forma a antecipar o decorrer das aulas. Contudo, em algumas semanas, devido a constrangimentos profissionais da estagiária, a planificação foi ajustada e realizada na véspera da aula, sem que isso compromettesse a sua execução.

O modelo de ensino adotado foi o modelo misto, combinando características de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, e alinhado com as práticas implementadas na escola e pelos professores cooperantes. As modalidades abordadas respeitaram as AE de cada ano de escolaridade, procurando garantir um equilíbrio no número de horas letivas dedicadas a cada uma, sem favorecimento específico. Apesar das constantes mudanças de espaços disponíveis, alterações de calendário, realização de atividades como corta-mato, megas e torneios intraescolares, bem como a ocorrência de greves do pessoal docente e não docente, o plano semestral foi adaptado de forma a assegurar a continuidade e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em anexo (2) estão os planos semestrais construído para as turmas do 2º e 3º ciclos, refletindo as adaptações necessárias face às circunstâncias verificadas ao longo do ano letivo. Uma vez que a estagiária chegou a meio do início do ano letivo, na turma do ensino secundário, não houve oportunidade de realizar um plano, uma vez que o professor cooperante já tinha tudo planeado, seguindo um modelo por etapas.

3.1.2 Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD) constituem uma etapa essencial no planeamento pedagógico, sucedendo ao Plano Anual. Representam a organização prática dos conteúdos, permitindo que o ensino seja estruturado, coerente e ajustado ao tempo disponível. Mais do que uma simples divisão temática, funcionam como guias que asseguram a continuidade e progressão das aprendizagens (Assis et al., 2008; Bento, 2003).

Durante o estágio, após a definição dos conteúdos a trabalhar, foi necessário organizar cada UD de acordo com as Aprendizagens Essenciais e o projeto educativo da escola. A avaliação inicial dos alunos serviu de base para ajustar objetivos, tanto gerais como específicos, de forma a adequar o processo às necessidades reais da turma. No caso particular das turmas observadas, verificou-se que, em termos motores, os alunos tinham boas capacidades, mas apresentavam fragilidades em alguns aspetos técnicos. Por isso, optou-se por regressar a níveis mais básicos, utilizando progressões pedagógicas, feedback constante e repetição intencional. Essa estratégia permitiu que muitos evoluíssem visivelmente, noutros casos, mesmo sem atingir plenamente os objetivos, foi possível observar progressos significativos.

As UD também possibilitaram definir com clareza os estilos de ensino e as estratégias pedagógicas mais adequadas a cada grupo. Além disso, garantiram uma sequência lógica entre as diferentes aulas, evitando que estas fossem planificadas de forma isolada e desconexa, o que comprometeria a evolução dos alunos (Bento, 2003). Por fim, no fim de cada UD, foi realizada uma reflexão sobre os resultados obtidos e sobre a prática docente desenvolvida. Esse exercício permitiu não só aperfeiçoar o planeamento, mas também adquirir novas competências enquanto professora-estagiária, consolidando aprendizagens profissionais que enriquecem a futura prática educativa.

3.1.3 Plano de aula

O Plano de Aula constitui a última etapa do processo de planeamento, sucedendo ao Planeamento Anual e às UD, funcionando como um instrumento de curto prazo que orienta diretamente a prática pedagógica (Bento, 2003). Por ser utilizado diariamente, deve ser simples, objetivo e de rápida consulta, permitindo ao professor identificar facilmente informações essenciais, como a turma, a data, o local, o número de alunos, o material necessário e os objetivos da aula.

Em EF, o plano segue geralmente o modelo tripartido, composto por parte inicial, parte fundamental e parte final (Quina, 2009). Esta estrutura garante um equilíbrio entre preparação, desenvolvimento e recuperação do corpo dos alunos, além de favorecer a organização pedagógica.

- **Parte inicial:** tem como objetivo preparar os alunos para as atividades principais, incluindo aquecimento geral e/ou específico, que ativa a musculatura e previne lesões. É também o momento em que o professor apresenta os objetivos da aula e organiza a turma. Normalmente ocupa entre 10% a 25% do tempo total da aula.
- **Parte fundamental:** é o núcleo da sessão, onde se desenvolvem as competências motoras, técnicas e táticas. As tarefas seguem uma sequência lógica (do simples ao complexo), explorando jogos, exercícios ou circuitos. Esta fase ocupa a maior parte da aula (50% a 70%) e privilegia a prática efetiva, procurando evitar pausas prolongadas. Nesta fase, o *feedback* é essencial para consolidar aprendizagens e avaliar o progresso dos alunos (Ponte, 2005).
- **Parte final:** corresponde ao retorno à calma, que visa recuperar o corpo após o esforço. Inclui alongamentos, exercícios respiratórios ou atividades de flexibilidade, permitindo reduzir gradualmente a frequência cardíaca. É também um momento de reflexão, em que se faz o balanço da aula, se colocam questões para verificar aprendizagens e se transmitem informações sobre a aula seguinte. Esta fase representa cerca de 10% a 15% do tempo total (Quina, 2009).

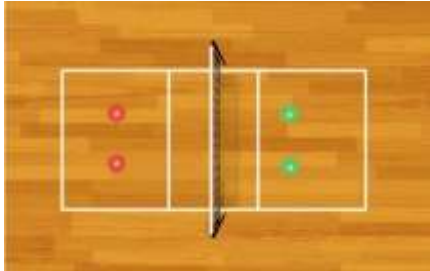
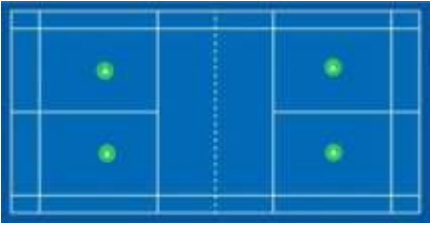


Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira- EB 2/3 Jacinto Correia

Professora Estagiária: Matilde Oliveira	Espaço: Pavilhão
Professor Orientador: Carlos Gordinho	Duração: 50 minutos
Data: 24/02/2025	Ano/Turma: 6ºD
Horas: 10:35-11:25	Nº de alunos: 27

Conteúdos: Andebol, Voleibol e Badminton	Material: Bolas de voleibol; bolas de andebol; balizas; raquetes de badminton, volantes, redes e postes (voleibol e badminton)
Objetivos: Andebol: Remate com impulso e mudança de função entre jogador e guarda-redes; Voleibol: Passe, focar na precisão e controlo da bola; Badminton: Aperfeiçoamento das técnicas e deslocamento;	

Parte Inicial				
Atividade	Descrição	Desenho	TP'	TT'
-Receção aos alunos	- Os alunos têm uma tolerância de 5 minutos. -Conversa inicial sobre os conteúdos da aula;		5'	5'
Tempo de Transição			1'	6'
Atividade	Descrição	Desenho	TP'	TT'
Aquecimento -Corrida; -Mobilidade Articular	-Corrida continua e moderada durante 5'; -Rotação do pescoço, braços (frente e trás), joelhos, tornozelos e pulsos.		10'	16'
Tempo de Transição			1'	17'

Tempo de Transição			1'	17'
Parte Fundamental				
Atividade	Descrição	Desenho	TP'	TT'
Exercício 1 -Andebol	- Os alunos realizam fila atrás dos arcos;(1 pé por arco); - Rematam à baliza, quem remata fica na baliza; - Remate com impulso no banco sueco (se é destro pé esquerdo no banco; se é esquerdino pé direito no banco;)		7'	25'
Tempo de Transição			1'	26'
Atividade	Descrição	Desenho	TP'	TT'
Exercício 2 - Voleibol: Passe	- Os alunos frente a frente realizam passe; - O principal objetivo é que mantenham a bola no ar o máximo de tempo possível. - Variações: - Aumentar a distância entre os alunos; -Jogo Reduzido 2x2		7'	33'
Tempo de Transição			1'	34'
Atividade	Descrição	Desenho	TP'	TT'
Exercício 3 -Badminton	-Jogo 1x1/ 2x2 -Aperfeiçoamento das técnicas de badminton;		7'	41'
Tempo de Transição			1'	42'
Parte Final				
Atividade	Descrição	Desenho	TP'	TT'
Retorno à calma -Alongamentos	-Alongamento dos grupos Musculares;			

			3'	45'
Tempo de Transição			1'	46'
-Retorno ao balneário	-Todos os alunos regressam ao balneário		4'	50'
Observações	Os exercícios serão realizados por estação			

Quadro 2 Plano de Aula 6ºD

Ao longo do ano letivo 2024/2025, foram elaborados vários planos de aula que foram aprovados pelos professores orientadores de cada turma. Esta aprovação foi essencial para garantir uma abordagem pedagógica consistente. Posto isto, na tabela seguinte é possível verificar os planos de aula realizados para cada uma das turmas acompanhadas:

Planos de Aula Realizados		
Ano	Turma	Número de Planos de Aula
6º	D	62
8º	A	51
11º	HE	6
Total	-	119

Tabela 2 Planos de aula realizados

Os alunos que apresentavam atestado médico realizavam relatórios das aulas como forma de acompanhamento teórico das atividades. Quando a sua condição física o permitia, também colaboravam em tarefas leves, como a arrumação e organização do material, mantendo-se envolvidos no ambiente de aprendizagem.

3.2 Ensino

A disciplina de EF encontra-se profundamente ligada às dimensões sociais e culturais, refletindo-se nos hábitos, nas tradições e nas práticas de lazer das comunidades. Os programas da disciplina refletem atividades físicas e desportivas que reforçam a relevância do exercício numa perspetiva coletiva e social (Trudeau & Shepard, 2005). Em contexto escolar, a EF assume um papel determinante no desenvolvimento de saberes e atitudes que incentivam a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, trazendo benefícios diretos para a saúde pública (Salles & McKenzie, 1991). Ao garantir oportunidades regulares de prática, esta disciplina consolidou-se como um eixo central nas estratégias de promoção da saúde e de prevenção de doenças, contribuindo para o bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens (Tappe & Burgeson, 2004).

O estudo de Marques et al. (2011) evidencia que os alunos pouco ativos ou sedentários beneficiam de três aulas semanais de EF, com atividade física moderada a vigorosa (AFMV), com o objetivo de melhorar o seu nível de aptidão física. É recomendado um mínimo de três sessões de 45 minutos por semana, em dias alternados, num total de 135 minutos. A organização adequada dos horários, com o apoio do grupo de EF é fulcral para garantir a gestão do tempo útil das aulas e o impacto positivo na saúde dos alunos (Jacinto et al. 2001).

No AESPAMOL, a carga horária para a disciplina de EF do 2º e 3º ciclo é de três tempos de 50 minutos por semana, enquanto no ensino secundário regular as turmas têm duas aulas semanais, sendo uma de 100 minutos e outra de 50 minutos. Posto isto, as aulas de EF das turmas são superiores ao recomendado (150 minutos por semana), o tempo de atividade proposto é suficiente para cumprir essas diretrizes. Os professores de EF do agrupamento realizam planificações semelhantes às AE, onde definem os domínios (área das atividades física, área da aptidão física e área dos conhecimentos), as situações de aprendizagem e as áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) consoante o número de tempos total da disciplina.

Não existindo um perfil ideal de professor, espera-se que este seja reflexivo, destacando a importância da experiência adquirida na prática pedagógica dos bons docentes. Nesse sentido, o desenvolvimento e a melhoria do ensino de cada professor devem partir da reflexão sobre a sua própria vivência profissional (Zeichner, 1993, p.17). Um professor eficaz tem a capacidade de impactar positivamente o desempenho dos alunos, mesmo em contextos desfavoráveis, recorrendo a práticas pedagógicas adequadas. Durante a PES, tornou-se claro que a forma como a professora-estagiária interage e comunica com os alunos influencia significativamente a dinâmica da aula e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1 Estilos de Ensino

Ensinar consiste em transmitir conhecimentos, habilidades, valores ou atitudes a outra pessoa, com o objetivo de promover a sua aprendizagem. Inclui não só a apresentação de conteúdos, mas também a mediação entre o conhecimento e o estudante, respeitando o ritmo, as necessidades e os contextos dos alunos. De acordo com Libâneo (1994), ensinar é um processo de intervenção no qual o professor, com base em objetivos definidos, conteúdos selecionados e estratégias organizadas, atua para promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Os estilos de ensino adotados ao longo do ano letivo foram selecionados em função do nível de autonomia que se pretendia desenvolver nos alunos e do tipo de decisões atribuídas durante a aula, de acordo com o Espectro de Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008). Numa fase inicial, recorreu-se predominantemente ao estilo de comando, no qual o professor assume todas as decisões e os alunos se limitam a executar as instruções fornecidas. Este estilo revelou-se particularmente útil em situações em que se pretende garantir precisão na execução, controlo do grupo e uniformidade das tarefas, sendo especialmente adequado ao contexto das turmas do 6.º e 8.º anos, que se caracterizavam por serem numerosas, completas e com elevado nível de desorganização e dispersão. Ao longo do ano letivo, e à medida que os alunos demonstraram maior capacidade de autorregulação, foi progressivamente introduzido o estilo por tarefa, que permite uma maior liberdade de atuação por parte dos alunos, embora ainda sob supervisão constante do professor. Neste estilo, os alunos realizam as tarefas ao seu próprio ritmo, podendo tomar decisões simples, como repetir exercícios ou escolher a ordem de execução das tarefas propostas. Este estilo foi utilizado maioritariamente na turma do 6.º ano, especialmente nas aulas realizadas no ginásio, uma vez que o espaço e a organização

das atividades favoreciam o trabalho autónomo dos alunos, permitindo simultaneamente o acompanhamento e a supervisão da professora.

Por fim, o estilo de descoberta guiada estimula o raciocínio do aluno, uma vez que o professor não fornece diretamente a resposta, conduzindo-o antes através de questões e pistas que lhe permitem descobrir, por si próprio, a solução para uma determinada situação. Este estilo promove uma aprendizagem mais ativa, lógica e reflexiva, tendo sido utilizado em ambas as turmas, do 6.º e dos 8.º anos, sempre que o contexto da aula e o nível de envolvimento dos alunos o permitiram.

De forma geral, houve uma evolução gradual e natural nos estilos de ensino adotados, sendo que, com o tempo, foi possível adaptar o ensino às situações reais das aulas, permitindo uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos.

3.2.2 Gestão e Organização

Na dimensão da organização, o papel do professor de EF é determinante para garantir a eficácia pedagógica e a fluidez das aulas. A organização diz respeito à forma como o docente gere elementos como a formação de grupos, transições entre atividades, arrumação do material e a distribuição do espaço, tudo com o objetivo de maximizar o tempo de prática motora e assegurar um ambiente seguro, inclusivo e motivador.

Segundo Carreiro da Costa (1995), a organização é uma das variáveis mais conscientes quando se analisa o desempenho de professores eficazes. Esta eficácia pedagógica depende da existência de um sistema de organização preventivo, bem estruturado e interiorizado pelos alunos desde o início do ano letivo. Quando os alunos sabem “o que fazer, como fazer e quando fazer”, o tempo útil de prática aumenta e os episódios de indisciplina ou desorganização diminuem. Um sistema organizativo eficaz baseia-se na criação de rotinas claras e consistentes (Seidentop e Tannehill, 2000). Por exemplo, o modo como os alunos se devem posicionar ao receber instruções ou reagir a sinais deve ser ensinado, praticado e monitorizado desde cedo. Inicialmente, a professora-estagiária não teve autonomia no início do ano letivo, o que dificultou a implementação de rotinas desde o princípio. No entanto, ao longo do ano foi estabelecida uma organização específica, em que se utilizou trabalho por estações em maioritariamente todas as aulas do 6.º, 8.º e 11.º ano. Foi ainda fulcral a presença dos orientadores para definir, em conjunto com os alunos, as regras em sala de aula.

A gestão do material e do equipamento assume um papel fulcral na organização eficaz das aulas de EF. Cabe ao professor ensinar e supervisionar a forma como os materiais devem ser transportados, montados e desmontados, garantindo que este processo se realiza de forma segura e eficiente, evitando, assim, perdas de tempo ou situações de risco. De acordo com Piéron (1999), deve-se evitar, sempre que possível, a movimentação de material volumoso ou, quando necessário, restringi-la a pequenas distâncias, através de um planeamento estratégico do espaço. No contexto da PES, a organização do material era geralmente simples, sendo a professora-estagiária responsável pela sua preparação antes do início de cada aula. Esta decisão justificava-se pelo tempo reduzido das aulas (50 minutos) e pelo atraso recorrente dos alunos, o que dificultava significativamente o arranque pontual das sessões. No entanto, no final de cada aula, os alunos ajudavam sempre na arrumação do material, principalmente os alunos que não realizavam a aula.

3.2.3 Instrução e Feedback

De acordo com Piéron (1999), entre 15% a 25% das interações que ocorrem numa aula estão ligadas ao momento em que o professor transmite instruções aos alunos. Esse momento deve ser marcado por explicações simples, diretas e facilmente compreendidas, permitindo que todos saibam o que fazer. Para garantir o envolvimento e a eficácia da aprendizagem, é fundamental que o docente apresente os objetivos da sessão, clarifique as tarefas a desenvolver e defina poucos critérios de sucesso, idealmente dois ou três, que devem ser recordados ao longo da prática (NASPE, 2009). Durante a PES, a professora-estagiária mostrou preocupação em garantir a atenção e a compreensão da turma, repetindo instruções sempre que necessário e ajustado a comunicação às características dos alunos.

O feedback foi outro ponto central. Para ser eficaz, deve ser imediato, específico, positivo e adaptado às necessidades do aluno, podendo assumir formas diferentes (prescritivo, descritivo, interrogativo) e recorrer a vários canais (auditivo, visual ou tátil). Após cada feedback, é importante verificar se houve melhoria no desempenho e, se necessário, intervir novamente., ou seja, completando o ciclo de feedback. No decorrer da PES, a professora-estagiária evoluiu no uso do feedback, passando a variar mais os tipos utilizados e melhorando o seu posicionamento na aula, o que facilitou a atenção e a participação dos alunos. Essa evolução permitiu uma comunicação mais clara e um controlo eficaz das turmas, contribuindo para melhores aprendizagens.

3.2.4 Clima e Disciplina

A disciplina nas aulas de EF não deve ser vista como imposição de regras, mas como resultado da qualidade das relações pedagógicas estabelecidas. Cabe ao professor criar um ambiente seguro, positivo e motivador, capaz de promover não só o desenvolvimento motor, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos (Onofre,1995). Esse clima depende da relação entre professor, alunos e conteúdos, exigindo que o docente conheça as características individuais da turma para propor desafios adequados, justos e coerentes, sem favoritismos ou punições públicas (Piéron,1999). As interações entre alunos também influenciam a disciplina, podendo ser fonte de inclusão ou exclusão. Por isso, o professor deve adotar estratégias que estimulem empatia, cooperação e valorização do progresso coletivo, mesmo em contextos competitivos (Ryan & Deci,2007). Além disso, é essencial oferecer experiências motoras diversificadas e significativas, ajudando os alunos a reconhecer a importância da aptidão física para a saúde e a encarar o erro como parte natural da aprendizagem (Sardinha et al.,2014; Braithwaite et al.,2011).

Um clima motivacional orientado para a mestria, centrado na superação pessoal, gera maior satisfação, envolvimento e comportamentos positivos, ao contrário de uma orientação para o ego, que tende a provocar frustração e indisciplina (Nicholls, 1989; Braithwaite et al., 2011). Durante a PES, a professora-estagiária enfrentou inicialmente desafios na gestão de comportamentos. No entanto, ao consolidar relações de respeito e confiança, conseguiu prevenir desvios, reforçar a disciplina e criar um ambiente favorável à aprendizagem. Sempre que surgiram comportamentos inadequados, recorreu a medidas pedagógicas ajustadas e, sobretudo, ao diálogo, promovendo a reflexão crítica e a responsabilização dos alunos.

3.3 Avaliação

A avaliação é um processo presente no quotidiano das pessoas, ajudando-as a tomar decisões e a verificar se os objetivos foram alcançados. No contexto educativo, a avaliação é a parte essencial e reguladora, permitindo uma recolha sistemática de informações, que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo

nº1/2005; pág.71). Durante muito tempo, a avaliação escolar focava-se apenas na medição da aprendizagem, ligada à ideia de verificar se os alunos atingiam os objetivos propostos. Tyler (1974) foi um dos principais defensores dessa abordagem, afirmando que a avaliação serve para medir o comportamento dos alunos e identificar se os objetivos educacionais foram alcançados. Contudo, esta abordagem evoluiu, e atualmente defende-se que a avaliação deve ir além da simples verificação de resultados, assumindo uma função mais ampla e formativa. Para que a avaliação seja justa e fiável, é essencial que se baseie em critérios claros e bem definidos.

Segundo Pacheco (2002), estes critérios funcionam como verdadeiros guias de conduta e ética, orientando o processo avaliativo e assegurando que o julgamento de desempenho dos alunos seja realizado de forma transparente e responsável. Zabalza (2000) reforça esta ideia, ao sublinhar que os critérios de avaliação são fundamentais para que o processo avaliativo tenha significado e permita atribuir valor de forma justa ao trabalho e desempenho dos alunos. A existência de critérios claros contribui, assim, para garantir a equidade, a objetividade e a coerência na avaliação. Além disso, para que a avaliação cumpra eficazmente o seu papel, é imprescindível que os critérios adotados sejam bem explicados e devidamente compreendidos, tanto pelos alunos como pelos EE. Como defende Pacheco (1996), esta clarificação permite que todos os envolvidos no processo educativo compreendam o que é necessário alcançar para obter uma determinada classificação, permitindo que os alunos possam orientar conscientemente os seus esforços e aprendizagens.

Neste sentido, o modelo de avaliação aplicado no 2º e 3º ciclo e no ensino secundário, foca-se nas aprendizagens essenciais previstas no programa de EF do AEPAMOL. Estas aprendizagens são encaradas como fundamentais para o desenvolvimento global do aluno, estando alinhadas com os princípios estabelecidos no PASEO.

No AESPAMOL, os critérios de avaliação adotados pelo Departamento de Educação Física (DEF) visam uniformizar e orientar o trabalho dos docentes, assegurando que todos os alunos sejam avaliados segundo parâmetros claros e específicos. Estes critérios abrangem diferentes áreas, nomeadamente:

- Área das atividades físicas: análise de regulamentos, fundamentos técnicos, princípios táticos e atitudes de cooperação e respeito;
- Área da aptidão física: aplicação do protocolo de avaliação FitEscola;
- Área dos conhecimentos: compreensão dos mecanismos do corpo humano em esforço, capacidades físicas, princípios do treino, relação entre atividade física e saúde, bem como o funcionamento dos sistemas responsáveis pela produção de movimento.

Os níveis de desempenho são classificados segundo uma escala que varia entre Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, permitindo uma leitura clara e objetiva do progresso do aluno. Encontra-se no anexo 3 os critérios de avaliação.

3.3.1 Avaliação Inicial

A avaliação inicial serve para diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos, compreendendo as aprendizagens que podem ser desenvolvidas com o apoio do professor e colegas. Esta avaliação ocorre nas primeiras 4-5 semanas, em que o professor aborda as matérias que serão aprofundadas ao longo do ano, diferenciando os alunos em níveis: introdutório, elementar e avançado (Jacinto et. al 2001). Assim, o professor adapta as atividades às habilidades reais dos alunos, promovendo a evolução inicial. Este processo também ajuda a introduzir rotinas e normas de sala de aula. A avaliação baseia-se na observação de aspetos críticos de cada conteúdo para facilitar a recolha de informações e atribuir um nível de desempenho a cada aluno.

3.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa, conforme destacado no Despacho Normativo nº 98-A/92, é a principal modalidade de avaliação no ensino básico, destinada a informar os alunos, os EE e os professores sobre a qualidade do processo educativo e o cumprimento dos objetivos curriculares. Esta abordagem permite estabelecer metas intermediárias que promovam a autoconfiança dos alunos e permita adotar novas metodologias e adaptações curriculares quando as dificuldades forem identificadas. Rosado & Silva (2010) citam vários autores que referem a função da avaliação formativa, que proporciona feedback sobre o progresso do aluno e orienta o professor a ajustar as suas práticas pedagógicas. É caracterizada por um carácter sistemático e contínuo, baseado na recolha de dados que evidenciam o domínio de conhecimentos, habilidades, capacidade e atitudes dos alunos. Esta avaliação não é apenas uma verificação de conhecimentos, mas um processo que envolve reflexão sobre as aprendizagens, possibilitando a identificação de dificuldades e a procura de soluções. É avaliado ainda as atitudes e participação dos alunos, como o comportamento e responsabilidade.

3.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa constitui uma análise global do desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos ao longo do ciclo letivo. Trata-se de uma avaliação abrangente, realizada no final de cada período letivo e ciclo de ensino, permitindo um balanço das aprendizagens e do progresso individual dos alunos (Despacho Normativo n.º 98-A/92). As avaliações formativa e sumativa não devem ser encaradas como alternativas uma à outra, mas sim como processos complementares. A avaliação sumativa possibilita decisões cruciais sobre a progressão ou retenção dos alunos, confrontando os resultados obtidos com os objetivos estabelecidos pelo currículo. Destaca-se ainda a sua função social, uma vez que serve como instrumento de certificação e classificação (Rosado & Silva, 2010). Esta realiza-se sempre que se torna necessário efetuar o balanço das aprendizagens desenvolvidas, sendo a classificação expressa numa escala de 1 a 5, acompanhada de uma síntese descritiva com base nos registos da avaliação formativa. No que diz respeito ao ensino secundário, regular e profissional, a classificação é atribuída numa escala de 1 a 20 valores. O instrumento utilizado foi cedido pelo DEF, que forneceu um documento em excel, para o 2º, 3º ciclo e secundário, onde constavam as grelhas de várias matérias, da aptidão física, e grelhas das avaliações finais de período.

3.3.4 Autoavaliação

A autoavaliação permite que o próprio aluno analise o seu desempenho e reflita sobre a sua aprendizagem. Conforme Nobre (2015, p. 72), trata-se de “uma avaliação das próprias atuações, intimamente ligada ao processo formativo”. Este processo foi desenvolvido através de dois métodos complementares: a resposta a um questionário disponibilizado no *Google Classroom* e perguntado diretamente em sala de aula. Este procedimento é facilitado pelo diálogo contínuo entre professor e aluno, que ajuda o estudante a reconhecer os seus pontos fortes e aspetos a melhorar, formando uma opinião mais consciente sobre a sua classificação. Paralelamente, o uso do feedback pedagógico foi constante ao longo de toda a prática, cada comentário ou orientação fornecida aos alunos representa uma oportunidade de aprendizagem, sendo essencial não deixar passar nenhuma ocasião para esclarecer, corrigir ou motivar.

4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade

No âmbito da Área III, a professora-estagiária procurou desenvolver uma integração ativa e significativa na comunidade educativa do agrupamento de escolas. Esta vertente do estágio teve como foco a criação de relações positivas com os diversos intervenientes do meio escolar, nomeadamente docentes, assistentes operacionais e alunos.

Para além da interação diária com a comunidade, a estagiária participou em múltiplas atividades promovidas pela escola, como reuniões de conselho de turma e departamento, atividades do DE, entre outras iniciativas relevantes. Posto isto, o principal objetivo foi contribuir para a qualidade de vida da comunidade escolar.

4.1 Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um dos documentos estruturantes da autonomia das escolas e dos agrupamentos, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 137/2012, que republica o Decreto-Lei n.º 75/2008. Em articulação com o Regulamento Interno, os Planos Anuais e Plurianuais de Atividades e o orçamento, constitui um dos principais instrumentos de organização e de gestão das instituições de ensino.

Este documento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão, é concebido para vigorar num período de três anos e explicita a orientação educativa que a escola ou o agrupamento assume. Nele se definem os princípios, os valores, as metas e as estratégias que orientam a ação pedagógica e que traduzem a missão e a identidade da instituição.

A sua construção resulta de um trabalho coletivo que envolve a análise das necessidades e especificidades da comunidade educativa, bem como o conhecimento do modo de funcionamento da escola ou do agrupamento. Assim, o Projeto Educativo estabelece um conjunto de finalidades e linhas de ação destinadas a promover a qualidade educativa e a responder de forma eficaz às exigências sociais e culturais do contexto em que a escola se insere.

Mais do que um simples documento organizativo, o Projeto Educativo assume-se como um instrumento político-pedagógico fundamental, que garante a coerência entre os princípios orientadores e a prática quotidiana. É, por isso, o eixo central que sustenta a ação educativa, reforçando o papel da escola na formação integral dos alunos e consolidando a sua função social.

4.2 Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (PAA) é um documento fundamental na organização das escolas, pois define de forma clara e estruturada as ações a desenvolver durante cada ano letivo. No caso de 2024/2025, funcionou como uma ferramenta de gestão que garantiu a realização de atividades educativas e extracurriculares, de acordo com os objetivos do Projeto Educativo do agrupamento.

A sua elaboração incluiu vários aspetos importantes:

- Objetivos: atividades pedagógicas, desportivas, culturais e sociais;
- Calendarização: definição de datas, horários e locais;
- Diversidade de iniciativas: aulas, avaliações, visitas de estudo, palestras e projetos interdisciplinares;

- Envolvimento da comunidade: participação de professores, alunos, pais e funcionários;
- Avaliação: utilização de critérios para analisar o impacto e os resultados obtidos.

No DEF, destacaram-se atividades a nível escolar, regional e nacional, bem como projetos em modalidades de referência, articulados ainda com outras áreas, como as Artes Performativas. Assim, o PAA não se limita a ser um simples registo administrativo, mas assume-se como um instrumento pedagógico que orienta a ação da escola, promove a participação da comunidade e contribui para a formação integral dos alunos.

Dessa forma, a tabela seguinte apresenta as atividades em que a professora-estagiária participou e que integrou no âmbito da relação com a comunidade escolar:

Atividades Externas e Internas Participadas

• 16 de dezembro de 2024- Torneio de Badminton Inter-Escolas
• 18 de dezembro de 2024- Inter-Turmas 2º e 3º ciclos
• 19 de dezembro de 2024- Corta-Mato Escolar
• 15 de janeiro de 2025- Escola Ativa
• 23 de janeiro- Corta-Mato Regional
• 12 de fevereiro de 2025- Torneio Gira-Volei
• 12 de fevereiro de 2025- Festa do Atletismo Escolar
• 13 de fevereiro de 2025- Torneio de Badminton Inter-Escolas
• 13 de março de 2025- Festa do Atletismo Regional
• 27 de março de 2025- Torneio de Badminton Inter-Escolas
• 12 de junho de 2025- Visita de Estudo ao Parque Aventura
• 13 de junho de 2025- Visita de Estudo ao Aquashow
• 25 de junho de 2025- Seleção dos Candidatos ao Curso Profissional Técnico de Desporto

Tabela 3- Atividades Externas e Internas Participadas

4.3 Regulamento Interno

O Regulamento Interno (RI) do AEPAMOL constitui um documento essencial para o funcionamento, organização e gestão da escola, definindo normas, direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa. Nos termos da alínea b), do nº 1 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008, o RI regula o regime de funcionamento do agrupamento ou da escola não agrupada, abrangendo os órgãos de administração e gestão, as estruturas de orientação e os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos elementos da comunidade escolar.

O RI do AEPAMOL, em vigor para os anos letivos 2024/2028, foi elaborado em conformidade com as disposições legais e está sujeito a aprovação ou revisão pelo Conselho Geral. Composto por 174 páginas, organiza-se em 13 capítulos principais:

- I. Princípios Gerais;
- II. Órgãos de Administração e Gestão;
- III. Organização Pedagógica;
- IV. Organização Pedagógica;
- V. Alunos;
- VI. Pessoal Docente;
- VII. Associação de Pais e EE;

- VIII. Pessoal Não Docente;
- IX. Avaliação;
- X. Serviços e Estruturas Escolares;
- XI. Política de Segurança Digital;
- XII. Autoavaliação do Agrupamento;
- XIII. Disposições Finais;

Deste modo, o RI não se limita a um conjunto de regras administrativas, mas constitui um instrumento pedagógico e organizativo, garantindo a transparência, a disciplina e a coerência no funcionamento do agrupamento. Para a professora-estagiária, este documento é essencial, permitindo compreender os valores, as regras e os procedimentos da escola e integrando-se de forma consciente e responsável na comunidade educativa.

4.4 Desporto Escolar

Durante a PES, para além da atribuição de turmas de diferentes ciclos, foi realizada a observação e acompanhamento das atividades de Desporto Escolar (DE), especificamente a modalidade de Badminton, sob cooperação do professor Carlos Gomes.

A definição de DE é bastante completa: “(..) entende-se por Desporto Escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Secção II, artigo 5º do Regime Jurídico da EF e do DE, pág.73-76).

Os Centros de Formação Desportiva são dinamizador por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em parceria com federações, municípios e parceiros locais. Culminam a melhoria do desempenho desportivo através da concentração de recursos humanos e materiais, onde possam convergir alunos de vários agrupamentos, estando disponíveis para os alunos nos períodos letivos, nos estágios de formação desportiva especializada e nas interrupções letivas.

O AEPAMOL apresenta uma oferta desportiva bastante completa e para complementar tem um centro de formação desportiva de *badminton*, modalidade que foi acompanhada pela professora-estagiária, com o intuito de entender a dinâmica da modalidade e todo o processo relacionado ao centro de formação.

Oferta DE				
Modalidade	Professores	Escalões	Espaço	Horário
Voleibol	Susana de Brito Lamy	Iniciadas (Sub 15) Femininos	Pavilhão Espamol	4ªF 14h00 às 16h00
Canoagem	Ana Bebianio	Todos	Kayak Clube Castores do Arade	4ªF/6ªF 14h30 às 17h00
Badminton	Paulo Águas e Carlos Gomes	Todos	Pavilhão Jacinto Correia	3ª 14h35 às 15h25 4ªF 14h35 às 16h20 5ªF 16h30 às 17h20
Escola Ativa	Carlos Gordinho	Todos	Pavilhão Jacinto Correia	2ªF 13h35 às 14h25 3ªF 12h35 às 13h25
Sobre Rodas	Carlos Jara	Todos	EB 2/3 Jacinto Correia	4ªF 14h35 às 16h00
Basquetebol	João Madeira	Infantis B (Sub 13) Misto	Pavilhão Jacinto Correia	2ªF/4ªF 17h25 às 18h15 6ªF 16h30 às 18h15
Natação Adaptada	Cláudia Sousa	Alunos com NEE	Piscinas Municipais de Lagoa	A definir
Padel	Dalila Candeias	Todos	Campos de Padel frente à EB 2/3 Jacinto Correia	2ªF 14h35 às 15h25 4ªF 14h35 às 16h20

Quadro 3 -Oferta DE AEPAMOL

5. Outras Atividades

5.1 Torneios de Badminton

Ao longo do ano letivo ocorreram 3 torneios de badminton na escola de estágio, em que recebeu diferentes escolas, nas seguintes datas:

- 16 de dezembro de 2024;
- 13 de fevereiro de 2025;
- 27 de março de 2025.

Em ambos os torneios, a organização foi igual, foram dispostos 7 campos de badminton, devidamente numerados, os alunos eram chamados ao microfone e direcionados para o campo correspondente.

A organização dos torneios funcionou da seguinte forma: um professor chamava os alunos, direcionando-os para a bancada de espera. Havia 7 placas onde eram dispostas as folhas de jogo em que os alunos que perdiam ficavam responsáveis por arbitrar os jogos seguintes. No final de cada jogo, as folhas de jogo eram entregues, verificadas para garantir que estavam devidamente preenchidas e trocadas por novas folhas de jogo. Uma vez que aconteciam vários jogos ao mesmo tempo, três professores estavam responsáveis por esta tarefa, incluindo a professora-estagiária.

A dinâmica do torneio funcionou bastante bem, e em ambos os torneios foram definidos os vencedores nos 4 escalões, feminino e masculino. A escola de estágio foi vencedora nos 4 escalões femininos (Infantis A e B, Iniciados e Juvenis) e nos 4 escalões masculinos (Infantis A e B e Juvenis) em todos os torneios.



Figura 6- Torneio de Badminton



Figura 7- Torneio de Badminton

5.2 Torneio Inter-Turmas 2º e 3º Ciclos

O inter-turmas teve lugar no dia 18 de dezembro de 2024, com a seguinte planificação:

Ciclo	Anos de Escolaridade	Modalidade	Horário	Local
2ºCiclo	5º Ano	Bola ao Capitão	9h30-12h30	Campo Exterior JC
	6º Ano	3x3 Basquetebol	9h30-12h30	Pavilhão JC
3º Ciclo	7º Ano	5x5 Andebol	14h30-17h30	Pavilhão JC
	8º Ano	Torneio de Padel	14h30-17h30	Campos Padel JC
	9º Ano	Voleibol	9h30-12h30	Pavilhão Espamol

Quadro 4- Planificação Inter-turmas 1º semestre

A estagiária esteve presente nas atividades da Bola ao Capitão, Torneio de *Padel* e Andebol. Ambas as atividades foram arbitradas pelos alunos, sob supervisão dos professores e as regras definidas por um regulamento desenvolvido pelos mesmos. As funções da professora-estagiária incluíram assegurar que as regras eram cumpridas e que a pontuação estava certa nas atividades de Bola ao Capitão e no Torneio de *Padel*. Como o Torneio de *Padel* contou com poucos participantes e terminou mais cedo, foi possível observar o Torneio de Andebol e colaborar na arrumação do material.

5.3 Corta-Mato Escolar

O Corta-Mato Escolar iniciou-se no dia 19 de dezembro de 2024 com início às 9h30 e fim às 13h30. Na figura abaixo estão definidos os percursos e as distâncias para os 5 escalões.

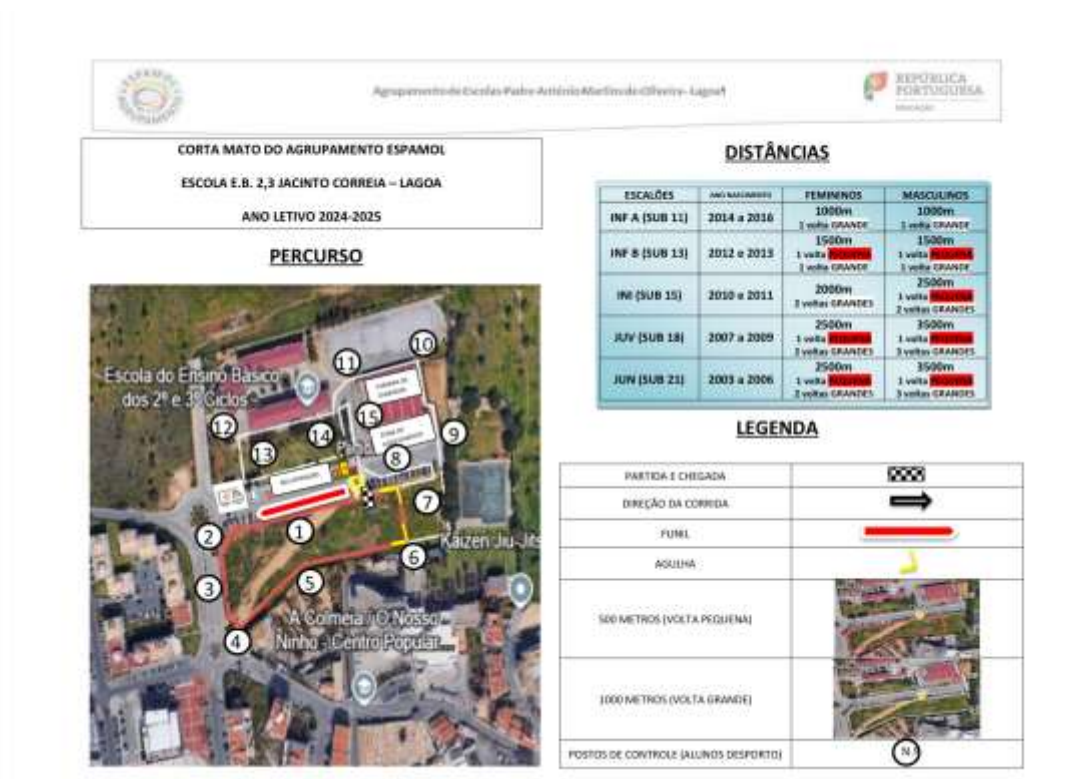


Figura 8- Percurso Corta Mato do Agrupamento

Foi também definido as seguintes funções para o dia da prova:

- Montagem e desmontagem do percurso;
- Acreditação;
- Secretariado;
- Chamada (câmara de chamada);
- Aquecimento;
- Partidas;
- Chegadas;
- Agulha;
- Lanches;
- Zona de Recuperação;
- Entrega de Prémios;
- Postos de Controlo.

Inicialmente, a estagiária ajudou os alunos a colocar os dorsais, depois auxiliou na acreditação (entrega de dorsais) e por fim, esteve na Agulha com o professor João Dias. Na Agulha era feito o controlo das voltas pequenas e grandes, e dado a indicação para onde os alunos teriam de seguir.



Figura 9- Corta-Mato Escolar



Figura 10- Corta-Mato Escolar

5.4 Escola Ativa

O encontro de DE da Escola Ativa ocorreu no dia 15 de janeiro de 2025 na escola de estágio com início às 9h30 e fim às 13h30, com a presença das seguintes escolas:

- EB I Aníbal Cavaco Silva- Boliqueime;
- EB 2,3 de S. Vicente de Vila do Bispo;
- EB 2,3 José Neves Júnior- Faro;
- EB 2,3 Rio Arade- Parchal;
- EB 2,3 de Estoi;
- EB 2,3 de Quarteira
- EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho- Almancil
- EB 2,3 de Castro Marim;
- Escola Secundária D. Afonso III- Faro;
- Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira;



Figura 11- Escola Ativa- Jogo do Mata



Figura 12- Escola Ativa- Patinagem

O projeto Escola Ativa visa proporcionar a prática de atividades físicas que promovam o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e sociais, sendo que as atividades proporcionadas foram: BTT, *Padel*, Jogo do Mata, Patinagem, Jogos Tradicionais, Voleibol e Ténis de Mesa. Os alunos do curso profissional técnico de desporto da Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira e da Escola Secundária D. Afonso III foram divididos pelas atividades propostas de modo a ajudarem os participantes. Todos os professores exteriores acompanharam os seus grupos e os professores internos supervisionam as atividades. No final todas ajudaram na arrumação do material.

5.5 Corta-Mato Regional- Açoteias

O Corta-Mato Regional realizou-se na Aldeia das Açoteias (Albufeira), no dia 23 de janeiro de 2025, com início pelas 10h30 e fim pelas 14h30. A Câmara Municipal de Lagoa cedeu o transporte para a deslocação com saída às 9h00 e chegada às 15h30.

Inicialmente a estagiária ajudou na recolha dos lanches, e posteriormente já em Albufeira ajudou na colocação dos dorsais. Foi disponibilizado um documento com os percursos, escalões e distâncias. No total existiram 4 percursos, mostrados aos alunos para que fizessem o reconhecimento do terreno.

Corta-Mato Regional: Escalões e Distâncias			
Hora	Escalão/ Género	Ano Nascimento	Distância
10h30	Juvenil Feminino	2007 a 2009	2500 m
10h55	Juvenil Masculino	2007 a 2009	3500 m
11h25	Infantil A Masculino	2014 a 2016	1000 m
11h45	Infantil A Feminino	2014 a 2016	1000 m
12h10	Prova Específica Adaptada “Heróis”	Todos	500 m
12h30	Infantil B Feminino	2012 e 2013	1500 m
12h50	Infantil B Masculino	2012 e 2013	1500 m
13h20	Iniciado Feminino	2010 a 2011	2000 m
13h45	Iniciado Masculino	2010 a 2011	2500 m

Quadro 5- Corta-Mato Regional: Escalões e Distâncias

Fonte: Documento Desporto Escolar: Corta-Mato Regional 2025



Figura 13 Corta Mato Regional

5.6 Torneio Gira-Volei

O Gira-Volei realizou-se no dia 12 de fevereiro de 2025, com início às 10h00 e término às 13h30. O evento contou com a inscrição de 120 duplas e foi organizado pela Associação de Voleibol do Alentejo e Algarve (AVAL). A competição teve como principal objetivo promover a prática do voleibol entre os jovens, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem e competição saudável. A dupla com melhor classificação garantiu o apuramento para a fase regional do torneio.



Figura 14- Torneio Gira-Volei



Figura 15- Torneio Gira-Volei

5.7 Festa do Atletismo Escolar

A Festa do Atletismo Escolar realizou-se no dia 12 de fevereiro de 2025 entre as 14h30 e as 16h00. Os alunos inscreveram-se junto dos professores de EF, podendo participar em apenas duas modalidades, sendo a mais requisitada o *sprint*. No entanto, como o evento ocorreu numa quarta-feira à tarde, muitos dos alunos inscritos não compareceram, o que afetou a realização de algumas provas. No caso do salto em altura, nenhum aluno esteve presente, impossibilitando a sua realização. Para evitar este problema no futuro, os professores do DEF consideram alterar o dia do evento, garantindo uma maior participação dos alunos. Apenas o 1º e 2º lugares seriam apurados. As modalidades em questão são:

- Salto em comprimento;
- Salto em altura;
- Sprint;
- Lançamento do Vortex;
- Lançamento do peso;
- Mega quilómetro (apurados os primeiros e segundos lugares do corta-mato escolar).

5.8 Festa do Atletismo Regional- Estádio da Bela Vista

A Festa do Atletismo Regional, realizou-se no dia 13 de março de 2025, no Estádio da Bela Vista, no Parchal. O evento teve início pelas 9h30 e fim pelas 16h00, no entanto e devido às condições atmosféricas a modalidade do salto em altura não foi realizada. A função da professora-estagiária foi ajudar na distribuição e colocação dos dorsais.



Figura 16- Festa do Atletismo Regional



Figura 17- Festa do Atletismo Regional

5.9 Seleção dos Candidatos ao Curso Profissional Técnico Desporto

No dia 25 de junho de 2025, teve lugar, na EB 2/3 Jacinto Correia, o processo de seleção dos candidatos ao Curso Profissional de Técnico de Desporto. A sessão teve início às 9h30, com uma reunião dirigida aos EE para apresentação do curso. De seguida, realizaram-se as provas práticas e teóricas. As provas práticas incluíram a avaliação nas áreas dos JDC, dança, atletismo, ginástica de solo e aparelhos, e raquetes (badminton). Na prova teórica, os candidatos elaboraram um texto sobre um tema previamente sorteado.

A estagiária foi colocada na estação de raquetes, onde os alunos tinham de realizar gestos técnicos específicos da modalidade (*clear*, *lob*, *serviço* e *drive*). A avaliação foi feita numa escala de 0 a 5, sendo que 0 correspondia a "não executa", 3 a "executa com algumas incorreções" e 5 a "executa corretamente". No final, somavam-se todas as pontuações, determinando-se, assim, se os alunos estavam aptos ou não.

6. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida
**A associação da competência motora e do tempo de reação de rapazes e raparigas
no 3º ciclo do ensino básico de Lagoa, Algarve**
Matilde Nobre de Oliveira [1], Ana Carolina Reyes [2,3,4]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinar de Almada (ISEIT), Instituto Piaget de Almada

[2] Insight: Piaget Research Center of Ecological Human Development, Almada, Portugal

[3] CIDEFES, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal

[4] CIFI2D, Universidade do Porto, Porto, Portugal

RESUMO

Enquadramento: A competência motora (CM) é reconhecida como um fator essencial para o envolvimento contínuo em atividades físicas e desportivas, estando associada ao desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças e adolescente. O tempo de reação (TR) surge como uma variável complementar importante, refletindo a capacidade de resposta rápida a estímulos e eficiência do controlo motor. A compreensão da relação entre estas variáveis, bem como das possíveis diferenças entre géneros, é fundamental para orientar práticas pedagógicas mais equilibradas e inclusivas em EF.

Objetivo: Analisar a relação entre a CM e o TRS em alunos do 3º ciclo do ensino básico, considerando as diferenças entre rapazes e raparigas. **Métodos:** A amostra foi constituída por 78 alunos (43 raparigas e 35 rapazes) de uma escola da região de Lagoa, Algarve, com idades entre 12 e 15 anos ($M=13,42 \pm 0,70$). A CM foi avaliada através do Motor Competence Assessment (MCA), que inclui tarefas de estabilidade, locomoção e manipulação. O tempo de reação foi medido através de uma tarefa de resposta a estímulos visuais, utilizando quatro pods luminosos dispostos em formato quadrado. A análise estatística foi realizada com SPSS v.29, recorrendo ao teste-t para amostras independentes e à correlação de Pearson, com nível de significância de 5%. **Resultados:** As raparigas destacaram-se na mudança de plataforma, salto em comprimento e locomoção, enquanto os rapazes obtiveram melhores resultados na manipulação, velocidade de lançamento e remate. Observou-se uma correlação positiva entre locomoção, estabilidade e competência motora global, e uma correlação negativa entre o número de batidas e o TR. **Conclusão:** observou-se uma associação entre a CM e o TR, indicando que um desempenho motor superior tende a corresponder a respostas mais rápidas e eficientes a estímulos.

Palavras-Chave: Competência Motora; Tempo de Reação; Educação Física.

ABSTRACT

Background: Motor competence (MC) is recognized as a key factor for continued participation in physical and sports activities, being associated with the physical, cognitive, and social development of children and adolescents. Reaction time (RT) emerges as an important complementary variable, reflecting the ability to respond quickly to stimuli and motor control efficiency. Understanding the relationship between these variables, as well as potential gender differences, is essential for guiding more balanced and inclusive practices in Physical Education (PE). **Objective:** To analyze the relationship between MC and simple reaction time (SRT) in students from the 3rd cycle of basic education, considering differences between boys and girls. **Methods:** The sample consisted of 78 students (43 girls and 35 boys) from a school in the Lagoa region, Algarve, aged 12 to 15 years ($M = 13.42 \pm 0.70$). MC was assessed using the Motor Competence Assessment (MCA), which includes tasks of stability, locomotion, and object manipulation. Reaction time was measured through a visual stimulus response

task using four light-up pods arranged in a square. Statistical analysis was performed with SPSS v.29, using independent samples t-tests and Pearson correlation, with a significance level of 5%. **Results:** Girls outperformed boys in platform transfer, standing long jump, and locomotion, while boys achieved better results in object manipulation, throwing speed, and kicking speed. Positive correlations were observed between locomotion, stability, and overall motor competence, and a negative correlation was found between the number of hits and reaction time. **Conclusion:** An association between MC and RT was observed, indicating that higher motor performance tends to correspond to faster and more efficient responses to stimuli.

Keywords: Motor Competence; Reaction Time; Physical Education.

Introdução

A competência motora (CM) tem vindo a ser amplamente reconhecida como um fator determinante para a participação continuada em atividades físicas, desportivas e de lazer ao longo da vida (Rodrigues et al., 2022; Burton et al., 2023). Mais do que um indicador de desempenho físico, a CM constitui um alicerce essencial para o bem-estar integral dos indivíduos, influenciando dimensões como a autoestima, a motivação intrínseca, a perceção de autoeficácia e a integração social, especialmente em contextos educativos e desportivos (Villwock & Valentini, 2007). Assim, torna-se evidente que a promoção de competências motoras sólidas desde a infância e adolescência representa uma estratégia central para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

A CM é um indicador importante do desenvolvimento físico e funcional ao longo da vida. No entanto, vários estudos mostram que existem diferenças entre rapazes e raparigas, resultantes da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais (Flôres, 2024; Rodrigues et al., 2019). Os rapazes tendem a sobressair em tarefas de força e velocidade, como o remate ou o lançamento (Luz et al., 2019; Flôres, 2025), enquanto as raparigas costumam apresentar melhor desempenho em tarefas que exigem equilíbrio, coordenação e precisão motora fina (Ericsson & Karlsson, 2014; Villwock & Valentini, 2007). Estas diferenças refletem não apenas fatores biológicos e maturacionais, como a composição corporal e o desenvolvimento hormonal, mas também determinantes socioculturais, como o tipo de estímulos motores recebidos, o acesso a modalidades específicas e as expectativas impostas pelo meio (Bardid et al., 2015; Haga et al., 2018).

Adicionalmente, o tempo de reação (TR) é um indicador essencial de habilidades cognitivas e motoras, influenciando o sucesso académico e desportivo (Thomas & Nelson, 2001). Define-se como o intervalo entre a apresentação de um estímulo e o início de uma resposta não antecipada (Magill, 2000). Nas crianças, o TR é particularmente importante, pois está ligado ao desenvolvimento motor e à capacidade de reagir rapidamente a situações do ambiente, como evitar obstáculos durante atividades físicas ou responder em jogos. O desenvolvimento desta competência físico-motora pode ainda impactar o desempenho em tarefas escolares e quotidianas que exigem atenção e tomada de decisão rápida (Flores, Casanova, Rodrigues, & Willig, 2024). Assim, o TR não só afeta o desempenho em atividades desportivas e recreativas, como também desempenha um papel central no desenvolvimento global da criança.

Compreender a relação entre CM e TR é especialmente relevante em ambientes escolares portugueses e, mais especificamente, algarvios, onde a prática desportiva e os currículos de EF apresentam características próprias. Crianças com maior CM controlam melhor os movimentos, adaptam-se mais rapidamente às exigências das atividades e apresentam melhor desempenho global, sendo estas diferenças muitas vezes associadas ao sexo (Robinson et al., 2015; Barnett et al., 2010; Rodrigues et al., 2011).

Desta forma, a presente investigação tem como objetivo analisar a associação entre CM e TR em adolescentes do 3.º ciclo do ensino básico, com especial enfoque nas diferenças entre rapazes e raparigas. A investigação focou-se em alunos de uma escola do concelho de Lagoa, Portugal, procurando compreender de que forma a CM se associa ao desempenho nos testes de TR. Partiu-se da hipótese de que os rapazes apresentariam níveis superiores de CM em comparação com as raparigas e que crianças com maior competência motora demonstrariam tempos de reação mais rápidos e precisos.

Materiais e Métodos

Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 78 alunos (43 ♀ e 35 ♂) do 3.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($13,42 \pm 0,70$), de uma escola da região de Lagoa, Algarve. A seleção da amostra foi realizada por conveniência, considerando a acessibilidade e disponibilidade dos participantes.

Instrumentos e Procedimentos Éticos

Motor Competence Assessment

Para a avaliação da competência motora, foi utilizado o MCA, um instrumento validado que permite medir, de forma objetiva e quantitativa, três domínios fundamentais do desempenho motor: estabilidade, locomoção e manipulação de objetos.

Durante a aplicação dos testes, reforçou-se a natureza voluntária, anónima e confidencial da participação dos estudantes. Foi garantido que nenhum dado individual seria identificado ou divulgado. A recolha de dados recorreu entre os meses de abril e maio de 2025, tendo sido cumpridos todos os requisitos éticos estabelecidos pela legislação nacional e pelas boas práticas de investigação científica com crianças e jovens em idade escolar.

Testes de Estabilidade:

- **Mudança de plataforma:** A criança desloca-se lateralmente entre duas plataformas de madeira (25 cm x 25 cm x 2 cm) durante 20 segundos, colocando uma no chão e transpondo-se para cima dela. Cada mudança correta pontua 2 pontos (1 ponto por colocar a plataforma no chão e 1 ponto por subir sobre ela). São realizadas duas tentativas de prática, sendo considerada para análise apenas a melhor tentativa.
- **Saltos laterais:** A criança deve saltar lateralmente sobre uma trave de madeira (60 cm x 4 cm x 2 cm), com os pés juntos, o mais rapidamente possível durante 15 segundos. Cada salto correto vale 1 ponto. Das duas tentativas realizadas, é considerada a de melhor resultado.

Testes de Locomoção:

- **Shuttle Run:** A criança corre entre duas linhas separadas por 10 metros. Deve agarrar um bloco de madeira numa extremidade, trazê-lo até à linha inicial e repetir o percurso com um segundo bloco. Regista-se o melhor tempo das duas tentativas.
- **Salto em comprimento:** A criança realiza três saltos com os pés juntos, tentando alcançar a maior distância possível. A pontuação corresponde à distância (em metros) entre a linha de partida e a parte do corpo mais próxima da linha, na zona de aterragem.

Testes de Manipulação de Objetos:

- **Velocidade de lançamento:** A criança deve lançar uma bola de ténis (circunferência: 6,5 cm; peso: 57 g) com a maior velocidade possível. São realizadas três tentativas, sendo registado o melhor valor.

- Velocidade de remate (chute): A criança chuta uma bola de futebol tamanho 3 (para idades entre 6 e 8 anos; circunferência: 62 cm, peso: 350 g) ou tamanho 4 (para 9-10 anos; circunferência: 64 cm, peso: 360 g), com a maior velocidade possível. São efetuadas três tentativas e regista-se o melhor resultado.

Tarefa do Tempo de Reação

Para avaliar o tempo de reação (TR), foi utilizada uma tarefa com quatro pods (dispositivos com luz) colocados no chão em formato de quadrado, com 2 metros de distância entre si. Os participantes posicionaram-se no centro do quadrado e tiveram de se deslocar rapidamente para tocar no pod que se iluminava com uma luz vermelha, acendendo-se de forma aleatória a intervalos de 1,0 a 1,5 segundos. Foram realizadas três tentativas: uma de familiarização e duas tentativas válidas. Cada tentativa durou 30 segundos, com um intervalo de 15 segundos entre elas. Não foi dado qualquer feedback sobre o desempenho aos participantes. Para a análise, considerou-se o melhor resultado obtido entre as duas tentativas válidas.

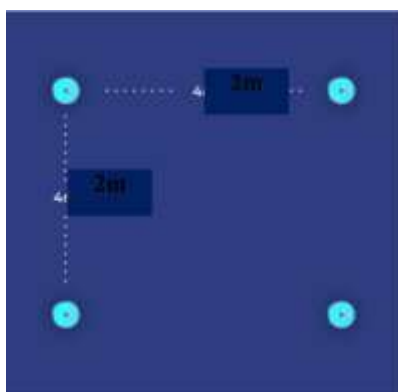


Figura 18- Tarefa do Tempo de Reação

A investigação foi submetida e aprovada na Comissão de Ética da Universidade (Parecer P02-S09-27/04/2022), e todos os procedimentos seguiram as diretrizes da Declaração de Helsínquia (2014).

Análise Estatística

Foi utilizado o software estatístico SPSS versão 29.0, para a análise e tratamento da estatística descritiva, utilizando os valores de médias e desvio padrão. Para verificação do pressuposto da normalidade da distribuição dos dados referidos, utilizou-se o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$). Uma vez que os dados seguem uma distribuição normal, o teste t para medidas independentes foi usado para a comparação entre os sexos e a correlação de Pearson para analisar a correlação entre as variáveis. Desta forma, valores de correlação negativos indicam que níveis mais elevados de competência motora estão associados a tempos de reação mais baixos, enquanto valores positivos indicam uma relação direta entre as variáveis. O nível de significância foi estabelecido em 5%.

Resultados

Na Tabela 1 observa-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no índice de massa corporal (IMC). De igual forma, não se verificaram diferenças significativas nos testes de saltos laterais, shuttle run e estabilidade. Em contrapartida, as raparigas apresentaram melhor desempenho nas provas de mudança de plataforma, salto em comprimento e locomoção. Por outro lado, os rapazes obtiveram resultados significativamente superiores na velocidade de lançamento, velocidade de remate e na dimensão de manipulação. Relativamente às batidas, entendidas como o número de toques corretos realizados nos dispositivos luminosos durante

a tarefa de tempo de reação, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos. Do mesmo modo, não se verificaram diferenças significativas no tempo de reação entre rapazes e raparigas. De forma global, estes resultados sugerem que, apesar de existirem diferenças específicas em algumas variáveis motoras, o desempenho geral entre rapazes e raparigas é relativamente semelhante nas variáveis analisadas.

Tabela 1 -Valores descritivos da amostra

Variáveis	Geral			Rapazes			Raparigas			t	p	n ²
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP			
Idade (anos)	78	13,42	0,70	35	13,57	0,85	43	13,30	0,51	1,73	<0,001	0,234
IMC (kg/m ²)	78	20,74	3,87	35	21,15	4,28	43	20,40	3,51	0,86	0,453	0,301
Salto Laterais (%)	78	37,34%	24,77%	35	48,83%	24,72%	43	42,99%	20,76%	4,05	0,198	0,345
Mudança de Plataforma (%)	78	23,90%	24,06%	35	14,81%	15,67%	43	31,30%	27,15%	-3,186	<0,001	-0,257
Salto em comprimento (%)	78	68,68%	28,15%	35	55,27%	31,99%	43	79,60%	18,77%	-4,182	<0,001	-0,107
Shuttle run (%)	78	30,62%	26,76%	35	36,71%	27,03%	43	55,66%	25,80%	1,842	0,417	0,234
Velocidade de lançamento (%)	78	60,30%	30,36%	35	57,37%	26,88%	43	53,41%	31,65%	-1,415	0,005	-0,189
Velocidade de remate (%)	78	40,22%	21,30%	35	40,74%	23,15%	43	39,87%	23,44%	-1,108	0,025	-0,453
Locomoção (%)	78	49,65%	22,87%	35	45,99%	26,16%	43	52,73%	19,65%	-1,280	0,027	-0,234
Estabilidade (%)	78	40,62%	17,14%	35	31,82%	16,23%	43	32,33%	20,54%	0,545	0,303	0,025
Manipulação (%)	78	51,76%	25,90%	35	50,31%	28,98%	43	47,09%	21,06%	-1,428	0,005	-0,432
Competência motora (%)	78	60,01%	11,21%	35	59,26%	12,12%	43	60,75%	10,49%	-0,584	0,294	-0,678
Batidas (pts)	78	10,06	1,59	35	10,31	2,04	43	9,86%	1,01%	1,258	0,221	0,056
Tempo de reação (ms)	78	1,62	0,30	35	1,51	2,60	43	1,71	0,31	-2,881	0,791	0,236

IMC=índice de massa corporal; pts=pontos;ms=milésimo de segundos; N=amostra; M=média; DP=desvio padrão

A tabela 2 refere associação entre as variáveis, onde foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Referimos que há associação significativa negativa entre a idade e a estabilidade e manipulação, ou seja, pode-se afirmar que quanto maior for a idade, menor é o desempenho no teste de estabilidade e manipulação. Verificamos que há uma associação positiva entre locomoção e CM, bem como estabilidade e CM, ou seja, quanto maior uma variável, maior a outra. E, na variável batidas, existe associação negativa com a variável TRS.

Tabela 2- Análise entre variáveis

Variáveis	Idade	IMC	Locomoção	Estabilidade	Manipulação	CM	Batidas	TRS
Idade	1,0	0,161	-0,118	-0,224*	-0,387*	-0,197	-0,076	0,140
IMC		1,0	-0,191	-0,158	-0,062	-0,211	0,217	-0,038
Locomoção			1,0	0,381*	0,141	0,878*	-0,025	-0,039
Estabilidade				1,0	0,218	0,777*	-0,111	0,150
Manipulação					1,0	0,184	0,050	-0,090
CM						1,0	0,082	-0,088
Batidas							1,0	-0,532*
TRS								1,0

IMC=índice de massa corporal;CM= competência motora; TRS=tempo de reação simples; *=estatisticamente significativo

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo comparar o desempenho motor e o tempo de reação entre rapazes e raparigas nas aulas de EF, analisando particularmente duas variáveis fundamentais: CM e o TR. Partiu-se da expectativa de que uma maior competência motora e tempos de reação mais rápidos estivessem associados a melhores desempenhos nas atividades físicas escolares.

Os resultados da análise mostraram que não existiram diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas variáveis batidas e tempo de reação (TR), sugerindo que ambos os sexos apresentaram desempenhos semelhantes nas tarefas de reatividade e resposta rápida a estímulos. No entanto,

observaram-se diferenças estatisticamente significativas em algumas capacidades motoras específicas. As raparigas destacaram-se na mudança de plataforma, no salto em comprimento e na locomoção, evidenciando maior coordenação, equilíbrio e eficiência nos movimentos. Por sua vez, os rapazes obtiveram melhores resultados na velocidade de lançamento, na velocidade de remate e na manipulação, indicando maior controlo e precisão em tarefas que envolvem o lançamento e o manuseamento de objetos.

Estes resultados, ao nível da competência motora (CM), estão em consonância com investigações anteriores que evidenciam a influência de fatores socioculturais e ambientais no desenvolvimento motor (Bardid et al., 2015; Flôres et al., 2021). Tradicionalmente, os rapazes têm maior exposição a atividades desportivas que envolvem força, remate e projeção de objetos, como futebol ou basquetebol, o que contribui para o desenvolvimento da manipulação (Luz et al., 2019). Já as raparigas tendem a participar em atividades que valorizam controlo corporal, equilíbrio e coordenação fina, como dança ou ginástica, o que favorece as competências de locomoção e estabilidade. Assim, as diferenças observadas parecem refletir mais influências culturais e de prática motora do que diferenças puramente biológicas.

No que diz respeito à CM global, não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, o que demonstra que, apesar das variações em domínios específicos, o nível geral de CM é semelhante entre rapazes e raparigas. Este resultado reforça a perspetiva de que a CM deve ser analisada de forma integrada, uma vez que as dimensões de locomoção, estabilidade e manipulação se complementam na construção da CM global (Rodrigues et al., 2019; Luz et al., 2016).

A análise da correlação (Tabela 2) trouxe informações relevantes sobre as relações entre as variáveis. Verificou-se uma correlação negativa entre a idade e as variáveis estabilidade e manipulação, o que indica que, à medida que a idade aumenta, há uma ligeira diminuição no desempenho nestes domínios. Este resultado pode estar associado a mudanças físicas e corporais típicas da adolescência, que afetam temporariamente o equilíbrio e a coordenação (Malina, 2004), ou ainda a menor participação em atividades físicas regulares à medida que os alunos envelhecem.

Embora seja estruturalmente esperado que as componentes da CM se relacionem com a CM global, os resultados permitem identificar que, nesta amostra, a locomoção e a estabilidade contribuem de forma mais expressiva para o desempenho global, enquanto a manipulação apresenta pouca associação. Também foi identificada uma correlação negativa significativa entre o número de batidas e o TRS ($r=-0,532$), o que significa que os participantes que realizaram mais batidas apresentaram tempos de reação mais curtos. Este achado indica que melhor desempenho reativo está associado a maior rapidez e precisão motora, resultado que vai ao encontro da literatura sobre a relação entre tempo de reação, coordenação motora e processamento cognitivo (Thomas & Nelson, 2001; Der & Deary, 2006; Flôres et al., 2023).

Do ponto de vista pedagógico, estes resultados realçam a importância de promover atividades motoras diversificadas nas aulas de EF, que estimulem de forma equilibrada as dimensões de locomoção, estabilidade e manipulação. A introdução de exercícios reativos, com estímulos visuais ou auditivos, pode ajudar a melhorar o TR e a CM, potenciando o desempenho geral dos alunos. Além disso, é fundamental que os professores ajustem as tarefas às fases de crescimento e maturação, focando o controlo postural e o equilíbrio em momentos de maior instabilidade corporal.

Por fim, importa referir algumas limitações do presente estudo. A amostra relativamente reduzida (N=78) limita a generalização dos resultados e impede a formulação de conclusões causais. Para além disso, não foram controladas variáveis como a maturação biológica, o nível de atividade física extracurricular e o contexto sociocultural, que podem influenciar fortemente o desempenho motor e o tempo de reação. Assim, para futuras investigações, recomenda-se a realização de estudos com amostras maiores e mais diversificadas, preferencialmente com acompanhamento longitudinal, permitindo observar a evolução da competência motora e do tempo de reação ao longo do desenvolvimento.

Conclusão

Este estudo analisou a relação entre a CM e o TR em crianças do 3º ciclo do ensino básico, tendo em conta as diferenças de género. Os resultados mostraram que não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas na competência motora global nem no tempo de reação, embora tenham surgido algumas diferenças específicas. Observou-se que os rapazes apresentaram melhor desempenho em tarefas de manipulação, enquanto as raparigas obtiveram melhores resultados em provas como o salto em comprimento, o que reforça que o desenvolvimento motor pode ser influenciado por fatores associados ao género, tal como é referido na literatura. Contudo, é importante salientar as limitações do estudo, nomeadamente o tamanho reduzido da amostra e o facto de esta incluir apenas alunos de uma única escola. Assim, seria relevante realizar futuras investigações com amostras maiores e mais diversificadas, para obter resultados mais representativos e aprofundar a compreensão sobre estas relações.

Conclui-se, portanto, que quanto maior a CM, melhor tende a ser o TR, o que confirma a importância da disciplina de EF como meio essencial para desenvolver capacidades de força, rapidez, precisão e controlo, promovendo o equilíbrio, a saúde e o desenvolvimento integral dos alunos.

Referências

- Araújo, D., & Davids, K. (2009). Ecological approaches to cognition and action in sport and exercise: Ask not only what you do but where you do it. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 5–37.
- Bardid, F., Rudd, J. R., Lenoir, M., Polman, R., & Barnett, L. M. (2015). Cross-cultural comparison of motor competence in children from Australia and Belgium. *Frontiers in Psychology*, 6, 964. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00964>
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2010). Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: A longitudinal study.
- Betti, M. (2002). *Educação física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas*.
- Burton, A. M., Cowburn, I., Thompson, F., Eisenmann, J. C., Nicholson, B., & Till, K. (2023). Associations between motor competence and physical activity, physical fitness and psychosocial characteristics in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 53, 2191–2256. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01886-1>
- Der, G., & Deary, I. J. (2006). Age and sex differences in reaction time in adulthood: Results from the United Kingdom Health and Lifestyle Survey. American Psychological Association.
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273–278. <https://doi.org/10.1111/sms.12023>
- Flôres, F. (2025). *Competência motora ao longo da vida*. Instituto Piaget.

- Flôres, F. S., Casanova, N., Rodrigues, C., & Willig, R. M. (2024). Differences in motor competence between children performing rhythmic gymnastics or exclusively physical education classes: A pilot investigation.
- Haga, M., Gísladóttir, T., & Sigmundsson, H. (2018). Motor competence in adolescents: Exploring associations with physical fitness and physical activity. *European Physical Education Review*, 24(3), 279–291. <https://doi.org/10.1177/1356336X16647773>
- Magill, R. A. (2000). *Aprendizagem motora*. Edgar Blucher.
- Malina, R. (2004). Motor development during infancy and early childhood: overview and suggested directions for research. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 50 - 66.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health.
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., & Lopes, V. P. (2022). Motor competence assessment (MCA) scoring method. *Children*, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children9111769>
- Silva, R., Figueiredo, A. M., & Lopes, V. P. (n.d.). *Motor Competence Assessment – Aplicação e resultados (MCA2)*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Villwock, G., & Valentini, N. C. (2007). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: Estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21(4), 245–257.

7. Reflexão Final

A PES constitui uma etapa essencial na formação inicial de professores, pois possibilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso acadêmico em contextos reais de ensino. A experiência desenvolvida no AEPAMOL revelou-se determinante para o desenvolvimento de competências profissionais, pedagógicas e pessoais, fundamentais para o exercício da docência na disciplina de EF. Embora o AEPAMOL não tenha sido a primeira opção inicialmente considerada, a oportunidade surgiu após uma abordagem direta à instituição. A estagiária apresentou o seu pedido de estágio pessoalmente à diretora, que recebeu a proposta de forma positiva e demonstrou, desde o primeiro momento, grande disponibilidade e abertura para a integrar na comunidade educativa. Este gesto proativo foi decisivo para a concretização do estágio e marcou o início de um percurso profundamente enriquecedor. Um aspeto distintivo desta instituição foi o facto de a diretora ser também professora de EF, o que influenciou positivamente o valor atribuído à disciplina no projeto educativo do agrupamento. Essa valorização refletiu-se na promoção de diversas atividades desportivas, iniciativas pedagógicas e numa cultura escolar que reconhece a disciplina como componente essencial da formação integral dos alunos.

Durante a PES, foi possível observar uma evolução significativa na consolidação das competências pedagógicas da estagiária. As primeiras semanas foram naturalmente marcadas por alguma insegurança, característica do início da prática letiva. Contudo, através da experiência em sala de aula, do planeamento rigoroso e da reflexão sistemática sobre a prática, verificou-se uma progressiva evolução na capacidade de lecionar com confiança, eficácia e adaptabilidade.

O planeamento educativo constituiu um dos pilares fundamentais desta experiência. O rigor no planeamento das aulas, alinhado com as orientações do PNEF e as diretrizes da escola, garantiu coerência entre os objetivos pedagógicos, as atividades propostas e as necessidades específicas dos alunos. Essa preparação cuidada resultou em aulas mais estruturadas, dinâmicas e ajustadas à realidade escolar. A gestão dos espaços escolares revelou-se, de um modo geral, positiva, embora a existência de um único pavilhão desportivo tenha imposto alguns desafios, sobretudo em períodos de mau tempo. Essa limitação exigiu da estagiária uma constante capacidade de adaptação e reorganização das atividades, assegurando, apesar das dificuldades, a continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A diversidade dos alunos foi outro elemento marcante da PES, a convivência com turmas de diferentes níveis de ensino e com variados perfis de aptidão física reforçou a importância da diferenciação pedagógica e da inclusão. Criar um ambiente motivador e equitativo, onde todos os alunos se sentissem valorizados, foi um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade de crescimento profissional e humano.

O acompanhamento dos professores orientadores e cooperantes desempenhou um papel crucial. As orientações, feedbacks construtivos e momentos de reflexão partilhada possibilitaram uma aprendizagem contínua e um desenvolvimento profissional sustentado. Paralelamente, a interação com colegas de estágio fomentou um ambiente de cooperação e troca de experiências extremamente enriquecedor. A prática pedagógica evidenciou ainda a relevância das competências interpessoais no contexto escolar. A comunicação eficaz, a empatia e a capacidade de criar um clima de respeito e colaboração foram competências desenvolvidas e aprimoradas ao longo do estágio. Estas contribuíram não apenas para a eficácia das aulas, mas também para a construção de relações humanas positivas com alunos, colegas e toda a comunidade educativa.

A experiência proporcionou também a observação de diferentes estilos de ensino, o que ampliou a compreensão sobre a pluralidade de abordagens metodológicas e sobre a importância da reflexão contínua e da autoavaliação na melhoria das práticas docentes. Essa postura reflexiva foi essencial para identificar pontos fortes, reconhecer áreas a melhorar e promover uma evolução constante.

Conclui-se que esta etapa foi determinante para o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e humanas, bem como para a construção de valores fundamentais à profissão docente — respeito, responsabilidade, cooperação e resiliência. Mais do que espaços, horários e conteúdos, compreendeu-se que a escola é, acima de tudo, feita de relações e emoções. São esses laços que dão sentido ao cotidiano escolar e tornam o ensino uma experiência verdadeiramente transformadora. Assim, o término deste estágio não marca um fim, mas o início de uma jornada contínua de aprendizagem, reflexão e crescimento enquanto profissional comprometido com uma EF inclusiva, de qualidade e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

8. Referências Bibliográficas

- Assis, A., Bento, J., & Rodrigues, J. (2008). *Didática da Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (1998). *Planeamento em Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (2003). *Planeamento do treino desportivo*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *Ensino da Educação Física: Planeamento e avaliação*. Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, Série I*.
- Jacinto, J., Gomes, P., & Onofre, M. (2001). *Educação Física: Organização e prática*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Januário, C. (1996). *Gestão do ensino em Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Januário, C. (2017). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez Editora.
- Marques, A., Santos, D., & Mota, J. (2011). Physical education, physical activity and fitness in adolescents. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 11(1), 59–65.
- Martin, A., Ruch, W., & Zemp, J. (2001). Planning and structuring learning in physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 123–139.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for elementary school physical education*. National Association for Sport and Physical Education.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nobre, F. (2015). *Avaliação em Educação Física: Práticas e reflexões*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Onofre, M. (1995). *Ensinar e aprender Educação Física*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Passos, P. (2013). Deliberate practice in sports: From theory to training applications. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22(2), 489–494.
- Ponte, J. P. Gestão curricular em Matemática. In **GTI (Ed.)**, *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM, 2005.
- Piéron, M. (1999). *Ensinar a aprender: A intervenção do professor de Educação Física*. Instituto Piaget.
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física.
- Rosado, A., & Silva, A. (2010). *Avaliação em Educação Física*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1–19). Human Kinetics.
- Salles, J., & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(7), 13–17.

- Sardinha, L., Andersen, L., & Anderssen, S. (2014). Physical fitness and health indicators in school-age children. *International Journal of Obesity*, 38(1), 16–24.
- Siedentop, D.; Tannehill, D. *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4.^a ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company, 2000.
- Tappe, M. K., & Burgeson, C. (2004). Physical education: Promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 371–381.
- Trudeau, F., & Shepard, R. J. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89–105.
- Vieira, F.A.R. *As orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em educação física* (Tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/12081>.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching & Teacher Education*, 9(1), 1–13.

9. Anexos

9.1 Anexo 1 – Roulment

HORAS	2ª FEIRA					3ª FEIRA					4ª FEIRA					5ª FEIRA					6ª FEIRA				
	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH
08.30	8PA	1	MO	1A	2A	8PA	1	P	1C	2C	8PF	1	CS	1A	2A	8PB	1	P	1C	2C	8PE	1	CS	1A	2A
-						8PF	2	CS	1A	2A	8PC	2	CJ	1C	2C	8PD	2	C	1D	2D					
09.20	8PB	3	C	1C	2C	8PD	3	C	1D	2D	8PA	3	C	1D	2D	7PD	3	CG	1A	2A					
09.30	7PC	1	CG	1A	2A	8PF	1	P	1A	2A	7PF	1	CS	1A	2A	6PB	1	P	1A	2A	6PB	1	P	1A	2A
-	8PA	2	CJ	1C	2C						7PA	2	CG	1B	2B	6PE	2	C	1B	2B	6PF	2	CG	1C	2C
10.20	4PC	3	C	1D	2D	4PA	3	C	1C	2C	6PC	3	C	1C	2C	5PC	3	CJ	1C	2C	5PA	3	CJ	1C	2C
10.35	8PC	1	A	1A	2A	8PD	1	A	1A	2A	8PC	1	A	1A	2A	8PF	1	P	1C	2C	5PA	1	P	1A	2A
-	5PG	2	CJ	1C	2C	5PF	2	CJ	1C	2C	7PD	2	CG	1C	2C	7PA	2	CG	1A	2A	5PF	2	CG	1C	2C
11.25	6PD	3	C	1D	2D	6PD	3	C	1D	2D						5PG	3	CJ	1D	2D	5PD	3	CJ	1B	2B
11.35	8PD	1	A	1A	2A						7PE	1	CS	1A	2A	6PD	1	C	1C	2C					
-	5PE	2	CJ	1C	2C	5PE	2	CJ	1C	2C	5PE	2	CJ	1C	2C	7PB	2	CG	1A	2A	7PA	2	CG	1A	2A
12.25	7PB	3	CG	1B	2B	8PF	3	CS	1A	2A	8PA	3	MO	1B	2B	5PF	3	CJ	1D	2D	5PG	3	CJ	1C	2C
12.35						5PB	1	P	1C	2C	8PB	1	CS	1A	2A	6PC	1	C	1A	2A	5PB	1	P	1C	2C
-						6PA	2	CJ	1D	2D	7PC	2	CG	1B	2B	5PA	2	P	1C	2C	7PC	2	CG	1A	2A
13.25	7PD	3	CG	1A	2A	7PF	3	CS	1A	2A	6PE	3	C	1C	2C	3PD	3	CJ	1D	2D	5PC	3	CJ	1D	1D

HORAS	2ª FEIRA					3ª FEIRA					4ª FEIRA					5ª FEIRA					6ª FEIRA				
	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH	Turma	Int	Prof	VF	VH
13.35																4TB 14H	1	C	1C	2C					
-																8PE	2	CS	1B	2B					
14.25						4PC 14H	3	C	1A	2A						8PC	3	A	1A	2A					
14.35	7PE	1	CS	1A	2A	DESPORTO ESCOLAR BADMINTON PAULO ÁGUAS					DESPORTO ESCOLAR BADMINTON CARLOS GOMES E PAULO ÁGUAS					4TB	1	C	1C	2C					
-	5PF	2	CJ	1C	2C											CENTRO DE FORMAÇÃO DESPORTIVA DE BADMINTON CARLOS GOMES E PAULO ÁGUAS									
15.25	6PC	3	C	1D	2D	4PC	3	C	1A	2A						8PD	3	A	1A	2A					
15.30	8PF	1	CS	1A	2A	CENTRO DE FORMAÇÃO DESPORTIVA DE BADMINTON PAULO ÁGUAS					DESPORTO ESCOLAR BADMINTON CARLOS GOMES E PAULO ÁGUAS					CENTRO DE FORMAÇÃO DESPORTIVA DE BADMINTON CARLOS GOMES					8PB	1	CS	1A	2A
-	5PD	2	CJ	1C	2C																7PB	2	CG	1C	2C
16.20	6PF	3	P	1D	2D											8PA	3	MO	1A	A					
16.30	8PB	1	CS	1A	2A						CENTRO DE FORMAÇÃO DESPORTIVA DE BADMINTON CARLOS GOMES E PAULO ÁGUAS					DESPORTO ESCOLAR BADMINTON CARLOS GOMES					7PE	1	CS	1A	2A
-	6PE	2	C	1C	2C																				
17.20	6PB	3	P	1D	2D																DESPORTO ESCOLAR BASQUETEBOL INF-B MASC JOÃO MADEIRA				
17.25	7PB	1	CS	1A	2A																				
18.15	DESPORTO ESCOLAR BASQUETEBOL INF-B MASC JOÃO MADEIRA																				DESPORTO ESCOLAR BASQUETEBOL INF-B MASC JOÃO MADEIRA				

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ANTÓNIO MARTINS OLIVEIRA - LAGOA																																																	
GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Ano Letivo 2024 / 2025																																																	
OCUPAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS																																																	
2ª Feira										3ª Feira										4ª Feira										5ª Feira										6ª Feira									
Prof.		TURMAS				Semanas				Prof.		TURMAS				Semanas				Prof.		TURMAS				Semanas				Prof.		TURMAS				Semanas													
						1	2	3	4							1	2	3	4							1	2	3	4							1	2	3	4	1	2	3	4						
		Espaços						Espaços						Espaços						Espaços						Espaços						Espaços																	
8:30	M	11 C	P	G	A	B	J	11 EH	P	G	A	B	I	9 D	P	G	A	B	S	10 C2	P	G	A	B	I	9 D	P	G	A	B	I	9 D	P	G	A	B													
9:20	D	11TDMC	G	A	B	P	D	12 TDMI	G	A	B	P	S	10 A	G	A	B	P	A	11 A	G	A	B	P	B	9 E	G	A	B	P	G	A	B	P	G														
9:30	D	11C	P	G	A	B	L	11 TD	P	G	A	B	I	9 D	P	G	A	B	S	10 C2	P	G	A	B	M	10 TD	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B													
10:20	S	10 C2	G	A	B	P	D	12 TDMI	G	A	B	P	L	12 TDMC	A	B	P	G	A	11 A	G	A	B	P	L	11 TD Fitness	G	A	B	P	G	A	B	P	G														
	C	12 CE	A	B	P	G	B	9 F	A	B	P	G	L	12 TDMC	A	B	P	G	D	11AE/TT	A	B	P	G	S	10 C1	A	B	P	G	A	B	P	G	A														
	A	11 TD MI	S	P	G	A	L	11TD Fitness	S	P	G	A												A	12 CE	B	P	G	A																				
10:35	D	11AE/TT	P	G	A	B	L	10 TD Fitness	P	G	A	B	D	11 C	P	G	A	B	S	10 H	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B													
11:25	C	9 G	G	A	B	P	J	12 RB/TI	G	A	B	P	S	12 AH	G	A	B	P	A	10 E	G	A	B	P	L	11 TD Fitness	G	A	B	P	G	A	B	P	G														
	A	12 CE	A	B	P	G	I	CE F RB2	A	B	P	G	L	12 TDMC	A	B	P	G	J	12 RB/TI	A	B	P	G	S	10 A	B	P	G	A	B	P	G	A	B	P													
11:35	C	9 G	P	G	A	B	J	10 TDMC	P	G	A	B	J	11 RB/TI	P	G	A	B	I	9 C	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B													
12:25	M	10 TD	G	A	B	P	D	12 TD	G	A	B	P	S	12 AH	G	A	B	P	A	10 E	G	A	B	P	L	11 TD Fitness	G	A	B	P	G	A	B	P	G														
	D	12 TD	P	G	A	B	J	10 TDMC	P	G	A	B	L	11 TD Fitness	A	B	P	G	M	12 AE/TT	A	B	P	G	S	10 A	B	P	G	A	B	P	G	A	B														
12:35	S	12 AH	G	A	B	P	D	12 TD	G	A	B	P	I	9 A	P	G	A	B	B	9 F	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B													
13:25	A	11 A	A	B	P	G							L	11 TD Fitness	A	B	P	G	M	10 TD MI	B	P	G	A	I	9 A	P	G	A	B	I	9 A	P	G	A	B													
13:35																																																	
14:25																																																	
14:35	S	10 H					I	9 C	P	G	A	B							D	12 TDMI	P	G	A	B																									
15:25							J	11 RB/TI	G	A	B	P							J	11 EH	G	A	B	P																									
							A	CE F CZ1	A	B	P	G																																					
15:30	L	10 TD Fitness	P	G	A	B	J	9 C	P	G	A	B	J	10 TD MI	P	G	A	B	D	12 TDMI	P	G	A	B	L	12TD Fitness																							
16:20	S	10 H	G	A	B	P	J	10 TD MI	G	A	B	P	L	11 TD	G	A	B	P	J	11 EH	G	A	B	P																									
	A	10 E	A	B	P	G	B	9 E	A	B	P	G							C	11 TD MI	A	B	P	G																									
	J	10 TE/TI	S	P	G	A	L	11TD Fitness	S	P	G	A																																					
16:30	L	12TD Fitness	P	G	A	B	I	9 B	P	G	A	B	J	10 TD MI	P	G	A	B	J	10 TD MC	G	A	B	P	L	12TD Fitness																							
17:20	S	10 C1	G	A	B	P	J	10 TD MI	G	A	B	P	M	11TDMC	G	A	B	P	C	11 TD MI	A	B	P	G																									
	JA	PIEF 2/3	A	B	P	G	B	9 E	A	B	P	G																																					
17:25	L	12TD Fitness	P	G	A	B	I	9 B	P	G	A	B	J	10 TD MI	P	G	A	B	J	10 TE/TI	G	A	B	P	L	12TD Fitness																							
18:15	JA	PIEF 2/3	A	B	P	G	L	11TD Fitness	S	P	G	A	M	11TDMC	G	A	B	P	C	9 G	A	B	P	G																									
							A	10 AT/CP	A	B	P	G																																					

9.2 Anexo 2 – Planos Semestrais

Plano Semestral 6ºD – 1º Semestre

1º Semestre		
Semana 1 (12/09 a 13/09)		
Apresentação		
Semana 2 (16/09 a 20/09)		
Observação		
Semana 3 (23/09 a 27/09)		
Observação		
Semana 4 (30/09 a 4/10)		
Ginásio	Ginásio	Exterior
Condição Física	FitEscola	Corrida de Resistência
Semana 5 (7/10 a 11/10)		
Exterior	Exterior	Pavilhão
Corrida Resistência Futsal	Futsal	Basquetebol
Semana 6 (14/10 a 18/10)		
Pavilhão	Pavilhão	Ginásio
Basquetebol Voleibol Hóquei	Basquetebol Voleibol Hóquei	Ginástica de Aparelhos
Semana 7 (21/10 a 25/10)		
Ginásio	Ginásio	Exterior

Ginástica Solo	Ginástica de Solo e Aparelhos	Futsal
Semana 8 (4/11 a 8/11)		
Exterior	Exterior	Pavilhão
Condição Física Futsal	Futsal	Basquetebol Badminton
Semana 9 (11/11 a 15/11)		
Pavilhão	Pavilhão	Ginásio
Futsal	Basquetebol Futsal Badminton	FitEscola
Semana 10 (18/11 a 22/11)		
Ginásio	Ginásio	Exterior
Ginástica de Solo e Aparelhos	Dança Tradicional Portuguesa- Erva Cidreira	Estafetas
Semana 11 (25/11 a 29/11)		
Exterior	Exterior	Pavilhão
Corrida de Resistência Lançamentos	Futsal	Basquetebol
Semana 12 (2/12 a 6/12)		
Pavilhão	Pavilhão	Ginásio
Patinagem Futsal	Patinagem Futsal	Dança Tradicional Portuguesa-Erva Cidreira
Semana 13 (9/12 a 13/12)		
Ginásio	Ginásio	Exterior
Ginástica de solo e Aparelhos	Dança Tradicional portuguesa	Lançamento do Vortex Futsal
Semana 14 (16/12 a 20/12)		
Exterior	Exterior	Pavilhão
Estafetas	Estafetas	Futsal Basquetebol
Semana 15 (6/01 a 10/01)		
Pavilhão	Pavilhão	Ginásio
FitEscola Futsal	Basquetebol Badminton Futsal	FitEscola
Semana 16 (13/01 a 17/01)		
Ginásio	Ginásio	Exterior
Ginástica de Solo e Aparelhos	Ginástica de Solo e Aparelhos	Velocidade
Semana 17 (20/01 a 24/01)		
Exterior	Exterior	Pavilhão
Salto em Comprimento	Salto em Comprimento	Autoavaliação

Plano Semestral – 1º Semestre 8ªA

1º Semestre
Semana 1 (12/09 a 13/09)

Apresentação		
Semana 2 (16/09 a 20/09)		
Observação		
Semana 3 (23/09 a 27/09)		
Observação		
Semana 4 (30/09 a 4/10)		
Exterior	Ginásio	Ginásio
Jogos de Invasão	Ginástica de Solo e Aparelhos	Condição Física
Semana 5 (7/10 a 11/10)		
Pavilhão	Exterior	Exterior
Voleibol	Corrida de Resistência Futsal	Futsal
Semana 6 (14/10 a 18/10)		
Ginásio	Pavilhão	Pavilhão
Condição Física	Voleibol Futsal	Badminton
Semana 7 (21/10 a 25/10)		
Exterior	Ginásio	Ginásio
Corrida de Resistência Futsal	Condição Física	Padel
Semana 8 (4/11 a 8/11)		
Pavilhão	Exterior	Exterior
Voleibol	Corrida de Resistência	Padel
Semana 9 (11/11 a 15/11)		
Ginásio	Pavilhão	Pavilhão
FitEscola	Voleibol	Padel
Semana 10 (18/11 a 22/11)		
Exterior	Ginásio	Ginásio
Estafetas	Ginástica de Solo e Aparelhos	Padel
Semana 11 (25/11 a 29/11)		
Pavilhão	Exterior	Exterior
Voleibol	Estafetas	Corrida de Resistência Voleibol
Semana 12 (2/12 a 6/12)		
Ginásio	Pavilhão	Pavilhão
Ginástica de Aparelhos	Voleibol Patinagem	Voleibol Patinagem
Semana 13 (9/12 a 13/12)		
Exterior	Ginásio	Ginásio
Futsal	Ginástica de Solo e Aparelhos	Ginástica de Solo e Aparelhos
Semana 14 (16/12 a 20/12)		
Pavilhão	Exterior	Exterior

Voleibol	Futsal	Futsal Estafetas
Semana 15 (6/01 a 10/01)		
Ginásio	Pavilhão	Pavilhão
FitEscola	FitEscola Futsal	Voleibol FitEscola
Semana 16 (13/01 a 17/01)		
Exterior	Ginásio	Ginásio
Velocidade	Ginástica de Solo e Aparelhos	Ginástica de Solo e Aparelhos
Semana 17 (20/01 a 24/01)		
Pavilhão	Exterior	Exterior
Futsal Voleibol Badminton	Velocidade Salto em Comprimento	Autoavaliação

9.3 Anexo 3- Critérios de Avaliação

Nível	Área da ATIVIDADE FÍSICA		Área da APTIDÃO FÍSICA (6 testes aplicados)	Área dos CONHECIMENTOS
	5º ANO	6º ANO		
1	Até 3 pontos	Até 3 pontos	1 teste dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).	Não cumpre a exigência do programa de conhecimentos
2	Até 6 pontos	Até 9 pontos	2 testes dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).	Não cumpre a exigência do programa de conhecimentos
3	Até 9 pontos	Até 12 pontos	Mínimo de 3 testes dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).	Uma percentagem de sucesso entre 50 e 69% nos instrumentos aplicados
4	Até 12 pontos	Até 15 pontos	Mínimo de 4 testes dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).	Uma percentagem de sucesso entre 70 e 89% nos instrumentos aplicados
5	Até 15 pontos	Até 18 pontos	5/6 testes dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).	Uma percentagem de sucesso igual ou superior a 90% nos instrumentos aplicados

ÁREA A – ATIVIDADES FÍSICAS				ÁREA B – APTIDÃO FÍSICA	ÁREA C	NÍVEL
7º ANO	8º ANO	9º ANO	NÍVEL	N.º DE TESTES NA Z.SAUDAVEL	CONHECIMENTOS	FINAL
3 NI+ 2 NE 21 PONTOS (OU SUPERIOR)	4 NI + 2 NE 24 PONTOS (OU SUPERIOR)	4 NI + 2 NE 24 PONTOS (OU SUPERIOR)	5	5/6	MB	5
					B	4
					S	3
				4	MB	4
					B	4
					S	3
				3	S/B/MB	3
4 NI + 1 NE 18 PONTOS	5 NI + 1 NE 21 PONTOS	5 NI + 1 NE 21 PONTOS	4	5/6	MB	4
					B	4
					S	3
				4	MB	4
					B	4
					S	3
				3	S/B/MB	3
5 NI 15 PONTOS	6 NI 18 PONTOS	6 NI 18 PONTOS	3	5/6	MB	3
					B	3
					S	3
				4	MB	3
					B	3
					S	3
				3	S/B/MB	3
5 NI 15 PONTOS (OU SUPERIOR)	6 NI 18 PONTOS (OU SUPERIOR)	6 NI 18 PONTOS (OU SUPERIOR)	3 A 5	Não apto na Área B ou C ou em Ambas		2
4NI 12 PONTOS	4NI A 5NI 12 A 15 PONTOS	4NI A 5NI 12 A 15 PONTOS	2	0 A 6	INS/SUF/BOM/MB	2
1NI A 3NI 3 A 9 PONTOS	1NI A 3NI 3 A 9 PONTOS	1NI A 3NI 3 A 9 PONTOS	1	0 A 6	INS/SUF/BOM/MB	1

Classificação Intervalo	ÁREA A Atividades Físicas – (NI/NE/NA) Pontos			ÁREA B Aptidão Física N.º de Testes FitEscola dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).	ÁREA C Conhecimentos	Nível Final
	10º ANO	11º ANO	12º ANO			
17,5 – 20 valores	3 NI + 3 NE 27 PONTOS (OU SUPERIOR)	2 NI + 4 NE 30 PONTOS (OU SUPERIOR)	2 NI + 4 NE 30 PONTOS (OU SUPERIOR)	5/6	Muito Bom	20
					Bom	19
					Suficiente	18
				4	Muito Bom	19
					Suficiente / Bom	18
				3	Suficiente/ Bom / Muito Bom	18
13,5 – 17,4 valores	4 NI + 2 NE 24 PONTOS	3 NI + 3 NE 27 PONTOS	3 NI + 3 NE 27 PONTOS	5/6	Muito Bom	17
					Bom	16
					Suficiente	15
				4	Muito Bom	16
					Bom	15
				3	Suficiente/ Bom / Muito Bom	14
9,5 – 13,4 valores	5 NI + 1 NE 21 PONTOS	4 NI + 2 NE 24 PONTOS	4 NI + 2 NE 24 PONTOS	5/6	Muito Bom	13
					Bom	12
					Suficiente	11
				4	Muito Bom	12
					Bom	11
				3	Suficiente/ Bom / Muito Bom	10
3,5 – 9,4 valores	5 NI + 1 NE 21 PONTOS (OU SUPERIOR)	4 NI + 2 NE 24 PONTOS (OU SUPERIOR)	4 NI + 2 NE 24 PONTOS (OU SUPERIOR)	Não apto na Área B ou C ou em Ambas		9
3,5 – 9,4 valores	4NI A 6NI 12 A 18 PONTOS	4NI A 5NI + 1NE 12 A 21 PONTOS	4NI A 5NI + 1NE 12 A 21 PONTOS	5/6	Muito Bom	9
					Bom	8
					Suficiente	7
					Insuficiente	6
				3/4	Muito Bom	8
					Bom	7
0 – 3,4 valores	1NI A 3 NI 3 A 9 PONTOS				Suficiente	6
					Insuficiente	5
				0 a 2	Insuficiente / Suficiente / Bom / Muito Bom	4
				5/6	Muito Bom / Bom	3
					Suficiente	2
					Insuficiente	1
				3/4	Muito Bom / Bom /	2
					Insuficiente	1
				0 a 2	Insuficiente / Suficiente / Bom / Muito Bom	1