



À Procura de uma Educação Física de Qualidade: Percurso e Desafios no Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Inês Daniela Alves Pardilhó

Porto, julho de 2025

Ficha De Catalogação

Pardilhó, I. (2025). *À Procura de uma Educação Física de Qualidade – Percursos e Desafios no Estágio Profissional*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: I. Pardilhó. Relatório de Estágio profissionalizante para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, LITERACIA FÍSICA, APRENDIZAGEM, COOPERAÇÃO

Dedicatória

A ti, António por não me poderes acompanhar neste caminho que é a vida
A ti, Kiko que partiste sem aviso deixando-me à deriva no silêncio da ausência
A ti, Valentina pelas horas que abdiquei de estar contigo

Agradecimentos

Nesta viagem, foram as vastas as pessoas e instituições que me acompanharam e conseguiram torná-la ainda mais especial. Vou ficar eternamente grata a todos.

Primeiramente à entidade formadora, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela qualidade de ensino que me foi proporcionada nestes dois anos. Assim como, aos docentes com quem tive o privilégio de me cruzar que permitiram com que me juntasse à profissão da docência.

Aos meus colegas de curso, pela oportunidade de realizar esta jornada da melhor forma possível. Aprendi com todos vocês.

Ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, por me ter recebido da melhor forma possível, à escola que pude chamar “CASA” pela segunda vez. A toda a comunidade docente e não docente, em especial aos docentes do grupo de educação física (EF) que me acompanharam todos os dias e se tornaram companheiros de guerra.

À professora Teresa Leandro, por toda a paciência que teve comigo, por todas as conversas de apoio e por todos os dias me estimular para me tornar melhor professora e pessoa. Essa vontade que transmitiu em querer ser melhor, é a que vou transportar para todos os desafios da vida, para sempre.

À professora Paula Batista, pelo acompanhamento desde o início e preocupação.

À professora Paula Moreira, Mafalda Portugal, Madalena Sousa e Sofia Costa pela oportunidade de poder partilhar momentos importantes e por todas as conversas.

Ao Gabriel Castelhana e ao Simão Teixeira, por fazerem parte de um núcleo de estágio incrível. As nossas características e capacidades completaram o nosso trabalho, com o único objetivo de nos tornarmos melhores todos os dias. Sem dúvida que foram uma base sustentável ao longo do percurso.

Ao Daniel, por toda a dedicação que teve em toda a elaboração do estudo de investigação. Uma supervisão de excelência, de paciência e de apoio.

Aos meus alunos, que foram incríveis desde o primeiro dia, criaram-me desafios, momentos de preocupação, felicidade e acima de tudo de orgulho.

Ao Paulo Tremoceiro, por todas as semanas me ajudar a melhorar num dos meus pontos fracos, sem nunca hesitar.

Aos meus pilares, mãe, pai, irmã, cunhado, afilhada, namorado e restante família e amigos. Os encorajadores de tudo, aos que sofrem e lutam comigo todos os dias, aos que me ampararam de todas as quedas e aos que sonham comigo.

Índice Geral

Dedicatória	3
Agradecimentos	4
Índice Geral	6
Índice de Quadros	9
Índice de Figuras	9
Índice de Anexos	10
Resumo	11
Abstract	12
Lista de Abreviaturas	13
Introdução.....	14
1. Desenvolvimento Pessoal	17
1.1. Quem sou eu e a Relação com a Atividade Física	17
1.2. Expectativas Iniciais	20
2. Escola Cooperante.....	23
2.1. Caracterização	23
2.2. Grupo de Educação Física	25
2.3. Núcleo de Estágio	26
3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	28
3.1. A Turma Residente	28

3.1.1.	Interfaces entre o Currículo, a Pedagogia e a Avaliação	30
3.2.	Educação Física de Qualidade	34
3.2.1.	Entre Modelos e Estratégias de Ensino.....	37
3.2.1.1.	TGFU e MED	37
3.2.1.2.	Aprendizagem Cooperativa	39
3.2.1.3.	Ensino por Pares.....	44
3.2.1.4.	Avaliação para a Aprendizagem	45
3.2.1.5.	Ambiente de Aprendizagem Positivo	47
3.3.	Outras Experiências de Lecionação	51
3.3.1.	Turma Partilhada	51
3.3.2.	Coadjuvação no Terceiro Ano de Escolaridade	53
3.4.	Atividades Extracurriculares	56
4.	Uma experiência de Investigação-Ação participativa na área da aptidão física: um estudo com alunos do ensino Secundário.....	58
4.1.	Resumo.....	58
4.2.	Abstract	59
4.3.	Introdução	60
4.4.	Metodologia.....	61
4.4.1.	Contexto e Participantes	61
4.4.2.	Desenho do Estudo.....	62
4.4.3.	Instrumentos e Procedimentos da Recolha de Dados	65

4.4.3.1. Instrumentos de natureza qualitativa	65
4.4.4. Procedimentos de Análise	67
4.5. Resultados	67
4.5.1. Marcas de desenvolvimento dos domínios da literacia física ao longo do programa.....	67
4.5.2. Níveis de aptidão física	72
4.6. Discussão.....	74
4.6.1. Marcas de desenvolvimento dos domínios da literacia física ao longo do programa.....	74
4.6.2. Níveis de aptidão física	77
4.7. Conclusão	79
4.8. Limitações	80
5. Referências Bibliográficas	81
6. Considerações Finais	84
7. Referências Bibliográficas	86
Anexos	xcii

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modalidades e Organização do Ensino.....	30
Quadro 2 – Modelos de Ensino.....	36
Quadro 3 – Estratégias para um Ambiente de Aprendizagem Positivo	47
Quadro 4 – Marcas dos domínios da Literacia Física nas Diferentes Fases do YPAR.....	67
Quadro 5 – Média, Desvio Padrão e Erro de Média Padrão dos Testes da Aptidão Física	72
Quadro 6- Diferenças Emparelhadas e Significância	75

Índice de Figuras

Figura 1 – Análise Swot.....	19
Figura 2 – Ficha de Heteroavaliação de Ginástica Acrobática.....	43
Figura 3 – Critérios de Êxito da Heteroavaliação	43
Figura 4 – Distribuição dos horários pelas Disciplinas	54
Figura 5 – Fases do YPAR	64

Índice de Anexos

Anexo I – Dossier de Dança.....	XCII
Anexo II – Fase 1 – Identificação do Problema.....	CVII
Anexo III – Fase 2 – Procurar Saber mais Sobre o Tema	CVII
Anexo IV – Plano de Treino por Grupos	CVIII
Anexo V – Fase 3 – Construir uma Solução.....	CIX
Anexo VI – Fase 4 – Implementar a Solução.....	CIX
Anexo VII – Fase 5 – Avaliar a Solução	CX

Resumo

Este foi um trabalho desenvolvido por uma estudante no ano de estágio e, no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento, descreve as atividades desenvolvidas no ano letivo de 2024/2025 experienciado por uma estagiária (a autora) numa escola situada na cidade de Espinho. O estágio profissional teve como principal objetivo promover uma Educação Física de Qualidade, centrada na inclusão e numa aprendizagem adaptada às necessidades e características individuais de cada aluno. A organização do ensino exigiu uma análise aprofundada da literatura, sustentada por modelos de ensino adequados à modalidade e ao contexto, bem como a aplicação de estratégias que favoreceram um ambiente de aprendizagem positivo. Para uma professora estagiária em início de carreira, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem representou um grande desafio. Contudo, à medida que o ano letivo decorreu, a experiência adquirida contribuiu para ultrapassar essas dificuldades, tornando o processo cada vez mais fluido, eficiente e enriquecedor, tanto para a professora, como para os alunos envolvidos. Foi possível, assim, potenciar os benefícios de uma abordagem centrada no aluno, promovendo o seu envolvimento ativo na construção do conhecimento. Um dos momentos mais marcantes de aprendizagem foi a organização e implementação do estudo de Investigação-Ação Participativa com Jovens, desenvolvido no domínio da aptidão física, com a turma residente. Os resultados evidenciaram que o facto de os alunos assumirem a responsabilidade pela procura de informação e pela elaboração dos seus próprios planos de treino teve um impacto direto na motivação, na autonomia e no compromisso com o processo. O trabalho desenvolvido traduziu numa melhoria notável nos resultados dos testes do programa FITescola de abdominais, flexões e flexibilidade dos membros inferiores. A estratégia de trabalho em pequenos grupos revelou-se essencial para promover a entreajuda, o espírito crítico e a capacidade de autorregulação, consolidando aprendizagens significativas e duradouras.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, LITERACIA FÍSICA, APRENDIZAGEM, COOPERAÇÃO

Abstract

This was a report developed by a pre-service teacher on the trainee year, in the context of the curricular unit Professional Traineeship of the 2nd year of the Master Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sport of University of Porto. This report, describes the developed activities of the school year of 2024/2025 experienced by a pre-service teacher (the author) in a school located in Espinho. The school placement had as a main goal to promote a Quality Physical Education centred in the inclusion and in a learning process adapted to the needs and individual characteristics of each student. The teaching organization demanded a deep analysis of the literature, supported by teaching models adequate to the modality and the context, as well as the implementation of strategies that favoured a positive learning environment. For a pre-service teacher beginning her career, to place a student in the midst of the teaching-learning process it was a big challenge. However, as the school year went by, the experience gained has contributed to overcome those difficulties, making the process even more fluid, efficient and enriching, for the teacher and for the students involved. Thus, it was possible to enhance the benefits of an approach centred in the student, promoting their active involvement in constructing the knowledge. One of the most memorable moments of learning was the organization and implementation of the Youth Participatory Action Research, developed in the domain of physical aptitude with the resident class. The results have showed that the fact that the students themselves took the responsibility of gathering information and making their own training plans has had a direct impact on motivation, autonomy and compromise with the process. The report developed has resulted in a remarkable improvement on the tests results of the Fitschool program of abdominals, push ups and flexibility of the lower limbs. The work strategy in small groups has revealed essential to promote mutual help, critical thinking and the ability to self-regulate, strengthening significant and lasting learnings.

Key words: PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL APTITUDE, PHYSICAL LITERACY, LEARNING, COOPERATION

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente documento materializa o relatório de estágio (RE), realizado no âmbito do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Segundo Nóvoa (2018), a formação de professores deve ser o mais real possível, e isso só é possível se os professores mais experientes tornarem o papel do professor estagiário o mais central possível. Por isso, é preciso reconhecer uma ética profissional que se forma através do diálogo com os outros, pela partilha e pela cooperação.

O Estágio Profissional (EP) tem um papel fulcral neste processo de aprendizagem. É um ano em que os estudantes, simultaneamente professores, são inseridos num contexto real de ensino, guiados por uma formação académica de excelência, mas principalmente, por um professor cooperante (PC) que está no terreno e cuida dos detalhes para que cada estagiário consiga aprender e desenvolver-se profissionalmente. As interações sociais estabelecidas fazem com que o estágio se torne um ano de entreaajuda, partilha, aprendizagem e sobretudo de reflexão (Batista, 2014).

Ao longo da formação inicial fui integrada num ambiente de aprendizagem rico em oportunidades, diversificado e intelectualmente estimulante. Os conhecimentos adquiridos foram transmitidos de forma próxima e personalizada, refletindo a identidade e o estilo pedagógico de cada docente. No ano de estágio, compreendi que esse será também o meu caminho para me tornar uma profissional autêntica e consciente do meu papel. É fundamental que, enquanto futuros professores, tenhamos a capacidade de nos libertar da mera reprodução dos conhecimentos a que fomos expostos, para, a partir daí, despertar os nossos valores, emoções e convicções, tornando o ensino um processo pessoal, significativo e distintivo. A autenticidade no ensino emerge quando somos capazes de imprimir no processo de ensino-aprendizagem o nosso toque individual, sem descurar os princípios pedagógicos essenciais. Por conseguinte, assumi que iria procurar adaptar os modelos de ensino, as estratégias, a organização da aula entre outros elementos do processo de ensino-

aprendizagem à minha personalidade e ser eu tal como é transmitido no poema a seguir:

“O essencial é saber ver, mas isso...
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender...”

“Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...”

Fernando Pessoa. (1914). “O Guardador de Rebanhos”.

Na educação não existem fórmulas ou receitas para as condições de aprendizagem, existem sim princípios, modelos e técnicas, para o cumprimento de determinadas tarefas, de acordo com a dinâmica entre o professor e os alunos. Os valores que o docente promove na sua atuação, vão determinar o seu posicionamento nas aulas e como vai transmitir o conhecimento. Todas as decisões tomadas pelo professor, em suma, refletem os seus valores.

A reflexão em contexto de estágio, representou um momento de autoavaliação construtiva, que me permitiu identificar os pontos positivos e menos positivos da participação na escola para evitar cometer os mesmos erros; de forma a desenvolver tarefas e/ou metodologias novas. Deste modo, os professores estagiários vão-se tornando profissionais autónomos, ou seja, capazes de mobilizar para a prática decisões conscientes e responsáveis, assegurando a liberdade de escolha, de forma criteriosa adequada a cada momento. O objetivo é tornarem-se professores reflexivos e, acima de tudo, retirarem o melhor de cada aluno oferecendo-lhes as melhores ferramentas para desenvolverem as suas competências (Alarcão, 2003). A isto designo de aprendizagem.

O RE relata o início do meu percurso na profissão onde apresento uma contextualização teórica dos temas mais importantes sobre a educação. O percurso e o documento foram orientados pela professora orientadora (PO) e a PC. O presente documento está dividido em cinco principais capítulos, o primeiro designado de “Desenvolvimento Pessoal”, com o propósito de oferecer uma síntese clara e detalhada sobre mim, o meu percurso académico e desportivo reportando as experiências vividas no âmbito do desporto. O segundo capítulo, designado de “Escola Cooperante”, visa a caracterização da instituição, do departamento de EF e do núcleo de estágio. O terceiro, designado de “Organização e Gestão do Ensino e a Aprendizagem”, engloba a caracterização das turmas, o planeamento, a intervenção pedagógica e as atividades extracurriculares em que tive o privilégio de participar e desenvolver. O quarto, e último capítulo, é composto pelo estudo desenvolvido ao longo do ano letivo intitulado de “Uma experiência da Investigação-Ação participativa na área da aptidão física: um estudo do ensino Secundário.”.

1. Desenvolvimento Pessoal

1.1. Quem sou eu e a Relação com a Atividade Física

Antes de iniciar a descrição do Estágio Profissional (EP) e de todo o percurso vivido, considere importante apresentar-me, de forma a tornar possível a compreensão dos passos que dei ao longo deste processo.

O meu nome é Inês Daniela Alves Pardilhó, nascida a nove de outubro de 2000 em Santa Maria da Feira, onde resido atualmente. Um local pequeno e com pouca densidade populacional, mas muito acolhedor. Apesar disto, a cidade de eleição, e que eu considero “casa” é a cidade de Espinho pois toda a minha família reside neste local.

Desde muito cedo que o desporto apareceu na minha vida, por influência do meu pai e da minha irmã. Com apenas dois anos, fiz parte de um grupo de dança perto de casa, com o estilo *hip hop*. Esta experiência foi benéfica para o meu percurso escolar e de interação com os outros, assim como, para o desenvolvimento da minha personalidade, mas, infelizmente, não tenho memórias, e recorro esses tempos a partir de fotografias, que falam por si. Aos seis anos foi-me apresentado o badminton e, desde logo, revelou ser a modalidade a que me estava destinada. Pratico badminton onde mantenho a prática da modalidade até à atualidade, ao mais alto nível nacional, e pretendo praticar até o meu corpo o permitir.

O desporto deu-me a maior parte das competências que possuo, mostrou-me outros caminhos de responsabilidade, trabalho em equipa, superação, sacrifício, resiliência e dedicação. Foi com orgulho que desenvolvi uma carreira notável sendo atleta federada desde os seis anos, atleta de seleção nacional desde os 14 anos, com inúmeros torneios internacionais e, o ponto mais alto, foi a convocatória para o campeonato de europa de juniores em 2018. O desporto permitiu-me viajar pelo mundo com a presença em dez países. Estes foram os motivos que me levaram a ingressar na licenciatura de desporto.

O ensino ganhou espaço no meu coração, devido a várias experiências do passado que me levaram a querer estar envolvida na profissão. Tenho boas e más experiências, não só na EF, que tiveram uma grande influência. Para um melhor entendimento vou relatar de forma sucinta histórias, que espelham o

impacto que as escolas e os professores podem ter nas crianças e jovens.

História 1 – “Porque quis a área do ensino”: as memórias começam a ser criadas e a ter impacto no ensino básico, onde enfrentei momentos difíceis. Felizmente, contei com o apoio fundamental de uma professora de Português e História, cujo impacto na minha vida foi determinante. Fornecia-me todo o apoio que necessitava e, por causa do impacto que teve na minha vida, levou-me a considerar ingressar no ensino porque queria ter este impacto positivo na vida das crianças e jovens a lidar com as dificuldades sociais e emocionais, frequentemente, presentes no contexto escolar.

História 2 – “Porque quis a área da docência de EF”: Uma docente, que ainda leciona na EC onde me encontro a realizar o EP, proporcionou-me aulas de excelência, com organização e lógica. Transmitiu-me bons exemplos de como exercer esta profissão da melhor maneira motivando-me a seguir esse modelo de excelência.

História 3 – “Porque quis ingressar no ensino superior”: Quando cheguei ao ensino secundário, encontrei uma professora da disciplina de marketing que me transformou por completo. Ensinou-me os métodos mais benéficos de trabalho, a ter responsabilidade, brio em tudo o que fazia e, acima de tudo, a acreditar nas minhas capacidades. Saí da escolaridade obrigatória uma pessoa confiante, corajosa e completa.

O ensino superior, proporcionou-me um ensino de qualidade, iniciando esta viagem no Instituto do Politécnico do Porto na Escola Superior de Educação, num curso técnico superior de desportos de natureza com estágio na empresa Latitude 41. Após essa experiência inicial no ensino superior, avancei para a licenciatura em desporto, consolidando o meu percurso académico na área, na mesma instituição, finalizando com estágio na área do fitness, no ginásio Breathe Sport Fitness. Foram quatro anos de perseverança, que, no final, se revelaram compensadores. Todas as decisões foram tomadas com o objetivo de adquirir um conhecimento mais amplo das diversas áreas que o desporto engloba, para, no futuro, poder integrar-me em qualquer uma delas. Atualmente, desempenho a função de treinadora na Associação Académica de Espinho, nos grupos de iniciação e competição. Trata-se do clube que me acolhe como atleta há sete anos e que contribuiu significativamente na minha formação. Esta experiência

proporcionou-me novas ferramentas que apoiaram o meu desempenho enquanto docente. A conjugação de todas as competências adquiridas ao longo dos últimos 15 anos facilitou a minha adaptação à profissão. Isso permitiu-me oferecer a máxima aprendizagem aos alunos uma vez que, sempre estive habituada a treinar crianças com idades correspondentes às dos estudantes do segundo e terceiro ciclo, bem como do ensino secundário.

Assim, organizei uma análise *SWOT* (figura 1), composta por ameaças, fraquezas, oportunidades e forças. Esta estratégia teve o intuito de me colocar a refletir e descobrir quais as principais características necessárias à profissão e relacioná-las com a personalidade, para, assim, conseguir descobri-las, mudá-las e, consequentemente, encontrar as melhores soluções.

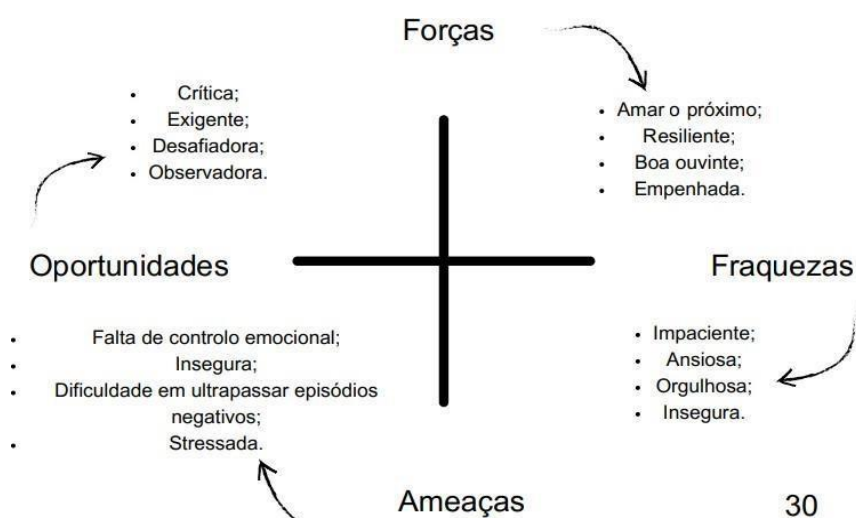


Figura 1 - Análise Swot

Após refletir sobre estas caraterísticas, considero que algumas têm de ser melhoradas, como por exemplo, a falta de controlo emocional. Por outro lado, as forças e oportunidades, acabam por compensar as fraquezas e ameaças identificadas (figura 1). Ao longo do EP e com a ajuda de todos os docentes do agrupamento e pelo PC, foi possível visualizar melhorias significativas. Este esforço da parte de todos, foi benéfico a médio prazo (ano de estágio) e a longo prazo (desenvolvimento profissional).

1.2. Expectativas Iniciais

Antes de iniciar o ano de estágio, considerei fundamental revisitar as expectativas que tinha em relação ao curso. Quando decidi inscrever-me na FADEUP e neste curso, encarava-o inicialmente como um plano B para o meu futuro. Estava plenamente consciente de que o meu foco principal seria na área do fitness e, caso não surgissem oportunidades, exploraria a possibilidade de seguir a área da educação.

No desenrolar das aulas, os docentes responsáveis pelas unidades curriculares inseridas no plano de estudos do primeiro ano de mestrado, demonstraram um conhecimento invejável e motivaram-me a procurar informação extra para conseguir acompanhar os assuntos abordados nas aulas. Esta procura despertou curiosidade e gosto pela profissão. Deste modo, acredito que, os alunos ao serem estimulados e colocados em contextos reais, conseguem descobrir a sua verdadeira vocação, e esse entendimento foi transferido para as aulas de EF.

Assim que me apercebi deste crescimento pelo gosto da educação, coloquei expectativas mais promissoras e ambiciosas, tais como, aprender o máximo possível em todas as unidades curriculares, procurar mais informação para além da que era transmitida pelos docentes e conseguir tornar-me uma profissional mais qualificada e preparada para o segundo ano do EP.

O segundo ano de EP foi muito aguardado, apesar das inseguranças. As expectativas iniciais recaíram sobre aprender tudo o que a profissão acarreta, desde os planeamentos até às estratégias de intervenção, permitindo-me evoluir como profissional. Esperava ter acesso a um apoio total por parte da faculdade, do agrupamento, dos docentes da escola, da PO e dos colegas do núcleo de estágio. Isto, porque um estágio com esta dimensão e responsabilidade, requer um acompanhamento constante e partilha de todos. Só assim conseguimos evoluir.

Iniciei esta nova etapa com a noção de que estava a iniciar a experiência mais desafiadora de toda a vida, pois teria crianças e jovens sob a minha responsabilidade para aprender conteúdos de diferentes áreas. Por isso, tracei objetivos para o meu desempenho. Os objetivos traçados passavam por,

inicialmente, potenciar o gosto pela disciplina, maximizar o tempo efetivo de aprendizagem das várias modalidades e desenvolver a autonomia dos alunos para que pudesse haver uma transferência dos conhecimentos para fora da escola, mas principalmente criar uma aprendizagem de qualidade e inclusiva para todos os alunos, colocando o aluno no centro do processo. Na procura de alcançar estes objetivos foram delineadas decisões que considere serem mais adequadas ao contexto, as quais tiveram um impacto positivo na turma.

Depositei grandes expectativas no EP, na esperança de superar as lacunas identificadas ao longo do meu percurso formativo. Estava consciente de que algumas dessas lacunas, poderiam influenciar o desenvolvimento das aulas, pelo que, em várias ocasiões, senti receio de não conseguir corresponder às exigências.

Iniciar o processo de início de carreira no EP foi um momento muito importante e especial. Era um sonho voltar à escola, no registo de professora de EF:

E assim começa este desafio. Dia 3 de setembro de 2024, dei início ao estágio profissional. Definitivamente, que regressar à escola que me acolheu durante sete anos, foi uma sensação especial, mas principalmente de muito orgulho.

Diário de Bordo, 3 de setembro de 2024

O início de qualquer profissão desencadeia um conjunto diversificado de emoções, que podem ser positivas, transformando-se em boas recordações, ou negativas, constituindo entraves ao longo do percurso profissional. A docência não constitui exceção, acompanhando-se de questões para as quais nem sempre existem respostas imediatas, desafios sem soluções prévias e problemas inesperados. Nesse sentido, o EP visa precisamente responder a estas questões que a teoria, por si só, não consegue elucidar completamente. Apesar de o EP representar um marco fundamental no processo formativo do futuro professor, é inevitável o confronto com a realidade do contexto escolar, frequentemente marcada por discrepâncias significativas em relação ao que é abordado durante a formação inicial. Conforme referido por Simões (2008), este choque de realidade exige do futuro docente uma elevada capacidade de adaptação, reflexão crítica e constante reajuste das suas práticas pedagógicas.

Enquanto a formação inicial proporciona um conjunto essencial de ferramentas teóricas e metodológicas, é na prática do EP que se compreende verdadeiramente a complexidade inerente ao ato educativo, as exigências do cotidiano escolar e a imprevisibilidade das relações humanas. Esta experiência, apesar dos seus desafios, revelou-se profundamente enriquecedora, pois possibilitou a consolidação de saberes, o desenvolvimento de competências práticas e a reflexão acerca do papel do professor enquanto agente ativo de mudança educativa.

De acordo com Tardif (2002), a entrada na carreira docente é um momento determinante no percurso profissional de um professor. Para além de ser um período de intensas aprendizagens, é também uma fase em que se experienciam sentimentos contraditórios, oscilando entre a motivação e a insegurança, a confiança e a dúvida. No meu caso, o EP representou exatamente esse confronto entre expectativas idealizadas e a realidade da escola, das turmas, das relações institucionais e do papel do professor. Embora tenha havido momentos de plena integração e realização, também enfrentei desafios que exigiram resiliência, adaptação e constantes reajustes nas minhas práticas. Este período foi decisivo não só para o desenvolvimento das competências pedagógicas e relacionais, mas também para reforçar a certeza de que quero continuar a seguir esta profissão, apesar dos seus desafios (Flores, 1999). Tal como defendem os autores, a sobrevivência e crescimento profissional durante esta etapa estão profundamente ligados à capacidade de refletir, aprender com os erros e manter uma postura aberta à mudança.

2. Escola Cooperante

2.1. Caracterização

Para tornar este ano memorável, a escolha da EC tende a ser criteriosa e gerada de dúvidas por parte dos estagiários. No meu caso, foi provavelmente a escolha mais fácil, pois, assim que soube que existia a possibilidade de realizar o estágio na escola onde estudei durante sete anos, não hesitei.

Ao tomar conhecimento de que tinha sido colocada na minha primeira opção, senti-me profundamente orgulhosa por poder acompanhar a escola de perto, atuando no seu interior. Reviver os momentos passados em cada espaço e visitar pessoas que fizeram parte da minha formação tornaram-se momentos especiais. Por outro lado, também senti responsabilidade porque seria uma das professoras responsáveis da formação das crianças e jovens.

A escola está situada na cidade de Espinho, no distrito de Aveiro, integrando a área metropolitana do Porto. Atualmente, a escola está inserida num Agrupamento, a partir de um processo de reorganização das escolas que decorreu no ano de 2011/2012.

A oferta educativa da EC engloba três ciclos de ensino: segundo ciclo, terceiro ciclo e ensino secundário. No ensino secundário existiam quatro cursos científico-humanísticos: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais. Já no ensino profissional, eram oferecidos três cursos: técnico de comunicação, marketing, relações-públicas e publicidade, técnico de eletrónica, automação e computadores e técnico de gestão e programação de sistemas informáticos.

Para melhor contextualizar o meu ensino, pesquisei acerca da visão, missão e valores descritos no projeto educativo do ano letivo 2024/2025 com o intuito de reunir objetivos que se adequem à atualidade. A visão e missão da EC fundamentavam-se numa perspetiva idealizada da instituição escolar, concebida como uma organização onde as diferentes unidades educativas funcionam como espaços dedicados à educação e formação dos alunos, promovendo aprendizagens de qualidade, o desenvolvimento de uma cidadania ativa e uma colaboração próxima com o contexto envolvente. Os valores que são defendidos incondicionalmente da escola pública de qualidade, expressos de forma

inequívoca através de práticas que promovem confiança, exigência, dedicação, rigor, transparência, respeito, equidade, inclusão, participação democrática e responsabilidade (EC, 2019).

As instalações desportivas, regra geral, representam um desafio recorrente para os professores de EF, porque nem sempre possuem as melhores condições, ou, por se encontrarem na zona exterior. Por isso, pode ser necessária a troca de espaço devido às condições meteorológicas. Isso faz com que os docentes tenham de ter a capacidade de adaptação de acordo com o contexto. A adaptabilidade é uma característica que um professor de EF deve possuir, mas é necessário que haja tempo destinado à criação de planos alternativos. Era impensável que, devido ao mau tempo, os alunos, ficassem privados de oportunidades de aprendizagem, e não me refiro apenas às habilidades motoras. As aprendizagens essenciais (AE), para além da área das atividades físicas, incorpora a área da AF e a área dos conhecimentos. Desta forma, os docentes precisam de criar estratégias que respondam de forma integrada às três áreas, independentemente dos espaços disponíveis.

A EC dispunha de cinco espaços desportivos, dois interiores e três exteriores. Os espaços interiores são constituídos por um pavilhão e um ginásio, e os espaços exteriores, por um campo de basquetebol, um campo de futsal/andebol, um espaço alternativo e uma caixa de areia utilizada para a modalidade de atletismo. O espaço alternativo, não tinha um local definido e nem sempre era utilizado.

A rotação dos espaços era realizada a cada seis semanas, sendo que, semanalmente, cada professor atuava em um espaço interior e um espaço exterior. Esta metodologia de distribuição do roulement apresenta vantagens e desvantagens. A meu ver, os benefícios principais residiam na organização do trabalho docente, tanto ao nível do planeamento anual como das unidades didáticas. Desta forma, garantia-se uma continuidade nas modalidades abordadas, possibilitando a criação de uma progressão que permitia aos alunos consolidar os conteúdos. A principal limitação desta abordagem prendia-se com o facto de seis semanas corresponderem, aproximadamente, a seis ou sete aulas por modalidade, o que é um período reduzido para um desenvolvimento

mais aprofundado. Existem outras formas de gerir a rotação dos espaços, pessoalmente, adaptei-me com sucesso ao método adotado pela escola, que funcionou adequadamente com os alunos.

A inexistência de cobertura nos espaços exteriores obrigava frequentemente à utilização de alternativas, o que ocorreu em diversas ocasiões. Felizmente, a escola dispõe de um espaço designado por auditório, que é usado nestas situações.

A aula no espaço exterior destinada à modalidade de futebol, teve novamente um contratempo relacionado com a meteorologia, deparando-me com previsões de chuva e vento forte. A meteorologia limitou a aula, mas não impediu a sua realização. Os espaços foram adaptados com os recursos materiais e espaciais que a escola proporciona.

Reflexão da Aula, 01 de outubro de 2024

2.2. Grupo de Educação Física

O grupo de EF integrava-se no departamento de expressões, composto por 25 professores e seis professores estagiários. Tratava-se de um grupo numeroso, constituído por docentes de diversas áreas de especialização e com diferentes níveis de experiência pedagógica, o que enriquecia significativamente o ambiente formativo. Esta diversidade facilitou a partilha de casos práticos aplicáveis às aulas, nomeadamente exercícios e dinâmicas específicas de modalidades distintas. No âmbito do badminton, exerci uma influência relevante em algumas aulas ministradas por outros docentes, ao sugerir exercícios adaptados a turmas numerosas.

Durante o ano letivo, tive oportunidade de interagir com a maioria dos professores, sendo que a única limitação para uma interação total residiu no facto de alguns estarem destacados exclusivamente noutra escola do agrupamento. Os momentos propícios para aprofundar essa interação restringiam-se às reuniões do departamento ou do grupo de EF, apesar da pouca confiança demonstrada relativamente aos assuntos abordados. Grande parte dessas reuniões centrou-se na tomada de decisões relacionadas com os

momentos de avaliação e a gestão do material, não havendo espaço para que os professores estagiários expressassem a sua opinião acerca desses temas.

Desde o início, a relação com os restantes docentes revelou-se próxima e enriquecedora, caracterizada por uma partilha mútua de conhecimentos. Por parte dos docentes, essa partilha centrou-se sobretudo no percurso profissional docente e nas perspetivas para os próximos anos de carreira, enquanto, da minha parte, esteve focada na modalidade de badminton.

A principal vantagem identificada neste grupo de EF foi a entreaajuda existente entre os professores, a qual facilitou a integração dos novos membros, nomeadamente dos estagiários. Esta cooperação revelou-se um dos aspetos mais significativos que retirei ao longo do ano, sobretudo durante a organização dos eventos desportivos dinamizados pelo grupo de EF. Entendo que esta colaboração potenciou a melhoria contínua do trabalho realizado, promovendo a evolução profissional num ambiente favorável ao desenvolvimento docente.

2.3. Núcleo de Estágio

A educação configura-se como um gesto de cooperação, ninguém se educa sozinho, pois necessitamos uns dos outros para trilhar o caminho educativo. Trata-se de um ato coletivo que implica a convivência e a interação com os outros, conceito designado por Nóvoa (2017) como “pedagogia do encontro”. No presente contexto, este encontro é constituído pela PC e pelos três professores estagiários. Para benefício de todos, neste ano letivo gerou-se um novo núcleo de estágio, o que faz com que passasse a existir duas professoras co-operantes e seis professores estagiários. O grupo era composto por pessoas especializadas em distintas áreas desportivas, o que permitiu aprofundar conhecimentos sobre diversas modalidades, bem como sobre a explicação e organização dos conteúdos no processo de ensino.

Segundo Conceição (2022), falar de educação ou de formação de professores é frequentemente associado a conceitos como crise, mudança, reforma, inovação e urgência, projetando simultaneamente um olhar para o futuro. O autor enfatiza que a formação docente é um campo marcado por desafios constantes e transformações permanentes. A utilização do termo “crise” refere-se às dificuldades e problemas recorrentes, evidenciando a necessidade

contínua de adaptação e aprimoramento. Por isso, é fundamental agir com rapidez para responder às exigências presentes a curto, médio e longo prazo, visando a construção de um sistema educacional mais eficiente e preparado para as próximas gerações. Para apoiar este processo, existe a figura da PC, cuja função é orientar e aconselhar durante o ano de estágio.

O trabalho da PC deve ser encarado como uma responsabilidade de grande magnitude, uma vez que esta exerce um papel fundamental na formação dos futuros professores. Para tal, são selecionados docentes especializados e competentes para desempenhar esta função. No exercício da orientação, a PC mobiliza as suas concepções e crenças, sendo também influenciada pela instituição onde se formou (Silva, 2015). No presente caso, uma vez que a instituição é a mesma, existe uma coerência na informação transmitida.

A PC desempenha um papel essencial, contribuindo com conhecimentos, competências e experiências profissionais e pessoais. Assim, a colaboração com a PC representa uma oportunidade significativa para a formação de professores qualificados para a realidade educativa. Refletir sobre esta interação permite reconhecer que um espaço de partilha e aprendizagem estabelecido entre cada núcleo de estágio pode constituir um elemento central para o desenvolvimento profissional (Bisconsini et al., 2016).

Nóvoa (1992), critica o modelo de formação de professores centrado nas diretrizes transmitidas nas instituições académicas durante os primeiros anos de faculdade, sublinhando a necessidade de construir a formação no terreno profissional, adequada às mudanças sociais. A formação deve ser realizada através da socialização, em que uns ensinam os outros não só aspetos práticos, mas também saberes profissionais, cultura docente, conhecimento e identidade.

3. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1. A Turma Residente

Este subcapítulo é dedicado àqueles que foram a base de tudo e o motivo pelo qual trabalhei diariamente. A turma que me foi atribuída era do 12.º ano do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, composta por 25 alunos, 15 do género feminino e dez do género masculino. As idades encontravam-se compreendidas entre os 16 e os 20 anos. Estes alunos eram acompanhados pela mesma PC e por professores estagiários desde o 10.º ano, o que facilitou a sua familiarização com os processos do estágio supervisionado. O conhecimento individual dos alunos, foi um processo-chave e essencial para adaptar os métodos de ensino, mas também para entender como me posso relacionar com cada um deles. Para os conhecer melhor, criei na primeira aula um questionário online, sobre dados pessoais, histórico desportivo, lesões e/ou doenças, e preferências relativamente às modalidades, para auxiliar na realização do planeamento anual e, muito importante, sobre as memórias desportivas. Este último tema teve o objetivo de entender se existia algum trauma ou per- calço que colocasse em causa o desempenho nas aulas.

Mais tarde, elaborei uma ficha individual com os dados mais pertinentes para a preparação e orientação das aulas. A análise desses dados permitiu-me perceber que se tratava de um grupo bastante heterogéneo, com características distintas, o que exigiu uma adaptação constante na forma de comunicação e na abordagem pedagógica junto de cada aluno. Dos 25 alunos que constituíam a turma, 20 praticavam desporto fora do contexto escolar, um número bastante elevado. Mesmo aqueles que não estavam inscritos num clube ou associação desportiva frequentavam, de forma regular, um ginásio. Este dado revelou-se bastante positivo, uma vez que demonstrava que todos os alunos mantinham um estilo de vida ativo e apresentavam, em geral, uma boa capacidade motora. Contudo, para além do nível de prática física, considerei fundamental conhecer o grau de motivação dos alunos em relação às aulas de EF. Para tal, incluí no questionário uma pergunta com uma escala de resposta de um a cinco, sendo que a média obtida foi de quatro. Este resultado indiciava uma atitude bastante positiva face à disciplina, o que representou um fator favorável à criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo.

Os alunos revelavam, de forma geral, um perfil extrovertido, com evidentes capacidades de liderança e hábitos de trabalho em grupo, competências que foram sendo reforçadas ao longo das aulas, especialmente através das modalidades coletivas, que potenciam naturalmente este tipo de dinâmicas. No entanto, também estavam presentes alunos com um perfil mais introvertido, com dificuldades de comunicação e maior dependência das decisões dos colegas. Perante estas características, propus-me a atribuir-lhes responsabilidades acrescidas com o objetivo de promover a sua autonomia e participação ativa nas atividades propostas. A dinâmica de grupo foi positiva, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem saudável, motivador e colaborativo. Apesar da turma ter sido formada a partir das opções curriculares, a disciplina de EF revelou-se um fator agregador, promovendo a coesão e a união entre todos os elementos da turma.

Relativamente a questões de saúde, foi necessário considerar algumas limitações específicas. Havia alunos com problemas de visão, asma (com necessidade de utilização de bomba), alergias, escoliose (com colocação de uma haste/apix), enxaquecas e perfuração do tímpano. Apesar destas condições, todas estavam devidamente controladas, permitindo a realização das aulas com as devidas adaptações.

A turma revelou, no domínio motor e da aptidão física, um desempenho global significativamente elevado, respondendo de forma eficaz aos desafios pedagógicos lançados. Este sucesso deve-se, em grande parte, à prática desportiva regular fora do contexto escolar, o que lhes conferiu uma base sólida de competências motoras.

Por outro lado, ao nível da cultura desportiva, foi identificada alguma fragilidade, principalmente no que respeita à terminologia correta e à sua associação aos conteúdos abordados. Assim, tornou-se necessário desenvolver um trabalho contínuo neste campo, sustentado numa estratégia de questionamento sistemático durante as aulas e na revisão regular dos conteúdos lecionados anteriormente.

3.1.1. Interfaces entre o Currículo, a Pedagogia e a Avaliação

O modelo curricular estruturou-se em torno de múltiplas atividades, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de explorar diversas modalidades desportivas em unidades de curta duração, geralmente compreendidas entre seis a dez aulas. Pretende-se, através desta metodologia, proporcionar uma variedade de experiências que possibilitem aos alunos identificar as atividades que mais despertam o seu interesse. No EP, esta abordagem revelou-se ainda mais prevalente, dada a minha falta de experiência e os receios naturais inerentes a este período formativo. Assim, de seguida, apresento a fundamentação teórica que sustentou as decisões pedagógicas tomadas no EP, com o intuito de assegurar uma prática de EF orientada para a inclusão e equidade.

No quadro 1, estão mencionadas as modalidades que foram lecionadas neste ano letivo, assim como o espaço utilizado, consoante as instalações disponíveis na escola. Para além disso, estão descritos a organização do ensino e o roulement.

Quadro 1 - Modalidades e Organização do Ensino

Modalidades	Espaço	Organização do Ensino/Modelo de Lecionação
Voleibol	Pavilhão	Semestres/Blocos (Monotemático)
Futebol	Campo de Futebol - Exterior	
Ginástica Acrobática	Ginásio	
Dança	Auditório	
Judo	Ginásio	
Badminton	Pavilhão	
Natação	Piscina Municipal de Espinho	

A seleção das modalidades apresentadas no quadro 1 resultou das respostas a um questionário aplicado e de acordo com os espaços atribuídos, dando início ao planeamento anual. Este, foi realizado de acordo com o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). O MEC, segundo o autor, reflete um pensamento transdisciplinar, identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como o desporto influencia no processo de ensino-aprendizagem. Identifica essa estrutura e serve como guião para o ensino pois apresenta os princípios da instrução comum a todos os desportos e atividades. Pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino.

O próximo passo, passou por organizar as UD para todas as modalidades apresentadas no quadro 1. As UD foram estruturadas com base nas áreas definidas nas AE, nomeadamente a área das atividades físicas, subdividida em habilidades motoras (componentes técnicas e táticas) e conhecimentos, posteriormente designados como cultura desportiva e atitudes, reformuladas sob a designação de conceitos psicossociais. A UD foi uma das componentes que mais evoluiu ao longo do estágio, particularmente no que se refere à sua estruturação. Inicialmente, eram concebidas com o objetivo de organizar os conteúdos previamente definidos para as aulas planeadas, limitando-me a assinalar o início de cada conteúdo. Contudo, no final do ano letivo, adquiri uma perspetiva substancialmente distinta sobre o processo de construção da UD. A sua elaboração passou a seguir uma linha orientadora mais abrangente, integrando não só os conteúdos técnicos e táticos, mas também as situações de aprendizagem e a estrutura detalhada das avaliações realizadas, tanto diagnósticas como sumativas. Na área das **habilidades motoras**, foram considerados os conteúdos presentes nas AE, com alguns ajustes de acordo com a AD, que fizeram com que fosse necessário acrescentar ou retirar alguns conteúdos. Já na área da **cultura desportiva**, foram escolhidas as regras da modalidade que estavam interligadas às regras de segurança. Quando me refiro às regras da modalidade, refiro-me às linhas do campo, pontuação, rotação das posições, faltas e tomadas de decisão do arbitro sobre as mesmas, terminologia correta das técnicas e a história da modalidade. Todos os conteúdos contribuíram para enriquecer e orientar um ensino mais completo e estruturado.

Os **conceitos psicossociais** constituem uma componente que não deve ser negligenciada nas aulas de EF. Por isso, para se alcançar a conceção atual da disciplina, que orienta e fundamenta as práticas pedagógicas, é imprescindível porque contribui para a formação integral do indivíduo (Ulasowicz & Peixoto, 2004). O desenvolvimento psicossocial refere-se à capacidade de interagir com o meio envolvente por intermédio das relações sociais, sendo determinante na construção da personalidade e na definição das características individuais. Neste enquadramento, a escola assume um papel central ao promover a aprendizagem, incentivando o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades desafiantes que potenciam a exploração das suas capacidades e o alargamento do seu potencial (Azevedo, 2020). Deste modo, ao longo das aulas, foi dada especial atenção aos conceitos psicossociais mais relevantes no contexto da EF, tais como o trabalho em equipa, a responsabilidade, o respeito pelas decisões da arbitragem, pelas indicações do professor ou dos colegas, bem como pelas opções ou erros destes. Para reforçar esse efeito, no final de todas as aulas, os alunos realizavam uma autoavaliação, numa escala de um a cinco, relativamente ao seu comportamento interpessoal durante a aula. Esta autoavaliação era posteriormente aferida pelo professor, que procurava esclarecer o aluno quanto à sua performance. Para facilitar a compreensão dos critérios de avaliação, foi elaborada uma grelha com os parâmetros correspondentes a cada nível da escala, destacando aspetos como a cooperação, o respeito pelos colegas e professor, a disponibilidade para ajudar e a aceitar a ajuda dos outros. No que concerne à área da **AF**, o planeamento foi desenvolvido de forma mais detalhada, tendo em conta que o meu estudo se concentrou especificamente neste domínio. Todas as decisões e o planeamento efetuados relativamente a esta área encontram-se descritos no capítulo quatro.

A avaliação foi efetuada de forma contínua, sendo o processo o elemento central a considerar. Foram realizadas avaliações diagnósticas e sumativas, contudo, durante toda a UD, os alunos foram regularmente informados sobre os erros mais frequentes e as dificuldades evidenciadas, com o intuito de lhes proporcionar tempo e oportunidade para progredirem até ao término da mesma. Esta abordagem possibilita o ajuste das estratégias, a redefinição de objetivos e a resposta às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma

aprendizagem mais eficaz, intencional e centrada no aluno. Ou seja, verifica-se uma coerência ecológica entre os processos de instrução, avaliação e aprendizagem, refletindo uma congruência pedagógica essencial para a eficácia do ensino (Torrance, 2012). Este tipo de avaliação envolve o aluno de modo ativo no processo educativo, incentivando uma reflexão crítica sobre o próprio desempenho, através da autoavaliação e da heteroavaliação. Esta participação contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos ministrados, enquanto desenvolve a capacidade de autorregulação da aprendizagem (Mesquita et al., 2022). Estes aspetos revelam-se fundamentais para estimular a motivação intrínseca e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais significativo, autónomo e intencional (Johnson et al., 2011).

A avaliação foi incorporada nas atividades propostas, valorizando-se a possibilidade de o aluno tomar decisões ao longo da prática. Ao envolver tanto os alunos quanto os professores no processo avaliativo, promoveu-se uma maior consciência sobre a importância das tarefas realizadas. O meu principal objetivo foi compreender de que modo poderia incentivar a permanência e o envolvimento dos alunos nas aulas, visando potenciar a sua aprendizagem (De Carvalho Pires et al., 2022). Para tal, foram implementadas as seguintes estratégias. Com o intuito de dar voz ao aluno num momento tão importante como o da avaliação, após a conclusão de cada momento de avaliação sumativa (AS) de cada rotação, os alunos respondiam individualmente a um questionário estruturado com base nos quatro critérios gerais e específicos do agrupamento: saber e saber fazer, pesquisa e pensamento crítico, capacidade de expressão e relacionamento interpessoal. O propósito deste questionário era avaliar se os alunos tinham consciência do trabalho desenvolvido durante as aulas, reconhecendo que a perceção dos alunos poderia diferir da professora, o que tornava necessário esclarecer-lhes o nível em que se encontravam e o que era necessário para alcançar os objetivos propostos. Para além disso, foi tomada a decisão de criar uma estratégia que pudesse atender às necessidades específicas dos alunos e, em algumas modalidades, alguns alunos foram avaliados ao nível introdutório, enquanto os restantes ao nível elementar. De acordo com as AE, “O aluno desenvolve as competências essenciais para o 12.º

ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em 3 matérias e de nível ELEMENTAR em 3 matérias, de diferentes subáreas e de acordo com as seguintes condições de possibilidade.” (Aprendizagens Essenciais, 2018). Por esse motivo, os alunos que apresentavam maiores dificuldades na execução das habilidades foram avaliados no nível correspondente. Este aspeto constituiu um fator a considerar no planeamento das aulas, com o intuito de criar momentos de aprendizagem adaptados aos diferentes níveis presentes na turma. As modalidades em que foi necessário aplicar este método de avaliação foram voleibol, futebol, natação e badminton.

Todas as decisões tomadas apresentaram implicações significativas tanto para o professor quanto para os alunos. Com o intuito de apoiar a aprendizagem de ambos, ao longo do ano foram aplicados modelos de ensino que possibilitaram a ampliação das competências e a exploração de parâmetros que cumprissem não só com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), mas também os objetivos definidos para cada UD. Segundo Fernandez-Rio e Iglesias (2022), os modelos de ensino não se referem apenas a metodologias, mas a estratégias integradas no processo ensino-aprendizagem que promovem o desenvolvimento global do aluno. Para uma maior eficácia, estes modelos dependem de tempo, planeamento e formação adequada, sendo mais efetivos quando utilizados com consciência, intencionalidade pedagógica e suporte formativo. A adoção de modelos híbridos pode responder de forma mais adequada às necessidades diversificadas dos alunos, uma das maiores preocupações no ensino e um dos objetivos delineados.

Com base no artigo mencionado anteriormente e nos objetivos estabelecidos para o ano letivo (criação de uma EFQ, centrada no aluno e inclusiva) apresento, de seguida, detalhadamente as decisões tomadas durante o estágio para alcançar esse propósito.

3.2. Educação Física de Qualidade

No início do EP, surgem naturalmente preocupações, responsabilidades para as quais nem sempre nos sentimos preparados, bem como receios face ao novo contexto. Este conjunto de fatores conduz a um período de adaptação ao espaço, às pessoas e, em geral, ao ambiente escolar. Esse processo de adaptação é variável, podendo ser mais curto ou prolongado consoante as

características individuais do estagiário. Durante esta fase inicial, o ensino tende a ser mais centrado no professor e na sua gestão, o que pode comprometer, em certa medida, a qualidade da aprendizagem dos alunos. No meu caso, esse período de adaptação foi breve, fruto da experiência prévia em contextos fora do ambiente escolar e do apoio de um PC com vasta experiência no ensino e na supervisão de estágios.

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar exemplos práticos que ilustram a forma como, ao longo do estágio, procurei promover uma EFQ, através de um ensino centrado no aluno e fundamentado nos princípios de equidade e inclusão.

Nesse sentido, é imprescindível que os princípios da educação formal consigam dar resposta aos desafios de uma sociedade em constante transformação e renovação, assegurando que o sistema educativo se mantenha pertinente e eficaz. Por conseguinte, as orientações, objetivos e procedimentos estabelecidos para o processo educativo, tanto em contextos formalizados da prática desportiva como na educação escolar, devem estar devidamente alinhados com as necessidades e exigências que a sociedade atual impõe à escola (Cobo, 2012).

A noção de uma EFQ baseia-se, inevitavelmente, na promoção da equidade e da inclusão no plano curricular (Ainscrow & Miles, 2008). Para isso, é essencial que os alunos participem em vivências educativas que incentivem relações sociais construtivas com os colegas, respeitando, em simultâneo, as suas particularidades individuais (Vygotsky, 1980). Tal pressupõe metodologias de ensino adaptadas e ajustadas às especificidades de cada estudante. Assim, garantir uma educação de qualidade implica adotar uma abordagem pedagógica focada no aluno, com especial atenção à justiça educativa e à inclusão. Neste contexto, os conteúdos programáticos da EF e as respetivas práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento corporal, das capacidades motoras, das competências sociais e relacionais, bem como da compreensão cognitiva dos conteúdos, tendo em conta o perfil e as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno (Farias & Mesquita, 2022).

A EFQ é assegurada através da promoção da inclusão e da oferta de oportunidades de aprendizagem justas e acessíveis ao longo da vida para todas as crianças e jovens, independentemente das suas características pessoais, físicas, o género, a origem étnica e contexto socioeconómico. Entre os aspetos essenciais de uma EFQ destaca-se a promoção de resultados educativos significativos e duradouros, bem como o envolvimento ativo dos alunos em ambientes de aprendizagem que lhes permitem assumir responsabilidade e tomar decisões durante o seu processo formativo (Nations, 2015).

A abordagem centrada no aluno no ensino da EF, revela elevado potencial para promover o desenvolvimento global dos estudantes, dentro de uma perspetiva inclusiva e democrática. Adicionalmente, esta abordagem considera a natureza interdependente dos diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem em EF. Elementos esses, como por exemplo, as características individuais, elementos socioculturais e contextuais (Farias & Mesquita, 2024).

O ensino na adolescência mostra-se constantemente focado no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem dos alunos, o que conduz a uma maior formalização e organização de toda a estrutura do ensino-aprendizagem (Faria, 2014). Assim, todo o planeamento das aulas foi orientado a partir dos critérios gerais de avaliação do agrupamento, que estão organizados com o objetivo de responder melhor aos objetivos das AE. De forma a dar melhor resposta às necessidades dos alunos, foram escolhidos os modelos de ensino que melhor se adequavam à modalidade e que aumentassem a literacia física dos alunos, como é possível observar no quadro 2.

Quadro 2 - Modelos de Ensino

Modalidades	Modelos de Ensino
Voleibol	TGFU
Futebol	TGFU e MED
Ginástica Acrobática	Aprendizagem Cooperativa
Dança	Aprendizagem Cooperativa
Judo	Ensino por Pares
Natação	Ensino por Pares
Badminton	TGFU e MED

3.2.1. Entre Modelos e Estratégias de Ensino

3.2.1.1. TGFU e MED

Do ponto de vista metodológico, estes dois modelos de ensino, Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Teaching Games for Understanding (TGfU) refletem uma perspectiva construtivista da aprendizagem, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento de competências significativas e transferíveis (Kirk, 2010; Casey & MacPhail, 2018). Tanto no modelo TGfU como no MEC, foram tomadas decisões pedagógicas orientadas para a inclusão e individualização. A análise diagnóstica inicial permitiu identificar diferentes níveis de proficiência motora, experiências prévias e estilos de aprendizagem. A partir daí, foram delineadas estratégias de diferenciação, como a criação de grupos homogêneos e heterógenos, adaptação do campo, tarefas de observação e feedback individualizado (O'Sullivan, 2013). O modelo TGfU foi implementado, dada a sua forte componente tática e a complexidade do jogo, que favorece a discussão, o questionamento e a resolução de problemas em contexto real (Stephanou & Karamountzos, 2020).

O Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994), visa valorizar a dimensão humana e cultural do desporto, assenta na premissa da democratização do acesso à prática desportiva e na valorização pedagógica da competição, promovendo um compromisso claro com a inclusão, a competição significativa e a aprendizagem contínua. Parte-se do princípio de que um desporto verdadeiramente inclusivo será, necessariamente, mais plural e diferenciado, permitindo que cada indivíduo, de acordo com as suas possibilidades e interesses, encontre parceiros compatíveis e contextos de prática adequados às suas necessidades. Este modelo contempla a inclusão em três eixos fundamentais da formação desportiva: a competência desportiva, relacionada com a capacidade de desempenhar eficazmente em situações de jogo; a literacia desportiva, entendida como o conhecimento das regras, estratégias, valores e significados culturais associados à prática e o entusiasmo pelo desporto, que diz respeito ao envolvimento afetivo e à valorização da prática

desportiva ao longo da vida. O seu propósito é, portanto, formar indivíduos desportivamente competentes, cultos no domínio desportivo e entusiastas da prática, contribuindo para uma relação duradoura, crítica e ativa com o desporto (Tavares, 2015).

No desenvolvimento das unidades didáticas de voleibol e futebol, os alunos foram organizados em grupos heterogêneos que se mantiveram ao longo de todas as aulas. Esta estratégia teve como principal objetivo equilibrar os níveis de desempenho e melhorar o ambiente de aprendizagem. Uma vantagem significativa desta turma foi o número elevado de alunos com experiência prévia nas duas modalidades, o que permitiu a sua distribuição equitativa pelas equipas. Estes alunos desempenharam um papel crucial no apoio e orientação dos colegas com menor competência, contribuindo simultaneamente para a consolidação das suas próprias aprendizagens e para o desenvolvimento de valores fundamentais como a cooperação, a comunicação, a liderança e o respeito mútuo. Para além de participarem ativamente como jogadores, todos os alunos assumiram, de forma rotativa, diferentes funções organizacionais dentro da equipa, tais como treinador, árbitro e jogador. Este enfoque, especialmente na arbitragem colaborativa e no respeito pelas regras, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências sociais, éticas e comunicacionais, indo além da simples execução técnica e motora (Hastie & Mesquita 2016). As aulas foram estruturadas com base em objetivos pedagógicos claros e progressivos, integrando momentos de treino, jogo formal, autoavaliação e feedback construtivo. Neste sentido, o aluno deve ser orientado a resolver os problemas que emergem da própria lógica do jogo, desenvolvendo a sua capacidade de análise e decisão em contexto real. Uma das estratégias pedagógicas que se revelou mais eficaz foi a utilização do exercício denominado “Congela”. Esta técnica consistia em interromper momentaneamente o jogo, sempre que se identificava algum bloqueio, erro de posicionamento ou padrão de erro tático recorrente. Ao sinal de “congela”, os alunos deveriam permanecer exatamente no local onde se encontravam, sem se moverem, permitindo assim uma análise detalhada e contextualizada da situação de jogo. Esta pausa facilitava a compreensão coletiva do erro e promovia a reflexão crítica sobre o que poderia ser feito de forma diferente. Paralelamente, foram desenvolvidas tarefas com jogos condicionados e situações em campo reduzido, devidamente

ajustadas às características e níveis de experiência dos alunos, com o objetivo de criar contextos desafiantes e significativos para o desenvolvimento técnico-tático. Dentro de cada jogo condicionado de futebol, foram estabelecidas diferentes condicionantes para os dois grupos de alunos: os mais experientes tinham limitação no número de toques e restrições quanto à progressão com bola; já os alunos com mais dificuldades beneficiavam de tempo ilimitado para realizar qualquer ação, imunidade ao desarme e os seus golos tinham um valor triplicado, com o objetivo de incentivar a finalização e proporcionar tempo para observar o próprio posicionamento, bem como o dos colegas e adversários. O modelo revelou-se eficaz no reforço do sentido de responsabilidade individual e na melhoria das relações interpessoais, mesmo em contextos de competição.

No **badminton**, por se tratar de uma modalidade individual, optou-se por formar grupos homogêneos, dada a elevada disparidade nas competências motoras dos alunos. A constituição de grupos com níveis semelhantes visou garantir a continuidade das jogadas e evitar frustrações, promovendo uma prática mais justa e equilibrada. No entanto, esta organização não foi rígida: em tarefas específicas, como as sequências, houve rotação entre os alunos, permitindo que os menos experientes pudessem interagir e aprender com os colegas mais competentes, favorecendo a aprendizagem colaborativa e o apoio mútuo. As aulas foram organizadas em torno de questões táticas como *“colocar o volante nos espaços vazios”* ou *“escolher o batimento mais adequado tendo em conta a trajetória do volante e a posição do adversário”*. Estas questões orientaram a análise do jogo e estimularam a tomada de decisão em contextos reais de jogo. Para tal, foram propostas tarefas como sequências de batimentos unilaterais e bilaterais ou alterações nas dimensões do campo, com o intuito de criar constrangimentos que levassem os alunos a resolver problemas, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem ativo e reflexivo.

3.2.1.2. Aprendizagem Cooperativa

O modelo de aprendizagem cooperativa tem como objetivo educativo central o desenvolvimento social dos alunos. A sua operacionalização ocorre por meio da participação dos estudantes em atividades realizadas em pequenos grupos heterogêneos, favorecendo a troca de conhecimentos, a diversidade cultural e a riqueza das experiências individuais. O trabalho em grupo facilita a

resolução conjunta de problemas e promove o desenvolvimento de competências sociais essenciais, assegurando que a contribuição de cada aluno seja valorizada e reconhecida (Dyson & Casey, 2016). Competências essas que se encontram alinhadas com os domínios do PASEO e contribuem diretamente para o aumento da literacia física (Cunha et al., 2020). Além disso, a aprendizagem cooperativa potencia uma maior participação dos alunos nas atividades, promovendo a criação de significados variados a partir das suas experiências, o que contribui para o aprimoramento das competências sociais, da comunicação, do trabalho em equipa e da capacidade de aprender de forma colaborativa (Dyson & Casey, 2016). A sua implementação no contexto da EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico dos alunos, contribuindo significativamente para o seu crescimento enquanto estudantes e, sobretudo, enquanto seres humanos. A aprendizagem cooperativa promove um ambiente inclusivo, ao proporcionar a todos os alunos a oportunidade de participarem ativamente e de contribuírem para o sucesso coletivo do grupo. Esta abordagem pedagógica não só melhora o desempenho académico, como também potencia o bem-estar emocional e social, preparando os alunos para uma vida sustentada na colaboração, empatia e cooperação social. Ao valorizar a interdependência positiva e a responsabilidade individual e coletiva, a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma ferramenta poderosa para uma educação mais equitativa, participativa e transformadora (Farias & Mesquita, 2024).

Segundo Johnson e Johnson (2019), a aprendizagem cooperativa assenta em cinco elementos fundamentais: a interdependência positiva, onde o sucesso individual depende do sucesso coletivo; a interação social promotora de apoio mútuo e comunicação eficaz; a responsabilidade individual de cada elemento do grupo; o desenvolvimento de competências interpessoais; e a reflexão em grupo sobre os processos de trabalho. Para além destes, Kagan (1994) acrescentou os princípios da participação equitativa, que garante o envolvimento de todos, e da interação simultânea, que promove a troca de ideias e o feedback constante entre os pares. Fernandez-Rio (2019), veio reforçar esta estrutura, introduzindo a ideia de igualdade de oportunidade de sucesso, onde todos os alunos devem alcançar progresso pessoal, e a redefinição do sucesso, centrada em objetivos autorreferenciados e no desenvolvimento individual, em

detrimento da competição entre pares. Cecchini et al. (2020), destacaram ainda a importância da atribuição de papéis rotativos, da definição clara de objetivos coletivos e individuais, da delimitação temporal e espacial do trabalho em grupo, bem como da avaliação a dois níveis individual e coletivo, como forma de promover a responsabilização e a aprendizagem significativa. Por último, Van Leeuwen e Janssen (2019), salientaram o papel do professor como figura central na mediação da aprendizagem cooperativa, através de um feedback pedagógico contínuo e de uma postura interventiva e impulsionadora, capaz de guiar os alunos no processo educativo.

Tendo por base estes pressupostos, as aulas de dança e ginástica acrobática foram integralmente estruturadas em torno do trabalho cooperativo, sendo todas as tarefas desenvolvidas em grupo, com o intuito de promover as competências anteriormente mencionadas. Os alunos assumiram um papel central na construção do seu próprio percurso de aprendizagem, sendo responsáveis pela criação de um esquema acrobático e de uma coreografia, orientados por um dossier com critérios de avaliação específicos. Com base no dossier, cada grupo desenvolveu as suas composições a partir de um tema e música escolhidos pelos próprios alunos, o que aumentou significativamente o nível de envolvimento, autonomia e responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as perspetivas dos alunos revelam-se um contributo essencial para a compreensão e valorização dos processos pedagógicos, tornando-se este enfoque um dos pilares centrais do planeamento anual e da prática letiva (Cunha et al., 2020).

O dossiê de apoio facultado aos alunos incluía um conjunto diversificado de figuras, desde formações em pares até grupos de sete elementos, organizadas por níveis de dificuldade, com a respetiva pontuação atribuída. Para além disso, apresentava os critérios de avaliação específicos e a descrição dos elementos passíveis de penalização na execução técnica, permitindo aos alunos compreender com clareza os aspetos a ter em conta na construção do esquema e durante a sua realização. Já no caso da dança, foram delineadas várias estratégias para que os alunos tivessem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi organizado um dossiê (anexo I) que continha os conteúdos que iam ser abordados na dança transmitida com

transfere para a coreografia criativa, assim como a explicação dos mesmos e os critérios obrigatórios de avaliação das coreografias. Os alunos eram acompanhados pelo dossier em todas as aulas, tendo a possibilidade de o consultar quando precisassem. O meu papel, foi orientar os grupos de acordo com os critérios, acompanhar e navegar de acordo com a criatividade de cada grupo, uma abordagem do ensino da EFQ e centrado no aluno designado de Professor Facilitador do Processo (Goodyear & Dudley, 2015). O processo foi o elemento de avaliação que continha 40%, porque o processo permite avaliar uma série de capacidades importantes presentes no PASEO que são, autonomia, responsabilidade, tomadas de decisão, organização, trabalho em equipa, criatividade, liderança, colaboração, cooperação, comunicação e gestão de conflitos. Os resultados obtidos durante o processo, foi um aumento da motivação dos alunos nas aulas, pois houve uma valorização do esforço e de todo o processo que cada grupo obteve. A dança é uma modalidade que coloca vários alunos fora da sua zona de conforto devido à falta de competência ou vergonha, por isso, o facto de cada um organizar a sua própria coreografia fez com que pudessem moldar a mesma às suas necessidades e capacidades. A turma revelou-se incentivada e com uma participação ativa, o que permitiu construir coreografias criativas, dinâmicas, originais e de acordo aos temas a que cada grupo se propôs. Os grupos foram constituídos de forma criteriosa pela professora, com o objetivo de criar grupos heterogéneos de forma a prepará-los para o futuro. Devido à grande motivação e incentivo dos alunos, houve um grande investimento temporal e material. Todos os grupos despenderam do seu tempo para treinar as coreografias em tempo fora das aulas, com a supervisão da professora. Para além disso, os alunos adquiriram disfarces de acordo com os temas, de forma a tornar a coreografia mais realista. Este investimento, foi feito nas duas modalidades e, por isso, foi possível retirar resultados positivos, conseguindo os alunos gerir o seu processo de ensino-aprendizagem de forma autónoma e com sucesso.

Foram ainda implementadas estratégias de heteroavaliação, em que os grupos avaliavam os grupos com base em fichas de observação previamente definidas e organizadas pela professora, como é possível verificar na figura três e quatro.

Heteroavaliação - Ginástica Acrobática				
HÉTERO AVALIAÇÃO				
Dificuldades e aspetos a melhorar				
Critérios/Grupo				
Execução técnica das figuras (pegas, montes e desmontes)				
Articulação e fluidez do esquema (figuras e elementos de ligação)				
Criatividade, encadeamento lógico e postura/expressão de acordo com a música e tema				

Legenda:

1	2	3	4	5
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

Figura 2 - Ficha de Heteroavaliação de Ginástica Acrobática

Critérios de avaliação
Execução técnica das figuras (pegas, montes e desmontes): 1- As pegas são ineficazes e os montes e desmontes são instáveis; 2- As pegas, montes e desmontes são realizadas/os com alguma dificuldade. 3- As pegas são ligeiramente instáveis e os montes e desmontes são executados com ligeira dificuldade; 4- As pegas são quase sempre estáveis e os montes e desmontes são executados, na sua maioria, sem dificuldade. 5- As pegas são sempre estáveis e os montes e desmontes são executados, sem dificuldade.
Articulação e fluidez do esquema (figuras e elementos de ligação) 1- O movimento é rígido e desconexo, sem preocupação estética; 2- O movimento é ligeiramente rígido e realizado com interrupções na fluidez; 3- O movimento tem uma fluidez razoável, com pequenas quebras no ritmo; 4- O movimento é fluido e harmonioso, com ajustes mínimos necessários; 5- O movimento é totalmente fluido e harmonioso, com preocupação estética.
Criatividade, encadeamento lógico e postura/expressão de acordo com a música e tema 1- Não adota uma postura firme nem adequada, apresentando movimentos desconexos e sem fluidez. Os elementos gímnico são executados sem originalidade e demonstram falta de criatividade ou inovação. 2- A postura apresenta alguma firmeza, mas com falhas evidentes de adequação ao movimento. Os elementos gímnico são executados de forma pouco dinâmica, com pouca fluidez e originalidade limitada. 3- Adota uma postura razoavelmente firme e geralmente adequada, conseguindo alguma fluidez na ligação entre os elementos gímnico. Demonstra pequenas tentativas de originalidade, mas ainda carece de criatividade mais evidente. 4- Adota uma postura firme e bem ajustada, ligando os elementos gímnico de forma fluida e harmoniosa. Apresenta boa originalidade, com algumas demonstrações de capacidade criativa e inovação, mas ainda há espaço para aprimoramentos. 5- Adota uma postura firme e adequada, interligando com fluidez os elementos gímnico apresentando originalidade e capacidade de inovar.

Figura 3 - Critérios de Êxito da Ficha de Heteroavaliação

Este processo promoveu o pensamento crítico, o respeito mútuo e a capacidade de dar e receber feedback construtivo. Para além disso, os vídeos gravados ao longo das aulas permitiram aos alunos refletir sobre os seus desempenhos, identificando erros e propondo melhorias, o que reforçou o desenvolvimento de competências metacognitivas. A autoavaliação teve igualmente um papel relevante. Através dela, os alunos analisaram o seu próprio desempenho, capacidades e comportamentos, refletindo criticamente sobre o seu percurso e estabelecendo estratégias de melhoria (Silva et al., 2022; Vieira, 2013, 2017). Esta prática promoveu a autonomia, a autorregulação da aprendizagem e a perceção do progresso individual. A heteroavaliação, por sua vez, permitiu o desenvolvimento de competências comunicativas e de observação. Além disso, beneficiou também o docente, ao proporcionar uma maior clarificação dos objetivos e a possibilidade de ajustar o ensino com base no feedback dos alunos (Carnell, 2015; Amaral, 2023).

3.2.1.3. Ensino por Pares

O ensino por pares, sustentado nos princípios do *scaffolding*, foi implementado nas modalidades de judo e natação com o objetivo de promover uma transferência gradual da responsabilidade para os alunos. Esta abordagem revelou-se especialmente pertinente, uma vez que os alunos não tinham experiência prévia em judo e possuíam apenas contacto pontual com a natação, o que justificava uma estratégia que favorecesse a aprendizagem ativa, a autonomia e a cooperação. A articulação entre o ensino por pares e o *scaffolding* enquadrava-se no objetivo geral do estágio: desenvolver uma EFQ. Pretendia-se que os alunos assumissem um papel mais autónomo e responsável no seu processo de aprendizagem, o que implicou uma transferência progressiva do controlo do professor para os alunos, ajustada ao seu nível de prontidão (Farias & Mesquita, 2024). Este processo envolveu práticas como a definição de objetivos, a autorregulação e a autoavaliação.

No **judo**, dada a complexidade da modalidade, as primeiras aulas foram conduzidas diretamente pelo professor. Mas, os alunos utilizavam fichas orientadoras com imagens e critérios de êxito, o que promoveu a consulta autónoma, a leitura crítica e a autorregulação. À medida que ganhavam

autonomia, foi possível implementar dois níveis de responsabilidade: implícita (alunos em pares, com colaboração mútua) e explícita (um aluno lesionado assumiu a condução das atividades, monitorização dos colegas e feedback instrucional). Esta organização permitiu manter todos os alunos envolvidos e estimular competências como liderança e cooperação. A estrutura das aulas favoreceu o trabalho autónomo em pares, no qual os alunos alternavam entre o papel de executante e de observador, usando os critérios definidos para orientar correções e sugestões. O aquecimento era conduzido pelo aluno com responsabilidade explícita, e no final da unidade este encontrava-se envolvido cognitivamente e socialmente (Van de Pol et al., 2010). O professor, ao longo do processo, utilizou sistematicamente o questionamento como ferramenta para guiar e consolidar aprendizagens, esclarecer dúvidas e promover reflexão crítica. Este diálogo constante reforçou o envolvimento dos alunos e a construção do conhecimento de forma colaborativa e bidirecional (Song, Oh & Glazewski, 2017; Trindade, 2011).

Na **natação**, apesar do número reduzido de aulas, aplicou-se uma abordagem cooperativa, centrada na observação por pares das técnicas de crol e costas. Esta prática promoveu descanso ativo com envolvimento cognitivo, reforçou a consolidação dos conteúdos através dos critérios da AS e promoveu o desenvolvimento de competências interpessoais, como a comunicação, empatia e cooperação. Tais efeitos vão ao encontro da importância das relações sociais no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes (Bakadorova et al., 2019).

3.2.1.4. Avaliação para a Aprendizagem

Para garantir uma aprendizagem significativa, é fundamental adotar uma abordagem que vá além do desenvolvimento da competência motora, integrando dimensões cognitivas que promovam o pensamento crítico e a autorregulação da aprendizagem. Com esse propósito, foi implementada uma estratégia comum nas modalidades de **futebol, badminton, natação, dança e ginástica acrobática**: a utilização de fichas de observação individuais. Esta ferramenta pedagógica permitiu aos alunos um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, desafiando-os a observar os colegas, aplicar critérios previamente trabalhados, identificar pontos fortes e áreas a melhorar,

promovendo, assim, concentração, análise crítica e comunicação (Williams & Weiss, 2018), que implica envolvimento cognitivo, que se refere ao grau de ativação mental que o aluno dedica à aprendizagem.

Os alunos ao longo da aula, demonstraram mais cooperação e colaboração nas tarefas por estarem a observar. Isso demonstra que conseguem entender os objetivos que pretendo para as aulas desta modalidade, sendo que reforcei mais uma vez o que é pretendido para estas aulas.

Reflexão de Aula, 06 de dezembro de 2024

A turma reage bem a este tipo de tarefas, pois reúne alunos ambiciosos, cooperativos e que demonstram gosto pela prática de atividade física. Por isso, dá-me margens de trabalho mais complexas.

Reflexão de Aula, 10 de janeiro de 2025

Na EF, tal envolvimento traduz-se na compreensão e aplicação dos princípios técnicos e táticos, desenvolvendo raciocínio tático e compreensão da lógica interna do jogo (Gréhaigne et al., 2005). Assim, a execução motora, isoladamente, revela-se insuficiente para sustentar aprendizagens duradouras e transferíveis. Para potenciar esta dimensão, incentivaram-se momentos de partilha entre observadores e observados, promovendo trocas produtivas e aprendizagem mútua. Este diálogo reforçou também o relacionamento interpessoal, valorizando o respeito pela opinião do outro e fomentando um ambiente inclusivo e motivador. Alunos com diferentes níveis de competência motora puderam sentir-se igualmente valorizados, contribuindo cognitivamente para a aula.

A escrita enquanto mediadora da aprendizagem teve um papel determinante. Os alunos, ao escreverem sobre o desempenho dos colegas, eram levados a refletir sobre o seu próprio desempenho, a estabelecer objetivos de melhoria e a desenvolver literacia física integrando conhecimento e ação numa análise estruturada e consciente, tal como reporta Zhu et al. (2010). De acordo com Kirk (2010), esta prática estimula a autonomia e a formação de alunos reflexivos, um objetivo central da EF. Durante essas interações, o

professor acompanhava as trocas de feedback, orientando-as para os objetivos da modalidade e utilizava o questionamento para aprofundar a compreensão dos alunos (Ennis, 2013). Foi possível observar discussões construtivas, correções entre pares e até referências a experiências práticas, revelando um elevado nível de envolvimento intelectual e colaboração. Quanto à organização, nas modalidades de futebol, dança e ginástica acrobática estas trocas eram feitas com a turma reunida. Já em badminton realizou-se em pequenos grupos e, na natação entre pares. Todas estas questões contribuíram para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo.

3.2.1.5. Ambiente de Aprendizagem Positivo

Um ambiente de aula verdadeiramente positivo e enriquecedor vai além da organização de tarefas e conteúdos: exige respeito mútuo, segurança emocional, confiança, acolhimento da diversidade e oportunidades reais de participação ativa para todos os alunos. Um espaço onde os alunos se sintam valorizados, ouvidos e incentivados a experimentar, errar e aprender com os colegas, promove não só o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também o crescimento social e emocional. Além disso, a criação de relações positivas entre professor e alunos e entre os próprios colegas é essencial para o envolvimento, a motivação e a aprendizagem significativa (Sindiani et al., 2025).

Com base nesse princípio, foram implementadas diversas estratégias para garantir um ambiente favorável à aprendizagem, assim como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 3 - Estratégias para um Ambiente de Aprendizagem Positivo

Estratégias – Ambiente de Aprendizagem	
a) Criação de grupos/equipas diferentes para todas as modalidades;	b) Observações entre pares/grupo de forma a ajudar os colegas a entender o jogo e regras;
c) Todas as tarefas realizadas para a disciplina, foram feitas em grupo;	d) Professor como impulsionador;

e) Reflexão conjunta;	f) Tomadas de decisão por parte dos alunos;
g) Responsabilidade gradual;	h) Questionário da autoavaliação do relacionamento interpessoal;
i) Alunos mais competentes como líderes/capitães;	j) Pontos extras para as equipas mais cooperativas;
k) Análise (visual e escrita) dos vídeos;	l) Criação dos seus próprios planos de treino na área da AF.

As alíneas **b) Observações entre pares/grupo de forma a ajudar os colegas a entender o jogo e regras**, **d) Professor como impulsionador**, **g) Responsabilidade gradual** e **h) Questionário da autoavaliação do relacionamento interpessoal**, já foram desenvolvidas anteriormente, no que diz respeito à organização dessas tarefas, bem como às vantagens que tiveram no desenvolvimento dos alunos.

Relativamente à alínea **a) Criação de grupos/equipas diferentes para todas as modalidades**, foi uma estratégia adotada desde o início do ano, aproveitando as experiências prévias dos alunos em diversas modalidades. Esta dinâmica promoveu novas interações e fortaleceu os laços afetivos. A EF revelou-se essencial para a construção do espírito de grupo, ajudando a superar a distância relacional existente. Em algumas UD, a estabilidade das equipas favoreceu ao aumento da cooperação e da confiança. Já a sua reorganização intencional permitiu que todos trabalhassem com diferentes colegas, desenvolvendo competências como a empatia, tolerância e colaboração com a diferença, competências importantes para a vida.

Relativamente à alínea **c) Todas as tarefas realizadas para a disciplina, foram feitas em grupo**, facilitou a consolidação dos conteúdos face à limitação do número de aulas. Esta dinâmica promoveu competências como comunicação, pensamento crítico e colaboração. Tal como referido na alínea **e) Reflexão conjunta**, revelaram-se momentos valiosos, permitindo partilhas

complementares e esclarecimento de dúvidas, especialmente para os alunos com mais dificuldades.

Consegui com que todos tivessem de verbalizar os aspetos a observar...” O aluno 1 e o aluno 2, não estão a participar e a ter poucas oportunidades de jogo por isso, achei pertinente chamar a atenção do capitão desta situação. Assim como, dificuldades na desmarcação. Boa contenção da equipa. No final, a equipa melhorou depois de algumas dicas da nossa parte.”

Reflexão da Aula, 06 de dezembro de 2024

Relativamente à alínea **f) Tomadas de decisão por parte dos alunos**, estes participaram ativamente em algumas tomadas de decisões, promovendo valores como justiça, empatia e inclusão. No futebol, criaram variantes nas regras para garantir a participação de todos.

Relativamente à alínea **i) Alunos mais competentes como líderes/capitães**, nos desportos coletivos, foram nomeados capitães de equipa ligados à modalidade ou com maior competência motora para a mesma, que assumiram a organização da equipa, o apoio os colegas e promoveram a entreajuda e a liderança pedagógica no grupo.

Quanto à alínea **j) Pontos extras para as equipas mais cooperativas**, esta estratégia foi usada apenas no futebol, devido ao desequilíbrio nas competências motoras dos alunos. Realizaram-se dois eventos culminantes com regras definidas pelos próprios alunos e critérios de avaliação que valorizaram não só o desempenho desportivo, mas também a cooperação e a inclusão, por exemplo, a atribuição de pontos valorizou não apenas a performance (golos marcados), abrangendo também aspetos como a melhor mascote, melhor grito de equipa, melhor nome e equipa mais cooperativa e colaborativa. Esta abordagem promoveu o empenho, a criatividade e o espírito de equipa.

Quanto à alínea **k) Análise (visual e escrita) dos vídeos**, os alunos analisaram vídeos das modalidades de futebol, ginástica acrobática e dança durante aulas teóricas. No futebol, identificaram aspetos a melhorar e aplicavam-nos na aula seguinte. Na ginástica, os grupos analisaram a apresentação final, descreveram o esquema por escrito e planificaram melhorias. Na dança, os

vídeos serviram como base para discussão e continuidade do trabalho coreográfico. Esta prática reforçou o pensamento crítico dos alunos, a sua autorregulação e a consciência comportamental.

Em todos os momentos de observação, os alunos tiveram de analisar de forma crítica a sua prestação, escrevendo os aspetos a melhorar para as próximas aulas, entregando-me no final. O objetivo é fazer com que os alunos tenham a perceção de como melhorar o seu desempenho de forma que os alunos se motivem para as aulas e haja uma aprendizagem.

Reflexão da Aula, 10 de janeiro de 2025

Já no que respeita à **alínea I) Criação dos seus próprios planos de treino na área da AF**, tema central do estudo, durante o qual os alunos passaram por várias fases, até à elaboração de um plano de treino individual, ajustado às suas necessidades e objetivos. Este processo permitiu um maior envolvimento dos alunos, aumentando a sua motivação e promovendo a literacia física. Todos os passos e tarefas realizados ao longo desta área foram descritos de forma mais pormenorizada no capítulo quatro deste relatório.

Ao longo do ano letivo, os alunos revelaram um forte envolvimento cognitivo nas tarefas propostas. Para tal, a compreensão dos critérios de êxito foi promovida com a apresentação clara dos objetivos e reforçada através da atribuição estratégica de papéis específicos, como executor, observador, treinador e árbitro, favorecendo uma aprendizagem mais completa. As tarefas foram planeadas de forma diferenciada, respeitando os ritmos individuais, com variantes e apoio entre pares. A autonomia, a reflexão e a responsabilização foram estimuladas através da rotatividade de papéis, autoavaliações e análise de vídeos. O ambiente de aula mostrou-se positivo, seguro e colaborativo, promovendo o respeito, a empatia e o espírito de equipa.

3.3. Outras Experiências de Lecionação

3.3.1. Turma Partilhada

No início do segundo semestre, tive a oportunidade de lecionar uma UD a uma turma do segundo ciclo, mais concretamente do quinto ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 20 alunos, dos quais 16 eram rapazes e quatro raparigas. No geral, os alunos apresentavam comportamentos mais agitados. Demonstravam dificuldades ao nível do controlo emocional e do cumprimento das regras estabelecidas. Era visível a necessidade de intervenção ao nível da autorregulação, da gestão de emoções e da capacidade de escuta. Por outro lado, mostravam-se muito enérgicos, curiosos e com vontade de participar, o que revelou ser um ponto de partida importante para o trabalho pedagógico.

A UD centrou-se na modalidade de ginástica e foi ministrada de forma autónoma, embora sob a supervisão da docente responsável pela turma. As aulas foram delineadas com base nas AE da disciplina, tendo sido considerados os materiais disponíveis na escola. A escolha e estruturação dos conteúdos foram ajustadas tanto ao número reduzido de aulas previstas, como aos resultados obtidos na AD inicial.

Os alunos desta turma apresentavam dificuldades no cumprimento das normas e em tarefas que exigiam cooperação. A predominância de elementos do sexo masculino contribuía para um ambiente mais competitivo, o que, com frequência, originava conflitos e prejudicava o normal desenvolvimento das aulas. Perante este cenário, tornou-se necessário adotar estratégias pedagógicas centradas na gestão comportamental e na resolução de conflitos, conforme será de- talhado no excerto seguinte:

Outro aspeto está relacionado com as grandes divergências que existem entre os alunos, levando a uma grande distração da turma e, por consequência, interrompe as minhas instruções e feedbacks. Sempre que existem alunos a conversar, a brincar ou até mesmo comportamentos negativos, eu interrompo a minha instrução e chamo a atenção aos que estão neste registo. Nesta aula, encontrei 2 alunos a cometer atos de violência um com o outro, na qual tive dúvidas acerca do que fazer. No momento fiz o que achava que devia de ser feito, mas

sinto que devia ter deixado um recado à turma e aproveitar aquela situação como exemplo.

Diário de Bordo, 18 de fevereiro de 2025

Face aos comportamentos desviantes recorrentes, foi necessário reformular completamente a estrutura das aulas. Em articulação com a professora responsável pela turma, definiram-se estratégias específicas com o objetivo de minimizar essas perturbações e promover um ambiente mais propício à aprendizagem.

Uma das principais estratégias adotadas consistiu na criação de um circuito com várias estações distribuídas pelo espaço, integrando pelo menos uma tarefa correspondente a cada conteúdo previamente abordado nas aulas. A rotação dos alunos entre as estações ocorria de forma contínua, sendo que os únicos momentos de pausa se verificavam nas filas de espera. Esta dinâmica permitiu manter os alunos em atividade constante, reduzindo de forma significativa as oportunidades para conversas paralelas ou comportamentos inadequados. Para assegurar um fluxo eficiente e evitar tempos de espera prolongados, o circuito foi constituído por cerca de 16 estações, garantindo uma distribuição equilibrada dos alunos pelo espaço. Paralelamente, outra estratégia esteve relacionada com o momento de instrução e, sempre que era necessário fazê-lo, todos os alunos eram convidados a sentar-se. Esta medida tinha como objetivo facilitar a observação da turma e reforçar o controlo comportamental nesses momentos de comunicação.

O meu posicionamento e a quantidade de feedback neste ano de escolaridade e nesta modalidade são muito mais elevados. Devido à quantidade de aspetos a melhorar e de acontecimentos, tenho de estar a intervir constantemente. O trabalho autónomo é muito reduzido devido às grandes dificuldades de execução. Consigo estar a acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo, e a estratégia que encontrei, foi estar a dar ajuda um pouco em todas as estações.

Diário de Bordo, 18 de fevereiro de 2025

Esta turma, na modalidade de ginástica revelou grande dificuldade na execução técnica dos conteúdos programados nas AE, o que me levou a refletir

sobre o assunto. Considero que essa dificuldade pode estar associada à pouca exposição à modalidade nos anos anteriores ou ao facto de esta ser menos abordada pelos professores titulares, possivelmente devido a uma maior dificuldade na sua leção. A única oportunidade que os alunos têm para realizar tarefas relacionadas com a ginástica ocorre nos contextos das atividades extracurriculares, mas nem todos têm a possibilidade de participar. Além disso, no grupo com maiores dificuldades na execução dos elementos gímnicos, os rapazes demonstraram mais empenho e coragem para tentar e experimentar do que as raparigas. Por isso, tornou-se necessário desenvolver um trabalho adicional para encorajar as alunas a iniciarem o processo de aprendizagem e prática, em consonância com os objetivos estabelecidos.

3.3.2. Coadjuvação no Terceiro Ano de Escolaridade

O núcleo de estágio ficou responsável pela leção das aulas de uma turma do terceiro ano de escolaridade, em coadjuvância dentro do agrupamento numa escola de primeiro ciclo. Devido à redução de horário da PC, apenas existia mais esta turma, por isso foi lecionada por todo o núcleo de estágio. No início do ano letivo, tomámos a decisão de lecionar as aulas todos juntos por haver uma falta de experiência dos professores estagiários neste ciclo de ensino. Desta forma, estruturamos as aulas para que houvesse um aproveitamento maior por parte dos alunos.

A turma era composta por 21 alunos, dos quais 12 eram rapazes e nove raparigas. Apresentavam características bastante agitadas, manifestando uma necessidade constante de movimento e atividade física, o que está alinhado com as horas atribuídas à EF no currículo do primeiro ciclo. Apesar da crescente consciencialização da sociedade, das escolas e dos encarregados de educação quanto à importância da EF, esta disciplina nem sempre é reconhecida e valorizada como merece no currículo escolar. Nesse contexto, torna-se pertinente e relevante refletir criticamente sobre esta problemática no contexto do currículo do primeiro ciclo. Pode afirmar-se que a escola e as aulas de EF assumem uma posição privilegiada, não só no desenvolvimento das competências motoras, mas também na consolidação de hábitos de prática regular de atividade física ao longo da vida (Jesus, 2013). De acordo com Comédias (2004), é fundamental conferir à EF a importância que lhe é devida,

não apenas no que respeita ao desenvolvimento integral das crianças, mas também pelo seu potencial enquanto elemento de aproximação à escola e de promoção do gosto pelo ambiente escolar, tornando a prática da atividade física mais atrativa e motivadora. A distribuição dos horários apresenta um desequilíbrio, já que as disciplinas de Português e Matemática possuem mais do dobro das horas destinadas às expressões artísticas e físico-motoras, como é possível observar na figura quatro. A realidade desta turma, neste ano letivo, traduz-se em 45 minutos semanais de EF, sendo que o tempo efetivamente útil varia entre 25 e 30 minutos. Trata-se de um período muito reduzido, que dificulta o desenvolvimento motor, social, cognitivo e psicológico das crianças. Por isso, é essencial que o currículo atribua maior relevância à expressão físico-motora, não só através do aumento do número de horas semanais de EF, mas também mediante uma reorganização dos horários escolares que assegure condições adequadas para a sua prática. Essa valorização curricular permitiria responder às necessidades atuais dos alunos, numa perspetiva de educação integral e de promoção do bem-estar.

3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Figura 4 - Distribuição dos horários pelas disciplinas

Para além disso, nesta turma, existia uma aluna com necessidades educativas especiais, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo. A doença foi diagnosticada à nascença e, segundo a professora titular da turma, está incluída no sistema de ensino desde o pré-escolar. Devido a estas características, as aulas tinham de ser adaptadas de forma a ser inclusivas para esta aluna, tal como descrito neste excerto:

Nesta turma temos uma menina com necessidades educativas especiais, sendo mais complicado integrá-la na coreografia. Por isso, tentamos ao máximo que ela consiga realizar todos os passos ficando um professor com ela durante todo o momento da dança e, assim, temos a certeza que consegue acompanhar. Esta aluna funciona muito pela imitação dos restantes alunos e, neste sentido, ela quando vê os outros meninos a mexer no arco ela olha e consegue imitar os passos. Para nós é muito importante que ela faça parte deste processo, e tentamos que assim seja em todas as aulas.

Diário de Bordo, 06 de novembro de 2024

Em todas as aulas, independentemente dos objetivos delineados, realizaram-se adaptações com o intuito de garantir que a aluna em questão se sentisse incluída nas tarefas. A aluna apresentava dificuldades severas ao nível da comunicação verbal, o que tornava a interação mais desafiante. A dificuldade na expressão oral comprometia a perceção clara das suas intenções ou emoções, sendo estas apenas parcialmente interpretáveis pelas expressões corporais.

A inclusão da aluna com necessidades educativas especiais foi uma preocupação constante ao longo do processo, tendo sido implementadas estratégias de apoio individualizado para garantir a sua participação ativa nas aulas. A principal estratégia adotada consistiu em designar, em cada aula, um dos professores estagiários para acompanhar a aluna, realizando jogos com diversos materiais. Esta abordagem foi possível devido à presença dos três professores em todas as aulas, o que permitia que um dos professores estagiários estivesse sempre disponível para apoiar diretamente a aluna. Adicionalmente, a professora titular da turma também participava frequentemente nessas atividades, reforçando a continuidade do trabalho desenvolvido. A aluna demonstrou boa capacidade de reprodução, sobretudo através da observação dos colegas, o que confirma a importância do grupo enquanto modelo e facilitador da aprendizagem. Assim, numa perspetiva de melhoria, teria sido benéfico promover um trabalho mais colaborativo, onde os colegas fossem orientados a assumir, pontualmente, o papel de tutores ou pares de apoio, incentivando a cooperação, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de competências sociais por parte de todos os alunos. No caso

específico desta turma, foi evidente que todos os alunos estavam sensibilizados para as dificuldades da colega e demonstravam saber como agir perante diferentes situações. Observou-se um ambiente de apoio mútuo e respeito, em que a aluna participava ativamente nas tarefas propostas, não apenas nas aulas de EF, mas também noutras situações em contexto escolar.

3.4. Atividades Extracurriculares

Ao longo deste percurso, participei em diversas atividades que me proporcionaram um contacto mais próximo com a comunidade escolar e que, simultaneamente, se revelaram oportunidades valiosas de aprendizagem ao nível da organização, planeamento e gestão no contexto educativo.

No Desporto Escolar (DE), na modalidade de badminton, o meu contributo fez com que aumentasse a motivação dos alunos, apesar das limitações físicas do espaço. Ao introduzir conteúdos mais complexos, criei um maior desafio que incentivou a adesão e o envolvimento dos alunos, refletindo-se também na atração de novos participantes para os treinos. Para a professora responsável, representou um apoio relevante que contribuiu para a continuidade e melhoria do programa para o próximo ano.

No caso do Corta-Mato e do Mega Atleta, estes eventos evidenciaram um valor educativo do desporto ao promoverem competências como responsabilidade, resiliência e espírito de equipa. Contudo, o desinteresse de alguns alunos, sobretudo nos escalões superiores, indicou a necessidade de repensar os formatos competitivos para torná-los mais inclusivos e apelativos.

No que concerne às visitas de estudo, estive presente em duas com a turma residente, o que facilitou a construção de vínculos fortes entre mim e os alunos, criando ambientes de aprendizagem mais informais e humanos. Representou um desafio logístico, mas também uma oportunidade de conhecer melhor as dinâmicas do grupo.

A direção de turma foi uma componente que acompanhei de perto, onde compreendi a complexidade burocrática e relacional envolvida, sobretudo na gestão de comportamentos e na comunicação com encarregados de educação. Para os professores, uma direção de turma implica uma elevada responsabilidade que vai além das aulas, exigindo competências de mediação e

liderança. Tive a oportunidade de acompanhar, de mais perto, a direção de turma do ensino secundário regular e do profissional.

O Sport Outdoor Event foi um evento organizado pelos dois núcleos de estágio do agrupamento, que proporcionou uma reflexão mais aprofundada da importância do trabalho colaborativo e da flexibilidade na resolução de problemas. Para os alunos, teve impacto ao promover experiências diversificadas e interdisciplinares, incentivando o convívio e a sensibilização ambiental. O evento teve o foco nos alunos do ensino secundário, que contou com uma manhã dedicada aos desportos de natureza, mais especificamente, escalada, rapel, orientação, travessia de cordas e plogging. O plogging foi introduzido após ser feita uma parceria com a câmara municipal.

A preparação dos alunos para os pré-requisitos constituiu um desafio pessoal, pois apoiei os alunos numa fase importante das suas vidas. A intervenção centrou-se essencialmente no acompanhamento técnico e emocional, visando assegurar a confiança e a motivação dos alunos. Pessoalmente, este processo evidenciou o papel do professor de EF como orientador e facilitador, demonstrando que o sucesso académico está associado a um apoio personalizado, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

4. Uma experiência de Investigação-Ação participativa na área da aptidão física: um estudo com alunos do ensino Secundário

4.1. Resumo

A aptidão física assume um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar dos jovens, sendo uma componente curricular essencial da Educação Física. A escola, e a Educação física em particular, surge como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da literacia física, promovendo capacidades físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. A literatura tem vindo a reconhecer a importância de intervenções pedagógicas que envolvam os alunos de forma ativa e crítica no seu processo de aprendizagem. Este estudo teve como propósito central analisar o efeito de um programa de aptidão física, sustentado na metodologia de investigação-ação participativa com jovens, na literacia de alunos do ensino secundário. Adicionalmente, pretendeu-se ainda analisar os benefícios da metodologia na melhoria dos níveis da aptidão física dos alunos. Participaram 25 alunos de uma turma do décimo segundo ano, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, 15 do sexo feminino e dez do masculino. O programa decorreu durante todo o ano letivo nas aulas de EF. Os instrumentos de recolha foram entrevistas coletivas, o diário de bordo da professora, portefólios dos alunos e os testes FITescola. Os resultados revelaram que o programa de treino suportado pela metodologia potenciou o desenvolvimento dos diferentes domínios da literacia física, por potenciar o envolvimento ativo e reflexivo dos alunos em todas as fases do programa. Verificaram-se melhorias significativas na aptidão física, nomeadamente ao nível dos testes de abdominais, flexões e flexibilidade dos membros inferiores, evidenciando o impacto positivo da intervenção.

Palavras-Chave: Literacia Física, Ensino Centrado no Aluno, Educação Física, Saúde.

4.2. Abstract

Physical aptitude takes on a fundamental role in promoting health and well-being of young people, in the sense that it is a central curricular component of Physical Education. School, and Physical Education in particular, arises like a privileged space for physical development, promoting physical, cognitive, social and psychological capacities. Literature has been recognizing the importance of educational interventions that involve students in an active and critical manner in their learning process. This study aims to analyze the effect of a physical fitness program, supported in the Youth Participatory Action Research, in the literacy of high school students. Additionally, it aims also to analyse the benefits of this methodology in improving the physical fitness levels in students. 25 students from a 12th grade class have participated, with ages between 17 and 20 years old, 15 are girls and 10 boys. The program lasted the whole school year in Physical Education classes. Data collection were collective interviews, teacher board diary, students' portfolios and fitness tests. The results have revealed that the training program supported by the methodology has enhanced the development of different domains of physical literacy, because it boosts the active and reflective involvement of students in every stage of the program. Significant improvements in physical fitness were registered, namely at the level of abdominal tests, push ups and flexibility of the lower limbs, proving the positive impact of the intervention.

Key-words: Physical Literacy, Teaching Student Centered, Physical Education, Health

4.3. Introdução

Um dos requisitos obrigatórios no Estágio Profissional (EP) é a realização de um estudo acerca de um tema relevante para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Este estudo integra-se num projeto de doutoramento de um estudante da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), sob orientação da professora orientadora (PO), sob a égide da literacia física. Uma das intenções centrais do projeto foi desenvolver uma proposta pedagógica que promovesse, de forma consistente, a valorização da atividade física como parte integrante de um estilo de vida saudável. Para além de levar os alunos a reconhecer os benefícios de serem fisicamente ativos, foi igualmente prioritário capacitá-los com conhecimentos e competências que lhes permitissem adotar práticas autónomas e conscientes. Este propósito geral assumiu-se como relevante para os meus alunos, pelo que a decisão foi realizar o meu estudo de investigação neste âmbito.

Uma Educação Física de Qualidade (EFQ) pressupõe cumprir três requisitos: permitir que todos os jovens, independentemente das suas circunstâncias e competências, participem e gostem de Educação Física (EF) e Desporto; promover a saúde, segurança e bem-estar dos jovens e permitir que todos os jovens possam melhorar e alcançar resultados em consonância com a sua idade e potencial (Martins et al., 2017). Associado a uma EFQ surge a literacia física, a qual se baseia na vontade, confiança, capacidade e conhecimento na participação em tarefas de atividade física, assumindo a responsabilidade por continuar a praticar ao longo da vida (IPLA, 2017). Com esse propósito, na promoção da literacia física pretende-se promover aprendizagens em quatro domínios: o físico, o psicológico, o social e o cognitivo. Esta abordagem alinha-se com uma perspetiva salutogénica do ensino, que privilegia a promoção da saúde através da capacitação dos alunos para escolhas saudáveis, em vez de focar apenas na prevenção da doença (Mittelmark et al., 2016). Esta perspetiva salutogénica, implica colocar o aluno no centro do processo, por forma a garantir que os alunos aprendam de forma significativa.

A metodologia apresentada neste estudo foi desenvolvida por Cammarota & Fine (2008), é uma abordagem que visa mobilizar os jovens no processo de investigação, promovendo simultaneamente transformações a nível pessoal e/ou

social. Esta abordagem pode ser uma ferramenta importante na transição do aluno de um estado de dependência para um estado de independência. O YPAR assenta na valorização das vivências dos jovens, reconhecendo-os como especialistas nas temáticas que impactam diretamente as suas realidades (Wagaman et al., 2023). Esta metodologia destaca a voz dos indivíduos, motivando-os a fazer parte ativa da sua própria transformação (Ferreira & Veiga, 2023). Nesse sentido, permite aos alunos desenvolver um olhar crítico sobre a sua própria situação, valorizando as suas capacidades em função dos objetivos traçados e adquirindo ferramentas para gerir os condicionantes que enfrentam (Padilla, 2017). A participação autónoma proporciona um conhecimento mais individualizado, válido e com uma intervenção ajustada, atribuindo mais significado ao processo (Lima, 2003). Esta abordagem ganha ainda mais relevância se considerarmos os desafios frequentemente enfrentados no ensino da Aptidão Física (AF) nas aulas de EF. A AF tende a ser descontextualizada, repetitiva e centrada na prescrição técnica, o que pode gerar desmotivação e exclusão entre alunos menos competentes ou menos interessados (Cunha et al., 2024). Ao envolver os alunos ativamente no planeamento, monitorização e avaliação do seu treino, pode contrariar-se essas limitações, promovendo um empoderamento crítico e uma aprendizagem mais significativa. Por isso, com o intuito de desmistificar a área da AF nas escolas, este estudo teve como propósito central analisar o efeito de um programa de AF, sustentado na metodologia YPAR, na literacia física de alunos do ensino secundário. Adicionalmente foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) identificar marcas de desenvolvimento dos domínios da literacia física nas diferentes fases do programa de intervenção e ii) analisar os benefícios da metodologia na melhoria dos níveis da AF dos alunos.

4.4. Metodologia

4.4.1. Contexto e Participantes

Este estudo foi realizado no contexto do EP incluído no Mestrado 2.º Ciclo em EEFEBS, com o suporte de um estudante de doutoramento da FADEUP, sendo operacionalizado pela professora estagiária. Participaram no estudo 25 alunos de uma turma do 12.º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, 15 do sexo

feminino e dez do sexo masculino, sendo que a média de idades é de 17,68 anos. Neste grupo de alunos, apenas 12 alunos terminaram o ano letivo a praticar desporto nas vertentes de voleibol, surf, ginásio, andebol, futsal e atletismo. A dinâmica entre os alunos era positiva, não havendo conflitos entre eles.

Todos os alunos participaram no estudo. Os alunos e seus encarregados de educação autorizaram a participação assinando um consentimento livre e informado. Foi garantido que os dados seriam mantidos em sigilo, que a identidade dos participantes seria preservada.

4.4.2. Desenho do Estudo

A intervenção estruturou-se em torno dos pressupostos da investigação ação participativa com jovens (YPAR), que beneficia o conhecimento sujeito à transformação e emancipação dos alunos. Este estudo foi desenvolvido de janeiro a maio de 2025, nas aulas de EF. A turma tinha duas aulas por semana de 100 minutos (75 minutos úteis) nos quais os últimos 10 a 15 minutos eram dedicados à AF. A metodologia utilizada foi o YPAR, desenvolvido por Cammarota & Fine (2008). A metodologia estrutura-se em 5 fases e assume como o objetivo promover a mudança e levar o aluno a um estado de autonomia com transferência para fora do contexto de aula.

A primeira fase, denominada “**Identificação do problema**”, consistiu na análise dos resultados obtidos nos testes do FITescola e, posteriormente, na seleção, por parte dos alunos, de dois testes que pretendiam melhorar até ao final do ano letivo. No momento de preenchimento da ficha correspondente, os alunos tiveram acesso unicamente aos valores que obtiveram nos testes de vaivém, abdominais, flexões, flexibilidade dos membros inferiores e impulsão horizontal, sem conhecimento dos valores de referência nem da classificação correspondente a cada resultado, como é possível observar no anexo II. Esta foi uma estratégia intencionalmente adotada com o objetivo de avaliar a capacidade dos alunos em interpretar autonomamente os seus próprios resultados. Durante a realização da primeira fase, a área da AF foi organizada pela professora, sendo privilegiada a execução de diversos exercícios de força. De acordo com Silva (2011), esta capacidade é uma das mais frequentemente trabalhadas nas aulas

de EF, devido aos múltiplos benefícios que proporciona. A força constitui a base para o desenvolvimento de outras capacidades físicas, como a velocidade, a coordenação e a resistência muscular; contribui significativamente para a saúde, ao prevenir lesões e melhorar a postura corporal; e revela-se ainda essencial na realização de tarefas do quotidiano, como empurrar, puxar ou subir escadas.

A segunda fase, intitulada “**Procurar saber mais sobre o tema**”, consistiu na realização de uma pesquisa, por parte dos alunos, sobre os testes que pretendiam melhorar, as capacidades físicas envolvidas e as metodologias de treino mais adequadas para esse fim. Posteriormente, cada aluno procedeu à transcrição individual das informações recolhidas, partilhando-as depois com os colegas da turma, como é possível ver no anexo III. Esta fase foi estruturada em três momentos distintos: seleção dos meios de pesquisa mais adequados, entrega em grupo e em formato físico das informações obtidas, e apresentação à turma em trabalho de grupo. Durante a esta fase, os alunos foram organizados em pequenos grupos, sendo o critério de constituição a escolha dos testes que pretendiam melhorar, de modo a possibilitar o trabalho colaborativo em torno de um objetivo comum. A cada grupo foi atribuído um plano de treino, composto por exercícios selecionados pela professora, com algumas variações adaptadas às características individuais dos alunos. Adicionalmente, alguns exercícios foram estruturados em dois níveis de dificuldade (nível 1 e nível 2), permitindo que cada aluno optasse por aquele que melhor se adequasse às suas capacidades e necessidades (anexo IV).

A terceira fase, designada “**Construir uma solução**”, consistiu na elaboração, por parte dos alunos, de um plano de treino individualizado, fundamentado nas informações previamente recolhidas e nas partilhas realizadas pelos colegas, como é possível observar no anexo V. Para apoiar a construção do plano, foram fornecidas novas orientações, essenciais para assegurar que todos os alunos fossem capazes de concretizar a tarefa com êxito.

A quarta fase, intitulada “**Implementar a solução**”, corresponde ao momento em que os alunos colocam em prática o plano de treino individual que elaboraram, direcionando o trabalho especificamente para as capacidades físicas que pretendem melhorar. Posteriormente, de forma individual, cada aluno foi solicitado a justificar por escrito todas as decisões tomadas durante a

construção do respetivo plano de treino, promovendo, assim, a reflexão crítica sobre o processo de planeamento e a coerência entre os objetivos definidos e as estratégias adotadas, como é possível observar no anexo VI.

A quinta e última fase, designada “**Avaliar a solução**”, consistiu na realização, por parte dos alunos, de uma segunda aplicação dos testes do FITescola, com o objetivo de comparar os resultados obtidos com os iniciais. Após esta etapa, os alunos analisaram todo o processo desenvolvido ao longo das semanas e refletiram criticamente sobre os resultados alcançados, avaliando a eficácia do plano de treino que implementaram nas aulas, respondendo a umas questões acerca do processo, assim como podem ver no anexo VII.

A figura cinco apresenta as datas de início de cada umas das fases, organizadas de acordo com as necessidades e os métodos de trabalho dos alunos.

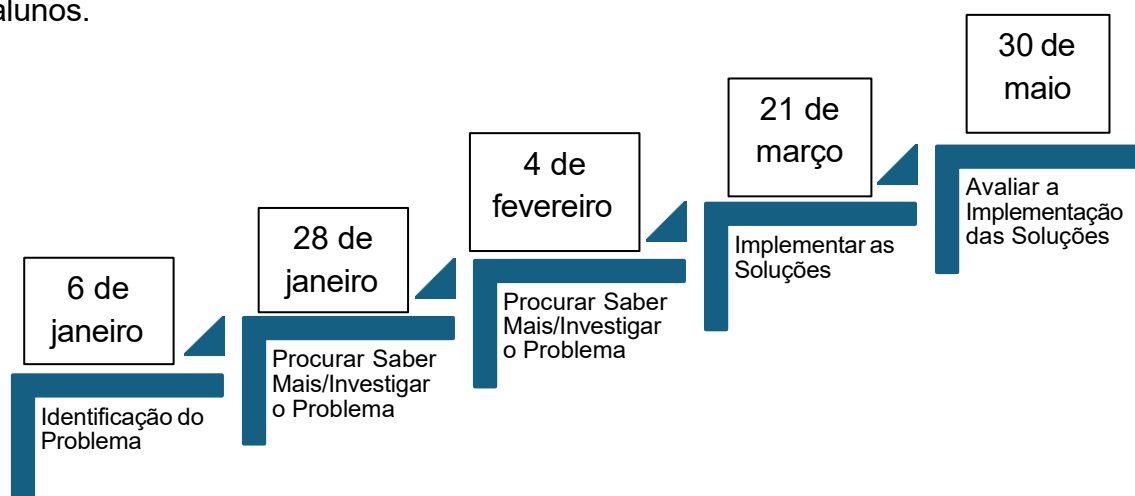


Figura 5 - Fases do YPAR

A AF esteve sempre presente nas aulas de EF, uma vez que constitui uma componente obrigatória de acordo com as Aprendizagens Essenciais. Em todas as aulas, eram reservados entre 10 a 15 minutos para o desenvolvimento desta área. Independentemente dos espaços disponíveis, os alunos tiveram sempre acesso a condições adequadas, incluindo material de qualidade, para a realização dos exercícios. A AF era integrada nas aulas de duas formas principais: ou no final da aula, com toda a turma em conjunto, o que permitia um maior controlo por parte do professor; ou, em situações de limitação de espaço, os grupos que não participavam ativamente numa determinada ronda

cumpriam os exercícios de forma autónoma.

Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na área da AF, ao proporcionar a exploração de diferentes exercícios, repetições e séries. Facilitou, assim, o aumento de literacia física e permitiu que os alunos compreendessem a importância de assumirem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento físico, reconhecendo que a prática de exercício pode e deve ser integrada na sua rotina fora do contexto escolar, promovendo um estilo de vida ativo e saudável.

4.4.3. Instrumentos e Procedimentos da Recolha de Dados

Para esta investigação-ação, vai ser utilizado uma metodologia mista, ou seja, possui uma vertente qualitativa (processo e o impacto do YPAR) e uma quantitativa (comparação das duas fases dos resultados testes FITescola).

4.4.3.1. Instrumentos de natureza qualitativa

1) Entrevistas Coletivas

As entrevistas coletivas, foram realizadas com os grupos inicialmente criados, sendo que os critérios para criar estes grupos foram de acordo com as respostas dadas pelos alunos na fase 1, ou seja, de acordo com os mesmos objetivos que pretendiam a melhorar. Estas entrevistas aconteceram em dois momentos, a primeira logo após iniciarem a terceira fase e a outra no fim das aulas. As perguntas foram exatamente as mesmas para que as respostas pudessem ser analisadas de igual forma e o principal foco destas entrevistas coletivas foram captar as opiniões dos alunos, relativamente a esta metodologia, a partir das seguintes questões: 1- “Porque é que consideras que nesta fase a turma está dividida em grupos em vez de cada um treinar individualmente? Como é que está a funcionar o trabalho em grupo?”; 2- “O que aprenderam ao longo do processo realizado, até ao momento, na condição física?”; 3- “Na tua opinião, de que forma este método está a contribuir para a melhoria dos testes que indicaste anteriormente? Especifica algum exercício em que essa diferença já é notável.”; 4- “Como é que este método de trabalho influencia a tua motivação e empenho nas tarefas relacionadas com a condição física?” e 5- “De que forma as diferenças de opinião entre aluno e professor sobre

os objetivos de melhoria nos testes a que se propuseram melhorar, podem ser conciliadas para alcançar melhores resultados?". Ao longo das entrevistas os alunos foram expressando as suas opiniões e complementando as ideias uns dos outros, tendo em conta aquilo que tinham vivenciado e aprendido até aquele momento.

2) Diário de Bordo da Professora

O professor investigador registou diariamente observações relativas aos diversos acontecimentos ocorridos nas aulas, tendo como referência os objetivos inicialmente definidos e o progresso de cada fase do estudo, com especial atenção ao envolvimento dos alunos no processo e ao impacto dessas dinâmicas no seu desenvolvimento e aprendizagem. Adicionalmente, foi possível acompanhar a transformação gradual da perceção dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido no domínio da AF. Esta mudança foi identificada através de diálogos informais ao longo das aulas, nos quais os alunos expressavam as suas perspetivas sobre as atividades realizadas. Os conteúdos dessas interações também foram registados pelo professor no diário de bordo, permitindo, a posteriori uma análise mais contextualizada da progressiva valorização atribuída a esta componente.

3) Portefólio dos Alunos

O portefólio englobou todas as fichas e documentos preenchidos pelos alunos ao longo das diferentes fases, nomeadamente a identificação dos objetivos, a elaboração dos planos de treino e a respetiva justificação.

1) Testes FITescola

Os alunos realizaram os testes do FIT Escola em dois momentos distintos: o primeiro decorreu nas aulas iniciais do ano letivo e o segundo na última semana. Os testes realizados foram os abdominais, flexões, vaivém, impulsão horizontal e flexibilidade dos membros inferiores (MI) de acordo com o protocolo de bateria de testes do FITescola.

4.4.4. Procedimentos de Análise

As informações oriundas dos instrumentos de natureza qualitativa foram analisadas recorrendo a uma análise temática do conteúdo (Patton, 2002), tendo por base os quatro domínios da literacia física (físico, psicológico, social e cognitivo) e o propósito da metodologia YPAR. Os dados resultantes dos testes de AF forma analisados recorrendo à estatística descritiva e inferencial, com recurso ao software SPSS. Tendo em conta o desenho longitudinal do estudo (pré-intervenção e pós-intervenção) e a natureza dos dados recolhidos, foram aplicados testes estatísticos paramétricos para amostras emparelhadas, com $p \leq 0,05$.

4.5. Resultados

4.5.1. Marcas de desenvolvimento dos domínios da literacia física ao longo do programa

No quadro quatro podem ser observados exemplos de estratégias e marcas do desenvolvimento da literacia nos diferentes domínios da literacia física.

Tabela 4 – Marcas dos domínios da literacia física nas diferentes fases do YPAR

Fases do YPAR	Domínios	Exemplos Práticos
Fase 1 – Identificação do Problema	Cognitivo e Psicológico.	Consciência percetiva (Cognitivo), na escolha dos objetivos de acordo com os resultados obtidos na fase 1 dos testes FITescola; Auto perceção física (Psicológico), no preenchimento sobre os pontos fortes e fracos.
Fase 2 – Procurar mais sobre o Tema	Cognitivo, Social e Psicológico.	Raciocínio e conhecimento de conteúdo, segurança e riscos (Cognitivo), aquando da pesquisa autónoma acerca dos objetivos delineados na fase 1; Colaboração (Social), na junção das ideias pesquisadas individualmente para preparar a apresentação à turma; Confiança (Psicológico), na informação recolhida para a dar a melhor resposta na próxima fase.

Fase 3 – Construir uma solução	Cognitivo, Social e Psicológico.	Motivação (Psicológico), na elaboração de uma tarefa com foco na individualização; Raciocínio, estratégia e planejamento, conhecimento do conteúdo, na elaboração de um plano de treino de acordo com os objetivos (Cognitivo), informação pesquisada e as diretrizes dadas pelo professor; Colaboração (Social), na discussão dos planos entre todos.
Fase 4 – Implementar uma solução	Físico, Social, Psicológico e Cognitivo	Habilidades de movimento, exercitação com equipamentos das capacidades correspondentes a cada exercício (Físico) presente no plano de treino individual; Colaboração (Social), na discussão dos planos entre todos; Motivação, confiança e autopercepção física (Psicológico), na colocação em prática de um plano elaborado por eles mesmos e trabalharem para os seus objetivos; Raciocínio, estratégia e planejamento, conhecimento do conteúdo, na execução correta dos exercícios propostos (Cognitivo).
Fase 5 – Avaliar a Solução	Físico, Social, Psicológico e Cognitivo	Mesmos itens colocados na fase 4.

Conforme se pode observar no quadro 4, todas as tarefas desenvolvidas em cada fase impactaram positivamente no comprometimento dos alunos com a AF, com a importância do trabalho em grupo e para a aprendizagem para vida.

Comprometimento com a AF

Após dar início a esta metodologia, a motivação dos alunos para as tarefas relacionadas com a AF aumentou substancialmente e, houve um fator que fez toda a diferença para que isso acontecesse: a individualização do processo. O trabalho colaborativo foi apontado como um fator determinante para

esse incremento motivacional, uma vez que permitiu que os alunos se apoiassem mutuamente, partilhassem correções técnicas e estabelecessem relações mais próximas entre si. Esta partilha de responsabilidades promoveu não só uma melhoria na execução dos exercícios, mas também fortaleceu os laços interpessoais, contribuindo para um ambiente mais coeso e solidário nas aulas.

“Quando falaram no início que a aptidão física, não é algo que nós temos logo a primeira impressão de ser alguma coisa muito boa, muito motivadora, mas acho que, como eu disse, o processo que foi aplicado fez com que nós nos interessássemos mais, pelo menos eu me interessei mais, e fui aprendendo a gostar, porque iam nos perguntando tanto que nós íamos acabando por criar a nossa própria opinião e aprofundarmos mais no assunto.”

(Aluna A)

“No início custava-me muito fazer a condição física porque eu pensava que estava a perder tempo de aula e não ia ganhar nada com isto, a partir do momento em que o estudo começou, realmente comecei a trabalhar para os meus objetivos porque queria melhorar nos testes.”

(Aluno B)

O trabalho individual fez com que este trabalho se tornasse mais específico e especial, porque estavam a trabalhar para melhorar os seus testes. Os factos de os alunos puderem escolher os seus próprios exercícios no plano de treino, fez com que conjugassem os exercícios que mais gostam de fazer para cada parte do corpo (sendo este a frase mais mencionada pelos grupos).

Diário de Bordo, 08 de abril de 2025

A liberdade para planear em função das suas necessidades e gostos permitiu-lhes experienciar um sentimento de controlo, essencial para o aumento da motivação. O envolvimento ativo no processo revelou-se, assim, essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e para o desenvolvimento de competências de autorregulação.

A importância do Trabalho em Grupo

O trabalho colaborativo foi apontado como um fator determinante para esse incremento motivacional, uma vez que permitiu que os alunos se apoiassem mutuamente, partilhassem correções técnicas e estabelecessem

relações mais próximas entre si. Esta partilha de responsabilidades promoveu não só uma melhoria na execução dos exercícios, mas também fortaleceu os laços interpessoais, contribuindo para um ambiente mais coeso e solidário nas aulas.

“O trabalho em grupo é bom para todos, porque pode trazer um bocado de competitividade, e digamos assim que os melhores puxam pelos colegas que têm mais dificuldade, de forma que todos evoluam. Portanto, acho que o facto de trabalhar em grupo pode ser uma maneira também mais tranquila de trabalhar, de podermos descontrair um bocado enquanto fazemos exercício físico e não estar apenas focado no exercício físico. E também uma forma de puxar todos entre si a trabalhar mais e a fazer melhor.”

(Aluno C)

“Como disse, acho que isso ajudou muito (trabalho em grupo), porque as pessoas que estávamos nos grupos eram de vários níveis, quem tinha mais facilidade podia ajudar, quem tinha menos facilidade, estávamos a motivar uns aos outros, ninguém queria ser, como ele disse, deixado por trás a ficar sem fazer enquanto os outros se satisfaziam, isso causava mais motivação.”

(Aluna D)

O trabalho de grupo fez com que os alunos passassem um dos meus objetivos que era a falta de motivação para tarefas relacionadas com a condição física. Muitos dos alunos apontaram o trabalho de grupo como um fator de maior motivação, o facto de puderem ajudar uns aos outros e corrigir os alunos que têm mais dificuldade na execução técnica dos exercícios e, principalmente, permitiu que houvesse mais união e melhorassem o seu relacionamento interpessoal. Todos os grupos responderam que não havia nenhuma desvantagem em trabalhar em grupo.

Diário de Bordo, 08 de abril de 2025

Durante todas as fases, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar em grupo, uma vez que a dinâmica da turma favoreceu um ambiente de entreajuda e motivação. Mesmo na fase em que iniciaram a execução dos planos individuais, os alunos reuniram-se espontaneamente em pequenos grupos, nos quais cada um realizava o seu próprio plano, mas partilhavam ideias, discutiam os exercícios seleccionados e justificavam as suas escolhas. Assim, até os momentos de descanso se transformaram em oportunidades de discussão dos conteúdos, funcionando como períodos de descanso ativo. Este comportamento, observado com frequência ao longo do segundo semestre, demonstrou que,

ainda que de forma inconsciente, os alunos estavam a desenvolver competências nos quatro domínios da literacia física: físico, cognitivo, social e psicológico.

Aprendizagem para a Vida

De seguida, são apresentadas duas citações da mesma aluna: a primeira foi registada na aula inicial, durante a análise dos dados obtidos nos testes de AF, e a segunda foi proferida na penúltima aula do ano letivo. A comparação entre estas duas afirmações permite evidenciar o impacto da metodologia implementada no desenvolvimento da aluna, bem como a sua capacidade de transferir aprendizagens adquiridas em contexto escolar para fora das aulas, demonstrando evolução na consciência crítica e na autonomia relativamente à prática da atividade física.

“Professora, nunca tive que refletir e pensar sobre os meus pontos fortes e fracos porque sempre tive os meus treinadores para me fazerem isso.”

(Aluna D)

“Vou conseguir muito mais, se precisar de criar um plano de treino em casa, seja lá para que seja, para um objetivo específico, acho que com isto obtive muitas ferramentas para conseguir, de facto, fazer isso e fazer um plano que realmente funcionasse e localizasse as áreas que eu queria.”

(Aluna D)

Ao longo do ano letivo, surgiram diversos momentos em que os alunos puderam demonstrar os seus conhecimentos e evidenciar se, de facto, estavam a aprender. Foram convidados a preencher várias fichas com questões orientadoras, que permitiram aferir de forma precisa os conteúdos assimilados. Em particular, após a fase 2 do projeto, os alunos responderam a uma pergunta de resposta aberta, refletindo sobre o que tinham aprendido com a informação recolhida individualmente. Felizmente, as respostas evidenciaram um elevado nível de qualidade e um forte investimento pessoal por parte dos alunos, dos quais passo a citar alguns exemplos: Aluno 1. “... para isso aprendi que alongar bem os membros superiores. Executar exercícios específicos para aumentar a força de resistência, devo utilizar peso que aguente, entre 12 a 20 repetições e 3 séries, quando o peso ficar fácil devo aumentar e diminuir o número de

repetições de forma a atingir a força máxima...”; Aluno 2 – “...para tonificar os abdominais devo realizar exercícios como prancha isométrica pois reforça o abdominal e solicita os músculos da lombar e melhora a nossa resistência muscular...irão solicitar diferentes músculos do abdominal (inferior, lateral e reto)...para evitar lesões, deve ser realizado os abdominais intercalares com exercícios que solicitem outros músculos, para não haver descanso do músculo.”; Aluno 3 – “Informe-me que devo fazer abdominais até à falha para criar fadiga e melhorar no momento do descanso...”. Para além da recolha de informações a nível motor, os alunos foram para além disso. Aluno 4 – “...ter uma boa alimentação e também é importante não fazer estes exercícios todos os dias e descansar para desenvolver os músculos.”; Aluno 5 - “É muito importante ter uma boa alimentação e manter-me hidratada para obter melhores resultados.” Acredito que todos estes momentos de reflexão foram importantes para as tomadas de decisão para a construção dos planos de treino.

4.5.2. Níveis de aptidão física

Os resultados encontram-se organizados em dois quadros principais: estatísticas descritivas (quadro cinco), e teste t para amostras emparelhadas (quadro seis).

De referir que os alunos que não realizaram um dos testes em qualquer umas das fases do estudo, foram excluídos das análises relativamente aos testes em que apresentaram dados em falta.

Tabela 5 – Média, desvio padrão e erro de média padrão dos testes de aptidão física

Par	Variável	Média	N	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	Abd1	45,84	25	15,410	3,082
	Abd2	60,08	25	20,060	4,012
Par 2	Flexoes1	22,20	25	5,583	1,117
	Flexoes2	24,44	25	8,569	1,714
Par 3	Vaivem1	58,09	22	19,933	4,250
	Vaivem2	55,77	22	20,019	4,268
Par 4	FlexMI_Media1	36,54	24	6,217	1,269
	FlexMI_Media2	34,13	24	6,719	1,371

Par 5	Impulsão Horizontal 1	1,86	24	,371	,076
Par 6	Impulsão Horizontal 2	1,90	24	,432	,088

No quadro seis, apresenta as médias e os desvios padrão das variáveis analisadas nos dois momentos de avaliação. Aparentemente parece existir uma melhoria geral na maioria dos testes de AF, sugerindo uma evolução positiva.

Tabela 6 - Diferenças emparelhadas e significância

Par	Diferenças emparelhadas	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança Inferior	Superior	<i>p</i>
1	Abd1 - Abd2	-14,240	20,578	-22,734	-5,746	0,002*
2	Flexoes1 - Flexoes2	-2,240	5,487	-4,505	0,025	0,052*
3	Vaivem1 - Vaivem2	2,318	11,214	-2,654	7,290	0,343
4	FlexMI_Media1 - FlexMI_Media2	2,412	3,548	0,915	3,910	0,003*
5	Impulsão Horizontal 1 - Impulsão Horizontal 2	-0,040	0,130	-0,095	0,015	0,146

*significativo para $p \leq 0,05$

A análise separada de cada uma das variáveis permitiu identificar trajetórias de evolução diferenciadas, demonstrando que os efeitos da intervenção variaram consoante os parâmetros avaliados.

No que diz respeito ao teste de abdominais, verificou-se uma melhoria nos resultados médios, tendo os alunos evoluído de uma média inicial de 45,84 para 60,08 repetições (Quadro 2), sendo a diferença estatisticamente significativa ($t(24) = -3,460$, $p = 0,002$), ou seja, a intervenção contribuiu de forma significativa para a melhoria dos alunos neste teste.

Já no teste das flexões, verificou-se um aumento aparente dos resultados médios, havendo uma evolução da média inicial de 22,20 para 24,44 repetições

(Quadro 2). Contudo, a diferença estatística ($t(24) = -2,041$, $p=0,052$), apesar de o resultado se aproximar da significância estatística, não a alcança pelo critério convencional de $p < 0,05$. Isto sugere que a intervenção pode ter provocado uma melhoria na variável avaliada, embora não seja possível afirmar com confiança estatística que esta diferença seja definitiva.

Em relação ao teste do vaivém, em comparação com os testes anteriores, não se verificaram melhorias dos resultados médios, tendo como média inicial de 58,09 e como final de 55,77. Esta diferença não foi estatisticamente significativa ($t(21) = -0,970$, $p=0,343$), o que indica que a intervenção não teve um impacto relevante na variável analisada.

No que se refere ao teste da flexibilidade dos membros inferiores, houve uma baixa nos resultados médios passando de 36,54 para 34,13 centímetros (Quadro 2). Para além desta descida, a nível estatístico ($t(23) = 3,332$, $p=0,003$) verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos dos alunos e indica que a intervenção não teve um efeito positivo na variável avaliada.

Por fim, no teste da impulsão horizontal registou-se uma ligeira melhoria dos resultados médios passando de 1,86 para 1,90 (Quadro 2). No entanto, esta melhoria não atingiu significância estatística ($t(23) = -1,506$, $p=0,146$), por isso, não se pode atribuir com segurança esta evolução observada ao efeito do programa, uma vez que a diferença não atingiu significância estatística.

De modo geral, os dados apresentaram resultado positivo nas duas componentes de força e da flexibilidade dos membros inferiores, demonstrando melhorias significativamente estatísticas. No caso das flexões, por se tornar um valor próximo do critério convencional de $p \leq 0,05$, foi considerado resultado positivo.

4.6. Discussão

4.6.1. Marcas de desenvolvimento dos domínios da literacia física ao longo do programa

Este estudo teve como propósito central analisar o efeito de um programa de AF, sustentado na metodologia YPAR, na literacia física de alunos do ensino secundário. Os dados revelaram que houve aquisições substanciais dos alunos

nos vários domínios da literacia física. As estratégias desenvolvidas nas cinco fases possibilitaram que os alunos dirigissem o seu progresso na área da aptidão física, definindo metas coerentes com as suas necessidades e motivações. Este resultado evidencia as vantagens de envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem, ao proporcionar-lhes informações pertinentes que sustentem a tomada de decisões conscientes e fundamentadas (Farias & Mesquita, 2024).

As perceções partilhadas pelos alunos demonstraram claramente que o trabalho em equipa foi um dos motivos que auxiliou tanto na motivação, como na aprendizagem. O reconhecimento das interações entre aluno-aluno provém de uma metodologia designada de aprendizagem cooperativa é uma das mais valorizadas pelos alunos (Cunha et al., 2020). Estes afirmam aprender melhor quando são os colegas a explicar, por isso, as apresentações tiveram como objetivo adicionar mais responsabilidade na pesquisa, de forma a conseguir terem informação de qualidade e para terem uma boa prestação à frente dos colegas. Desta forma, os alunos atribuíram mais significado à tarefa construindo folhas com informação completa e pertinente, tal e qual como era o pretendido. Outro objetivo das apresentações, é a partilha de conhecimento que cada um adquiriu, mesmo que essa informação não seja de acordo com os seus testes, é crucial que os alunos possuam bagagem sobre todas as capacidades. Segundo Bakadorova et al., (2019), é uma estratégia importante para o contexto das aulas porque coadjuva com o papel ativo e as interações entre aluno-aluno, principalmente na adolescência que é uma fase onde as relações sociais constituem um papel crucial na maturação cognitiva. Embora o conhecimento transmitido durante as aulas não tenha sido o principal fator, contribuiu para a desmistificação de alguns dos obstáculos enfrentados pelos alunos com menos experiência. A relação e interação entre o professor e o aluno espelha a bidirecionalidade na aprendizagem, pois é uma forma de entender que o ensino não é feito apenas a partir da transmissão do conhecimento. Pretende-se que o aluno construa esse conhecimento, a partir de um processo de participação baseada na interação entre professor- aluno e aluno-aluno (Trindade, 2011).

A individualização foi um dos aspetos mais destacados pelos alunos nas entrevistas, tendo contribuído para o aumento da motivação e atribuído maior significado ao processo de aprendizagem. Os alunos possuem características

individuais distintas, tais como potencial biológico de adaptação, objetivos e interesses pessoais, hábitos de atividade, níveis de condição física, fatores psicossociais e contextos ambientais. A individualização contraria a abordagem uniformizada e pressupõe uma resposta diferenciada. Neste sentido, os professores de EF devem considerar os distintos níveis de AF existentes entre os alunos, reconhecendo a influência de variáveis fundamentais como o género, o estágio de maturação biológica e a condição física atual (Cunha et al., 2024). Saber que estavam a trabalhar em prol do seu próprio desenvolvimento, com metas que eles próprios definiram, levou os alunos a atribuir um valor mais pessoal e significativo à experiência vivida. Esta abordagem promove a aprendizagem e a sua transferência para a vida, sendo fundamental ter sido implementada desde a primeira aula, de forma progressiva, uma vez que representa a fase final de um processo construído ao longo do tempo. No que respeita à transferência para a vida, este impacto revelou-se sobretudo nos alunos que não praticavam desporto para além das aulas de EF. Para esses alunos, permitiu que alcançassem aprendizagens relevantes, como a associação entre objetivos e exercícios, a adequação da carga de trabalho e, sobretudo, a valorização da colaboração e da influência positiva sobre os colegas. Estas aprendizagens não apenas enriqueceram a prática pedagógica, como também reforçaram o papel da EF enquanto disciplina promotora de competências para a vida.

De modo geral, a metodologia YPAR potenciou o desenvolvimento equilibrado dos quatro domínios da literacia física: físico, cognitivo, psicológico e social num processo que respeitou a individualidade dos alunos e os envolveu de forma ativa e crítica. Esta abordagem, centrada no aluno, não só facilitou a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também promoveu o desenvolvimento pessoal e interpessoal, preparando-os para uma relação sustentável e autónoma com a atividade física. É fundamental recentrar o foco do ensino da aptidão física, deixando de privilegiar apenas aquilo que os alunos fazem para valorizar aquilo que efetivamente aprendem. A promoção da autorreferenciação, a adaptação dos exercícios às necessidades individuais e a compreensão de que todos podem beneficiar da prática, independentemente das suas características, são princípios-chave para uma EF mais inclusiva,

motivadora e com impacto duradouro. O exercício deve ser concebido como um compromisso para a vida, ainda que a sua eficácia e significado variem de aluno para aluno (Vieira et al., 2023).

4.6.2. Níveis de aptidão física

No que diz respeito aos resultados da vertente quantitativa, segundo os quadros apresentados anteriormente, é possível observar que existem alguns pontos importantes que devem de ser motivo de reflexão. Importa salientar que os testes de abdominais e flexões e flexibilidade dos membros inferiores foram os que demonstraram melhorias com a intervenção da metodologia, ao contrário do teste do vaivém e da impulsão horizontal, onde esta não teve o mesmo impacto.

A melhoria nos testes de abdominais e flexões, poderá estar relacionado com o facto de o treino de força ter sido uma componente presente em todas as aulas, com especial destaque para a inclusão sistemática de exercícios que envolviam a zona abdominal. Mesmo que este teste não estivesse definido como objetivo, de forma explícita, todos os alunos integraram nos seus planos de treino pelo menos um exercício com foco nas duas zonas. Esta tomada de decisão revela-se coerente com as diretrizes estabelecidas para a elaboração dos planos de treino, que exigiam, para além da definição de objetivos específicos, a inclusão de pelo menos um exercício de força para os membros superiores, membros inferiores e região abdominal. Em segundo lugar, o teste do vaivém foi realizado na penúltima aula do ano letivo, altura em que a concentração dos alunos poderá já não estar no seu auge, influenciando negativamente o seu desempenho. Por fim, muitos dos alunos que praticam modalidades desportivas ou outro tipo de provas desportivas encontravam-se em final de época competitiva, apresentando sinais de fadiga acumulada ao longo do ano, o que poderá ter condicionado a sua performance. Já no caso da flexibilidade, a literatura tem apontado que o período entre os 5 e os 11 anos constitui a fase mais propícia para o desenvolvimento da amplitude de movimento da articulação coxofemoral. A pré-puberdade representa uma nova janela de oportunidade para potenciar estes níveis, enquanto a adolescência e a idade adulta assumem-se como fases fundamentais para a sua manutenção, atenuando os efeitos do crescimento associados ao aumento de massa corporal. Relativamente ao seu

treino, reconhece-se ainda que pode ter impactos positivos na melhoria da estabilidade postural e do controlo do equilíbrio (Cunha et al., 2024). Este estudo aporta evidências nesse sentido porque a partir de exercícios de flexibilidade estáticos e dinâmicos, foi possível manter os níveis e/ou evoluir ligeiramente.

No caso do vaivém, pode ser justificado por três motivos: em primeiro lugar, porque a maioria das aulas e dos exercícios direcionados à área da AF privilegiavam o desenvolvimento da força, uma vez que esta capacidade proporciona diversos benefícios. Entre os efeitos positivos identificados, destacam-se a redução da adiposidade (Ruiz et al., 2009), uma maior sensibilidade à insulina (Benson et al., 2006) melhoria da saúde óssea (Vicente-Rodríguez et al., 2008), melhoria psicológica bem como um impacto favorável no desempenho académico (Padilla-Moledo et al., 2012). Importa referir que os níveis de aptidão muscular adquiridos durante a infância tendem a manter-se na idade adulta (F. B. Ortega et al., 2008), contribuindo para a prevenção de doenças cardiovasculares (Grøntved et al., 2013). Por este motivo, o desenvolvimento desta aptidão deve ser considerado uma prioridade ao longo de todas as etapas do crescimento, tanto em rapazes como em raparigas (Lloyd & Oliver, 2012). Trata-se de um fator essencial para a progressão das habilidades motoras fundamentais (Pichardo et al., 2018) e, para a melhoria do desempenho físico, enquanto contribui para a redução do risco de lesões (A. D. Faigenbaum et al., 2019).

Relativamente ao teste da impulsão horizontal, observou-se um ligeiro aumento na média dos resultados na fase pós-intervenção, embora essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Este resultado poderá ser justificado por diversos fatores. Em primeiro lugar, trata-se de um teste de curta duração, o que reduz a margem de progressão face a outros testes físicos. Além disso, o desenvolvimento da força explosiva foi realizado de forma mais individualizada, estando maioritariamente associado aos alunos que demonstraram interesse em melhorar especificamente essa componente. Outro fator que poderá ter condicionado os resultados prende-se com o tempo efetivo de prática nas aulas, que foi relativamente limitado, variando entre 10 a 15 minutos por sessão, e distribuído por diferentes exercícios e capacidades físicas, torna-se muito reduzido. De acordo com Van Den Tillaar et al. (2020), são

necessárias cerca de 12 semanas de treino intenso (6 semanas de força explosiva seguidas de 6 semanas de pliometria) para que se verifiquem melhorias significativas ao nível da força explosiva. No contexto do presente estudo, esse período foi ultrapassado, tendo sido desenvolvidas atividades ao longo de aproximadamente 22 semanas. No entanto, ocorreram interrupções inevitáveis ao longo do ano letivo, nomeadamente os períodos de férias entre semestres e da Páscoa, o que poderá ter comprometido a consistência do trabalho realizado. Acresce ainda o facto de as tarefas associadas à área da AF terem sido, em grande parte, realizadas no final das aulas, quando os alunos já se encontravam fisicamente mais cansados, o que poderá ter afetado o seu desempenho. Em algumas unidades didáticas, a implementação da AF também foi condicionada pela necessidade de priorizar outros conteúdos programáticos, o que limitou a sua aplicação contínua.

Em suma, as melhorias observadas nos testes de abdominais, flexões e flexibilidade dos membros inferiores indiciam um impacto favorável da metodologia implementada, refletindo o envolvimento dos alunos e a pertinência do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Contudo, a ausência de progressos significativos nos testes do vaivém e da impulsão horizontal sugere que fatores como a especificidade dos treinos, a gestão do tempo nas aulas, o cansaço acumulado e a irregularidade da prática influenciaram os resultados obtidos. Estes dados reforçam a importância de uma planificação cuidada, ajustada à realidade escolar, que valorize a continuidade, a variabilidade e a intencionalidade pedagógica na promoção da AF dos alunos (Ferreira, 2021).

4.7. Conclusão

O presente estudo procurou analisar o efeito de um programa de aptidão física, sustentado na metodologia de investigação-ação participativa com jovens, na literacia e aptidão física de alunos do ensino secundário. Os dados revelaram que metodologias participativas, como o YPAR, têm potencial para potenciar o desenvolvimento integral dos alunos. Observou-se que a abordagem participativa promoveu aprendizagens nos diferentes domínios da literacia física, nomeadamente em envolver os alunos na identificação de problemas, na construção e implementação de soluções, valorizando a autonomia, a reflexão crítica e o trabalho colaborativo. No que concerne aos níveis de aptidão física,

também foram evidentes melhorias nos testes de abdominais, flexões e flexibilidade dos membros inferiores.

Em geral, é de destacar os desafios associados à planificação e à gestão das condições reais do contexto escolar na aplicação de programas centrados nos alunos. Os resultados obtidos reforçam a importância de práticas pedagógicas intencionais, que respeitem a individualidade dos alunos e promovam uma relação positiva, consciente e duradoura com a AF, contribuindo assim para o papel da EF enquanto disciplina formativa e promotora de competências para a vida.

4.8. Limitações

Este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, o número reduzido de participantes compromete a generalização dos resultados, uma vez que as conclusões obtidas são específicas ao grupo-turma em questão e podem não refletir a realidade de outros contextos educativos. Em segundo lugar, não foi possível controlar todos os fatores externos como a atividade física extra-aulas e o envolvimento dos alunos, que podem ter influenciado os resultados dos testes de AF. Elementos como o contexto familiar, o estado emocional e o tipo de atividades realizadas fora da escola também podem ter afetado o desempenho e a motivação dos participantes ao longo do processo. Por fim, os testes de AF foram realizados no início do ano letivo, período normalmente associado ao sedentarismo nas férias e, na última semana de aulas, altura em que os alunos já se encontravam fisicamente e emocionalmente desgastados pela carga escolar acumulada. Esta distância temporal significativa entre os dois momentos de avaliação pode ter introduzido variáveis que afetaram os resultados e, consequentemente, a fiabilidade da análise quantitativa.

5. Referências Bibliográficas

- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2019). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 73–91. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>
- Benson, A. C., Torode, M. E., & Singh, M. a. F. (2006). Muscular strength and cardiorespiratory fitness is associated with higher insulin sensitivity in children and adolescents. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(4), 222–231. <https://doi.org/10.1080/17477160600962864>
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance. In *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion* (pp. 1–11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932100>
- Cunha, P., Silva, Ana., Silva, T., Batista, P. (2024). Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física. In P. Batista, G. Amândio & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade - Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 50-90). Porto: Editora
- Cunha, R. S., Ribeiro, L. M., Sequeira, C., De Almeida Barros, R., Cabral, L., & Dias, T. S. (2020). O QUE FACILITA e DIFICULTA a APRENDIZAGEM? a PERSPETIVA DE ADOLESCENTES. *Psicologia Em Estudo*, 25. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414>
- Faigenbaum, A. D., French, D. N., Lloyd, R. S., & Kraemer, W. J. (2019). Strength and power training for young athletes. In *Strength and Conditioning for Young Athletes* (pp. 131–154). Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ferreira, J. V., & Veiga, S. (2023). Por uma investigação científica útil e ao serviço das pessoas: Contributos da investigação-ação participativa para o

exercício de uma democracia participada. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 13(2), e350–e350.

Ferreira, M. (2021). Intencionalidade educativa: diferenciação, planificação e avaliação. In A. D. Guerreiro & E. Z. B. Torres (Eds.), *Educomunicação Parento-Filial inclusiva: Ciência, Cultura e Cidadania* (pp. 62–75). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Grøntved, A., Ried-Larsen, M., Ekelund, U., Froberg, K., Brage, S., & Andersen, L. B. (2013). Independent and combined association of muscle strength and cardiorespiratory fitness in youth with insulin resistance and B-Cell function in young adulthood. *Diabetes Care*, 36(9), 2575–2581. <https://doi.org/10.2337/dc12-2252>

International Physical Literacy Association [IPLA]. (2017). *IPLA definition*. Consult. 24 de April 2025, disponível em <https://www.physical-literacy.org.uk/>.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantando do chão...com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária*. Porto: R. Lima. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2012). The Youth Physical Development model. *Strength and Conditioning Journal*, 34(3), 61–72. <https://doi.org/10.1519/ssc.0b013e31825760ea>

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In *Educação Física Escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53–82).

Mittelmark, M. B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B., & Espnes, G. A. (2016). *The Handbook of Salutogenesis*. Springer eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6>

Ortega, F. B., Silventoinen, K., Tynelius, P., & Rasmussen, F. (2012). Muscular strength in male adolescents and premature death: cohort study of one million participants. *BMJ*, 345, e7279. <https://doi.org/10.1136/bmj.e7279>

- Padilla, B. (2017). Saúde e migrações: metodologias participativas como ferramentas de promoção da cidadania. *Interface - Comunicação Saúde Educação*, 21(61), 273–284. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0624>
- Padilla-Moledo, C., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Mora, J., & Castro-Piñero, J. (2012). Associations of muscular fitness with psychological positive health, health complaints, and health risk behaviors in Spanish children and adolescents. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(1), 167–173. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31821c2433>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pichardo, A. W., Oliver, J. L., Harrison, C. B., Maulder, P. S., & Lloyd, R. S. (2018). Integrating models of long-term athletic development to maximize the physical development of youth. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 1189–1199. <https://doi.org/10.1177/1747954118785503>
- Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43(12), 909–923. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2008.056499>
- Silva, P. J. da. (2011). *A importância do treino de força nas aulas de educação física*. Universidade Lusófona. Consult. 13 Janeiro 2025, disponível em <https://recil.ulusofona.pt/items/d6b1f34e-aa77-4c0e-ab54>
- Trindade, R. (2011). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. São Paulo, SP: Leya.
- Van Den Tillaar, R., Roaas, T., & Oranchuk, D. (2020). Comparison of effects of training order of explosive strength and plyometrics training on different physical abilities in adolescent handball players. *Biology of Sport*, 37(3), 239–246. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2020.95634>
- Vicente-Rodríguez, G., Urzanqui, A., Mesana, M. I., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Ezquerro, J., Casajús, J. A., Blay, G., Blay, V. A., Gonzalez-Gross, M., & Moreno, L. A. (2008). Physical fitness effect on bone mass is mediated by the independent association between lean mass and bone mass through

adolescence: A cross-sectional study. *Journal of Bone and Mineral Metabolism*, 26(3), 288–294. <https://doi.org/10.1007/s00774-007-0818-0>

Vieira, D. C., Cunha, F. M. P., Da Silva, A. M. C., & Batista, P. M. F. (2023). Can dynamic breaks improve the intensity of Physical Education classes? A teaching experience of a pre-service teacher as a practitioner researcher. *Retos*, 50, 1147–1154. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97659>

Wagaman, M. A., Howell, K., Teresa, B., Hefner, R., Woehrle, H., Haynes, T. S., & Lawrence, J. (2023). Youth participatory action research as an empowerment-based method for community change. *Journal of Community Practice*, 31(3–4), 297–314. <https://doi.org/10.1080/10705422.2023.2283446>

6. Considerações Finais

No início desta jornada, era uma pessoa repleta de medos, incertezas e com uma grande falta de confiança nas minhas capacidades. No entanto, mal imaginava que, mais uma vez, conseguiria superar-me. A principal aprendizagem que retiro deste estágio, transversal a todas as áreas, é a importância do trabalho colaborativo. Estes estágios estão estruturados para serem realizados em núcleos e acompanhados por professores cooperantes com mais experiência, e isso não acontece por acaso. Posso afirmar que este ano foi, verdadeiramente, transformador. Termino esta etapa que, apesar de simbolizar um fim, representa apenas o início de uma nova fase. Sinto-me agora preparada para seguir o meu percurso com confiança, sem receios, e com uma bagagem repleta de conhecimento e vivências significativas. Desde o primeiro momento, compreendi que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos. Exige escuta ativa, capacidade de observação, adaptação constante e, acima de tudo, reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica. Percebi também que, por mais detalhado que seja, o planeamento deve estar sempre aberto à flexibilidade, à improvisação consciente e à resposta ajustada às reais necessidades dos alunos. A reflexão revelou-se uma ferramenta essencial no meu desenvolvimento profissional. Através do contacto com a literatura e da prática reflexiva orientada, especialmente em contextos reais de ensino, aprendi que refletir não é apenas descrever o que aconteceu, mas analisar criticamente

as decisões tomadas e fundamentá-las teoricamente. Esta prática permitiu-me lidar com a complexidade do ensino de forma mais consciente, ajustada e eficaz (Hordvik et al., 2019). Ao longo do tempo, evoluí de uma reflexão meramente descritiva para uma abordagem mais crítica, integrando teoria e prática, reconhecendo padrões, dificuldades e procurando soluções. Esta progressão é reveladora do desenvolvimento da competência reflexiva, na construção de significados contextualizados (Farias & Mesquita, 2024). A escrita reflexiva, inicialmente vista como uma exigência acadêmica, tornou-se um espaço de organização de ideias, estruturação do pensamento e afirmação da identidade profissional (Gadsby, 2022). As perguntas orientadoras propostas pela PC e pela PO tiveram um papel decisivo nesse processo, ao desafiarem a visão inicial e ao promoverem um pensamento mais crítico e contextualizado (Azevedo, Ramos, et al., 2023).

Esta experiência foi, sobretudo, uma viagem de autoconhecimento. Aprendi a confiar em mim, a reconhecer os meus erros e a utilizá-los como ponto de partida para novas aprendizagens. Foram inúmeros os desafios, mas igualmente significativas as conquistas.

Hoje, afirmo com convicção que sou feliz nesta profissão. Ao longo deste ano letivo, estive rodeada de profissionais e seres humanos excepcionais que tornaram esta caminhada profundamente gratificante.

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Amaral, G. L. A. (2023). *Potencialidades da heteroavaliação na capacitação de alunos do 8º ano de escolaridade para a aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: G. Amaral. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa.
- Aprendizagens Essenciais. *Direção-Geral da Educação*. (2018). Consult. 13 Outubro 2024, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essen%20ciais/12_educacao_fisica.pdf
- Azevedo, B. L. M. (2020). O desenvolvimento psicossocial na educação física escolar. In *Anais do X Congresso Norte e Nordeste de Ciências do Esporte*. Consult. 17 Maio 2025, disponível em <https://doity.com.br/anais/xcnef/trabalho/136074>
- Azevedo, E., Ramos, A., Araújo, R., Valério, C., & Mesquita, I. (2023). How can tailored questions foster reflection in preservice teachers? A year-long action research study. *European Physical Education Review*, 30(3), 458–474. <https://doi.org/10.1177/1356336x231217405>
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In Batista, P., Leite Queirós, P., & Braga Santos Graça, A (Orgs), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. (pp. 9-41). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.
- Bisconsini, C. R., Flores, P. P., & De Oliveira, A. a. B. (2016). Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. *Journal of Physical Education*, 27(1), 2702. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2702>

- Carnell, B. (2015). Aiming for autonomy: formative peer assessment in a final-year undergraduate course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(8), 1269–1283. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1077196>
- Cobo, C. (2012). Skills for innovation: envisioning an education that prepares for the changing world. *The Curriculum Journal*, 24(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744330>
- Conceição, R. M. (2022). Desafios e exigências da profissão docente: reinventar, ressignificar e sair da zona de conforto. R. M. Conceição. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Comédias, J. (2004). Avaliação aferida. Uma necessidade do sistema de educação Física na escola. In *Revista Horizonte*. Volume XIX, 112.
- Cunha, R. S., Ribeiro, L. M., Sequeira, C., De Almeida Barros, R., Cabral, L., & Dias, T. S. (2020). O QUE FACILITA e DIFICULTA a APRENDIZAGEM? a PERSPETIVA DE ADOLESCENTES. *Psicologia Em Estudo*, 25. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414>
- Da Silva, B. G. S., De Oliveira Fontes, L. M., & De Brito Freitas, B. C. (2022). Autoavaliação na aprendizagem de programação introdutória: uma revisão sistemática da literatura / Self-assessment in introductory programming learning: a systematic literature review. *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 32616–32643. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-001>
- De Carvalho Pires, B. P., Gomes, M. M., & De Andrade Santos, P. C. M. (2022b). Avaliação formativa como prática significativa no processo de ensino e aprendizagem. In *Seven Editora eBooks*. <https://doi.org/10.56238/sevedi76016-021>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A Practical Introduction* (1st ed.). London: Routledge.
- Ennis, C. D. (2013). Reimagining professional competence in physical education. *Motriz Revista De Educação Física*, 19(4), 662–672. <https://doi.org/10.1590/s1980-65742013000400001>

- Faria, L. (2014). Conceções pessoais de competência: contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In L. Almeida & A. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos* (pp. 9-46). Braga, PT: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Farias, C.; & Mesquita, I. (2022). *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport*. Taylor & Francis.
- Farias, C, & Mesquita, I. (Eds). (2022a). *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport*. Routledge.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Fernandez-Rio, J., & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1): 171-204.
- Gadsby, H. (2022). Fostering reflective practice in Post Graduate Certificate in Education students through the use of reflective journals. Developing a typology for reflection. *Reflective Practice*, 23(3), 357–368. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2028612>
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest* (00336297), 67(3), 274-289.
- Gréhaigne, J. F., Wallian, N., & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students’ practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255–269. <https://doi.org/10.1080/17408980500340869>

- Hastie, P., & Mesquita, I. (2016). Sport-Based Physical Education. Im C. Ennis (Et.), *Routledge and book of Physical Education Pedagogies*. Londen, UK: Routledge.
- Hordvik, M., MacPhail, A., & Ronglan, L. T. (2019). Negotiating the complexity of teaching: a rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 447–462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1623189>
- Jesus, J. M. S. D. (2013). *Importância da educação física no currículo do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: J. Jesus. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: the foundation for Active learning. In *IntechOpen eBooks*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnson, T. G., Prusak, K. A., Pennington, T., & Wilkinson, C. (2011). The effects of the type of skill test, choice, and gender on the situational motivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 281-295.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Mesquita, I., Farias, C., De Martin Silva, L., Afonso, J., & Coutinho, P. (2022). How can Learner-Oriented scaffolding Strategies be implemented in coach Education? A case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 94(1), 216–225. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1961994>
- Nations, U. (2015). Transformation our World: The 2030 agenda for sustainable development. *New York: United Nations, Departement of Economic and Social Affairs*.
- Nóvoa, A. (2017). *Desafios do Trabalho e Formação Docentes* (Youtube). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2018). *Por uma formação de professores construída dentro da profissão* (Youtube). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Consult. 14 Dezembro 2024, disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719868>
- Projeto Educativo. (2019). Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida. Consult. 09 Outubro 2024, disponível em https://www.aemga.pt/projeto_intervencao/Projeto_de_Intervencao.Sintese03.V.19.05.2021.pdf
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silva, T. (2015). Funções, Papéis e Desenvolvimento Profissional do Professor Cooperante no Contexto da formação inicial em ensino de Educação Física. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto na Universidade do Porto.
- Sindiani, M., Schroeder, H. B., & Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Simões, M. A. (2008). Início da carreira docente: Desafios e dificuldades. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Tavares, F. (2015). Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar. (2 ed.) Porto: Editora FADEUP.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323-342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Trindade, R. (2011). Experiências educativas e situações de aprendizagem:

novas práticas pedagógicas. São Paulo, SP: Leya.

- Ulasowicz, C., & Peixoto, J. R. P. (2004). Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física escolar: a importância atribuída pelo aluno. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 3(3).
- Van Leeuwen, A., & Janssenm, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research, *Educational psychology review*, 22, 271-296.
- Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Orientador: Professora Doutora Lúcia Amante. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Supervisão Pedagógica, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2013. Acesso em: 09 jan. 2025.
- Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A Knowledge Structures Approach. Champaign, Ill.: Human Kinetics Books.
- Vygotsky, L. (1980). Mind in society: *The development of higher psychological process*. Harvard university press.
- Williams, S. M., & Weiss, W. (2018). Influence of significant others on high school students' expectancies of success and task value in physical education. *The Physical Educator*, 75(2), 229–244. <https://doi.org/10.18666/tpe-2018-v75-i2-8056>
- Zhu, X., Ennis, C. D., & Chen, A. (2010). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/17408981003712802>

Anexos

Anexo I – Dossier de Dança

Dossier Dança



Ano Letivo 2024/2025

Professora: Inês Pardilhó

Grupo de trabalho:

Aula	Monitorização das Tarefas
1 11/02	→ Introduzir a modalidade de Dança; → Transmitir as regras e organização das aulas; → Compreender os critérios de avaliação da modalidade; → Apresentação do dossier; → Definição do tema e da música para a coreografia criativa. → Exploração das várias habilidades motoras relacionadas com a modalidade (corpo, tempo, espaço, energia e relação → Divisão dos alunos pelos respetivos grupos (4 ou 5 elementos). → Coreografia transmitida e exploração das funções de cada aluno na mesma (música I da parte I).
2 18/02	→ Definir e registar a estruturação da coreografia criativa de acordo com os critérios obrigatórios. → Trabalhar a música I da parte II e a música II da parte I da coreografia transmitida, demonstrando consciência e domínio dos vários conteúdos (corpo, tempo, espaço, energia, relação e dinâmica coreográfica). → Iniciar a construção da coreografia criativa tendo em conta os momentos de exploração do corpo e do tempo, os níveis de espaço, a relação corporal e a energia a introduzir e relacioná-la com o tema.
3 25/02	→ Desenvolver a coreografia transmitida da música II da parte II, demonstrando consciência e domínio dos vários conteúdos (corpo, tempo, espaço, energia, relação e dinâmica coreográfica). → Construção da coreografia criativa tendo em conta os momentos de exploração do corpo e de tempo, os níveis de espaço, a relação corporal e a energia a introduzir e relacioná-la com o tema.

	→ Apresentação à turma, da coreografia construída até ao momento. → Efetuar a auto e heteroavaliação a partir dos critérios de observação definidos pelo professor.
4 11/03	→ Desenvolver a coreografia transmitida da música III da parte I, demonstrando consciência e domínio dos vários conteúdos (corpo, tempo, espaço, energia, relação e dinâmica coreográfica). → Construção da coreografia criativa tendo em conta os momentos de exploração do corpo e de tempo, os níveis de espaço, a relação corporal e a energia a introduzir e relacioná-la com o tema. → Apresentação à turma, da coreografia construída até ao momento. → Efetuar a auto e heteroavaliação a partir dos critérios de observação definidos pelo professor.
5 18/03	→ Desenvolver a coreografia transmitida da música III da parte II, demonstrando consciência e domínio dos vários conteúdos (corpo, tempo, espaço, energia, relação e dinâmica coreográfica). → Construção da coreografia criativa tendo em conta os momentos de exploração do corpo e de tempo, os níveis de espaço, a relação corporal e a energia a introduzir e relacioná-la com o tema. → Apresentação à turma, da coreografia construída até ao momento. → Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber a sua evolução tanto individual como do grupo.
6	→ Finalizar a coreografia transmitida, demonstrando a consciência e

25/03	domínio dos vários conteúdos (corpo, tempos, espaço, energia, relação e dinâmica coreográfica de grupo). → Construção da coreografia criativa final de acordo com os parâmetros de avaliação. → Apresentação à turma, da coreografia construída até ao momento. → Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber a sua evolução tanto individual como do grupo.
7 01/04	→ Elaboração da coreografia criativa final de acordo com os parâmetros de avaliação, finalizando-a; → Avaliação Sumativa das coreografias (transmitida e criativa); → Efetuar a autoavaliação e heteroavaliação, procurando perceber a evolução da turma, tanto individual como do grupo.

1. Habilidades Motoras

CORPO	EXPLORAR A NOÇÃO DO CORPO (AÇÕES, PARTES DO CORPO, FORMAS) E A SUA TOTALIDADE O conhecimento do corpo inclui uma consciência individual e coletiva, promovendo concentração e a exploração das suas potencialidades. Ações

	Movimentos: deslocar/locomoção, saltar, virar /dar voltas, gesticular, pausar, cair, desequilibrar, torcer, fletir/contrair, expandir/alongar e transferir peso. Partes do Corpo Cabeça, braços, pernas, tronco. Formas Dobradas, alongadas, fechadas, abertas, simétricas e assimétricas.
TEMPO	ESTIMULAR A CONSCIÊNCIA SOBRE A PULSAÇÃO E RITMO. IDENTIFICAR O RITMO EM MÚSICAS COM DIFERENTES CADÊNCIAS E COMPASSOS. Explorar o tempo: lento, normal, rápido e pausa. Ritmo/Cadência: repetição de acontecimentos em intervalos regulares (sons, músicas). Ritmo/Estrutura: variações qualitativas (intensidade: forte/fraco) ou quantitativas (duração: longo/curto).
ESPAÇO	ESPAÇO DEFINIDO PELOS LIMITES DA MOVIMENTAÇÃO NUM DETERMINADO LOCAL. Níveis: alto, médio, baixo. Amplitude: abertura, fecho. Eixos e Planos: movimentos em eixos (vertical, horizontal, sagital) e planos (frontal, horizontal, sagital). Direções: cima, frente, trás. Percursos: retilíneos, curvos,

	irregulares.
ENERGIA	EXPLORAÇÃO DO TEMPO, FLUIDEZ E NÍVEIS DOS MOVIMENTOS Tempo: rápido, relaxado.
	Espaço: amplo, fechado. Peso: leve, pesado, em esforço. Fluência: livre, continua, irregular.
RELAÇÃO	EXPLORAR A RELAÇÃO CORPORAIS E INTERAÇÕES COM OUTROS ELEMENTOS: Com o corpo: tocar, puxar.
	Com colegas: empurrar, aproximar. Com objetos: afastar, envolver. Com o meio: interpretar, sentir, reagir. Música e movimento: interligar movimentos com a letra, instrumentos, sons ou efeitos.
CRIATIVIDADE	DESENVOLVER A CAPACIDADE DE INVENTAR POR PARTE DO ALUNO, DESTACANDO A ORIGINALIDADE Improvisação: com estímulos variados (temas, vídeos, palavras), sem a preocupação com reprodução.
	Composição: de movimentos (membros superiores), sons e passos, com foco em reprodução e repetição.

COREOGRAFIA	ORGANIZAR MOVIMENTOS EM SEQUÊNCIA COM INÍCIO MEIO E FIM
	Relação música/movimento: sincronizar e intencionar a ligação entre movimento e música/som/palavra. Dinâmica coreográfica em grupo: Sincronização: movimentos simultâneos com a mesma amplitude, velocidade e dinamismo. Coral: simultâneo, mas com variações de amplitude, velocidade ou direção. Canon: movimentos começam imediatamente após o anterior, executados em sequência por indivíduos ou grupos. Contraste: oposições em velocidade, intensidade, nível, direção ou movimento (ex.: pausa-contínuo). Subgrupos: diferentes movimentos ou tempos por grupos distintos. Contágio: movimentos que geram resposta em outros (ex.: alguém caminha e, ao olhar para trás, o grupo cai).

2. Organização da coreografia transmitida

Parte	Movimento	Formação
Música 1	O aluno com fones nos ouvidos começa	Xadrez

Parte I	a falar e a turma observa-o e levanta-se	
	Passo em V frontal + palma enquanto passam de uma formação para a outra	Em V
	Chasse duplo em subgrupos e coral	Em V
Música 1 Parte II	Contraste com o corpo	Colunas
	Canon com os braços (frente para trás) (2X)	Colunas
Música II Parte I	Aluno com fones nos ouvidos volta a falar e a turma observa-o	Colunas
	Step touch	Em A

	Sobe os braços + pentear o cabelo + toca nos ombros e estica + rodar os dedos em torno da cabeça + simulação de uma curva	Em A
Música II Parte II	As raparigas rodam em torno de si próprias e os rapazes “gritam” a frase “Let’s go barbie”.	Em A
	Toque duplos com o pé direito à frente e atrás + toque simples com o pé direito à frente e atrás + palma e salto para trocar de lado	Em A
Música III Parte I	Alunos juntam-se, deitam-se e sobem ao aumentar e diminuir da música	Círculo
	Balançar para os lados com os braços entrelaçados uns aos outros	Linhas

	Passo em V + Braços	Xadrez
Música III Parte II	Passo em V unilateral	Xadrez
	“Puxar e empurrar a corda”	Linhas

3. Cultura Desportiva

Domínios dos conteúdos abordados no capítulo 2:

- Apresentar sugestões de melhoria e de inovação nas habilidades destacadas.
- Analisar a sua ação e dos seus colegas, tendo em conta as qualidades e as características do movimento e o tempo / ritmo de cada música.
- Identificar limitações e falhas, procurando o seu êxito e dos seus colegas.
- Analisar a sua ação e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento, utilizando eventualmente essa apreciação como fonte de inspiração para as suas iniciativas pessoais.

Terminologia Específica:

✓ Composição musical:

- Tempo musical – Corresponde a 1 batida da música
- Frase musical – Corresponde a 8 tempos musicais
- Bloco musical – Corresponde a 32 tempos musicais;

Em contexto escolar, existem três tipos de dança:

- Dança criativa
- Danças Tradicionais portuguesas (Erva Cidreira, Sariquité, Vai de Roda, Siga à Roda)
- Danças Sociais (Valsa, Rumba quadrada, Salsa)

Escolha do tema

Na escolha do tema para a coreografia final, devem explorar elementos criativos e que ele seja um fio condutor para a criação de todo o esquema. Inspirem-se em situações do quotidiano, emoções ou até histórias para as contar através do movimento.

Deixem que a criatividade flua e explorem as várias possibilidades de expressão corporal, tendo em conta todos os elementos a incluir no momento de avaliação.

Aproveitem todo o processo, para dar asas a toda a vossa imaginação de forma a refletir a vossa visão artística.

TEMA: _____

4. Orientações para a construção da coreografia criativa

Duração: entre 1 '30 e 2', com música.

Critérios obrigatórios:

- ✓ 2 momentos de exploração de dois dos três conteúdos: ações, formas ou partes do corpo;
- ✓ 2 momentos de exploração do tempo.
- ✓ 4 formações.
- ✓ 2 níveis de espaço (alto, médio e baixo).
- ✓ 2 dinâmicas de grupo.
- ✓ 1 motivo coreográfico.

Propósito final: apresentar à turma na aula e, se possível, no sarau no final do ano letivo.

Coreografia Criativa

Música:		
Tema:		
Tempo	Movimento	Formação

5. Avaliação

A avaliação vai ter em conta:

- Coreografia transmitida;
- Coreografia criativa;
- Trabalho realizado em todas as aulas nas duas coreografias;

Cada **coreografia criativa** receberá uma classificação final, a qual será repartida entre os membros do grupo, tendo em conta o envolvimento de cada aluno na conceção e na execução do esquema. Esta distribuição deverá ser feita pelo grupo da maneira responsável e ponderada. No que diz respeito à **coreografia transmitida**, a avaliação será feita de forma individual. Cada coreografia é avaliada em até 20 valores, separadamente, com uma percentagem da coreografia transmitida (40%) e a criativa (60%).

A avaliação no âmbito da Ginástica Acrobática será realizada de forma equilibrada e justa, abrangendo dois tipos de coreografia: a coreografia transmitida e a coreografia criativa. Cada uma será avaliada até 20 valores, sendo atribuídos diferentes pesos na composição da classificação final: 40% para a coreografia transmitida e 60% para a coreografia criativa.

Na **coreografia criativa**, a classificação final será atribuída ao grupo e, posteriormente, repartida pelos seus membros, tendo em conta o grau de envolvimento individual de cada aluno na conceção e execução do esquema. Esta distribuição deverá ser realizada pelo grupo de forma responsável e ponderada, considerando o contributo de cada elemento.

No que diz respeito à **coreografia transmitida**, a avaliação será realizada de forma individual, com foco na execução técnica, fluidez e no domínio dos elementos trabalhados ao longo das aulas.

Adicionalmente, o trabalho desenvolvido em todas as aulas, tanto na preparação da coreografia criativa como da transmitida, será considerado, valorizando o empenho, a responsabilidade. O progresso e a dedicação demonstrados por cada aluno.

COREOGRAFIA CRIATIVA

Cada coreografia criativa receberá uma classificação final até 20 valores, a qual será repartida entre os membros do grupo, tendo em conta o envolvimento de cada aluno na conceção e na execução do esquema. Esta distribuição deverá ser feita pelo grupo de maneira responsável e ponderada.

Processo (40%)

O processo diz respeito à progressão evidenciada pelo desempenho dos alunos ao longo das aulas, destacando-se aspetos como o empenho, responsabilidade a criatividade, a colaboração e a qualidade da execução técnica, de acordo com os critérios seguintes:

Capacidade de Expressão

Em contexto de aula, o aluno é capaz de:

- Demonstrar entusiasmo e motivação na realização das atividades.
- Executar as tarefas com propósito e alinhadas com os objetivos propostos.
- Tomar decisões adequadas em resposta às diferentes situações.
- Apresentar argumentos, explorar alternativas e propor ideias e soluções criativas.

Relacionamento Interpessoal

Em contexto de aula, o aluno é capaz de:

- Revelar atitudes de respeito;
- Cumprir sempre os deveres e é autónomo;
- Contribuir para o melhor desempenho pessoal e dos outros;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade;
- Argumentar e aceitar sempre as diferentes opiniões.

Pesquisa e Pensamento Crítico

Em contexto de aula, o aluno é capaz de:

- Formular questões pertinentes sobre a modalidade;
- Avaliar criticamente as componentes artísticas e a execução técnica;
- Aplicar, de forma prática, respostas oportunas e apropriadas;
- Refletir sobre o seu próprio desempenho e o dos colegas, oferecendo e recebendo sugestões construtivas.

Saber e saber fazer (60%)

- Execução técnica

Este domínio está associado tanto à qualidade global da vossa coreografia como à precisão e expressividade dos vossos movimentos:

- Sincronização.
- Realização do mesmo deslocamento.
- Realização da mesma amplitude e ângulos.
- Realização do mesmo movimento para o mesmo lado e direção.
- Realização dos movimentos com a mesma intensidade e ritmo.

- Componente artística

A componente artística refere-se à criatividade e inovação presentes na vossa coreografia, avaliadas com base nos seguintes critérios:

1. **Expressão** – Utilizar a linguagem corporal para transmitir sensações e emoções relacionadas com o tema.
2. **Criatividade** – Apresentar originalidade e evidenciar capacidade de inovação.
3. **Motivo coreográfico** – Representar de forma clara e consistente o tema escolhido ao longo da coreografia.

COREOGRAFIA TRANSMITIDA

- **Saber e Saber Fazer (60%)**

- Evidenciar o controlo e consciência corporal, assim como o domínio da coreografia em cada movimento.
- Identificar e respeitar a estrutura rítmica e a cadência da música.
- Demonstrar capacidade de reconhecer e gerir o espaço ao longo de toda a coreografia.
- Expressar emoção e dinamismo, ajustando a energia ao tema e à música, considerando o tempo, a fluidez e a intensidade dos movimentos.

Processo (40%)

O processo diz respeito à progressão evidenciada pelo desempenho dos alunos ao longo das aulas, destacando-se aspetos como o empenho, a responsabilidade a criatividade, a colaboração e a qualidade da execução técnica.

Capacidade de Expressão

Em contexto de aula, o aluno é capaz de:

- Demonstrar entusiasmo e motivação na realização das atividades.
- Executar as tarefas com propósito e alinhadas com os objetivos propostos.
- Tomar decisões adequadas em resposta às diferentes situações.
- Apresentar argumentos, explorar alternativas e propor ideias e soluções criativas.

TOTAL GRUPO: _____pontos (valor a distribuir por todos os elementos em função do trabalho desenvolvido)

Distribuição das Classificações	
Aluno	Classificação

Anexo II – Fase 1 Identificação do Problema

APTIDÃO FÍSICA

Estudo de Investigação - Ação

NOME: Frederico Henriques

	VAIVÉM	ABDOMINAIS	FLEXÕES DE BRAÇOS	IMPULSÃO HORIZONTAL	FLEXIBILIDADE MI
Teste 1		29	21	1,44m	38,01 e 37,0
Teste 2	37			1,18m	
Teste 3					

A MINHA ATIVIDADE FÍSICA SEMANAL

(caracteriza a tua semana em termos de atividade física)

SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
1h ballet	1h 30min e.f.			1h 30min e.f. ballet		

O que posso fazer para ser mais ativo na escola e fora da escola?

Realizar treinos em casa nos dias sem atividades

ANÁLISE DOS TESTES FITESSCOLA

(Quais os meus pontos fortes e fracos)

pontos fortes: flexões de braços e flexibilidade

pontos fracos: abdominais, impulsão horizontal e vaivém (embora não tenha chegado a realizar o último teste)

O QUE QUERO MELHORAR: força abdominal e velocidade

(Dois objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

Anexo III – Fase 2 Procurar Saber mais sobre o Tema

COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?

(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

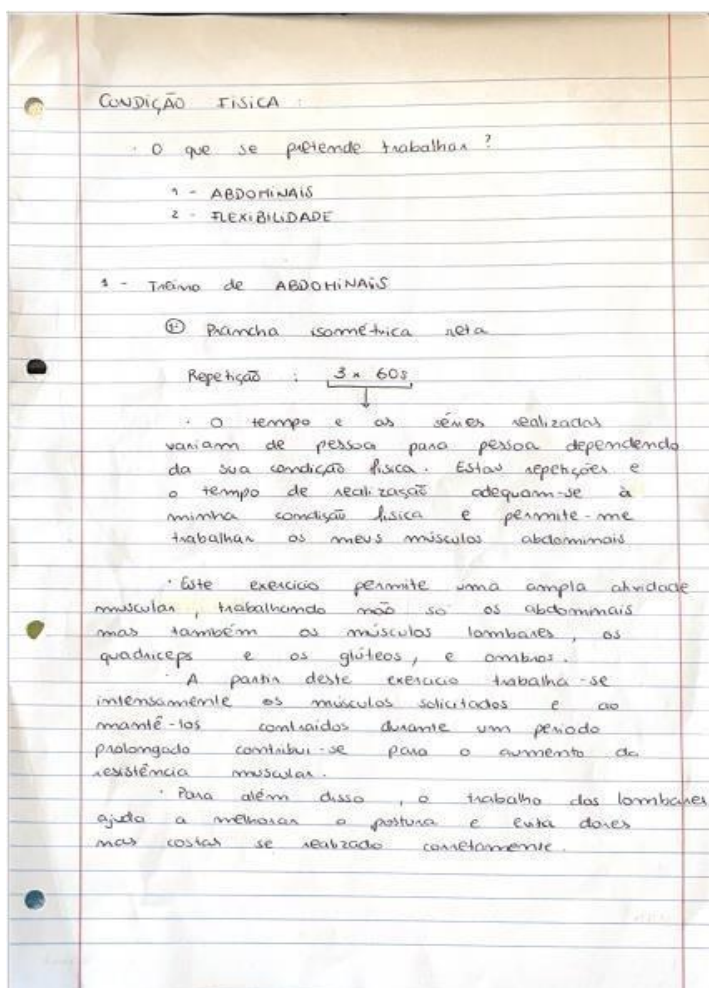
20/12

Podemos ir à biblioteca ou à internet para recolher informações ou então falar com um treinador ou professor de ed. física que saiba mais sobre o tema

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?

(O que é? O que posso fazer para melhorar?)

Durante a minha pesquisa procurei exercícios para melhorar os abdominais e a flexibilidade. Para fortalecer os abdominais devo realizar exercícios como a prancha isométrica, que para além de reforçar o core, irá solicitar também músculos lombares e manter os músculos contraídos irá melhorar a nossa resistência muscular. Outros exercícios como os abdominais de elevação de pernas, abdominais oblíquos e os abdominais ditos normais irão solicitar todo o core, solicitando diferentes músculos do abdominal (abdominal inferior, lateral e reto). O número de repetições e séries varia tendo em conta a condição física de cada um e deve aumentar quando começar a ser "fácil" a realização do exercício. Para evitar lesões deve-se realizar os abdominais intercalados com exercícios que solicitem outros músculos, para não haver hiper-solicitação do músculo.



Anexo IV – Plano de Treino em Pequenos Grupos

Plano de Treino – Grupo 6 (Francisco, Francisca, Matilde Cunha e Gonçalo)				
Força				
Membros Inferiores - Todos				Reps
Nível 1		Nível 2		3x10
	Squat com passo lateral		Squat jump com passo lateral	
Abdominais – Francisca + Gonçalo				
	Prancha com rotação do quadril		Russian twist com disco	2x20
Impulsão Horizontal – Todos				
	Saltos laterais unilaterais		Salto horizontal em progressão	20-8
Resistência Aeróbia – Matilde Cunha e Francisco				
	Jumping Jacks + Mountain Climber + Corrida (5)	3 séries Nota- Os exercícios são realizados sem descanso entre eles.		
Membros Superiores - Todos				
Nível 1		Nível 2		
	Flexões no banco		Flexões	2x10

Anexo V – Fase 3 Construir uma Solução

PLANO DE TREINO – FLEXIBILIDADE E SALTO HORIZONTAL

Exercícios	Séries	Repetições / Tempo	Observações	Imagem
Alongamento estático de isquiotibiais	3	30s cada perna	Toque nos pés mantendo as pernas esticadas	
Abertura de pernas (alongamento de adutores)	3	30s	Mantenha a postura reta e empurre levemente para maior amplitude	
Afundo dinâmico	3	10 cada perna	Mantenha o joelho da perna da frente a 90°	
Salto com agachamento	4	12	Explosão máxima no salto, pousando suavemente	
Salto em caixa ou degrau	3	8	Use um banco ou caixa de altura média	
Ponte de glúteo unilateral	3	12 por perna	Ativação dos glúteos e isquiotibiais para impulsão	

Anexo VI – Fase 4 Implementar uma Solução (Justificação do Plano de Treino Individualizado)

Neste plano de treino, procurei colocar exercícios que já eram ~~conhecidos~~ conhecidos por mim, e que via resultados a executar. Estes - exercícios não são muito complexos, ~~mas~~ mas na minha opinião são os que gosto de fazer e trabalham bem todos os aspetos que pretendo melhorar.

Quanto à ordem dos exercícios, optei por primeiro por aqueles que menos gosto de fazer e que ~~tenho~~ ^{tenho} mais dificuldades, porque no fim não ia ter ^{motivação} para os fazer. Também quanto à ordem põe os exercícios com base naquilo que pretendo melhorar (membros inferiores...), para não ficar muito repetitivo e esforçar o mesmo músculo várias vezes seguidas. Assim, consigo gerir melhor o meu esforço.

No que toca às repetições, como ~~a~~ em quase todas as categorias tenho mais do que um exercício, optei por ~~os~~ fazer mais repetições com um menor n.º de vezes de execução. Isto para conseguir concluir o plano com sucesso e levar à exaustão no final da sua execução. No salto à corda ~~pois não envolve tanto esforço~~ ~~pois não envolve tanto esforço~~ meti um maior n.º de repetições pois não envolve tanto esforço.

Nas flexões ~~meti~~ meti menos uma ~~repetição~~ ^{repetição}, ~~pois não ia fazer um exercício bem feito~~ ~~pois não ia fazer um exercício bem feito~~.

~~pois não ia fazer um exercício bem feito~~ ~~pois não ia fazer um exercício bem feito~~, mas fazer bem feito até à falha.

Anexo VII – Fase 5 Avaliar a Solução

Natilde Cunha

FALA SOBRE O TEU TRABALHO AO NÍVEL DA APTIDÃO FÍSICA ESTE ANO

-O que aprendeste ao longo deste ano sobre o desenvolvimento da Aptidão física?

Ao longo deste ano, ~~desenvolvi-me~~ o meu conhecimento ao nível da Aptidão física, um aspeto muito importante para a nossa saúde e bem-estar. Este progresso ao longo do ano foi positivo, aprendi bastante acerca da execução de determinados exercícios para atingir um objetivo e também sobre o nº de repetições que devemos fazer consoante o exercício.

-Como avalias o teu envolvimento ao nível da Aptidão física este ano? Refere um aspeto que tenhas gostado mais e um que tenhas gostado menos.

Ao longo do ano, empenhei-me sempre na realização das tarefas propostas ao nível da Aptidão física. Sabia que estes exercícios era para melhorar o meu rendimento. Gostei do facto de podermos executar o plano em grupo, o facto que gostei menos foi de não termos muito tempo para executar o plano.

-Como foi trabalhar com os teus colegas? Algum momento que te marcou (positiva ou negativamente) (uma ajuda; um incentivo...)?

O facto de ter trabalhado com os meus colegas tornou este processo muito mais fácil e divertido.
 O facto de fazermos o plano em grupo deu-me muita mais motivação e incentivamo-nos umas às outras para atingirmos os nossos objetivos.

-Como avalias as alterações no teu nível de aptidão física (mais/menos repetições; melhor/pior execução técnica?) Em que medida conseguiste alcançar os teus objetivos? Explica. Sinto que um nº ~~menor~~ maior de repetições, mas menos séries ajudaram ^{a melhorar} o meu desempenho e execução técnica. Em todos os testes de fitness que pretendia melhorar, melhorei.
 A Consegui aumentar a minha impulsão horizontal, o nº de abdominais e o nº de vai-vém, apesar de neste último não se notar uma grande diferença.

-Fizeste alguma mudança na tua rotina de Atividade Física semanal em comparação com a tua rotina inicial (consulta a primeira página)?

Sim, na minha rotina semanal, nos treinos do ginásio, implementei no meu plano de treino mais exercícios de resistência, para conseguir aumentar o meu rendimento na corrida, ~~mais~~ de abdominais e realizei mais exercícios, como subir para cima de uma caixa para melhorar a minha impulsão horizontal.