O sonho de ser professor de educação física: A jornada de um estudante-estagiário para um ensino com o aluno no centro do processo

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Pedro Filipe Oliveira Freitas

Porto, junho de 2025

Ficha de catalogação

Freitas, P. F. O. (2025). *O sonho de ser professor de educação física: A jornada de um estudante-estagiário para um ensino com o aluno no centro do processo*. Porto: P. Freitas. Relatório de estágio profissionalizante 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.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; TECNOLOGIA DIGITAL; MOTIVAÇÃO; MODELOS PEDAGÓGICOS.

Dedicatória

Aos meus pais,

quero manifestar a minha mais sincera e profunda gratidão. Com as mãos calejadas do trabalho árduo têm sido uma fonte inestimável de amor, apoio e inspiração durante o meu percurso académico e pessoal.

À minha avó Rosa,

que mesmo no céu, acredito que contempla com orgulho cada conquista desta minha trajetória.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo acolhimento institucional e pela disponibilização de recursos que se revelaram cruciais para a concretização do sonho de me tornar professor de Educação Física.

Ao Professor Orientador, pela sua disponibilidade e paciência. O seu conhecimento e empenho foram essenciais para o meu crescimento académico e profissional, promovendo a aquisição de competências direcionadas para a excelência.

À Professora Cooperante, pela sua dedicação à profissão, sensibilidade e generosidade ao longo deste percurso. A sua experiência, sabedoria, forma inspiradora de estar e lidar com os desafios foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando este um dos anos mais marcantes da minha vida.

Aos meus colegas e amigos de estágio, José Pedro Silva e Susana Barbosa, que me suportaram, incentivaram a ser cada vez melhor e vivenciaram lado a lado esta linda caminhada. Juntos crescemos, aprendemos e evoluímos diariamente, tornando este processo mais leve, enriquecedor e repleto de momentos memoráveis. As quartas-feiras temáticas estão para sempre no meu coração!

À minha família, avós, madrinha, padrinho, tios e primas, que sempre acreditaram no meu potencial. O apoio incondicional, incentivo constante, amizade e paciência foram o pilar central desta jornada.

À minha namorada, por ser extraordinária e um apoio absoluto. Obrigado por estares sempre ao meu lado, acompanhando-me com carinho, compreensão e força nas minhas loucuras.

Aos(às) meus(minhas) amigos(as), pela presença constante, paciência e compreensão, especialmente nos momentos em que mais precisei.

A todos, um grande e sincero obrigado!

Índice

Dedicatória ..... **III**

Agradecimentos ..... **IV**

Índice ..... **V**

Índice de figuras ..... **IX**

Índice de tabelas ..... **X**

Índice de anexos ..... **XI**

Resumo ..... **XIII**

Abstract ..... **XIV**

Lista de abreviaturas ..... **XV**

1. Introdução **1**

2. Enquadramento pessoal **2**

2.1. A formação do meu *EU* 2

2.2. O estágio profissional: Expectativas iniciais 5

3. Enquadramento institucional **6**

3.1. A escola cooperante 6

3.1.1. Infraestruturas 7

3.1.2. Distribuição e funcionamento dos espaços desportivos 8

3.1.3. Materiais desportivos 8

3.2. Núcleo de estágio 9

3.3. A professora cooperante e o professor orientador 10

3.4. Turma residente 11

3.5. Turma partilhada 12

4. Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem **14**

4.1. Conceção do ensino de educação física 14

4.1.1. O papel da educação e da escola na formação do ser humano 14

4.1.2. A educação física e o currículo 15

4.1.3. A (des)valorização da educação física 16

4.1.4. Ser professor de educação física: Uma responsabilidade pedagógica 17

4.2. O planeamento 19

4.2.1. Planear: Um mundo de intenções 19

4.2.2. Planeamento anual 20

4.2.2.1. Número de aulas previstas *vs* aulas lecionadas 22

4.2.3. Unidade didática 22

4.2.4. Plano de aula 24

4.3. Caracterização dos principais constrangimentos pedagógicos 25

4.3.1. A incessante procura por soluções: Transversalidade e transformação dos constrangimentos pedagógicos 28

4.3.1.1. Gestão da aula: Constrangimentos, adaptação e respostas pedagógicas 28

4.3.1.2. Clareza instrucional e apresentação das tarefas: Princípios e práticas implementadas 29

4.3.1.3. Evolução do feedback pedagógico enquanto promotor da aprendizagem 30

4.3.1.4. Desenvolvimento do questionamento: Estratégias para estimular a aprendizagem ativa 31

4.3.1.5. Transferência de responsabilidade para os alunos: Contributos para o desenvolvimento da autonomia 31

4.4. Modelos pedagógicos como recursos educativos ao serviço do processo ensino-aprendizagem 32

4.4.1. A articulação dos modelos pedagógicos como resposta à complexidade do processo ensino-aprendizagem 33

4.4.1.1. Modelo de instrução direta 33
4.4.1.2. Ensino por pares 34
4.4.1.3. Modelo de educação desportiva 34
4.5. O jogo: Ponto de partida e de chegada 36
4.5.1. Antecipar para melhorar a intervenção pedagógica 37
4.5.2. A inter-relação entre o jogo, tarefas complementares e aptidão física 39
4.6. O uso da tecnologia digital como amplificador pedagógico 40
4.6.1. Diferentes recursos digitais utilizados 41
4.6.1.1. *Google classroom* 41
4.6.1.2. *Google forms* 41
4.6.1.3. *Goosechase* 42
4.6.1.4. *Kahoot!* 42
4.6.1.5. *Qr-code* 42
4.6.1.6. *Mentimeter* 42
4.6.1.7. *WhatsApp* 43
4.7. Avaliação: Uma exigência indispensável para uma abordagem holística da aprendizagem 43
4.7.1. Avaliação diagnóstica 44
4.7.2. Avaliação formativa 45
4.7.3. Avaliação sumativa 46
4.7.4. Autoavaliação 47
4.8. A reflexão: Processo crucial para o aperfeiçoamento contínuo da prática 47
5. Área 2 - Participação na escola e relações com a comunidade escolar 49
5.1. Envolvimento do estudante-estagiário nas atividades 49
5.1.1. Entrega de bens de 1ª necessidade 52

5.1.2. Visita de estudo à serra da estrela 52

5.1.3. *Xico inter classes olympics* 53

6. Área 3 - Desenvolvimento profissional: Perspetiva dos alunos quanto aos potenciais contributos da inclusão de recursos digitais na disciplina de educação física para a promoção de uma prática regular e autónoma de exercício físico 55

Resumo 55

Abstract 55

6.1. Introdução 56

6.2. Objetivo do estudo 60

6.3. Metodologia 60

6.4. Apresentação dos resultados 64

6.5. Discussão dos resultados e conclusões 69

6.6. Referências bibliográficas 72

7. Considerações finais 75

8. Referências bibliográficas 76

Anexos XVI

Índice de figuras

Figura 1: Turma residente..... 12

Figura 2: Turma partilhada..... 13

Figura 3: Cerimónia de entrega de prémios - Modelo de educação desportiva. 36

Figura 4: Exemplo de exercícios técnicos e situações facilitadoras..... 39

Figura 5: Ficha de análise (atitudes e ginástica). 45

Figura 6: Ficha de estatística de jogo (andebol)..... 45

Figura 7: Aplicação *AGIT*. 62

Índice de tabelas

Tabela 1: Planeamento anual: Aulas previstas *vs* aulas lecionadas. 22

Tabela 2: Mapeamento dos constragimentos pedagógicos. 26

Tabela 3: Mapeamento dos modelos pedagógicos utilizados. 32

Tabela 4: Atividades realizadas pelo estudante-estagiário. 50

Tabela 5: Continuum da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). 59

Tabela 6: Número de alunos por turma. 61

Índice de anexos

Anexo 1: Infraestruturas da escola cooperante. XVI

Anexo 2: *Roulement* das instalações desportivas - Escola cooperante. XVII

Anexo 3: Presente oferecido pela turma residente ao estudante-estagiário. XVIII

Anexo 4: Planeamento anual. XVIII

Anexo 5: Exemplo da unidade didática de voleibol. XX

Anexo 6: Modelo do plano de aula. XXI

Anexo 7: Representação do quadro de apoio (exemplo: Aula nº 63&64 - voleibol/ aula nº 115&116 - andebol. XXI

Anexo 8: Ficha de critérios de êxito (exemplo: Futsal). XXIII

Anexo 9: Quadro competitivo (exemplo: Andebol). XXIV

Anexo 10: Treino Funcional com contabilização para o modelo de educação desportiva (exemplo: Basquetebol). XXV

Anexo 11: Recursos digitais utilizados durante o ano letivo. XXVI

Anexo 12: Avaliação diagnóstica alusiva ao domínio cognitivo (exemplo: Ginástica de solo). XXVII

Anexo 13: Fichas de *accountability* (exemplo: Andebol). XXVIII

Anexo 14: Avaliação sumativa alusiva ao domínio cognitivo (exemplo: Andebol). XXIX

Anexo 15: Trabalho desenvolvido por uma aluna com atestado médico de longa duração no 2º período - Relação entre aptidão física e saúde XXX

Anexo 16: Ficha de autoavaliação - 3º período. XXXI

Anexo 17: Evidências alusivas a algumas atividades. XXXIII

Anexo 18: Descrição de algumas atividades concretizadas durante o estágio profissional. XXXIV

Anexo 19: Camisola representativa da turma residente no torneio *xico inter classes olympics* oferecida ao estudante-estagiário. XXXVII

Anexo 20: Tabela sobre a revisão sinóptica no tema. XXXVIII

Anexo 21: Exemplo de relatório sobre o nível de aptidão física enviado a cada um dos alunos. XVI

Anexo 22: *PowerPoint* explicativo sobre a utilização da aplicação *AGIT* e da dinâmica da 3ª fase. XVIII

Anexo 23: Prémio oferecido à turma residente - Primeira classificada na competição entre turmas na 3ª fase do projeto. XIX

Anexo 24: Guião da entrevista. XX

Anexo 25: Tabela organizativa dos dados. XXIV

Anexo 26: Apresentação e discussão dos resultados sobre a relação dos alunos com o exercício físico. XXVIII

Resumo

O Estágio profissional, inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, desempenhou uma função crucial na minha formação, constituindo-se como um elemento decisivo para o meu crescimento profissional e pessoal. Ao longo do ano letivo, foi notório um progresso significativo, traduzido na aquisição de competências pedagógicas e na construção de novas abordagens mais ajustadas aos desafios da prática pedagógica e às necessidades dos alunos. Assim, este relatório documenta como foi desenvolvido o planeamento, a transversalidade e a evolução dos problemas pedagógicos, bem como as estratégias empregues para responder às diversas problemáticas relacionadas com os critérios de eficácia de uma aula de Educação Física. Conjuntamente, foi explorada a influência que os modelos pedagógicos apresentaram na prática, a metodologia adotada no que se refere à integração do jogo como matéria de ensino, bem como a incorporação de tecnologia digital, o que se revelou fundamental para a promoção do envolvimento, da motivação e do progresso dos alunos. Ademais foi enfatizada a relevância que a avaliação assumiu durante esta etapa, as dificuldades inerentes à mesma, assim como o modo que o processo reflexivo se foi desenvolvendo como uma prática sistemática e indispensável para a tomada de decisão. Destaca-se, igualmente, a relevância do envolvimento em atividades extracurriculares que se revelaram cruciais para a compreensão dos diversos papéis do professor, facilitando uma integração mais profunda na comunidade escolar. O projeto de investigação teve como objetivo analisar a perceção de alunos do 12º ano de escolaridade relativamente à sua participação num programa de promoção da aptidão física com recurso à tecnologia digital, assim como compreender de que modo a utilização dessas tecnologias contribuiu para o aumento da sua prática de exercício físico. Os principais resultados demonstraram que a integração da tecnologia digital, aliada a estratégias pedagógicas motivacionais, promoveram um maior envolvimento dos alunos na prática de exercício físico, especialmente entre os menos motivados. Esta trajetória reforçou o meu entusiasmo pelo ensino e destacou a relevância de uma prática reflexiva orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; TECNOLOGIA DIGITAL; MOTIVAÇÃO; MODELOS PEDAGÓGICOS.

Abstract

The professional school placement, undertaken during the second year of the master's degree in teaching physical education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto, played a crucial function in my journey, serving as a pivotal milestone in both my professional and personal development. Throughout the academic year, significant progress was evident, reflected in the acquisition of pedagogical skills and the development of new approaches better suited to the challenges of teaching practice and student needs. This report documents the planning process, the transversal nature and evolution of pedagogical issues, as well as the strategies employed to address various challenges related to the effectiveness criteria of a Physical Education class. Additionally, it explores the impact of pedagogical models on practice, the methodology adopted for integrating games, and the incorporation of digital technology, which proved fundamental in promoting student engagement, motivation, and progress. Furthermore, the report highlights the importance of assessment during this phase, the inherent challenges involved, and the way reflective practice evolved into a systematic and essential decision-making tool. The report also emphasizes the value of participating in extracurricular activities, which were crucial for understanding the various roles of a teacher and fostering deeper integration within the school community. The research project analyzes 12th-grade students' perceptions of their participation in a fitness promotion program using digital technology, as well as to understand how the use of these technologies contributed to increasing their physical exercise habits. The main findings indicated that the integration of digital technology, combined with motivational pedagogical strategies, enhanced student engagement in physical activity, particularly among those who were less motivated. This journey reinforced my enthusiasm for teaching and underscored the importance of a reflective pedagogical practice aimed at the holistic development of students.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; DIGITAL TECHNOLOGY; MOTIVATION; PEDAGOGICAL MODELS.

Lista de abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AE - Aprendizagens Essenciais

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

DT - Diretor/a de Turma

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante-Estagiário

EEFEBS - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI - Modelo de Compressão para Jogos de Invasão

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

PP - Prática Pedagógica

RE - Relatório de Estágio

TR - Turma Residente

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular "Estágio Profissional", que integra o plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este reflete o meu processo de integração no ambiente profissional, as experiências, as aprendizagens e os desafios que vivenciei desde o início da Prática de Ensino Supervisionada (PES) até à sua conclusão.

A PES é uma fase determinante na formação dos futuros professores, funcionando como uma ponte que interliga o saber teórico e a Prática Pedagógica (PP) num contexto real (Queirós, 2014). Esta etapa permite uma imersão profunda na cultura escolar, compreendendo as suas múltiplas dimensões, desde as normas, os valores e até os hábitos que moldam o sentir, o pensar e o agir de uma determinada comunidade educativa (Batista & Queirós, 2013). Representa uma oportunidade única de aprendizagem e de construção da identidade profissional que exige a mobilização e a articulação de diversos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do 1º ano do mestrado. Neste processo, torna-se essencial desenvolver a competência de "aprender a aprender" como estratégia de adaptação às exigências e impressibilidades da prática docente.

Para além disso, compreendi a função central que a escola assume como espaço de aprendizagem, seja para o aluno como para o professor. O professor deve dominar o conhecimento específico da sua área, contudo, não se deve restringir ao mesmo, deve adotar uma perspetiva holística do aluno, reconhecer a complexidade do seu desenvolvimento, e possuir conhecimentos transversais, como é o caso da Educação para a Cidadania e Educação Sexual. No contexto atual, o ensino da Educação Física (EF) está a evoluir para a inclusão de metodologias plurais e diversificadas, integrando diferentes pedagogias (Farias et al., 2015) e tecnologias digitais, o que exige uma constante atualização da PP dos professores.

Neste entendimento, durante o Estágio Profissional (EP) tive o privilégio de regressar a uma escola que, anteriormente, havia feito parte do meu percurso académico. Ao longo deste percurso, a relação construída com o Núcleo de Estágio (NE) revelou-se um apoio constante na superação dos diversos desafios. Equitativamente, o acompanhamento e orientação da Professora Cooperante (PC) e do Professor Orientador (PO) foram determinantes para a resolução de diversas questões pedagógicas.

Quanto à estrutura, este documento contempla 8 capítulos. No primeiro capítulo, "Introdução", apresento o objetivo do RE, contextualizando a relevância da PES e do EP no meu processo de formação docente, procedendo, posteriormente, à descrição da sua estrutura. No segundo capítulo, "Enquadramento pessoal", exponho a minha trajetória pessoal, desportiva e profissional, bem como as inquietações e expetativas que marcaram a transição para esta nova etapa. No terceiro capítulo, "Enquadramento institucional", apresento uma breve descrição da Escola Cooperante (EC), assim como a importância dos intervenientes com quem tive a oportunidade de colaborar ao longo deste percurso. No quarto capítulo, "Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem", evidencio as estratégias adotadas em cada componente do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no planeamento, realização, avaliação e reflexão. No quinto capítulo, "Área 2 - Participação na escola e relações com a comunidade escolar", descrevo as participações em atividades desportivas, não desportivas e o envolvimento em formações profissionais na EC, assim como descrevo sucintamente as atividades mais emblemáticas. No sexto capítulo, "Área 3 - Desenvolvimento profissional", enfatizo o projeto de investigação desenvolvido, intitulado de "Perspetiva dos alunos quanto aos potenciais contributos da inclusão de recursos digitais na disciplina de educação física para a promoção de uma prática regular e autónoma de exercício físico". No sétimo capítulo, "Considerações finais", apresento um balanço global desta experiência, resumindo as principais aprendizagens desenvolvidas. No oitavo capítulo, "Referências bibliográficas", exponho a literatura utilizada no RE.

2. Enquadramento pessoal

2.1. A formação do meu *EU*

O meu nome é Pedro Filipe Oliveira Freitas, tenho 22 anos, e sou natural da cidade Berço de Portugal, mais especificamente, Guimarães. Cresci na aldeia de Gonça, um pequeno subúrbio rural na qual se encontram as minhas memórias de infância. É um local pacífico, com pouca movimentação e bastante pacato, o que me proporcionou um estilo de vida bastante ativo, longe dos vícios das novas tecnologias. Foi, deste modo, que, desde tenra idade, a paixão pelo desporto despertou. Eram manhãs, dias e semanas repletas de brincadeiras no exterior, histórias fascinantes e, também, alguns incidentes.

Apesar da minha família não manter uma prática regular de exercício físico, desde muito cedo, incutiram-me este hábito. Assim como Gomes et al. (2014) afirmam, a

família constitui-se um dos principais agentes de socialização para a prática desportiva e, por esta influência, sou-lhes extremamente grato. Posso garantir que são uma das razões para a continuidade da minha prática desportiva e manutenção de um estilo de vida ativo, o que me tornou uma pessoa multidesportiva e intrinsecamente motivada para a prática de atividade física. Neste registo, por decisão da minha madrinha, aos dois anos de idade entrei na Natação, desporto considerado fundamental e que me poderia promover diversas mais-valias para o meu futuro. Rapidamente desenvolvi o gosto pela modalidade, mantendo esta prática durante 12 anos. Mais tarde, quando tinha 13 anos, por influência do meu tio e padrinho, entrei no Futebol, mantendo atividade em ambas modalidades durante um ano. Infelizmente, a incompatibilidade de horários não me permitiu dar continuidade a este nível de exercício, sendo que, por ser uma modalidade nova e desafiadora, decidi dedicar-me ao Futebol. Joguei até ao final do secundário (18 anos), momento que surgiu a pandemia Covid-19 e ingressei na universidade. Guardo, na memória, os fins de semana repletos de atividades, independentemente das condições climatéricas, ao sábado jogo de futebol e ao domingo o passeio de bicicleta. Nas férias da escola, as atividades aumentavam exponencialmente, sendo os dias passados com o meu melhor amigo. Eram tempos animados e repletos de brincadeiras. Num primeiro olhar, parece um tempo longínquo, mas, conjuntamente, tão próximo, tal é a nostalgia destes bons momentos. Com o avançar da pandemia rapidamente me apercebi que havia algo em falta na minha vida e, por esta razão, no final dos 19 anos, decidi ingressar na musculação, sendo, esta, a atividade que mais dedico tempo atualmente. Esta relação com o desporto, proporcionou-me momentos únicos, de aprendizagem e desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, pelo que, considero-o um elemento fulcral no meu crescimento. Adquiri valores como a dedicação, a disciplina, a cooperação e o respeito, que me tornaram a pessoa que sou hoje.

Desde que ingressei no ensino secundário, nomeadamente no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, o meu plano era claro, entrar na faculdade, no curso de Educação Física e Desporto. E, assim foi, no ano de 2020, entrei na Licenciatura em Desporto, com o objetivo de obter as bases necessárias para, posteriormente, entrar no mestrado que atualmente frequento. Durante o período que iniciava a minha licenciatura, fui confrontado com a existência de uma pandemia, o que alterou, completamente, a dinâmica das aulas, assim como a minha vida. Ainda assim, considero

que esta reviravolta foi fundamental, na medida em que, consegui percecionar que a ambição é uma arma poderosa para alcançar os meus objetivos. Concomitantemente, neste período de estudos, adquiri uma cultura desportiva vasta, desmistificando enumeras crenças que detinha sobre algumas modalidades. Deste modo, posso afirmar que a licenciatura me conferiu bases importantes para prosseguir com o meu sonho de ser professor. Assim sendo, para satisfazer as minhas pretensões, após findada a licenciatura candidatei-me ao mestrado em EEFEBS.

No 1º ano, as unidades curriculares de natureza teórica permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre o ensino e sobre o ensino de EF, bases fundamentais para o desenrolar do EP e da profissão docente. Para além de ampliar a minha perceção nas diferentes didáticas específicas, permitiu-me compreender as diversas tarefas que o professor deve desempenhar, para que o processo ensino-aprendizagem seja o mais eficaz possível. Simultaneamente, proporcionou-me a abordagem de metodologias de ensino diferenciadas, que não se restringem ao Modelo de Instrução Direta (MID). Ainda que o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) foram os que despertaram a minha atenção, compreendo que o contexto de cada turma, assim como o meu perfil, influenciam a metodologia de ensino mais adequada. No 1º ano de mestrado em EEFEBS contactei com o contexto real de ensino, através da lecionação de aulas em grupo. Este fator, constituiu-se determinante, uma vez que viabilizou a antecipação de eventuais problemas e obstáculos a enfrentar no decurso do EP. Assim sendo, com a pequena "bagagem" que adquiri através do meu percurso, pretendo abraçar fortemente esta oportunidade, com o objetivo de aprender cada vez mais, e tornar-me um profissional de excelência na área que sempre idealizei! Ademais, a experiência profissional enquanto supervisor numa piscina, despertou, significativamente, o meu desejo para atuar com crianças e jovens. Embora, atualmente, esteja a trabalhar num ginásio, enquanto instrutor de sala e *personal trainer*, reconheço que não é uma área que me fascina profissionalmente.

É, também, importante destacar que, enquanto aluno, sempre tive um entusiasmo especial pela EF, contudo, não posso destacar um professor que me tivesse motivado para o desempenho desta profissão. Apesar disso, durante as aulas tive a oportunidade de experienciar diversas modalidades, alargando, cada vez mais, o meu reportório motor. O

que despertava o meu interesse era a possibilidade de aprender através do corpo, embora atualmente consiga destacar diversas valências para a relevância da EF.

2.2. O estágio profissional: Expectativas iniciais

Durante o período de férias que antecedeu o início do EP, imaginei múltiplos cenários para o que se avizinhava. O sentimento de me tornar um Estudante-Estagiário (EE) e de estar cada vez mais perto do meu sonho, transmitia-me uma imensidão de sentimentos. Se, por um lado, estava alegre e contente pelo caminho que havia concretizado, estava igualmente receoso e ansioso pelos novos desafios que este contexto de ensino proporcionaria. Paralelamente, estava consciente do compromisso que ia assumir, assim como do "choque com a realidade" (Queirós, 2014) que enfrentaria.

Como principais expectativas, posso destacar a vontade de experienciar, ao máximo, os constituintes inerentes à vida de um professor. O constante medo de não ser aceite pelos alunos, o medo de não lidar com as adversidades que acontecem, naturalmente, assim como não transmitir aprendizagens significativas, foram alguns dos aspetos que me retiraram algumas horas de sono. Porém, desde o momento em que as colocações foram publicadas encararei este ano como uma oportunidade única de aprendizagem, que me traria vivências que ficariam guardadas para o resto da minha vida.

Um elemento que aguardava ansiosamente conhecer era a PC, uma vez que seria uma figura impactante durante o ano letivo. Neste sentido, desejava uma professora exigente, preocupada, honesta, profissional e acima de tudo, disponível para me transmitir o máximo de ensinamentos. A constante partilha de opiniões, reflexões e auxílio era o que perspetivava para conseguir alcançar os meus objetivos e potenciar o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Quanto ao PO, esperava os mesmos valores, culminando num acompanhamento regular do processo. Conjuntamente, durante o desenvolvimento do RE, esperava que me aconselhasse e contribuísse com a sua experiência e sabedoria.

Relativamente à EC, as minhas expectativas eram consideráveis, dado que ansiava uma certa recetividade e disponibilidade para esta mudança de paradigma (aluno - professor). Para além disso, pretendia participar no maior número de atividades apresentadas e projetava envolver-me na comunidade educativa, integrando-me na escola como algo além de um mero espaço físico. Assim sendo, pretendia conhecer a outra vertente da escola, onde estão contemplados aspetos administrativos, como as reuniões

de professores, a organização de visitas de estudos, a função de Diretor/a de Turma (DT), entre muitas outras responsabilidades, presentes no dia-a-dia de um professor. Especificamente do grupo de EF pretendia perceber a sua metodologia de trabalho e objetivos na procura do sucesso dos alunos. Expectava que fosse um grupo com pensamento holístico e aberto à mudança, para que fosse possível promover, aos alunos, atividades enriquecedoras e relevantes.

Quanto ao NE, um dos elementos já era meu amigo de longa data e a outra integrante pertenceu à minha turma no ano letivo transato. Para além disso, no 1º ano do mestrado em EEFEBS pertencemos ao mesmo grupo de trabalho, o que foi uma mais valia para este desafio.

No que diz respeito aos alunos foi o fator que mais agitação me desencadeou. O facto de gostar de controlar as situações repercutiu-se negativamente neste parâmetro, dado que, neste caso, tudo estaria dependente do envolvimento e da sua forma de estar. Deste modo, as minhas expectativas centravam-se na criação de laços afetivos, uma vez que considero fundamental um bom relacionamento entre o professor e os alunos para que o clima da aula seja propício à aprendizagem.

Em suma, as expectativas criadas para este ano foram diversas, na medida em que o considerei bastante especial e único. A minha ambição passava por experienciar os desafios possíveis, de modo a colocar-me à prova e superar-me dia após dia. Só assim tornaria a minha formação o mais completa possível e no professor que sempre idealizei!

3. Enquadramento institucional

3.1. A escola cooperante

A EC pela segunda vez durante o meu percurso académico, abriu-me as portas, neste caso, num enquadramento de responsabilidades (agora como professor) profundamente distinto. Num primeiro momento, acolheu-me enquanto aluno do ensino secundário, período do qual guardo recordações memoráveis.

A EC situava-se no concelho de Guimarães e, desde 2013, é a escola sede do Agrupamento de Escolas. Esta visava lutar contra a desinformação, promover o pensamento crítico, desenvolver estilos e hábitos de vida saudáveis e consciencializar sobre a diferença, desigualdade e discriminação. Esse objetivo coadjuvava com o uso do conhecimento e da aprendizagem como ferramentas primordiais para a construção de uma sociedade mais consciente e equitativa. Esta instituição, em particular, distinguia-se pela

singularidade no que diz respeito à dinâmica, variedade e abrangência de atividades oferecidas aos alunos. Investia na excelência dos conteúdos ensinados, juntamente com uma formação centrada nos valores humanos. O Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, AEFH, 2024) encontrava-se em conformidade com a legislação do Sistema Educativo e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017a), estruturando-se de acordo com dois domínios principais: "Educação para o Conhecimento" e "Educação para a Cidadania".

3.1.1. Infraestruturas

O Anexo 1 apresenta o conjunto de infraestruturas que constituíam a EC. Destinado às aulas teóricas apresentava dois grandes blocos, o bloco C e o bloco D. Em relação aos espaços para prática desportiva, oferecia um pavilhão gimnodesportivo, um auditório e um espaço exterior. Além disto, usufruía das instalações desportivas do xico Andebol, que se encontravam perto da EC.

O pavilhão gimnodesportivo consistia num campo de Futsal com dimensões de 40x20 metros, que continha 2 balizas de Futsal e 6 cestos de Basquetebol. Além disso, possuía espaldares no espaço 1 e 3, assim como quadros brancos fixos. Evidentemente, era um espaço que, caso fosse utilizado na sua totalidade, não proporcionava qualquer tipo de restrição, no entanto, era dividido em três (P1-P2-P3), o que significava que, por turma, o espaço de aula ficava reduzido em aproximadamente 15x20 metros. Como o número de alunos por turma era elevado, o espaço revelava-se bastante reduzido, o que condicionava, claramente, o planeamento e a condução das aulas.

No que diz respeito ao auditório era um espaço de aproximadamente 20x15 metros revestidos por uma parede de espelhos numa lateral. Consequentemente, atividades que englobavam bolas ou volantes não podiam ser realizadas nesse espaço, o que significava que as modalidades de Ginástica e Dança, prevaleciam quando era o espaço reservado. Ainda assim, como era designado a uma turma, o roído exterior era inexistente, o que facilitava a colocação da voz e a minimização de comportamentos desviantes.

O espaço exterior evidenciava um campo de 15x10 metros, com duas tabelas de Basquetebol e uma pista reta de aproximadamente 40 metros com término numa caixa de areia. Como o nome indica era um espaço aberto e como tal, estava dependente das condições climatéricas. Neste sentido, no inverno, diversas modalidades foram afetadas

com esta problemática, o que condicionava a sequência das Unidades Didáticas (UDs) e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

O pavilhão xico Andebol possuía um campo de 40x20 metros, com duas balizas de Futsal. Neste local, uma turma dispunha do espaço na totalidade, contudo a sua utilização implicava vários constrangimentos, nomeadamente, a impossibilidade de variar o conteúdo da aula, tal como a necessidade de transportar o material desde a escola até à instituição. Conjuntamente, esta deslocação até ao pavilhão resultava num dispêndio de tempo superior, o que diminuía o tempo útil das aulas.

3.1.2. Distribuição e funcionamento dos espaços desportivos

No que concerne ao funcionamento e divisão das instalações desportivas, era organizado através do *Roulement* das Instalações (Anexo 2). No início de cada período letivo, o Coordenador do Grupo Disciplinar apresentava uma sugestão, onde constava a organização, os horários e os espaços destinados a cada turma. A rotação acontecia do espaço P1→P2→P3→A→E, sendo que às terças e quartas-feiras, após o espaço exterior, existia ainda a instalação xico Andebol.

A administração dos balneários era bastante prática. Existiam cinco balneários, divididos em dois setores: um destinado aos rapazes e outro às raparigas. Cada balneário possuía o nome do local onde decorriam as aulas, o que evitava a sobreposição de alunos, simplificava a organização e assegurava um fluxo mais ordenado. Esta gestão evitava congestionamentos e possibilitava a utilização das instalações de forma organizada.

3.1.3. Materiais desportivos

Quanto ao material disponível para as aulas, a EC apresentava uma diversidade e quantidade razoável de equipamentos, encontrando-se, na generalidade, em excelente estado de conservação. Desta forma, ao longo do ano letivo, foi possível proporcionar, aos alunos, a oportunidade de experienciarem diferentes modalidades, promovendo um ambiente de aprendizagem aprazível e produtivo.

Os materiais encontravam-se armazenados em duas arrecadações. Uma estava localizada dentro do pavilhão gimnodesportivo e possuía o material necessário para a execução de modalidades coletivas, assim como modalidade individuais que necessitavam de bolas. Na arrecadação acoplada ao auditório, encontravam-se os materiais para a modalidade de Ginástica. De realçar que, os professores de EF, eram os únicos responsáveis por garantir a manutenção e supervisão adequada dos materiais.

3.2. Núcleo de estágio

> *"Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe."*
>
> Clarice Lispector[1]

A citação anterior, reflete, nitidamente, o espírito vivenciado pelo meu NE. Este era constituído por 3 elementos incluindo-me a mim próprio, um colega e uma colega, com os quais já mantinha uma relação próxima. Sabia de antemão que, tê-los ao meu lado, neste ano tão importante da minha vida, seria uma mais valia a diversos níveis. O José Pedro Silva, já me acompanha desde o 1º ano da licenciatura, sendo que, ao longo destes cinco anos, a entreajuda e a capacidade de cooperarmos foram-se consolidando. O facto de ser uma pessoa confiante, com valores bem definidos e amiga do amigo, trouxe-me a calma e a segurança para enfrentar este ano com seriedade. Por outro lado, a Susana Barbosa, é uma colega mais recente, uma vez que apenas nos conhecemos no 1º ano do mestrado em EEFEBS, porém era o equilíbrio e amabilidade que equacionava este grupo de trabalho e, acima de tudo, grupo de amigos. A sua entrega, sinceridade e simplicidade, claramente, proporcionaram uma relação ainda mais positiva.

O facto de no 1º ano do mestrado em EEFEBS os trabalhos desenvolvidos terem sido efetuados em conjunto, possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho e compreensão única, o que tornou tudo mais simples. Ainda assim, não posso deixar em branco que conforme o ano foi avançando encontrávamo-nos cada vez mais unidos. O simples gesto de ajudarmo-nos mutuamente na preparação e montagem do material para a aula é um exemplo que reflete a aliança do NE.

Atualmente, posso afirmar que me saiu a sorte grande e que não poderia ter tido melhor NE. Senti-me feliz por ultrapassar esta etapa com dois amigos que certamente permanecerão para a vida, pois sei que posso confiar neles para tudo! Durante este ano, vivemos diversos momentos, aprendemos conjuntamente e, sobretudo, cada um esteve sempre disponível para compartilhar o seu conhecimento e oferecer apoio. A nossa abertura mútua e presença constante nas aulas dos colegas permitiram que, no final de cada sessão, realizássemos reflexões e discutíssemos abertamente sobre os aspetos positivos, assim como sobre aqueles que requeriam melhoria.

[1] A citação supracitada é frequentemente atribuída a Clarice Lispector, contudo, não existem registos confiáveis sobre a autoria. A Clarice Lispector viveu entre 1920 e 1977 e foi considerada uma das mais importantes escritoras da literatura brasileira no século XX. Foi conhecida pelo seu estilo inovador, introspetivo e profundamente psicológico.

3.3. A professora cooperante e o professor orientador

Segundo Queirós (2014) o professor iniciante deve aproveitar o apoio fornecido por profissionais mais experientes, como é o caso do PO e da PC, para desenvolver as suas capacidades. Nesta linha de pensamento, o meu EP foi expresso num crescimento e desenvolvimento profissional sob forte influência da PC e do PO, que desempenharam um papel fundamental num ano extremamente enriquecedor e repleto de aprendizagens.

A PC, em particular, teve uma presença marcante na minha vida. Se a sua função consiste em garantir que o EE compreende e experiencia a escola como um todo (Silva et al., 2017), é-me possível constatar que a minha PC desempenhou esse papel com elevada responsabilidade e dedicação. Considerou-nos, como mencionava diversas vezes, os seus "meninos", pelo que, orientou-nos com paciência, transmitiu-nos conhecimentos e partilhou connosco a sua experiência. Um exemplo do sucedido ocorreu no dia em que nos conhecemos. A professora destacou uma frase da autoria de Nemo Nox, referindo para não a esquecermos ("Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou contruir um castelo…")[2]. Confesso que inicialmente não atribui a devida relevância, porém, após esta etapa, revejo que reflete nitidamente o decorrer do EP, passando a ser encarada como o lema do NE. A PC acompanhou de perto as tarefas que concretizamos, dando-nos, simultaneamente, a autonomia necessária para que pudéssemos aprender com os próprios erros. Nos momentos de maior incerteza, onde a inquietação e a dúvida reinavam, a PC repetia uma expressão, que me tranquilizava e auxiliava a ultrapassar os desafios: "Não há coisas de outro mundo, é tudo deste". Não tenho qualquer dúvida que a influência que a PC exerce no EE é crucial, dado que a minha PC foi (e sempre será) um modelo a seguir.

No que concerne ao PO, o contacto estabelecido foi efetivamente menor, contudo a função desempenhada por este professor foi igualmente importantíssima. Durante o EP incentivou-nos a aproveitar ao máximo esta oportunidade, de modo a poder experienciar na integra a profissão docente e a enriquecer a nossa experiência. Os momentos em conjunto (ex. reuniões na faculdade, aulas observadas, reflexões com o NE e PC…) constituíram oportunidades de aprendizagem na medida em que proporcionaram momentos em que a capacidade de argumentação e reflexão sobre o "porquê" e o "para quê" das situações tornou-se fundamental. Até à primeira aula assistida não tinha uma

[2] A citação anterior é da autoria de Nemo Nox, contudo é erroneamente atribuída a Fernando Pessoa. Nemo Nox é o pseudónimo de um blogueiro e criador de conteúdo na *internet* brasileira.

conceção bem estruturada sobre este professor, no entanto, a partir da reflexão após a 1ª observação tornou-se numa pessoa que, atualmente, vejo com admiração, respeito e imenso orgulho. Desde o início do ano criou e disponibilizou aos seus EEs, uma ferramenta de grande relevância, a *Basecamp,* biblioteca digital com literatura orientada para a pedagogia e formação de professores. Este recurso desempenhou um papel determinante na escrita do RE, transpondo uma mera experiência refletida para uma abordagem sustentada com rigor científico.

3.4. Turma residente

Para a concretização do EP, foi-me atribuída uma turma do 12º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (Figura 1). No que concerne às disciplinas que integram o seu horário escolar, além das obrigatórias (Português, Matemática A e EF), 17 alunos selecionaram como opções Biologia e Aplicações Informáticas B, ao passo que 9 alunos optaram por Biologia e Química. No horário existiam 4 blocos de 45 minutos dedicados à disciplina de EF, organizados em 2 sessões de 90 minutos: quarta-feira das 10h:10 às 11h:40 e sexta-feira das 11h:50 às 13h:20.

A turma apresentava um intervalo de idades compreendido entre os 16 e os 17 anos[3], sendo constituída, maioritariamente, por alunos do sexo feminino, manifestando 9 alunos do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Na primeira aula de EF procedi à aplicação de um inquérito sociobiográfico através da plataforma *Google forms*. Este foi concebido e elaborado pelo NE com o objetivo de conhecer melhor os alunos, possibilitando moldar a PP às suas características e preferências. Assim, foi possível constatar que a turma apresenta um estilo de vida ativo, na medida em que 70% dos alunos evidenciaram incluir atividade física nos seus tempos livres. Este foi um aspeto que procurei assimilar, bem como as preferências manifestadas relativamente às modalidades, com o propósito de adequar a PP aos seus interesses.

Relativamente à EF os alunos referiram gostar da disciplina, sendo que, 20 alunos afirmaram estar muito motivados e 7 alunos razoavelmente motivados, o que considero um aspeto bastante positivo atualmente. Como modalidades coletivas, optaram pelo Voleibol em 1º lugar, Basquetebol em 2º lugar, Andebol em 3º lugar e em 4º lugar o Futsal. A respeito da modalidade individual 17 alunos selecionaram Ginástica e 10 alunos

[3] As idades foram extraídas no início do ano letivo 2024/2025, mais concretamente no dia 13 de setembro.

Atletismo. Nos anos antecedentes apresentaram notas bastante agradáveis, visto que 4 alunos obtiveram 17 valores, 6 alunos 18 valores, 3 alunos 19 valores e 14 alunos 20 valores, o que equivale a uma média global de 19 valores. Com base nos resultados obtidos, torna-se claro que esta turma se destaca pelo empenho, dedicação e determinação em alcançar os seus objetivos.

Ao longo do ano letivo, consegui combater o meu maior receio e construir uma relação positiva com os alunos, inicialmente pautada por uma postura firme, ajustada, posteriormente, à medida que os limites eram compreendidos. Com enorme surpresa na última aula do ano letivo recebi uma recordação personalizada que guardarei eternamente. Pelo valor sentimental, fez-me acreditar que deixei uma impressão positiva (Anexo 3).



Figura 1: Turma residente.

3.5. Turma partilhada

No decorrer do 2º período, tive a oportunidade de exercer funções docentes a uma turma do 6.º ano de escolaridade numa das escolas pertencentes ao agrupamento. Esta experiência foi concretizada em conjunto, com o NE, pelo que designámo-la como "Turma partilhada". Esta era constituída por 23 alunos, dos quais 11 eram raparigas e 12 rapazes (Figura 2). As minhas expectativas para esta experiência eram bastantes, visto que a inocência e a sinceridade, traços distintivos dos alunos desta faixa etária, contribuem para a criação de um ambiente pedagógico autêntico e estimulante. Estas características aliadas à motivação intrínseca que os alunos frequentemente revelam, reforçam a minha identificação com o trabalho desenvolvido neste nível de ensino.

Foi-nos fornecida total liberdade, tanto pela professora titular assim como pela PC relativamente às modalidades a lecionar. Assim sendo, decidimos abordar Andebol e Basquetebol simultaneamente na primeira hora das três aulas, e nos trinta minutos finais optamos por atividades distintas, nomeadamente Treino Funcional e Futsal. As aulas

tiveram por base o jogo, uma vez que as tarefas estipuladas para a parte inicial e fundamental, objetivavam a transferência das competências para a parte final, o jogo. Ademais, foi utilizada a constituição de equipas heterógenas, competição, bem como formas parciais de jogo para que os objetivos fossem alcançados. Em diversos momentos foi necessário adotar regras modificadas, como por exemplo posse de bola protegida, guarda redes avançado e número de passes mínimos. Para que os EEs tivessem a possibilidade de lecionar as diferentes modalidades abordadas, utilizamos um sistema rotativo, onde, alternadamente, cada um assumia a responsabilidade por uma modalidade.

De salientar a estação de treino funcional implementada na parte final da primeira aula. Apesar de ser uma novidade, no que diz respeito ao exercício efetuado, assim como à organização utilizada, os alunos aderiram positivamente e conseguiram perceber a importância desta atividade para melhorarem a saúde e aptidão física. Na última aula, efetuamos um torneio nas duas modalidades "rainhas", o que realçou a necessidade de regras bem estruturadas para que a autonomia atribuída aos alunos fosse rentabilizada.

No que concerne às principais dificuldades na preparação e lecionação das aulas, posso destacar que o desconhecimento dos alunos, das condições materiais e espaciais da escola foi um desafio para a preparação da primeira aula. Apesar da turma ser muito bem comportada e estar bastante envolvida na aula, o sentido competitivo e expressividade era tal que, por vezes, era necessário a intervenção do professor para recentrar o grupo, promovendo um clima de equilíbrio e a autorregulação comportamental.

Concluída esta jornada posso afirmar que as minhas expectativas foram alcançadas. Apesar de ter sido uma experiência breve, foram notórias diferenças significativas no que diz respeito à lecionação neste nível de ensino comparativamente com o secundário. Complementarmente, o trabalho colaborativo, entre NE, revelou-se fundamental para a definição de estratégias e metodologias adequadas à intervenção com a turma.



Figura 2: Turma partilhada.

4. Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1. Conceção do ensino de educação física

4.1.1. O papel da educação e da escola na formação do ser humano

A educação assume uma relevância marcante no desenvolvimento das dimensões físicas e sociais do ser humano, facultando-lhe as ferramentas necessárias para enfrentar e solucionar os desafios inerentes ao meio em que se insere. A capacidade para aprender, resolver problemas e atribuir significado à realidade envolvente possibilitam a reorganização e a reinterpretação da informação através de processos cognitivos, como a perceção, a memória e o raciocínio (Monteiro, 2017). Estes processos estimulam a neuroplasticidade, fenómeno que possibilita a aprendizagem ao longo da vida, adaptando-se às características individuais de cada pessoa e aos contextos em que se insere.

Assim sendo, a educação, de acordo com Savater (1997), representa um esforço da sociedade para mitigar a ignorância com que os indivíduos chegam ao mundo. Esta perspetiva evidencia a impossibilidade do ser humano se educar isoladamente, dado que a formação de valores requer, necessariamente, a interação com outros. Ademais, a educação manifesta-se como um processo contínuo, transversal ao quotidiano e materializa-se nas diversas interações sociais, desde o ambiente familiar, elemento primordial na construção identitária e moral do indivíduo, até às instituições formais de ensino e contextos extracurriculares, como os clubes desportivos.

No Decreto-Lei nº 112/2023, da Presidência do Conselho de Ministros (2023, p. 1) é realçada uma ideologia que aborda a evolução da sociedade e da escola: "...os desafios da globalização, da interatividade, da flexibilidade e da preparação para os novos desafios da sociedade do conhecimento, que disputam o espaço escolar, vêm colocar pressão sobre a escola, exigindo-se-lhe mais do que alguma vez se lhe exigiu". Atualmente, tal como evidenciado na citação, espera-se tudo da escola, no entanto não pode aparecer como a única que ensina e o que deve fazer é complementar tudo o resto. Por conseguinte, os anos escolares constituem-se uma passagem importante dado que as bagagens adquiridas através dos momentos de socialização são potentes e marcantes, auxiliando a integração na comunidade e o desenvolvimento do conhecimento. Em linha com esta premissa, durante este ano, enquanto EE, senti que através da minha intervenção, estava a contribuir para a educação de uma nova geração e experienciei que a escola e consequentemente a educação representam um papel de extrema importância na vida social da pessoa.

4.1.2. A educação física e o currículo

O conhecimento aprofundado do contexto da escola, da comunidade onde se exerce a docência e a análise dos documentos estruturantes constitui um elemento essencial para a PP. Entre esses documentos, destacam-se o PASEO, o Programa Nacional de EF do Ensino Secundário (Jacinto et al., 2001) e as Aprendizagens Essenciais (AEs) (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018).

O PASEO (Martins et al., 2017a) é um documento que estabelece os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências fundamentais, sendo que serve como referência central para a organização do sistema educativo e orientação das escolas. Este promove a coerência e a flexibilidade como pilares essenciais para assegurar que os alunos dispõem de acesso à aprendizagem e participam ativamente no processo. Através deste documento, consciencializei que o processo ensino-aprendizagem tinha de alcançar todos os alunos, independentemente das suas características ou ritmos de aprendizagem. Assim, assegurar que a educação ia além da transmissão de conhecimentos e promovia a formação integral e holística dos alunos foi o cerne da minha intervenção.

O Programa Nacional de EF (Jacinto et al., 2001) constitui um referencial estruturado para orientar a prática docente nesta disciplina, assegurando a continuidade e a progressão dos conteúdos ao longo dos diferentes anos de escolaridade. Nesse sentido, a análise das finalidades, conteúdos e orientações metodológicas visa não apenas fornecer diretrizes mas orientar de forma eficaz o processo ensino-aprendizagem. No entanto, ao longo da PP, tornou-se evidente a necessidade de uma reflexão contínua sobre os desafios e as oportunidades inerentes ao desenvolvimento curricular. Embora os programas estabeleçam uma base orientadora, a flexibilidade na sua implementação revela-se essencial, permitindo a exploração de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas.

Para além destes, as AEs são baseadas na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018). O principal objetivo é capacitar os alunos com uma panóplia de conhecimentos para que a sua cultura desportiva seja mais vasta e, no seu futuro, consigam efetuar uma prática desportiva autónoma. Para tal, é fundamental que atribuam significado ao conhecimento transmitido, contextualizando-o dentro das suas próprias práticas. Uma vez que a minha Turma Residente (TR) era do 12º ano de escolaridade, este propósito assumiu uma relevância ainda mais marcante, contudo foi um dos maiores desafios durante o EP.

Um dos objetivos que as AEs apresentam centra-se na cooperação com os colegas (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018), o que revela a importância de demonstrar o real valor da disciplina e não focar a atenção, exclusivamente, em aspetos técnicos ou táticos. A EF deve ser compreendida como uma oportunidade para o desenvolvimento de um conjunto de competências e valores que transcendem as capacidades motoras. Deve estimular a cultura, o espírito de cooperação, a superação de desafios e a progressão contínua, articulando-se com as dinâmicas sociais e culturais, para que seja uma constante na formação de cidadãos mais completos, críticos e cientes do seu papel na sociedade. Para que tal se concretize é crucial colocar em desuso a abordagem mecanicista centrada no rendimento máximo segundo padrões corporais padronizados, desconsiderando as especificidades, experiências prévias e individualidades dos alunos (Darido, 2003). Em contraste, cresce, então, a perspetiva construtivista, que reconhece a EF como um meio potenciador de múltiplas aprendizagens, onde as necessidades e o contexto sociocultural da atualidade são considerados (Darido, 2003).

4.1.3. A (des)valorização da educação física

A EF, conjuntamente com o Português, constituem-se as únicas disciplinas presentes nos diversos anos de escolaridade. Dado este desiderato torna indiscutível assumirmos o potencial contributo da EF para o desenvolvimento dos jovens.

Esta disciplina abarca 3 constantes antropológicas fundamentais ao desenvolvimento humano: o corpo, o movimento e o jogo (Matos, 2014). Através destas é possível conhecer e valorizar o próprio corpo, bem como desenvolver competências que permitem compreendê-lo e utilizá-lo de forma eficiente. Com a realização de atividades físicas variadas, a EF contribui para a coordenação motora, criatividade, espírito de equipa e autoconfiança dos alunos (Bailey et al., 2009). Estas práticas possibilitam uma aprendizagem dinâmica, promovendo não só o aperfeiçoamento das capacidades motoras, mas também o fortalecimento de competências sócio-afetivas, como a capacidade de expressão, comunicação, interação social, aquisição de regras e estratégias para a adaptação em diferentes contextos da vida quotidiana (Bailey et al., 2009). Para tal, é crucial compreender que o desporto é a principal matéria da EF, dado que dele emanam grande parte dos conteúdos, competências e capacidades a serem desenvolvidos. Este possui um valor intrínseco insubstituível, dado que permite a formação da corporalidade, sendo a única que utiliza o corpo como instrumento pedagógico (Matos, 2014).

Apesar destas valências, a EF enfrenta constantes desafios para alcançar um reconhecimento equivalente às outras disciplinas, refletindo a perceção generalizada de um estatuto secundário no sistema educativo (Ferreira et al., 2011). Esta desvalorização tem sido amplificada pelas sucessivas transformações de ordem política, social e cultural, que impactam diretamente a organização escolar e a configuração curricular em Portugal. Um exemplo notório dessa instabilidade é a alternância, nos últimos anos, quanto à sua inclusão no cálculo da média final do ensino secundário. Esta inconstância compromete a sua legitimidade, repercutindo a ideia de que é dispensável, de menor relevância e facilmente substituível no percurso académico dos alunos.

Porém, para transcender os valores da EF e adquirir o devido reconhecimento, é essencial que as aulas estejam repletas de intencionalidade pedagógica. Ou seja, o professor deve estar ciente das aprendizagens que os seus alunos necessitam e deve ser um impulsionador das aprendizagens (Farias et al., 2024b). Segundo Farias et al. (2024b, p. 73) esta premissa apela a "uma consciência ampliada das estratégias de ensino que implementa (quando e como implementa) e do seu efeito na aprendizagem (ou não) dos alunos". O foco predominante na aquisição e reprodução do conhecimento tem limitado as oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da criatividade, restringindo, assim, o potencial educativo da EF.

Durante a minha PES, vivenciei diversas situações em que a disciplina foi secundarizada em detrimento de outras áreas, resultando na redução do seu tempo letivo[4]. Infelizmente, o espaço de atuação da escola tornou-se, não raramente, um cenário de disputa curricular, caracterizado pela sua vulnerabilidade face às mudanças sociais e culturais (Graça, 2014).

4.1.4. Ser professor de educação física: Uma responsabilidade pedagógica

Aquando da entrada na FADEUP, o meu contacto com a área da docência era diminuto, dado que grade parte do meu percurso havia sido orientado para a formação enquanto profissional de desporto. Assim sendo, a aquisição de conceitos basilares promoveu o meu desenvolvimento profissional e pessoal sendo um alicerce indispensável à construção da minha conceção sobre o que deve ser um professor de EF.

[4] No ponto 4.2.2.1. "Número de aulas previstas *vs* aulas lecionadas" é possível verificar a diferença no número de aulas, o que espelha os pormenores supracitados.

Desde cedo compreendi que ser professor transcende a conclusão de um curso académico, exigindo um compromisso contínuo, bem como a renovação de competências pedagógicas, científicas e metodológicas. O professor, mormente de EF, detém um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, pelo que deve proporcionar experiências significativas que contribuam para a criação de um vínculo duradouro com a atividade física (Gouveia et al., 2021). Neste sentido, a eficácia do ensino, segundo Martins et al. (2017b), está diretamente relacionada com a capacidade de o professor de EF conceber e implementar um projeto pedagógico, no qual os objetivos da disciplina estão claramente definidos. Tal, requer o domínio aprofundado dos métodos e estratégias necessárias para alcançar essas finalidades, garantindo uma abordagem coerente e eficaz.

Assim como mencionava a PC, "sem alunos, não existe a profissão de professor". Portanto, adotar abordagens em que o aluno é posicionado no centro do processo, onde as suas capacidades, carências e interesses são considerados, visam o aumento da sua motivação para que as aprendizagens sejam multidimensionais (Farias et al., 2024c). Alunos mais motivados, tendem a envolver-se de forma mais ativa nas atividades propostas, a demonstrar uma maior eficácia nos processos de aprendizagem e a adotar uma atitude mais positiva face ao contexto educativo (Tasgin & Tunc, 2018). Ademais, esta abordagem possibilita a personalização das atividades para contemplar uma ampla gama de competências e interesses, fomentando a inclusão e assegurando que os alunos, independentemente das suas capacidades motoras, possam envolver-se positivamente nas aulas.

Atualmente, exige-se que os professores possuam, para além do domínio específico dos conteúdos da disciplina, um conhecimento abrangente em diversas áreas transversais, entre as quais se destacam a Educação Sexual, a Cidadania e Desenvolvimento, a Inclusão, a Saúde e o Bem-Estar. Esta exigência reflete a crescente complexidade do papel docente, que vai além da mera transmissão de conhecimento, assumindo também uma função formativa e integradora no desenvolvimento global dos alunos.

Adicionalmente, com a crescente integração das tecnologias na educação, torna-se fundamental que o professor de EF desenvolva competências no uso de ferramentas digitais. A capacidade de as incorporar eficazmente nas suas PPs assume um papel cada vez mais relevante, exigindo uma constante adaptação a diferentes contextos e desafios. É inegável que o ensino caminha para um modelo híbrido, no qual os recursos digitais

desempenham um papel central na mediação do processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, é imprescindível que o professor esteja disposto a aprender e a aplicar novas competências tecnológicas na sua prática educativa.

Em suma, durante a minha PES, procurei orientar-me pelos valores anteriormente descritos, de forma a proporcionar uma experiência enriquecedora na prática desportiva durante as aulas. O meu principal objetivo foi sensibilizar os alunos para a importância da sua participação, enfatizando que todos, sem exceção, desempenham um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Para além de fomentar a motivação para a adoção de um estilo de vida ativo, procurei incentivar o trabalho em equipa e o desenvolvimento de um pensamento crítico, através do questionamento e da autorregulação. Procurei proporcionar momentos nos quais se pudessem sentir felizes e motivados, assim como esforcei-me para que compreendessem não apenas a razão subjacente à execução de determinados exercícios, mas também os erros que eventualmente cometiam. Mais do que a mera aquisição de competências técnicas, o meu objetivo foi estimular o empenho e a responsabilidade individual, incentivando cada aluno a dar o seu melhor, tanto para o seu próprio sucesso como para o sucesso coletivo.

4.2. O planeamento

4.2.1. Planear: Um mundo de intenções

É fundamental compreender que "o ato de planear é intrínseco à educação" (Padilha, cit. por Bossle, 2002, p. 37), sendo um importante contributo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Um bom planeamento deve constituir um todo harmonioso e coerente, cujos conteúdos seguem uma sequência lógica e exequível. Para tal o planeamento requer um "processo de reflexão, racionalização, organização e coordenação da ação docente, que visa articular a atividade escolar e a problemática do contexto social" (Bossle, 2002, p. 33). Quando bem executado, oferece múltiplas vantagens, como refere Januário et al. (2015):

- Diminuição dos níveis de ansiedade;
- Identificação e previsão de possíveis dificuldades;
- Definição clara e estruturada dos objetivos;
- Partilha e articulação de ideias entre profissionais da área;
- Otimização dos aspetos organizacionais e melhoria na eficácia da aula.

Embora o planeamento seja um processo central para o professor, é uma das principais dificuldades vivenciadas pelos EEs, comprovada no corrente ano. Primeiramente, deve ser concebido como um instrumento orientador do percurso a seguir, no entanto, é fundamental adotar uma postura flexível e não dogmática relativamente à ação pedagógica, reconhecendo que este não é estático nem imutável. Consoante as circunstâncias, pode e deve ser ajustado, ou até reformulado na totalidade, dado que a realidade com que nos defrontamos pode não ir ao encontro do que perspetivávamos.

Considerando que, no planeamento, devem estar estabelecidos os principais objetivos da formação e educação, é necessária uma relação entre as pretensões e a sua realização prática. Neste seguimento, desenhei os vários níveis de planeamento, visando uma profunda interligação entre documentos: Planeamento Anual, UD e Plano de Aula.

4.2.2. Planeamento anual

A elaboração do planeamento anual revelou-se a primeira fase de preparação, pelo que deve ser um documento, didaticamente, realista e norteador do processo ensino-aprendizagem (Bento, 2003). Segundo Bento (2003), além das indicações programáticas para a disciplina, o fundamento do plano deve ter em consideração a análise do contexto escolar em que a turma se insere e as suas características próprias, tornando o ensino o mais individualizado possível e respeitador dos diferentes ritmos de aprendizagem.

Assim sendo, para elaborar o planeamento anual da minha TR (Anexo 4), considerei não só as indicações programáticas para a disciplina de EF (Programa Nacional de EF, Aprendizagens Essenciais (AE), PASEO), mas também as características da escola (contexto social do meio, recursos espaciais, temporais, materiais e humanos), assim como as decisões conceptuais e metodológicas tomadas pelo grupo de EF no início do ano (Plano Anual de Atividades do Departamento de EF, Critérios de Avaliação e *Roulement* das Instalações Desportivas).

De acordo com as AEs para o 12º ano é possível verificar que os alunos tiveram de ser avaliados em 3 grandes domínios: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018). Na área das Atividades Físicas, os alunos tiveram de ser avaliados em seis modalidades (Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica/Atletismo, Atividades Rítmicas Expressivas e Outras), sendo três de nível introdutório e três de nível elementar (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018). Por exemplo, no domínio dos Jogos Desportivos Coletivos foram abordadas 4 matérias, de

acordo com a preferência dos alunos, sendo que, para a Avaliação Sumativa (AS) do 3º período os alunos escolheram apenas duas. Na modalidade individual, o Atletismo e a Ginástica foram abordados durante o ano, porém, no 3º período os alunos apenas foram avaliados numa. Na sequência da reunião do Departamento de EF ficou previsto que a distribuição das percentagens para avaliação seria: 70% - Atividades Físicas, 20% - Aptidão Física e 10% - Conhecimentos.

A caracterização da escola foi deveras relevante na elaboração deste documento, uma vez que me permitiu examinar o contexto social, cultural, económico e desportivo em que estava situada, bem como os espaços físicos e os recursos materiais, temporais e humanos disponíveis. Para tal, foi realizada uma pesquisa documental e uma análise do Projeto Educativo e do Regulamento Interno da Escola, com o objetivo de compreender o seu processo de funcionamento e a sua estrutura interna, além de investigar as potencialidades e as restrições para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

A descrição da turma foi de grande relevância para compreender a realidade dos alunos, em particular, o seu contexto familiar, o histórico escolar, a relação com a disciplina de EF (ex. preferências, dificuldades) e a prática desportiva fora do ambiente escolar. Estes aspetos foram considerados na seleção dos conteúdos, na adoção de estratégias pedagógicas, entre outros aspetos.

Após analisadas estas especificidades decidi adotar o modelo de lecionação de prática distribuída. Algumas modalidades apresentaram uma distribuição de conteúdos mais concentrada, ao passo que outras foram transversais ao ano letivo, como é o caso da Ginástica, Dança e Atletismo. Além disso, foi inclusa a área da aptidão física, sendo que no início do 1º período e no final do 3º período foi realizada a avaliação referente aos testes FITescola. Paralelamente, foi desenvolvida a área dos conhecimentos por meio da lecionação de aulas teóricas ao longo de cada período letivo, incidindo sobre os temas preconizados nas AEs para o 12º ano de escolaridade.

É importante destacar que este planeamento não é uma "lei" a seguir rigidamente, pelo que está sujeito a inúmeras alterações, devendo ser um documento aberto (Bento, 2003). Ao longo do ano letivo, fui progressivamente valorizando esta perspetiva, compreendendo que os ajustamentos no planeamento podem resultar tanto de iniciativas individuais, orientadas para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, como de situações imprevistas inerentes à dinâmica do contexto escolar.

4.2.2.1. Número de aulas previstas *vs* aulas lecionadas

Um pormenor que caracterizou o meu EP, foi a diferença entre o número de aulas planeadas e o número de aulas concretizadas (Tabela 1). Esta diminuição está relacionada com a imprevisibilidade do dia-a-dia do mundo escolar. A EC visa a excelência na formação dos alunos, uma vez que integra diversas atividades no decorrer do ano letivo, pelo que, em diversos momentos, as aulas foram suprimidas para dar lugar a uma variedade de eventos e atividades. Aliado a este fator surgem também as condições climatéricas, que afetaram um número considerável de aulas no espaço exterior, o que me obrigou a refletir e a reavaliar continuamente o planeamento, de modo a assegurar que se mantinha alinhado com as necessidades e aprendizagens dos alunos.

Tabela 1: Planeamento anual: Aulas previstas *vs* aulas lecionadas.

Período letivo	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas	Diferença existente
1º período	Voleibol	19	13	-6
	Basquetebol	10	7	-3
	Futsal	2	1	-1
	Andebol	2	1	-1
2º período	Voleibol	8	8	0
	Basquetebol	14	8	-6
	Andebol	8	6	-2
	Futsal	3	2	-1
3º período	Andebol	7	6	-1
	Futsal	2	1	-1
	Badminton	3	3	0
	Judo	2	0	-2
Anual	Ginástica	21	14	-7
	Atletismo	12	5	-7
	Dança	4	3	-1
	FITescola	9	8	-1
Total		126	86	-40

Nota: Cada aula corresponde a um bloco de 45 minutos.

4.2.3. Unidade didática

De acordo com Bento (2003), as UDs são parte integrante e fundamental do programa de uma disciplina, dado que são cruciais para o desenvolvimento pedagógico, apresentando etapas bem distintas do processo ensino-aprendizagem. A sua organização e estruturação é determinada pelos objetivos, indicações e linhas metodológicas dos programas, assim como do planeamento anual, visando uma sequência lógica e metodológica da matéria. Dessa forma, é possível constatar que representam uma base

essencial para a elaboração e organização das diversas aulas, possibilitando impactar favoravelmente o crescimento integral dos alunos (Bento, 2003).

Primeiramente, a elaboração das UDs, baseou-se nas indicações programáticas da disciplina para o ensino secundário, na Avaliação Diagnóstica (AD), assim como nas condições espaciais e materiais disponíveis para a prática das modalidades na EC. O ponto de partida para a construção destes documentos foi a AD, pelo que o seu principal objetivo era determinar as facilidades e debilidades que a turma apresentava na modalidade em questão, tendo realizado um relatório após a consumação da mesma. A partir deste e dos documentos orientadores, eram estipulados os objetivos gerais e comportamentais segundo o Modelo de Estrutura de Conhecimento de Joan Vickers (1990), que engloba 4 categorias transdisciplinares, nomeadamente: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Em consonância era elaborada a extensão, profundidade e sequência de conteúdos, visando a programação das funções didáticas para cada aula, formando assim um conjunto integrado e coerente (exemplo da UD de Voleibol - Anexo 5). É importante destacar que tive sempre em consideração os conceitos pedagógicos na abordagem da matéria, ou seja, parti sempre do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido e do fácil para o difícil (Mesquita & Coutinho, 2021), aumentando gradualmente e de acordo com a evolução dos alunos, o grau de complexidade das situações.

Nas UDs, objetivava uma estrutura prática e funcional que favorecesse a ação pedagógica, sendo que o objetivo se centrava no desenvolvimento de um guia orientador e de apoio, que integrasse as diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem de forma coesa e unificada. Ainda assim, durante o processo emergiram algumas dúvidas, sobretudo no que diz respeito à seleção e organização dos conteúdos a ser lecionados em cada uma das modalidades. Foi complexo distribuí-los tendo por base uma ordem sequencial, na medida em que perante as decisões que tomava ficava reticente sobre a assertividade da mesma. Confesso que esta característica se relaciona bastante com a minha personalidade, contudo considero que se agravou devido à falta de experiência. Conjuntamente, a constante adaptação do planeamento causava-me uma certa ânsia, porém estes documentos nunca podem ser vistos como algo estanque e inalterável, mas como uma porta aberta suscetível de serem alterados a qualquer momento. Assim sendo, considero que as UDs foram um importante guia para a minha prática, pois, assim como

Bento (2003, p. 78) refere, são a "base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino".

4.2.4. Plano de aula

Segundo Bento (2003) este é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, sendo o elo decisivo entre a planificação e a realização. O plano de aula atua como organizador, na medida em que, durante a sua elaboração, o professor deve refletir sobre as aulas anteriores, estabelecer os objetivos da aula, planear as situações de aprendizagem, orientar o foco de interesse dos alunos na direção desejada, bem como delinear os critérios de êxito, o que atribui a esta tarefa uma importância insubstituível.

Nas primeiras semanas de setembro, antes do início do ano letivo, enquanto NE, definimos um modelo de plano de aula (Anexo 6), pelo que a sua estrutura teve em conta aquilo que aprendemos durante o 1º ano do mestrado em EEFEBS. Neste sentido, estipulamos uma distribuição em 3 partes: inicial, fundamental e final, sendo que a grande percentagem do tempo destinava-se à parte fundamental. É importante destacar que os planos foram desenvolvidos em conformidade com o que foi definido e planeado nos objetivos das UDs. A maior dificuldade que senti aquando deste nível de planeamento, foi a seleção de exercícios motivadores e atrativos, adequados aos objetivos propostos e ao nível dos alunos. No início do 1º período, o tempo investido na preparação de cada aula, na elaboração do plano de aula e na pesquisa bibliográfica de conteúdos e exercícios, era significativo, contudo, com a prática, esse tempo foi reduzido, tornando o plano de aula num documento mais eficiente e ajustado às reais necessidades.

Nos momentos de planear concretizava uma representação mental da organização da aula, considerando aspetos como o discurso, o meu posicionamento no pavilhão, os desafios que podiam surgir, bem como a elaboração de planos alternativos, para o caso de eventuais contratempos. No entanto, apesar da preparação prévia, é na aula que o ensino se ganha ou se perde. Destaco ainda que após as aulas era concretizada a reflexão formal por escrito, o que constituiu a base para a adaptação e reajuste de determinados aspetos nas UDs, contribuindo significativamente para a melhoria e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

No início do 1º período, foram ressalvados, pela PC, alguns aspetos importantes que não estava a ter em conta aquando da criação do plano de aula. O primeiro incidia na extensa descrição dos exercícios, o que resultava em planos demasiado "pesados".

Conjuntamente, percebi que a esquematização do exercício contribuía, alargadamente, para a ação do professor, uma vez que através de um breve olhar era possível identificar o que era pretendido. Além destes aspetos, juntamente com a PC, optámos por avaliar a componente cognitiva mediante a aplicação de uma questão no final de cada aula, o que passou a ser um critério constante nos planos de aula.

Em suma, o planeamento das aulas foi uma das principais dificuldades que enfrentei no início do EP. Foi sendo gradualmente superada consoante adquiria mais confiança, porém, existiam sempre aspetos a melhorar. Compreendi a relevância da experiência para o aperfeiçoamento dessa ferramenta, pelo que estou ciente de que a melhoria foi progressiva, como é possível perceber através da simplificação dos processos ao longo do tempo.

4.3. Caracterização dos principais constrangimentos pedagógicos

O início do ano letivo e, consequentemente, da PP, foi um episódio bastante marcante, uma vez que os sentimentos e emoções eram infindáveis, alimentados pela ansiedade e entusiamo. Neste sentido, não tardou o surgimento dos primeiros problemas e desafios, contudo este confronto direto com a realidade escolar, trouxe consigo uma valiosa oportunidade de crescimento e amadurecimento. Com dedicação e paciência, empenhei-me para compreender as causas subjacentes aos obstáculos, adaptando as estratégias pedagógicas consoante cada situação. A superação destes dilemas revelou-se um processo contínuo de aprendizagem, no qual o diálogo, a troca de conhecimentos e de impressões, com a PC, desmistificaram desafios e edificaram pontes de compreensão.

Durante o 1º período, a minha intervenção pedagógica incidiu sobre cinco modalidades, três individuais e duas coletivas: Atletismo, Ginástica, Dança, Voleibol e Basquetebol. No 2º período, o número de modalidades aumentou para sete, três individuais e quatro coletivas: Atletismo, Ginástica, Dança, Voleibol, Basquetebol, Andebol e Futsal. Já no 3º período a intervenção recaiu sobre seis modalidades, quatro individuais e duas coletivas: Atletismo, Ginástica, Dança, Badminton, Andebol e Futsal.

Assim sendo, no tópico seguinte, reuni os modelos pedagógicos utilizados, sintetizei as estratégias aplicadas em cada uma das modalidades, assim como concretizei uma análise das reconfigurações estratégicas implementadas para a resolução de alguns desses constrangimentos. Para facilitar a contextualização dos vários temas, a Tabela 2 apresenta um mapeamento dos constrangimentos pedagógicos vivenciados.

Tabela 2: Mapeamento dos constrangimentos pedagógicas.

Período	Modalidade	Constrangimentos detetados	Modelos pedagógicos	Estratégias utilizadas	Evolução
1º/ 2º	Voleibol	Colocação da voz; Comunicação eficaz da informação; Disponibilidade de materiais para todos os alunos; Emissão de feedback; Domínio profundo dos conteúdos da modalidade; Controlo dos alunos fora da tarefa.	MID Ensino por Pares MED MAPJ	Aproximação dos alunos ao local de instrução; Utilização do quadro móvel para explicar a dinâmica da aula; Preparação antecipada dos fatores da aula e respetivas soluções; Estudo aprofundado dos critérios de êxito e determinantes técnico-táticas; Idealização dos vários momentos da aula.	Melhor compreensão por parte dos alunos; Tempo de instrução rápido e breve; Otimização do tempo de empenhamento motor; Maior conhecimento sobre a modalidade; Autonomia e cooperação superior entre pares.
1º/ 2º	Basquetebol	Falta de literacia desportiva, na modalidade, por parte dos alunos; Controlo dos alunos fora da tarefa principal, nomeadamente nas atividades complementares.	MID Ensino por Pares MED MCJI	Reforço na análise dos aspetos técnico-táticos através do *PowerPoint* previamente enviado aos alunos; Demonstrações do professor e alunos com mais capacidades; Colocação dos alunos dispensados a orientar as estações complementares.	Domínio crescente dos aspetos técnico-táticos; Envolvimento dos alunos na aula; Familiarização com as funções nas estações secundárias.
1º/ 2º/ 3º	Ginástica/ Dança	Baixo nível de motivação e empenhamento dos alunos com dificuldades nas modalidades; Apreensão e medos nas modalidades; Domínio dos diferentes estilos de Dança.	MID MAC MED	Criação de grupos de trabalho heterogéneos visando o trabalho cooperativo; Reconhecimento do esforço e valorização da participação; Promoção do trabalho a pares na exercitação das habilidades motoras; Maior investimento pessoal a praticar a modalidade; Promoção da construção autónoma de uma coreografia com ambas as modalidades.	Maior predisposição para a aula; Atitude positiva e dinâmica; Consciencialização do nível de competência; Crescente domínio pessoal nas modalidades.

1º/ 2º/ 3º	Atletismo	Pouco tempo de prática; Constrangimentos devido às condições climatéricas e espaciais.	MID	Aulas duais (ex: Basquetebol e Atletismo): exercitação de conteúdos técnicos de Atletismo como atividades complementares.	Autonomia, cooperação, responsabilidade, liderança e enriquecimento pessoal.
2º/ 3º	Andebol	Planeamento de aulas dinâmicas em função do espaço disponível; Tempo de instrução prolongado devido às estações; Indecisão na introdução dos conteúdos táticos mais complexos.	MID Ensino por Pares MED MCJI	Implementação de várias estações, dividindo o campo transversalmente; Enfase da instrução em aspetos gerais e focalização de comportamentos específicos durante o feedback; Observação de um domínio aprofundado das habilidades antecedentes.	Maior tempo de empenhamento motor; Tempo de instrução rápido e breve; Progresso crescente e constante dos alunos.
2º/ 3º	Futsal	Alunos com níveis de desempenho díspares (nível básico e nível especialização); Motivação e empenho dos alunos de baixo nível de desempenho.	MID Ensino por Pares MCJI	Utilização de variantes e progressões nos exercícios; Trabalho por níveis de habilidade.	Adaptação das tarefas ao nível dos alunos; Maior envolvência dos alunos de baixo nível de desempenho.
3º	Badminton	Ausência de objetividade nas ações dos alunos; Domínio motor rudimentar dos conteúdos técnicos.	MID	Criação de desafios e competições; Treino prévio dos movimentos a abordar na aula.	Envolvimento dos alunos na aula; Domínio pessoal crescente das habilidades.

Legenda: MID - Modelo de Instrução Direta; MED - Modelo de Educação Desportiva; MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo; MCJI - Modelo de Compressão para Jogos de Invasão; MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa.

4.3.1. A incessante procura por soluções: Transversalidade e transformação dos constrangimentos pedagógicos

Durante a PES foram vários os desafios que enfrentei enquanto EE. Dada a ausência de experiência, numa primeira fase, os problemas recaíram sobretudo em questões organizacionais, o que influenciou áreas como a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Por sua vez, durante o 2º e 3º período, já asseguradas as questões organizacionais fundamentais (ex. controlo da turma e gestão do tempo da aula), consegui focar a minha atenção nas questões didático-metodológicas de extensão, profundidade e sequência dos conteúdos, ajustando as estratégias de ensino às reais necessidades dos alunos.

4.3.1.1. Gestão da aula: Constrangimentos, adaptação e respostas pedagógicas

No 1º período o *Roulement* da EC revelou-se um impasse para o aperfeiçoamento das questões organizacionais, dado que a constante troca de espaços proporcionava interrupções na continuidade das UDs e nas dinâmicas. Existiam diversas modalidades em aberto, o que dificultava a sequência de lecionação, assim como afetava, inevitavelmente, a minha atuação nas diferentes aulas. Neste sentido, no 1º período, a gestão da aula, apresentou desafios consideráveis, sobretudo no que se refere à concretização dos critérios de eficácia de uma aula de EF. Esta dificuldade exigiu um processo contínuo de reflexão, apoiado nas orientações da PC e na observação sistemática das práticas do NE. Como resultado, foram implementadas diversas estratégias que se mantiveram até ao final do ano com o objetivo de otimizar o tempo útil, promover um clima propício à aprendizagem e reforçar a eficácia da instrução. As medidas incluíram:

- Entrada no espaço desportivo com 30 minutos de antecedência;
- Preparação e disposição do material antes do início da aula;
- Explicação inicial da estrutura da aula utilizando suportes verbais e visuais, como o quadro móvel (ex. Anexo 7);
- Distribuição dos coletes após a explicação inicial;
- Instrução com os alunos de frente para o professor e com o material desportivo parado (ex. sob o braço);
- Recurso a palavras-chave e determinantes técnicas para explicar os objetivos do exercício;
- Inclusão dos alunos na arrumação do material para agilizar a transição entre tarefas;
- Implementação de fichas de *accountability,* estatística de jogo e avaliação.

Para além dos aspetos anteriormente descritos, no final do 1º período letivo emergiu uma nova dificuldade relacionada com a necessidade de adaptar o plano de aula face à ausência pontual de alunos, situação que, até então, não se tinha manifestado com frequência. Estes acontecimentos obrigavam a uma reformulação imediata de tarefas e dinâmicas organizativas, particularmente no que respeita à reconfiguração dos exercícios ou das equipas, de modo a evitar desequilíbrios nas atividades planeadas. Confesso que, nas primeiras ocorrências, a dificuldade foi superior, no entanto, a capacidade de improvisação foi evoluindo consoante as diversas vivências.

4.3.1.2. Clareza instrucional e apresentação das tarefas: Princípios e práticas implementadas

Com o avançar do EP foi visível uma melhoria progressiva na instrução e apresentação das tarefas, tendo sido ajustadas em função das exigências pedagógicas e organizacionais. Na generalidade das modalidades, sempre que ocorria uma alteração completa na tarefa, era emitida uma nova instrução, dirigida ao grupo, contudo, principalmente no 1º período focava-me demasiado na mensagem que pretendia transmitir e na explicação do exercício, descorando a compreensão, observação e o comportamento dos alunos. Adicionalmente, a demonstração, numa fase inicial da PP, não correspondia, na totalidade, ao nível de representatividade desejado, visto que a exemplificação dos exercícios nem sempre fornecia uma referência visual adequada, o que comprometia a clareza das instruções. Neste sentido, fui ajustando e adotando metodologias de demonstração articuladas com a instrução, procurando aperfeiçoar a eficácia pedagógica.

No 2º período verificou-se uma evolução favorável nos dois aspetos, pelo que na modalidade de Basquetebol, foi identificada a possibilidade de otimizar a eficácia da instrução. Dado que a turma se encontrava dividida entre dois campos, as novas situações de aprendizagem passaram a ser introduzidas separadamente em cada campo, reduzindo o número de alunos em situação de escuta e maximizando o tempo de empenhamento motor dos restantes. Quanto às tarefas com diferentes variantes, a instrução era global, pelo que num primeiro momento eram expostas as variantes mais simples e, posteriormente, eram acrescentadas as mais complexas, de forma a evitar confusões e perdas de tempo associadas à reformulação constante das orientações. Também no 2º período, identifiquei a oportunidade de recorrer a alunos que chegavam mais cedo à aula

para preparar previamente situações de aprendizagem, como ocorreu na UD de Voleibol. Estes alunos eram previamente instruídos e ensaiavam brevemente as tarefas, o que permitiu reduzir o tempo de explicação durante a aula e, simultaneamente, valorizar o seu papel ativo no processo ensino-aprendizagem. Não obstante, esta metodologia não se manteve uniforme dado que, durante a reflexão pós-observação da primeira aula assistida com o PO, emergiu a sugestão de ser o professor, EE, a modelar a exemplificação, com o objetivo de assegurar uma representação mais clara e precisa dos comportamentos desejados. Esta orientação conduziu-me a um esforço deliberado para superar algum desconforto e assumir a exemplificação, tornando mais evidente aquilo que pretendia com a tarefa. Esta evolução foi particularmente reconhecida pelo PO na segunda aula assistida, visto que foi fator de realce na reflexão após a aula.

Como resultado, durante o ano, predominou uma abordagem mista, alternando entre a demonstração realizada pelo professor e o recurso a alunos com elevado nível de competência, escolhidos como modelos de execução. Esta estratégia permitiu potenciar a aprendizagem, adaptando a metodologia às características da tarefa, da turma e do contexto da aula.

4.3.1.3. Evolução do feedback pedagógico enquanto promotor da aprendizagem

Outro aspeto que procurei gerir de forma criteriosa ao longo da PES foi o direcionamento do feedback pedagógico. Sempre que identificava erros recorrentes partilhados por um grupo alargado ou pela turma na globalidade, optava por interromper o exercício e emitir um feedback coletivo, visando a clarificação da execução e evitando a generalização do erro. Por outro lado, nos casos em que o erro era isolado e circunscrito a um aluno, a correção era realizada de forma individualizada e discreta, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e evitando exposições desnecessárias perante os colegas. Em algumas situações, dada a multiplicidade de erros detetados, não terminava o ciclo de feedback, visto que após a diagnóstico e correção do erro, não certificava a existência da mudança comportamental esperada (Mesquita & Coutinho, 2021). Além disso, inicialmente administrava feedbacks demasiado tecnicistas, o que foi desenvolvido consoante o aprofundamento e domínio das diferentes matérias de ensino. Na segunda aula assistida foi destacada uma evolução no direcionamento do feedback, apresentando uma maior incidência na componente tática.

4.3.1.4. Desenvolvimento do questionamento: Estratégias para estimular a aprendizagem ativa

Outro aspeto crucial na minha PP foi a diversificação do questionamento, dado que, segundo Harvey e Goudvis (2000) é a chave da compreensão. Durante o 1º período utilizava-o única e exclusivamente na questão empregue no final da aula. No 2º período, foi evidente um uso mais frequente, porém ainda era predominante no controlo da aquisição de conhecimentos. Apesar disso sabia que poderia ser empregue para potenciar a capacidade de reflexão, solicitar a apreciação, motivar, aumentar a interação e melhorar o clima, a gestão e a disciplina (Harvey e Goudvis, 2000). Neste sentido, criei guiões de aula e de exercícios para delinear as questões que poderei efetuar nos diferentes contextos (ex. porque decidiste utilizar a manchete nessa intervenção?).

4.3.1.5. Transferência de responsabilidade para os alunos: Contributos para o desenvolvimento da autonomia

Com o desenvolvimento do questionamento, contribui, igualmente, para a transferência de responsabilidade para os alunos, aspeto predominantemente desenvolvido no 2º e 3º período. No 1º período, já tinha consciência que a responsabilização, no cumprimento das tarefas motoras, promovia elevados níveis de empenho, pelo que já tentava englobar este objetivo nas aulas, contudo, não o efetuava da forma mais correta. Apesar de entregar fichas de critérios de êxito, por vezes, apenas explicava o que tinham de fazer e não o objetivo por de trás da tarefa. Deste modo, no 2º período aprofundei este parâmetro, promovendo uma interação e cooperação constante. Na reflexão após a segunda aula observada pelo PO foi referenciado que os alunos da modalidade poderiam ser submetidos a uma responsabilidade pedagógica explícita (Farias & Mesquita, 2024), isto é, poderiam apresentar exercícios à turma sobre os conteúdos abordados. Embora esta estratégia de participação já estivesse parcialmente implementada na modalidade de Ginástica, onde os alunos eram responsáveis pela elaboração e condução do aquecimento, não tinha, até então, tomado plena consciência do seu potencial pedagógico. Assim, este momento permitiu-me reconhecer a importância de expandir esta lógica de envolvimento para outras modalidades, como forma de promover a autonomia, o protagonismo dos alunos e o seu envolvimento ativo no processo de ensino-aprendizagem.

4.4. Modelos pedagógicos como recursos educativos ao serviço do processo ensino-aprendizagem

Durante a minha PES recorri a diferentes modelos pedagógicos (MID; Ensino por Pares; MAC; MED; MAPJ; MCJI) com o intuito de responder de forma contextualizada aos múltiplos desafios educativos emergentes e promover a concretização dos objetivos da aprendizagem. Antes de abordar a fundamentação e intencionalidade da sua aplicação, é importante clarificar que, o objetivo da EF, não reside na aplicação mecânica de modelos pedagógicos mas na sua utilização crítica e estratégica como ferramentas potenciadoras da diversidade metodológica e da qualidade das experiências vivenciadas pelos alunos.

Segundo Rink (2001) não existe nenhum modelo que se adeque aos envolvimentos da aprendizagem, pelo que a eficácia do ensino deve ser compreendida através de modelos que proporcionem uma estrutura pedagógica global, coerente e ajustada às necessidades dos alunos. Deste modo, entre modelos centrados no professor e aqueles que valorizam a descoberta e a iniciativa dos praticantes, torna-se essencial alcançar um equilíbrio adequado que responda, simultaneamente, às exigências de orientação e estrutura, assim como à promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem. Tal abordagem é fundamental para criar contextos propícios a uma vinculação duradoura à prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009).

Neste sentido, durante o ano letivo, procurei diversificar a minha PP através da utilização de diferentes modelos tendo como orientação uma postura crítica face às respetivas limitações e potencialidades. Esta postura implicou o reconhecimento da importância das necessidades contextuais, garantindo que a intervenção se ajustava às características dar turma e às exigências de cada UD. Simultaneamente, estipulei como princípio estruturante o envolvimento ativo dos alunos na edificação do conhecimento, proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas, significativas e orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim sendo, a Tabela 3 sintetiza o mapeamento dos modelos utilizados em cada uma das UDs.

Tabela 3: Mapeamento dos modelos pedagógicos utilizados.

Modelos pedagógicos / **Modalidades**	**MID**	**Ensino por pares**	**MED**	**MAC**	**MAPJ**	**MCJI**
Voleibol	**X**	**X**	**X**		**X**	
Basquetebol	**X**	**X**	**X**			**X**
Ginástica/Dança	**X**		**X**	**X**		

Atletismo	**X**					
Andebol	**X**	**X**	**X**			**X**
Futsal	**X**	**X**				**X**
Badminton	**X**					

Legenda: MID - Modelo de Instrução Direta; MED - Modelo de Educação Desportiva; MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa; MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo; MCJI - Modelo de Compressão para Jogos de Invasão.

4.4.1. A articulação dos modelos pedagógicos como resposta à complexidade do processo ensino-aprendizagem

4.4.1.1. Modelo de instrução direta

O MID (Rosenshine, cit. por Mesquita & Graça, 2009) esteve presente desde o 1º período, uma vez que iniciei a lecionação das modalidades com características que o definem. Numa fase inicial do meu percurso enquanto EE, proporcionou-me uma confiança e segurança superior, visto que concentrava em min a responsabilidade de decisão, fornecendo-me um controlo estruturado sobre a dinâmica da aula. Nesta fase, os processos organizacionais ainda requeriam uma atenção redobrada, na medida em que ainda não dispunha de procedimentos devidamente interiorizados, tais como a gestão do tempo, controlo comportamental dos alunos, circulação e posicionamento eficaz no espaço. Neste sentido, este modelo revelou-se particularmente pertinente, ao facultar um quadro metodológico claro e estruturado, potenciar a eficácia da intervenção e promover um controlo rigoroso sobre a atividade motora dos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

A opção de operacionalizar o MID, essencialmente, na fase embrionária das UDs fundamentou-se em 2 fatores. O primeiro incidia na "apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral" (Rosenshine, cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 48), situação que exige uma estruturação rigorosa da tarefa, de forma a assegurar que os alunos compreendem o conteúdo a ser transmitido, bem como os critérios organizacionais da prática. O segundo consistia na "revisão da matéria previamente aprendida" (Rosenshine, cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 48), isto é, percecionar se os conteúdos abordados anteriormente estavam interiorizados. É importa salientar que a aplicação do MID pode restringir a capacidade de exploração dos alunos, reduzindo as oportunidades de aprendizagem baseadas na experimentação. A rigidez associada ao modelo poderá não contemplar de forma integral a diversidade individual dos alunos, particularmente face à heterogeneidade dos níveis de competência existentes.

4.4.1.2. Ensino por pares

Após uma compreensão mais aprofundada das características, dinâmicas e necessidades da TR nas diversas modalidades, optei por adotar algumas características do Ensino por Pares (Mazur, 1997) nas quatro modalidades coletivas abordadas (Voleibol, Basquetebol, Andebol e Futsal). Esta decisão visou promover uma interdependência positiva entre os alunos, valorizando as competências sociais e relacionais, tais como a comunicação interpessoal e a capacidade de aprender com e através dos colegas, mediante práticas de avaliação dos e pelos pares (Mazur, 1997). A implementação do Ensino por Pares revelou-se eficaz no aumento do envolvimento ativo dos alunos, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas.

Este modelo assumiu, também, um papel relevante na dinamização das tarefas complementares, que tinham como principal finalidade prolongar o tempo de exercitação dos gestos técnicos, particularmente em contextos onde a duração das aulas se revelava insuficiente para garantir a aquisição e consolidação das habilidades motoras. Estas tarefas eram organizadas em duplas, conforme a natureza do exercício proposto. Com o intuito de assegurar a inclusão plena dos alunos, as estações de trabalho eram orientadas pelos alunos dispensados de prática devido a atestado médico de longa duração, os quais assumiam funções específicas, como observar, analisar, fornecer feedback (Anexo 8) e registar numa folha de observação. Além disso, nestas tarefas complementares foi potenciada a integração da componente tecnológica[5], bem como a introdução de elementos de competição lúdica, que serviram como fatores motivacionais adicionais.

4.4.1.3. Modelo de educação desportiva

No final do 1º período decidi adotar algumas características do MED (Siedentop et al., 2011) para a modalidade de Voleibol e Ginástica/Dança, sendo que, posteriormente, no 2º e 3º período utilizei-o, também, no Basquetebol e Andebol. De notar que, o MED, visa a valorização da dimensão humana e cultural do desporto, e, portanto, preza a necessidade de democratizar e vitalizar a competição, promovendo a inclusão dos alunos, a vivência da competição e a consolidação das aprendizagens (Mesquita, 2014). Segundo Siedentop et al. (2011) este modelo assenta em 6 características estruturantes: afiliação,

[5] É possível consultar mais aprofundadamente a significância da tecnologia durante o EP no ponto 4.6. "O uso da tecnologia como amplificador pedagógico".

época desportiva, competição formal, registo estatístico, evento culminante e clima de festividade. Por conseguinte, são descritos os componentes com maior impacto na PP.

No que diz respeito à afiliação, nas modalidades coletivas foram constituídas equipas heterogéneas, na fase intermédia da UD, ao nível da competência e do sexo, visando uma competição equilibrada e cooperação entre pares[6]. Posteriormente, cada equipa era dotada de um capitão e selecionava um nome e uma cor representativa, sendo solicitado que os alunos comparecessem às aulas com camisolas que refletissem a identidade visual da equipa. Na modalidade de Ginástica/Dança e Andebol foi ainda incentivada a criação de um grito. De referir que na Ginástica/Dança estimulei os alunos a formarem autonomamente as equipas com base em critérios previamente enviados para garantir justiça e equilíbrio. A realização bem-sucedida desta tarefa contribuiu para o fortalecimento do espírito de pertença e para o entusiasmo (Farias et al., 2024a).

A competição formal esteve presente de forma consistente com a estruturação prévia de um quadro competitivo (Anexo 9). Em cada aula, os jogos decorriam conforme as jornadas estipuladas, com o propósito de garantir o envolvimento ativo dos alunos, o seu desenvolvimento individual, bem como a concretização de uma competição saudável, oferecendo, deste modo, uma oportunidade de aprendizagem.

O registo estatístico foi, igualmente constante, na medida em que após a finalização de cada jogo o capitão de cada equipa deslocava-se ao quadro fixo e registava a pontuação do jogo. De notar que, inicialmente, foi necessário definir regras mais restritas, visto que diversos alunos aglomeravam-se em torno do quadro.

O clima de festividade esteve inerente na última aula, antes da AS, nas UDs onde o modelo foi aplicado. Este momento incluía a cerimónia de entrega dos prémios, ajustada a cada modalidade, sendo documentado fotograficamente (Figura 3), reforçando o carácter celebrativo e simbólico da aprendizagem experienciada.

Na Ginástica/Dança foram atribuídas funções diversificadas aos elementos de cada equipa promovendo a responsabilização e o envolvimento ativo dos participantes. Cada grupo integrava um/a capitão/ã, um/a coreógrafo/a, um/a fotógrafo/a e um/a preparador/a físico/a. Este último era responsável por lecionar o aquecimento preparado previamente pela sua equipa. Paralelamente, os alunos designados como fotógrafo/a documentava o

[6] É possível consultar mais aprofundadamente a gestão dos recursos humanos durante o EP no ponto 4.5.1 “Antecipar para melhorar a intervenção pedagógica”.

progresso da equipa nas respetivas aulas. A culminar a UD, realizou-se um evento culminante, no qual os alunos apresentaram as coreografias desenvolvidas de forma autónoma ao longo do ano letivo. Esta apresentação foi avaliada pelos próprios alunos, que desempenharam o papel de júris e avaliadores, promovendo uma cultura de responsabilidade, justiça e reflexão crítica.

Em suma, a implementação do MED exigiu uma abordagem caracterizada pela flexibilidade e adaptabilidade, capaz de integrar as necessidades e os interesses dos alunos, bem como as especificidades do contexto em que se inseriram. Neste sentido, o modelo foi sujeito a ajustes e aperfeiçoamentos contínuos, em função das características do grupo e dos objetivos educativos previamente definidos (Graça & Mesquita, 2020).



Figura 3: Cerimónia de entrega de prémios - Modelo de educação desportiva.

4.5. O jogo: Ponto de partida e de chegada

Os jogos desportivos ocupam um lugar central nos programas de EF, destacando-se, igualmente, como uma das formas de prática mais recorrentes entre crianças e jovens em contextos organizados (Graça & Mesquita, 2002). Tradicionalmente, as abordagens pedagógicas neste domínio têm privilegiado a aquisição das habilidades técnicas como condição prévia indispensável para uma participação eficaz nas situações de jogo (Graça & Mesquita, 2002). Contudo, os jogos desportivos são caraterísticos pela complexidade na tomada de decisões, num contexto assinalado por elevados níveis de incerteza e constrangimentos espácio-temporais (Graça & Mesquita, 2002). Tal exigência decorre do facto de os praticantes terem de identificar, num ambiente em constante movimento, as informações relevantes, agindo com base nas suas experiências prévias e selecionando as opções mais adequadas em função das condições contextuais (McMorris & McGillivary, 1988).

Estando ciente destes aspetos, durante a minha PES preconizei uma abordagem bastante peculiar, no que diz respeito à utilização do jogo como ponto de partida e

sucessivamente como ponto de chegada. Após a maioria das ADs foram identificáveis diversos erros nos elementos técnicos e táticos mais simples (ex. Voleibol - passe de frente, manchete e comunicação/Basquetebol - passe de peito e "passe e corta"). Neste sentido, as UDs eram planeadas visando a introdução destes mesmos elementos, progredindo, posteriormente, para os elementos de maior complexidade e dificuldade. Nos momentos iniciais das aulas optava por uma abordagem que incluía breves períodos de prática da técnica isolada, destinados à introdução de novos elementos técnicos. De forma progressiva, a prática evoluía para contextos de maior complexidade e pressão situacional, orientando-se para o desenvolvimento de competências aplicadas. O restante tempo das aulas era dedicado à realização de jogos modificados, nos quais as habilidades técnicas eram desenvolvidas de forma contextualizada, permitindo aos alunos uma transferência gradual para a dinâmica real do jogo. Esta metodologia culminava, habitualmente, com a execução de jogos reduzidos, próximos da situação formal de competição (Roberts & Fairclough, 2012).

À medida que cada UD avançava, a perspetiva era modificada, isto é, a dicotomia, jogo como ponto de partida e de chegada, passava a assumir uma relevância superior. Assim sendo, após a turma apresentar, na globalidade, o nível necessário e os elementos técnicos e táticos, mais simples, estarem introduzidos o jogo reduzido no final da aula, ditava os conteúdos a desenvolver na aula seguinte. Desta forma, a abordagem metodológica adotada seguia uma sequência lógica e intencional, na qual os problemas identificados nas situações de jogo eram analisados e, na aula seguinte, traduzidos em exercícios específicos orientados para a sua resolução. A título de exemplo:

> "Na situação de jogo, a comunicação revelou-se a habilidade tática mais complexa, na medida em que os alunos não afirmavam a sua intervenção. Neste sentido, na próxima aula, desenvolver este conteúdo especificamente será crucial."
>
> (Reflexão da Aula Nº 59 & 60 - 17 de janeiro de 2025)

De notar que em algumas modalidades esta metodologia foi mais aprofundada, isto é, os jogos reduzidos aproximaram-se mais da situação formal de jogo. Por exemplo, na modalidade de Voleibol foi possível concretizar 6x6, sendo o terreno de jogo a única diferença para a situação formal. Já no Basquetebol, por múltiplas razões, como o nível da turma e as questões espaciais, apenas foi efetuado jogo 3x3 em meio campo.

4.5.1. Antecipar para melhorar a intervenção pedagógica

Uma das minhas preocupações durante o EP foi a possibilidade de ampliar as oportunidades que os alunos tinham para decidir taticamente e ter um pensamento crítico

durante os diferentes jogos (Roberts & Fairclough, 2012). Reconheço que esta inquietação não se manifestou de forma imediata no início do EP, dada a multiplicidade de aspetos a considerar no momento inicial, no entanto, foi-se tornando progressivamente mais evidente ao longo do percurso, acompanhando o meu processo de reflexão crítica.

Uma das estratégias adotadas para potenciar o desenvolvimento dos alunos consistiu na introdução de *scaffolding* de participação, através de modificações por representação e por exagero (Phill et al., 2023). As adaptações realizadas assumiram duas formas distintas: individuais e grupais. No caso das alterações individuais, centraram-se, na maioria dos casos, na simplificação das tarefas, permitindo a execução das ações com menor exigência. No caso das grupais, normalmente, incidia no incremento da dificuldade ou necessidade de pensarem mais criticamente. Esta estratégia demonstrou um efeito positivo em relação ao desempenho dos alunos, o que é compatível com as bases de um ensino inclusivo, conforme os conteúdos estão adequados às características, ritmos e necessidades individuais dos alunos. Esta lógica parte do pressuposto de que a aprendizagem significativa não deve sacrificar a diversidade dos alunos em detrimento da progressão dos conteúdos, mas equilibrar a evolução curricular, a valorização da participação e o sucesso entre os intervenientes do processo educativo (Phill et al., 2023).

A gestão pedagógica dos recursos humanos revelou-se um fator determinante para promover a cooperação entre os alunos e fomentar o desenvolvimento das suas competências. No início das UDs a constituição das equipas era efetuada por níveis de desempenho. Para evitar a estagnação da progressão individual, eram integradas variantes diferenciadoras que ajustavam a complexidade das tarefas às necessidades específicas de cada grupo. Numa fase posterior, após os alunos alcançarem um nível significativo, as equipas eram reformuladas, pelo que a partir deste momento eram heterogéneas, ou seja, possuíam alunos de todos os níveis de desempenho. Assim os alunos de nível mais avançado auxiliavam os colegas na superação das suas dificuldades, contribuindo para uma aprendizagem colaborativa e jogos mais equitativos (Farias et al., 2024a). Importa ainda salientar que, em ambas as fases, os grupos eram persistentes isto é, mantinham-se relativamente estáveis, permitindo a criação de rotinas funcionais e uma melhor adaptação ao estilo de jogo dos colegas (Farias et al., 2024a). Quanto à composição dos grupos tendo por base o sexo, este só era considerado como critério de organização quando os níveis

de desempenho entre os alunos eram equivalentes, procurando assim maximizar a heterogeneidade e o equilíbrio sem comprometer a equidade.

4.5.2. A inter-relação entre o jogo, tarefas complementares e aptidão física

Uma vez que a minha TR era composta por 26 alunos, a intenção de manter os alunos envolvidos, simultaneamente, na tarefa principal revelou-se, por vezes, inviável, sobretudo devido às limitações espaciais do recinto onde decorriam as aulas. Perante esta restrição, e com o objetivo de garantir níveis elevados de empenhamento motor por parte dos alunos, tornou-se necessário recorrer a estações complementares, que permitissem otimizar a gestão do espaço e do tempo de prática, assegurando uma participação ativa e contínua.

Durante os vários exercícios que compunham a parte fundamental da aula e antecediam a situação de jogo, eram estipulados exercícios técnicos ou situações facilitadoras (Figura 4) com o intuito de desenvolver os diferentes conteúdos abordados na modalidade em questão. A organização destas tarefas assentava na rotatividade dos alunos consoante a natureza do exercício, ou, alternativamente, na seleção dos alunos com base nas suas necessidades individuais, visando suprir debilidades identificadas e potenciar a sua performance em contexto de jogo. A integração de recursos tecnológicos revelou-se um apoio fundamental neste processo, nomeadamente através da utilização de *Qr-codes* que redirecionavam os alunos para vídeos explicativos e exercícios. Este recurso permitiu rever e aprimorar os elementos técnicos que apresentavam maiores dificuldades, promovendo uma aprendizagem autónoma e autorregulada.

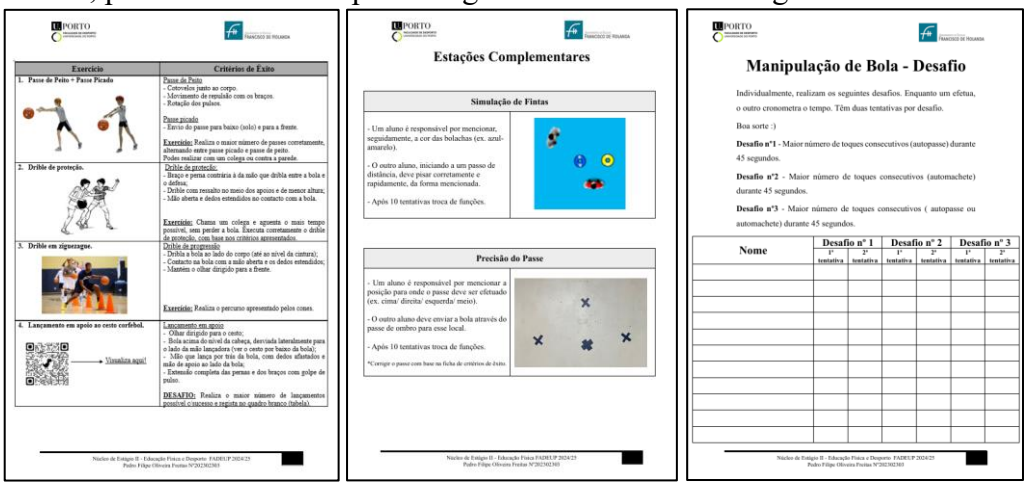


Figura 4: Exemplo de exercícios técnicos e situações facilitadoras.

Na fase da situação de jogo, foram frequentemente aplicados circuitos de treino funcional com o propósito de desenvolver componentes da aptidão física. Os exercícios

planeados apresentavam um transfere direto para com a modalidade abordada (ex. Andebol - fortalecer o core e músculos estabilizadores, promover estabilidade na articulação do tornozelo). A organização desta componente também evoluiu ao longo do tempo. Inicialmente, os exercícios eram predominantemente individuais, porém, progressivamente, passaram a ser realizados a pares, fomentando a interação e a cooperação entre os alunos. Para assegurar um envolvimento positivo e contínuo, foram implementadas estratégias motivacionais diversificadas, como a avaliação da motivação em cada exercício (Anexo 10), posteriormente contabilizada no quadro competitivo do MED, e a orientação das estações por alunos dispensados da prática.

4.6. O uso da tecnologia digital como amplificador pedagógico

O processo de globalização e a evolução tecnológica têm provocado mudanças significativas na sociedade, levando ao surgimento de novos processos de comunicação e ambientes de aprendizagem (Moreira, 2020). Um dos objetivos da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável consiste em garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva (United Nations, 2015), pelo que a tecnologia surge como um dos meios indispensáveis para viabilizar tal propósito. Contudo, é importante distinguir que tipo de tecnologia está em questão. Como refere Bessa (2024), não se trata da tecnologia vinculada ao uso recreativo, como quando se navega nas redes sociais, mas da tecnologia que fomenta a aprendizagem e experiências educativas significativas.

Apesar de persistir uma dicotomia entre a aceitação e a resistência à inclusão de recursos digitais na escola, é inegável que as tecnologias fazem parte do quotidiano dos alunos (Moreira, 2020). Assim, a sua incorporação pedagógica, quando planeada e estrategicamente orientada, pode constituir um importante fator de aproximação, envolvimento e motivação. No caso particular da disciplina de EF, poderá emergir, à partida, a perceção de que se trata de um contexto pouco favorável à utilização de tecnologia, devido à natureza eminentemente prática e motora da aula. No entanto, quando aplicada de forma assertiva e intencional, pode gerar impactos positivos significativos, tanto ao nível da motivação intrínseca dos alunos, como na melhoria das capacidades físicas e competências motoras (Jastrow et al., 2022).

De acordo com o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Educação, delineado pelo agrupamento da EC para os anos letivos 2021-2027 (Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, AEFH, 2024), a integração da tecnologia deve estar

alinhada com a visão pedagógica da instituição. Apesar de reconhecer o desafio entre "aproveitar o potencial dos meios digitais para a educação, enquanto se mitigam os efeitos negativos da sua utilização excessiva" (Nada, 2024, p. 2), durante a PP recorri às novas tecnologias com o objetivo de enriquecer o processo ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e promotoras do envolvimento dos alunos. Importa sublinhar que a simples introdução da tecnologia não garante, por si só, a qualidade educativa, ou seja, é essencial delinear o objetivo da sua utilização para desenvolver experiências que estimulam a construção de aprendizagens significativas e enriquecedoras (Juniu, 2011).

4.6.1. Diferentes recursos digitais utilizados

Seguidamente são expostos os diferentes recursos utilizadas durante a PP, assim como algumas vantagens e desafios que surgiram aquando do planeamento das aulas visando a sua inclusão. De um modo geral, a participação ativa dos alunos e a não utilização da tecnologia para fins destintos da aula foram preocupações constantes. Para manter os níveis de motivação, fomentar o envolvimento e o compromisso dos alunos para com as tarefas, pesquisar continuamente sobre novas aplicações e metodologias de integração da tecnologia no processo ensino-aprendizagem foi uma necessidade constante. O Anexo 11 ilustra o conjunto de recursos digitais utilizados (*Google classroom*, *Google forms*, *Goosechase, Kahoot!, Qr-code, Mentimeter* e *WhatsApp)*.

4.6.1.1. *Google classroom*

O *Google classroom* foi utilizado como ferramenta complementar para partilhar informações revelantes, como por exemplo: *PowerPoints* teóricos das modalidades. Embora tenha detetado que alguns alunos não prestavam atenção aos conteúdos colocados, outros alunos demonstravam um acompanhamento constante. Ainda assim, considero que a utilização deste meio foi fundamental, uma vez que tornou o processo mais dinâmico, interativo e acessível, promovendo uma colaboração entre professor - aluno mais agradável.

4.6.1.2. *Google forms*

O *Google forms* foi utilizado para recolher os dados sociobiográficos na primeira aula, para concretizar avaliações teóricas no início e no fim de cada UD, bem como para inscrever os alunos em atividades. Aquando da sua utilização para avaliar a aprendizagem cognitiva, a supervisão dos alunos foi um pormenor que careceu de uma certa rigidez.

Inicialmente, os alunos aglomeravam-se para trocar impressões, porém, este comportamento, comprometia a validade da avaliação. Neste sentido, foi necessário adotar estratégias distintas ao longo do ano para suprimir esta lacuna (ex. sentar os alunos na bancada com uma pessoa de intervalo e permanecer perto dos alunos). Apesar disso, considero que foi um meio facilitador, uma vez que a sua acessibilidade e interatividade otimizou a recolha e análise de dados.

4.6.1.3. *Goosechase*

A aplicação *Goosechase* foi uma ferramenta adotada pelo NE para as atividades de Orientação. Através desta, foi possível desenvolver percursos com diversos desafios, organizados de forma dinâmica e envolvente para os alunos. As missões eram atribuídas e estruturadas com múltiplas tarefas, entre as quais: enviar fotos, responder a perguntas, gravar vídeos e partilhar a localização. A utilização desta plataforma favoreceu a interdisciplinaridade de conhecimentos, abrangendo domínios cognitivos e motores (ex. entrevistar um estrangeiro em inglês e questionar se o seu estilo de vida é ativo).

4.6.1.4. *Kahoot!*

O *Kahoot!* foi utilizado, essencialmente, nas aulas teóricas para avaliar a atenção, compreensão e aprendizagem dos alunos, permitindo que este processo ocorresse de uma forma mais lúdica e motivadora. Os *quizzes* abordavam os temas retratados (ex. modalidade desportiva e lesões desportivas). A vertente competitiva ao vivo foi algo sugerido pelos alunos, o que constituiu um incentivo adicional e promoveu um maior envolvimento nas atividades. A integração da plataforma revelou-se uma estratégia benéfica, dado que proporcionou uma abordagem mais dinâmica.

4.6.1.5. *Qr-code*

O *Qr-code* foi empregue, maioritariamente, em estações complementares, dada a multiplicidade de benefícios que oferece: criação de aulas mais dinâmicas e interativas, redução da monotonia e atribuição de autonomia aos alunos. Através da sua utilização, a autorregulação dos alunos foi potenciada, na medida em que permitiu uma aprendizagem mais independente e direcionada para a necessidade de cada um dos alunos.

4.6.1.6. *Mentimeter*

O *Mentimeter* foi adotado durante o 2º período, com o intuito de tornar as apresentações teóricas dos conteúdos mais interativas e dinâmicas, assim como para

englobar um estímulo diferente nestas aulas. Um dos fatores de realce incidia na garantia de que "todas as vozes eram ouvidas", mesmo para os alunos que apresentavam maior insegurança para se pronunciarem. Adicionalmente, após os alunos responderem, eram sempre questionados alguns aspetos para fomentar um pequeno debate sobre a temática.

4.6.1.7. *WhatsApp*

Para estabelecer um contacto mais rápido e direto com os alunos, no início do ano letivo, foi criado um grupo com a turma na aplicação *WhatsApp*. Este foi um meio mais informal, contudo revelou-se essencial para relembrar assuntos importantes ou urgentes (ex. impossibilidade de realizar a aula no espaço e necessidade de telemóvel na aula).

4.7. Avaliação: Uma exigência indispensável para uma abordagem holística da aprendizagem

A avaliação é, conjuntamente com o currículo e com a instrução, um pilar fundamental para a aprendizagem dos alunos, pelo que quanto mais forte for esta correlação maior será a aprendizagem (MacPhail et al., 2013). Assim sendo, é crucial entender que a avaliação não se resume à atribuição de uma classificação, mas apresenta um papel preponderante no direcionamento da PP. Dada a sua complexidade, exige uma abordagem multifacetada para que seja o mais justa e fidedigna possível. Identificar rapidamente as especificidades da turma e demonstrar compreensão sobre as condições de cada aluno foi uma necessidade para adaptar este processo à TR.

Ainda assim, durante a PP, revelou-se uma preocupação constante, na medida em que "como avaliar" era uma incógnita. Para mitigar esta inquietação, procurei recolher o máximo de informação e manter o rigor, para que não fosse injusto com nenhum aluno. Além disso, projetei estes momentos para informar o aluno sobre o seu sucesso, identificar problemas inerente ao processo ensino-aprendizagem e confirmar o nível atingido pelo mesmo. Para tal, elaborarei critérios claros e concisos para reduzir a subjetividade. Com esta preocupação permanente para evoluir, posso afirmar que o processo de avaliação, no geral, tornou-se mais simples, porém não se revelou mais fácil, visto que avaliar não é uma tarefa fácil!

Para que a avaliação fosse realmente compreendida como um momento de aprendizagem para os alunos partilhei, constantemente, os objetivos de aprendizagem e os critérios de êxito, envolvi os alunos no processo avaliativo e forneci feedback para que

pudessem progredir. De realçar que a avaliação ocorreu em três fases, nomeadamente, AD, Avaliação Formativa (AF) e AS.

4.7.1. Avaliação diagnóstica

A AD consiste na operação antes-do-facto, isto é, permite analisar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões necessárias para que as novas aprendizagens tenham lugar. Por opção da PC, as ADs das modalidades a lecionar durante o ano letivo foram efetuadas no início do 1º período. Confesso que, inicialmente, fiquei reticente relativamente a esta decisão, uma vez que após a lecionação das primeiras modalidades os alunos poderiam transferir determinadas aprendizagens e apresentar um nível diferente nas aulas subsequentes. No entanto, como nunca tinha experienciado esta estratégia aceitei-a e prossegui com a mesma.

Durante estes momentos, utilizei o método de observação direta aliado ao instrumento "escalas de apreciação", sendo os critérios essencialmente explícitos. Na primeira avaliação que concretizei, mais especificamente a Voleibol, cometi dois erros, no entanto serviram para "aprender a lição". Primeiramente elaborei uma escala demasiado extensa, com diversos conteúdos que não eram passíveis de serem observados numa aula, pelo que apenas consegui finalizar a avaliação com o auxílio da PC. Assim sendo, para esta modalidade de avaliação, elaborar uma ficha com os níveis/etapas do jogo e situar os alunos, permitia-me compreender, através de uma perspetiva mais geral, as debilidades técnicas e táticas dos alunos. Nesta mesma aula, comecei imediatamente a avaliar após introduzir o jogo, sendo que não emiti nenhum feedback nem corrigi nenhum aspeto. Após reflexão com a PC, foi enfatizado que nada se deve sobrepor à aprendizagem dos alunos, isto é, apesar de ser um momento de avaliação, a aprendizagem não pode ser descurada. Com isto, passei a encarar estes momentos como mais uma oportunidade de aprendizagem, intervindo quando necessário e registando posteriormente.

De notar que as avaliações foram dinamizadas tanto para o domínio motor como para o domínio cognitivo. Na parte final da respetiva aula, era aplicado um questionário (Anexo 12) para avaliar a cultura desportiva dos alunos.

Após as diversas ADs deparei-me com algumas casualidades, visto que foram reveladas algumas dificuldades que não eram expectáveis para alunos do 12º ano de escolaridade. Assim, ficou evidente a relevância desta avaliação, uma vez que apenas por

meio da reflexão sobre o nível de aprendizagem dos alunos é viável planear e estipular uma UD com objetivos ajustados às suas individualidades.

4.7.2. Avaliação formativa

A AF é um "processo intrínseco ao ensino, tendencialmente contínuo, que pressupõe a participação ativa dos alunos" (Fernandes, 2021, p. 4). Esta informa sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem, pelo que é um recurso célebre para o professor. Durante o ano letivo, recorri a múltiplas estratégias para me certificar que os alunos estavam envolvidos com a matéria de ensino, sendo solicitados a observar, avaliar e apontar diversos critérios.

Numa fase inicial, os alunos dispensados da prática, concretizavam a ficha de análise (Figura 5) ou a ficha de estatística de jogo (Figura 6), visando a recolha de informações sobre o rendimento e o desenvolvimento dos alunos observados. No final da aula, averiguava e refletia sobre os resultados apresentados. Mais tarde, para estimular o trabalho colaborativo foi adicionada a obrigatoriedade de explicarem, ao aluno observado, os principais erros e como poderiam melhorar. Deste modo, conseguiam ajudar-se mutuamente e contribuir para a AF. Estas fichas, para além de envolverem ativamente os alunos no processo, constituíram-se um exemplo prático de avaliação para a aprendizagem, fornecendo informações preciosas para ajustar o planeamento.

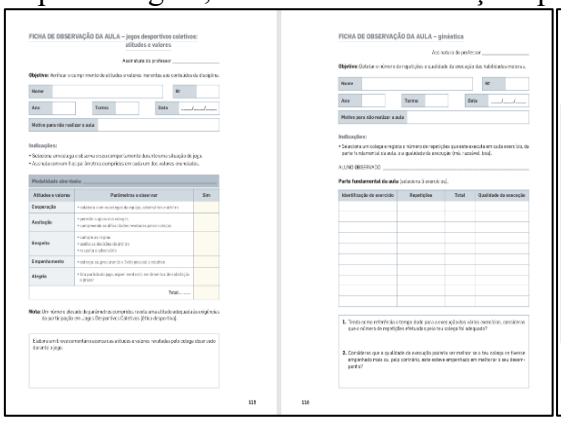


Figura 5: Ficha de análise (atitudes e ginástica).

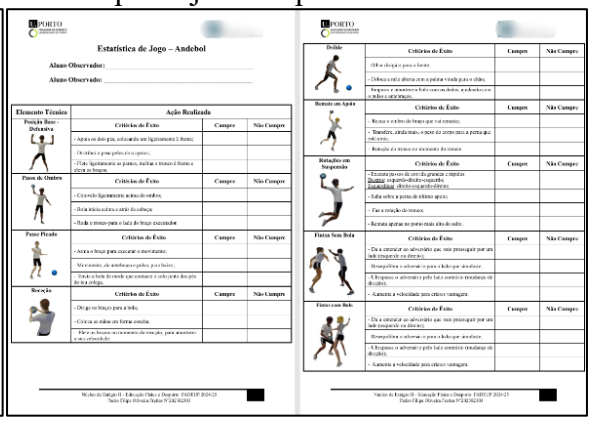


Figura 6: Ficha de estatística de jogo (andebol).

Para além disso, nos exercícios selecionados, foram aplicadas inúmeras vezes, fichas de *accountability* (Anexo 13). Nestes momentos, os alunos registavam, autonomamente, os resultados alcançados (ex. cestos/pontos concretizados por cada aluno e iniciativas individuais). Assim, conseguia alunos mais motivados e empenhados, visto que tinham mais um objetivo subjacente. No final da aula, estas fichas eram analisadas, o que também contribuía para a AF.

A promoção da autorregulação, o questionamento no final da aula, bem como a reflexão dos alunos foram fatores que também contribuíram substancialmente para esta avaliação. Os alunos refletiam sobre a própria aprendizagem e mantinham-se conscientes sobre as suas melhorias e progressos.

4.7.3. Avaliação sumativa

A AS reflete-se num "juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos" (Despacho Normativo n.º 98-A/92 do Ministério da Educação, 1992, p. 2). Considero que a aprendizagem não deve ser reduzida a uma mera ocasião, porém reconheço, também, a necessidade de classificar, uma vez que o instrumento de progresso adotado pelo sistema educativo é a atribuição de notas.

De realçar que, as modalidades de avaliação estavam sincronizadas, ou seja, para efetuar a AS eram sempre consideradas as ADs e AFs. Desta maneira, assegurava que a construção dos documentos contemplava um processo contínuo, claro, devidamente estruturado e coerente com a progressão da aprendizagem durante as aulas. Estando ciente das flutuações na performance dos alunos, tentei reduzir a ansiedade e o nervosismo na concretização das diversas ASs. Neste sentido, ressaltava a importância da AF, referia como se processaria esta etapa, o que seria observado, bem como a atitude necessária para que tudo corresse nas conformidades.

No que diz respeito ao preenchimento das grelhas de avaliação optei por realizá-lo ao longo do processo de ensino e não, apenas, na aula destinada à AS. Assim sendo, estes momentos tinham como finalidade esclarecer algumas dúvidas. Além disso, esta ocasião não incidia apenas no domínio motor, na medida em que, no final destas aulas, os alunos realizavam, individualmente, um questionário digital alusivo à modalidade (Anexo 14). Neste registo, o domínio cognitivo era também colocado à prova, visando a avaliação do conhecimento que os alunos adquiriram ao longo da UD.

Quanto aos alunos com atestado médico de longa duração foram adotadas medidas específicas. Além do trabalho desenvolvido em contexto de aula, nomeadamente, o preenchimento das fichas de análise, fichas de estatística de jogo, fichas de *accountability*, funções de gestão da aula (ex. árbitros, preparadores físicos) e da realização dos testes finais em cada UD, foi-lhes solicitado o desenvolvimento de apresentações individuais sobre temáticas previamente definidas (ex. no 2º período - relação entre aptidão física e saúde - Anexo 15). Esta abordagem implicou uma reformulação dos critérios de

avaliação, com uma redução/extinção do peso atribuído à componente prática e uma valorização acrescida das componentes teórica, reflexiva e participativa. Assim, privilegiei a autonomia, a responsabilidade e a consolidação de conhecimentos teóricos como elementos centrais da avaliação destes alunos.

As diferentes ASs assumiram um papel essencial na avaliação do desempenho e do conhecimento dos alunos. Além da importância pedagógica deste processo, reconheço que constituiu uma oportunidade significativa de crescimento profissional, enquanto EE. Por fim, deixo um excerto de uma aula de AS, onde o trabalho desenvolvido, bem como a perceção deste momento como uma oportunidade de aprendizagem foi espelhada e entendida por uma aluna.

> "No final da aula, uma aluna que iniciou no nível introdutório e desenvolveu de uma forma bastante satisfatória as suas capacidades, veio conversar comigo acerca da sua performance nas últimas aulas e o quanto conseguiu melhorar, o que denota uma introspeção e reconhecimento formidáveis."
>
> (Reflexão da Aula Nº 67 & 68 - 31 de janeiro de 2025)

4.7.4. Autoavaliação

O objetivo de colocar o aluno no centro do processo foi, igualmente, transposto para a avaliação, visto que no final de cada um dos períodos os alunos realizavam a sua autoavaliação. Este processo tinha como objetivo compreender o modo como cada aluno percecionava o seu envolvimento e rendimento nas aulas. Para tal, na última semana de aulas era aberta uma tarefa na plataforma *Google classroom*, onde os alunos encontravam um documento para preencherem (Anexo 16) e, desta maneira, justificar a nota que consideravam merecer. Na generalidade, não existiram diferenças significativas entre a autoavaliação proposta e o resultado que atribuía na pauta final.

4.8. A reflexão: Processo crucial para o aperfeiçoamento contínuo da prática

Estes dois últimos anos, no mestrado em EEFEBS, edificaram a minha conceção sobre o que é ser professor. O processo de formação inicia-se com o entendimento de que a competência no ensino não é uma qualidade inata, mas uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo, por meio de experiências práticas e reflexões contínuas (Shulman, 1987). Neste sentido, a minha visão sobre o que é e para que serve a reflexão foi bastante influenciada pelos professores da FADEUP, uma vez que foi através destes que descobri verdadeiramente a sua importância e o seu impacto para o meu crescimento

profissional. Segundo Alarcão (1996) um professor reflexivo utiliza o pensamento de forma crítica e consciente, atribuindo sentido às experiências vividas, o que permite uma análise aprofundada e uma contínua melhoria das práticas adotadas. Sendo eu uma pessoa naturalmente autocrítica, considero que esta característica potenciou este hábito, permitindo-me atribuir um significado mais profundo às minhas ações e decisões.

A minha PES foi pautada por diversos momentos reflexivos, sendo estes formais, como as reflexões após aula e, também, informais, como as interações diárias com o NE, reuniões com a PC e observações efetuadas pelo PO. Na maioria dos casos, os assuntos abordados nas reflexões informais eram transcritos para a reflexão formal, para que quando consultasse esse documento, conseguisse orientar o planeamento da aula seguinte. Os processos de reflexão, nomeadamente, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a ação na ação (Schön, 1992) sofreram um desenvolvimento positivo. A reflexão na ação foi o fator onde senti uma maior evolução no 1º período. Numa fase inicial ficava demasiado preso ao planeamento, sendo que demonstrava-me reticente no momento de tomar uma decisão distinta da estipulada no plano. Ao longo do tempo fui aprimorando as minhas capacidades, assim como a confiança no meu trabalho, culminando em decisões mais adequadas à aprendizagem dos alunos:

> "No jogo final, quando restavam 10 minutos para finalizar a aula, mesmo não estando contemplado no plano, alterei as equipas visando a colocação dos alunos de nível mais elevado a ajudar os alunos com mais dificuldades. Esta opção foi concretizada visto que o número de aulas para esta modalidade é muito reduzido e, desta forma, as vivências na mesma são potenciadas."
>
> (Reflexão da Aula Nº 97 & 98 - 28 de março de 2025)

No que concerne à reflexão sobre a ação, utilizava os feedbacks recebidos da PC e do NE acerca da aula lecionada e refletia sobre o que podia desenvolver na minha PP. Confesso que nos primeiros momentos as reflexões eram demasiado descritivas, visto que retratava, passo a passo, o que se tinha passado. Com o avançar do tempo tornaram-se reflexões mais analíticas e críticas, interrogando-me sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Ademais, as observações realizadas pelo PO revelaram-se extremamente importantes para o aprofundamento da minha reflexão. As questões colocadas após as aulas assistidas promoveram uma análise crítica mais estruturada sobre o que havia acontecido, constituindo-se momentos-chave para o processo reflexivo. Entre os exemplos mais marcantes, destaco: "*Após a AD o que fizeste? Porque selecionas-te estes conteúdos? Qual é o principal objetivo desta UD? O que pretendes avaliar?*".

Por fim, a reflexão na ação sobre a ação, é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor (Schön, 1992), porém, apenas denotei uma evolução significativa da mesma no 2º período. À medida que me tornei mais autónomo, o aprofundamento desta reflexão foi aumentando, no entanto, reconheço que ainda necessito de evoluir para atingir níveis mais acentuados de análise e ultrapassar questões meramente pontuais. Sinto a necessidade de consolidar e ampliar o meu conhecimento profissional, de forma a conseguir distanciar-me criticamente da aula, identificar padrões recorrentes e reconhecer com maior clareza os problemas mais relevantes.

5. Área 2 - Participação na escola e relações com a comunidade escolar

A participação na escola e a interação com a comunidade escolar foi desenvolvida através da concretização de diversas atividades, com o propósito de assegurar uma integração progressiva e significativa no contexto escolar. Assim como já foi referenciado anteriormente, o papel do professor de EF não se limita ao micro-mundo das aulas, pelo contrário, assume responsabilidades amplas no funcionamento da escola. Em consonância com as Normas Orientadoras do EP, o EE deve colaborar ativamente para o sucesso educativo, reforçando a importância e a influência da EF no ambiente escolar e na comunidade local.

5.1. Envolvimento do estudante-estagiário nas atividades

A minha socialização e interação com a comunidade escolar contou com a participação em atividades desportivas, não desportivas e em ações de formação profissional. Conforme mencionado anteriormente, a EC promove um conjunto amplo e diversificado de eventos destinados à sua comunidade, os quais tive o gosto de me envolver. Assim sendo, a Tabela 4 reúne a diversidade de experiências vivenciadas ao longo do EP, detalhando a data em que ocorreu, os seus objetivos, a minha função e a contribuição para o meu desenvolvimento profissional. O Anexo 17 apresenta um conjunto de evidências alusivas a algumas atividades (*Xico energy*, Dia europeu do desporto escolar, Entrega de bens de 1ª necessidade, Corta-mato escolar, Visita de estudo à Serra da Estrela, *Xico inter classes olympics* e Visita de estudo "Entre ondas e remadas"). No Anexo 18 encontra-se a descrição de um conjunto de atividades que assumiram particular relevância, contudo, revelaram um impacto inferior no meu desenvolvimento profissional ou pessoal, comparando com as atividades aprofundadas.

Tabela 4: Atividades realizadas pelo estudante-estagiário.

Atividades	Data	Objetivo	A minha função	Contributo para o desenvolvimento profissional
Assessoria à função de Diretor/a de Turma	Anual	Auxiliar a PC no exercício desta função.	Organização do *dossiê* da TR; Participação nas reuniões de conselho de turma e com encarregados de educação; Alterações das atas; Registo no *INOVAR* do plano de turma e atividades/projetos que os alunos se envolveram; Justificação de faltas.	Compreensão sobre as diferentes tarefas que o/a DT deve desempenhar.
Xico energy	Anual	Promoção das atividades desenvolvidas pelos NEs; Divulgação de conquistas desportivas de destaque.	Exposição de conteúdo multimédia; Publicação de notícias e eventos desportivos.	Reconhecimento da importância de divulgar as atividades para incentivar a comunidade escolar a participar.
Dia europeu do desporto escolar	27 de setembro	Envolver a comunidade escolar na prática desportiva; Incentivar e divulgar a oferta do Desporto Escolar.	Elaboração e posterior supervisão de um circuito orientado para o desenvolvimento da aptidão física.	Aperfeiçoamento de competências de planeamento e gestão organizacional; Aproximação à comunidade escolar.
Seremos todos iguais e livres? - "CES Vai à Escola"	16 de outubro	Abordar a temática "Interculturalidade" no âmbito da Educação para a Cidadania.	Acompanhamento dos alunos.	Legislação relativa aos direitos humanos, crimes de ódio e políticas nacionais para a igualdade.
Projeto TABU-violência no namoro	23 de outubro	Abordar a temática "Sexualidade" no âmbito da Educação Sexual.	Acompanhamento dos alunos.	Dinâmica de grupo; Apuramento de relações interpessoais.
Formação *Goosechase*	26 de novembro	Compreender a utilização de uma nova ferramenta de ensino.	Participação.	Utilidade e relevância da aplicação; Interdisciplinaridade.
Entrega de bens de 1ª necessidade	17 de dezembro	Fomentar a inclusão social; Sensibilizar para temáticas sociais; Explorar e valorizar o património e recursos da cidade.	Elaboração do trajeto na aplicação *Goosechase*; Recolha dos bens oferecidos pelos alunos; Monitorização da atividade.	Estruturação do planeamento; Gestão da organização; Comunicação necessária para elaborar colaborações.
Corta-mato escolar	15 de janeiro	Cumprimento do calendário do corta-mato escolar;	Marcação do percurso; *Check-in* da TR e colocação dos dorsais; Supervisão dos alunos.	Aprofundamento sobre a logística de eventos desportivos de grande escala; Aproximação do grupo disciplinar de EF.

		Desenvolvimento do gosto pela prática regular de atividade física; Criação de um clima propício a boas relações interpessoais.		
Oficina de sexualidade	12 de fevereiro	Abordar a temática "Igualdade de Género" no âmbito da Educação Sexual.	Acompanhamento dos alunos.	Compreensão mais aprimorada do espectro LGBTQIAPN+.
Formação de dança	19 de fevereiro	Aumentar o conhecimento acerca da modalidade.	Participação.	Exemplo prático de progressões pedagógicas; Desenvolvimento da confiança através do trabalho colaborativo.
Promoção da saúde e prevenção de comportamentos aditivos	20 de fevereiro	Abordar a temática "Saúde" no âmbito da Educação para a Cidadania.	Acompanhamento dos alunos.	Estratégias de inclusão e participação.
Visita de estudo à serra da estrela	26 e 27 de fevereiro	Desenvolvimento de competências motoras em desportos de inverno (Patinagem no Gelo, *Ski/Snowboard*); Exploração do património natural da Serra da Estrela.	Elaboração do *Google forms* para registar os participantes e modalidades a praticar; Criação do *flyer* publicitário; Divulgação da atividade; Agrupamento das turmas participantes; Acompanhamento dos alunos durante 2 dias.	Perceção da complexidade e responsabilidade na preparação, organização e gestão de uma visita de estudo com um número de participantes elevado; Relação professor - aluno fora do contexto de aula.
Xico inter classes olympics	3 e 4 de abril	Divulgar valores olímpicos; Criar uma oportunidade para os alunos participarem em diversas atividades desportivas, de forma a enriquecer o seu desenvolvimento e fortalecer relações interpessoais.	Elaboração do *Google forms* para registar os participantes e modalidades a praticar; Divulgação da atividade; Agrupamento das turmas participantes; Organização e dinamização da atividade de orientação urbana.	Perceção sobre a importância de um evento desportivo de grande dimensão para a coesão da comunidade escolar; Promoção do trabalho em equipa com o grupo de EF; Melhoraria de competências de planeamento, organização e gestão.
Visita de estudo "Entre ondas e remadas"	5 de junho	Desenvolvimento de competências motoras em desportos aquáticos (Canoagem/*Stand up paddle*); Promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.	Criação do *flyer* publicitário; Acompanhamento dos alunos.	Compreensão sobre a responsabilidade necessária para supervisionar os alunos em desportos aquáticos e na praia; Relação professor - aluno fora do contexto de aula.

Legenda: DT - Diretor/a de Turma; EF - Educação Física; NE - Núcleo de Estágio; PC - Professora Cooperante; TR - Turma Residente.

5.1.1. Entrega de bens de 1ª necessidade

A caminho de finalizar o 1º período, a PC lançou um repto ao NE para elaborar uma atividade relacionada com a época natalícia que se avizinhava. Neste sentido, propusemos a entrega bens de 1ª necessidade a algumas instituições de caridade presentes na cidade de Guimarães, visando, assim, a sensibilização dos alunos para algumas temáticas sociais, como, também, para a inclusão social. Para tal, cada EE incentivou a TR a procurar objetos de 1ª necessidade que já não utilizassem, como por exemplo, roupas, brinquedos ou livros. Também foi mencionado que poderiam agrupar alguns alimentos, para que, posteriormente, fosse possível contruir cabazes e entregar às respetivas instituições. Após contactarmos alguns estabelecimentos, estipulamos utilizar a aplicação *Goosechase* para desenvolver a temática "Orientação" e alcançar o objetivo da atividade.

Cada turma foi dividida em 3 grupos, pelo que cada uma levava consigo um saco de "pai natal" com os bens a oferecer. Esta era a missão principal, daí estar cotada com mais pontos, porém os alunos tiveram de ultrapassar diversos desafios (ex. dançar chachachá num coreto da cidade, efetuar um enigma sobre a autoria de uma frase exposta na cidade, descobrir o porquê de o Vitória Sport Clube utilizar as cores preto e branco).

A atividade foi bastante bem-sucedida, na medida em que os objetivos propostos foram alcançados. Os alunos conseguiram explorar e valorizar, um pouco mais, o património e os recursos da cidade, enquanto contribuíram solidariamente para um melhor bem-estar de alguns cidadãos.

5.1.2. Visita de estudo à serra da estrela

A visita de estudo à Serra da Estrela decorreu nos dias 26, 27 e 28 de fevereiro, pelo que eu tive a oportunidade de acompanhar a minha TR e mais 7 turmas do 12º ano durante os dias de atividade previstos para estes alunos, nomeadamente os dois primeiros. Esta atividade tinha como objetivo proporcionar a exploração de um património natural e nacional, a Serra da Estrela, bem como o contacto com desportos de inverno, a Patinagem no Gelo, o *Ski* e o *Snowboard*. De notar que, esta experiência, possibilitou-me um enriquecimento pessoal e pedagógico significativo, na medida em que foi a minha primeira visita de estudo enquanto professor.

Estes dias foram repletos de atividades, momentos alegres, e, também, algumas quedas, o que tornou esta experiência única e desafiadora. O facto de me ter sido facultada a oportunidade de praticar com os alunos, a Patinagem no Gelo e o *Ski*, favoreceu o desenvolvimento de uma ligação mais próxima e informal. Os alunos tiveram de superar

os seus medos e receios para aprender novas destrezas, o que me permitiu conhecer melhor as suas preferências e perspetivas, assim como fortalecer laços de confiança.

Aliado a estas valências pessoais, a minha competência pedagógica também foi bastante desenvolvida, visto que desempenhei diversas tarefas cruciais para a preparação, organização e gestão da visita. No que toca à preparação, enquanto NE elaboramos o *Google forms* para registar os participantes e criamos o *flyer* publicitário. Ambas as tarefas desempenharam um papel fundamental, uma vez que foi através do *flyer* que a comunidade escolar ficou a conhecer a atividade, tal como foi através do *Google forms* que as informações necessárias de cada aluno foram recolhidas (ex: preferência na modalidade - *Ski* ou *Snowboard*, número do calçado e alimentação). Relativamente à organização e gestão compreendi que a minha responsabilidade era acrescida, dado que a minha TR era uma das participantes. Assim sendo, ajudei no agrupamento das turmas, verifiquei o número de alunos no autocarro e, no final do primeiro dia, certifiquei se os alunos estavam devidamente acomodados nos chalés. A gestão destes aspetos exigiu um elevado nível de atenção para que nada fosse negligenciado. Finalizada, posso constatar que tudo decorreu conforme perspetivado e os objetivos traçados foram alcançados.

5.1.3. *Xico inter classes olympics*

O *Xico inter classes olympics* teve lugar na semana aberta da EC (última semana de aulas do 2º período), a qual foi característica devido à panóplia de atividades e dinâmicas interdisciplinares que mobilizaram a comunidade escolar. Durante esta semana a escola assumiu uma configuração multifacetada promovendo um ambiente propício à vivência de experiências educativas enriquecedoras e participativas.

No que diz respeito ao evento em particular, constituiu numa representação dos jogos olímpicos, devidamente adaptada ao contexto e à realidade escolar. O evento acoplou diversas modalidades, entre as quais, Basquetebol - 3x3, Voleibol - 6x6, Orientação Urbana, Padel, Ginástica - Solo ou Acrobática e Atletismo - Velocidade 40 metros. Tive a oportunidade de colaborar na organização e gestão do evento, tendo assumido, em conjunto com os restantes EEs, a responsabilidade pela dinamização e supervisão da prova de Orientação Urbana. Apesar da organização do evento aparentar ser simples e divertida, esteve sustentada por um trabalho prévio exigente e cuidadosamente estruturado. Este esforço foi principalmente conduzido pelos PCs, em estreita colaboração com os NEs, que desempenharam um papel central no processo organizativo: criação do *flyer* publicitário; construção do *Google forms* para registar

participantes e modalidades a praticar; divulgação da atividade e horários; criação dos regulamentos de cada modalidade; elaboração de um *Excel* sobre a classificação geral e específica de cada modalidade; organização e dinamização da atividade de orientação urbana; elaboração e partilha de vídeos sobre os diversos acontecimentos.

No primeiro dia de *Xico inter classes olympics*, ocorreu a cerimónia de abertura, onde se efetuou o desfile das bandeiras, acompanhado ao som da banda da escola. Neste momento cada turma apresentou a sua bandeira, sendo posteriormente avaliada e seriada a melhor pelos júris. Importa destacar um gesto particularmente significativo protagonizado pelos alunos da TR. Como forma de apreço, ofereceram-me uma camisola representativa da sua equipa (Anexo 19). De seguida foi transmitida a mensagem olímpica pela presidente da associação de estudantes, a qual é aluna da TR e deram-se início aos jogos de Voleibol, à prova de Orientação Urbana e ao torneio de Padel. Os alunos superaram as expectativas, demonstrando um elevado entusiasmo e espírito de equipa, preenchendo as instalações desportivas de energia e apoiando energeticamente as suas equipas.

No segundo dia o evento teve continuidade sendo realizados os jogos de Basquetebol, a prova de Ginástica e a prova de Velocidade. Na parte da tarde, foi efetuada a cerimónia de encerramento, onde decorreu a entrega de medalhas aos vencedores nas respetivas modalidades. De notar que, a minha TR foi a vencedora no concurso da melhor bandeira, bem como no torneio de Basquetebol, o que demonstra o seu empenho, dedicação e envolvimento para com esta atividade. Por fim, a tocha olímpica foi apagada, após ter cumprido o seu papel de destaque durante a cerimónia de abertura. Foram dias onde o espírito competitivo esteve amplamente presente, contudo, sempre pautado pelo respeito mútuo e pelos valores de *fair play*. Os alunos tiveram um papel crucial durante o evento, sendo fator de realce a função de árbitros e juízes de mesa desempenhadas nas mais variadas competições. Neste registo, foi-lhes atribuída uma autonomia, assim como um sentido de pertença, superior.

A participação neste evento permitiu-me compreender as complexidades inerentes à organização de grandes eventos escolares, evidenciando a necessidade de uma planificação meticulosa e uma colaboração eficaz dos envolvidos. Concomitantemente, o facto de ter presenciado diversas provas fez-me compreender a importância de estabelecer critérios claros e objetivos para a avaliação dos participantes. Com esta vivência, adquiri um conjunto valioso de conhecimentos que servirão como alicerces para impulsionarem o meu futuro percurso docente.

6. Área 3 - Desenvolvimento profissional: Perspetiva dos alunos quanto aos potenciais contributos da inclusão de recursos digitais na disciplina de educação física para a promoção de uma prática regular e autónoma de exercício físico

Resumo

O presente estudo teve como principais objetivos examinar a experiência de três turmas do 12º ano de escolaridade em atividades de EF baseadas nas tecnologias digitais, bem como perceber as suas perspetivas quanto à possível contribuição dessas vivências para a promoção de uma prática regular e autónoma de exercício físico, visando o desenvolvimento da sua aptidão física. De forma complementar, procurou-se compreender de que modo a tecnologia digital pode influenciar os alunos com perfis motivacionais distintos. Participaram 75 alunos do 12.º ano de escolaridade, com idades entre os 16 e 18 anos provenientes de três turmas. Foram aplicadas entrevistas individuais a 18 alunos, sendo este o principal método de recolha de dados. A seleção dos participantes seguiu um critério de amostragem por conveniência, de modo a garantir uma perspetiva dos diferentes perfis motivacionais (altamente motivados/moderadamente motivados/pouco motivados). Realizou-se uma análise temática de dados. Os principais resultados demonstraram que a integração da tecnologia digital, aliada a estratégias pedagógicas motivacionais, promoveu um maior envolvimento dos alunos na prática de exercício físico, especialmente entre os menos motivados. A aplicação *AGIT* revelou-se um elemento facilitador da prática autónoma e monitorizada. Os alunos referiram melhorias físico-motoras, psicológicas e cognitivas. Em suma, a tecnologia digital, quando bem enquadrada, pode ser um instrumento eficaz para fomentar estilos de vida ativos e reforçar a motivação e a autonomia dos alunos, ainda que fatores como a gestão do tempo e o envolvimento coletivo condicionem a adesão.

PALAVRAS-CHAVE: TECNOLOGIA DIGITAL; MOTIVAÇÃO; APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Abstract

The present study aimed primarily to examine the experiences of three 12th-grade classes in Physical Education activities based on digital technologies, as well as their perspectives on the potential contribution of these experiences to the promotion of regular and autonomous physical exercise expected at developing physical fitness. Additionally, the

study sought to understand how digital technology can influence students with different motivational profiles. The participants were 75 12th-grade students, aged between 16 and 18 years, from three different classes. Individual interviews with 18 students were conducted, serving as the main data collection method. Participants were selected using a convenient sampling method, ensuring a representation of various motivational profiles (highly motivated/moderately motivated/poorly motivated). A thematic analysis of data was carried out. The main findings showed that the integration of digital technology, combined with motivational pedagogical strategies, promoted greater student engagement in physical exercise, particularly among those who were less motivated. The *AGIT* app emerged as a facilitator for autonomous and monitored practice. Students reported improvements in physical-motor, psychological, and cognitive domains. In summary, digital technology, when properly integrated, can be an effective tool for promoting active lifestyles and strengthening student motivation and autonomy, although factors such as times management and group involvement may influence adherence.

KEYWORDS: DIGITAL TECHNOLOGY; MOTIVATION; PHYSICAL FITNESS; PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER.

6.1. Introdução

Este estudo pretendeu analisar o modo como a incorporação intencional e pedagógica da tecnologia digital influenciou o quotidiano dos jovens, moldou a sua atitude face à disciplina de EF e incidiu sobre os seus hábitos de prática de exercício físico em contextos extracurriculares.

Possíveis propósitos da educação física

Por ser a única disciplina curricular que se propõem a educar o aluno através do corpo e do movimento, espera-se que apresente um contributo pedagógico singular para a promoção do interesse pela prática desportiva, no sentido de antecipar e preparar os alunos para realizar exercício, autonomamente, ao longo da vida. Assim sendo, a finalidade da EF assenta em 4 pressupostos (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018):

1. Promover o desenvolvimento da aptidão física, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar individual;

2. Fomentar a compreensão e aplicação dos princípios, processos e desafios inerentes à organização e participação nos diversos tipos de atividades físicas;

3. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida;

4. Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações.

Considerando os objetivos supracitados, a relevância da EF assume uma pertinência superior no presente ano letivo, uma vez que a TR do EE autor deste estudo, bem como a dos seus colegas de estágio, encontravam-se a frequentar o 12.º ano de escolaridade, o que significa que este era o último ano que a escola dispunha de uma oportunidade para influenciar positivamente esta prática.

A tecnologia no século XXI: Transformação educativa e social

Atualmente, não é possível negar a presença crescente das novas tecnologias nas ações quotidianas mais elementares da denominada "Geração Z" (Casey et al., 2017). Apesar de existir uma perceção generalizada de que a sociedade se encontra em constante evolução tecnológica (Lamas, 2010), constata-se que as instituições escolares continuam a manifestar alguma resistência à sua integração nos contextos educativos, evidenciando uma maior preocupação com os potenciais efeitos nocivos do que com as oportunidades e benefícios que estas ferramentas podem proporcionar (Lamas, 2010).

Apesar disso, o PASEO (Martins et al., 2017) enfatiza a importância de capacitar os alunos para enfrentarem os desafios de uma sociedade globalizada e digital, incentivando a uma utilização consciente, crítica e ética das tecnologias. Este documento destaca, de forma clara, a sua integração como um instrumento transversal às diversas áreas curriculares, abrangendo, naturalmente, a EF. O *Digital Education Action Plan*: 2021-2027 da União Europeia (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023) corrobora com esta perspetiva, visto que sublinha, equitativamente, a importância de desenvolver e aplicar estratégias digitais que assegurem a inclusão e fomentem a literacia tecnológica nas áreas curriculares, de forma a adequar a PP às exigências e características do contexto digital vivenciado pelos alunos.

Na EF, a tecnologia desempenha um papel relevante na diversificação das atividades físicas e desportivas, sendo que a utilização de dispositivos de monitorização da aptidão física, como aplicações digitais específicas, contribui significativamente para o acompanhamento do progresso individual e para a definição de objetivos de forma mais eficaz (Mustafa & Fatma, 2013). Por sua vez, os docentes têm a possibilidade de monitorizar o desempenho dos estudantes, quer de forma individual, quer em contexto de trabalho colaborativo (Mustafa & Fatma, 2013). Adicionalmente, recursos digitais como

vídeos, tutoriais e ferramentas multimédia potenciam o processo ensino-aprendizagem, facultando aos alunos o acesso a uma ampla diversidade de materiais complementares[7].

Clarificação do conceito atividade física, exercício físico e aptidão física

Para uma correta compreensão dos conceitos a aprofundar é importante entender que a atividade física e o exercício físico não são sinónimos.

***Atividade Física*:** Abrange diversas atividades que variam em função da sua intensidade (ex. caminhar, subir escadas, realizar tarefas domésticas dançar ou deslocar-se para o trabalho), podendo afirmar-se que se trata de um movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, com dispêndio de energia (Camargo, 2020).

Exercício Físico: É um conceito menos abrangente, constituído por movimentos corporais planeados, organizados e repetidos, com o objetivo de manter ou melhorar uma ou mais componentes da aptidão física (Caspersen et al., 1985).

De acordo com Gea-García et al. (2020), a prática regular de atividade física e exercício físico são considerados fatores fundamentais para o desenvolvimento, promoção e manutenção de hábitos de vida saudáveis. No entanto, apesar destes benefícios, a literatura científica atual revela evidências de uma tendência global para a diminuição da prática (Camargo, 2020). Concretamente, a Organização Mundial de Saúde identificou a inatividade física como um grave problema de saúde pública, classificando-o como quarto maior fator de risco para a mortalidade no mundo (Camargo, 2020).

Assim, surge a relevância da aptidão física, considerada um pré-requisito essencial, tanto para o desenvolvimento de atividades diárias sem fadiga, como para a participação e realização de atividades nos tempos livres (Dumith, 2011).

Aptidão Física: Conjunto de atributos multifacetados, atingidos ou possuídos, que se relacionam com a capacidade de realizar um determinado trabalho mecânico (Caspersen et al., 1985).

A interligação destes fundamentos desempenha um papel crucial na saúde, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida e do bem-estar, o que está intimamente relacionado com os objetivos prevalecentes nas AEs para o 12º ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação - DGE, 2018).

[7] Os diversos recursos utilizados durante o ano letivo estão referenciados no ponto 4.6.1.”Diferentes recursos digitais utilizados” do presente RE.

A motivação e as necessidades psicológicas básicas

A Teoria da Autodeterminação (Tabela 5), proposta por Ryan e Deci (2000), constitui um referencial teórico aceite para a análise das diferentes formas de regulação motivacional, destacando a relevância do apoio à autonomia no contexto educativo.

Tabela 5: Continuum da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000).

Comportamento	**Ausência de determinação**…..…..……..……..……..……**Autodeterminado**					
Motivação	**Ausência de motivação**	**Motivação extrínseca**				**Motivação intrínseca**
Estilos reguladores	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
***Locus* de causalidade percebido**	Impessoal	Algo externo	Algo externo	Algo interno	Algo interno	Algo interno
Processos reguladores	Ausência de intenção, desvalorização, falta de controlo	Submissão, recompensas externas e punições	Autocontrolo, ego envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	Concordância, consistência, síntese com *eu*	Interesse, prazer e satisfação inerente

A importância de o professor reconhecer e apoiar as necessidades motivacionais dos seus alunos, têm sido cada vez mais realçada pela literatura (Gea-García et al., 2020). É fundamental que o professor esteja atento a estes sinais, para que o ambiente educativo esteja mais aproximado às necessidades dos alunos, estimulando comportamentos mais autónomos, centrados no aluno e orientados para a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento (Ryan & Deci, 2000).

No contexto da EF, a multiplicidade de tarefas assume um papel central ao oferecer oportunidades únicas para a promoção da motivação autodeterminada. Abós et al. (2021) defendem que a variedade de atividades propostas, quando articulada com a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, contribui para o aumento da motivação autónoma e para a redução da desmotivação. Esta dinâmica revela-se essencial na promoção de um estilo de vida ativo e saudável para benefícios duradouros no desenvolvimento físico e psicológico.

Revisão sinóptica da literatura no tema

Com o intuito de conferir ao presente estudo um maior grau de fidedignidade e rigor, foi identificada alguma da literatura potencialmente relevante para a compreensão dos temas em análise. Contudo, a investigação que relaciona, simultaneamente, as áreas da tecnologia, exercício físico, atividade física e aptidão física revela-se ainda escassa.

Assim sendo, no Anexo 20 está exposta uma tabela com os estudos conduzidos pelos diferentes autores, abordando individualmente cada uma destas áreas.

O recurso a tecnologias digitais na EF tem assumido crescente relevância como estratégia pedagógica inovadora, sobretudo face aos novos desafios motivacionais, físicos e sociais dos alunos. Apesar disso, a perceção e atitude dos professores têm-se revelado determinantes para a sua integração eficaz. Como Gibbone et al. (2010) e Baek et al. (2018) afirmam, apesar das atitudes geralmente positivas, persistem barreiras de ordem logística, técnica e formativa, que condicionam a utilização consistente da tecnologia digital nas aulas. Ainda assim, os alunos tendem a acolher positivamente o uso tecnológico, percecionando-o como um fator motivacional adicional, embora subsistam limitações, como o acesso desigual e o efeito de novidade (Marttinen et al., 2019). Burne et al. (2018) salientam três condições essenciais para uma integração tecnológica eficaz: preparação adequada de professores e alunos, ajustamento ao contexto e um contributo claro para os objetivos pedagógicos. Segundo Gea-García et al. (2020), a motivação extrínseca integrada apresenta um papel determinante na prática sustentada de exercício físico e no desenvolvimento da aptidão física.

A maioria dos estudos analisados foi conduzido nos Estados Unidos da América, embora também se encontrem investigações na Europa, com destaque em níveis básicos e secundários de ensino. Predomina uma abordagem quantitativa, ainda que alguns trabalhos qualitativos ou mistos (Loureiro et al., 2017) tenham aprofundado as dimensões motivacionais. Os participantes incluem alunos dos 11 aos 18 anos e professores de EF em diversas fases de formação profissional.

6.2. Objetivo do estudo

Este estudo teve como objetivo examinar a experiência de três turmas do 12º ano de escolaridade em atividades de EF baseadas nas tecnologias digitais, bem como analisar a sua perceção relativamente à possível contribuição dessas vivências para a promoção de uma prática regular e autónoma de exercício físico, visando o desenvolvimento da sua aptidão física. De forma complementar, procurou-se compreender de que modo a tecnologia digital pode influenciar os alunos com perfis motivacionais distintos.

6.3. Metodologia

Contexto e participantes

Este estudo foi concretizado no âmbito da PES do EE conducente à obtenção do 2º ciclo em EEFEBS. A investigação teve lugar na EC, localizada no norte de Portugal.

Participaram 75 alunos do 12º ano de escolaridade, provenientes de 3 turmas pertencentes a Cursos Científico-Humanísticos. Duas turmas estudavam Ciências Socioeconómicas, ao passo que a restantes integrava o curso de Ciências e Tecnologias. Os participantes apresentavam idades entre os 16 e 18 anos. A seleção dos alunos adveio do contacto direto estabelecido, o que subentende que a escolha teve por base um método de amostragem por conveniência, conforme descrito por Etikan (2016). Na Tabela 6 está explicito o número de alunos que constituíam cada uma das turmas, assim como o respetivo sexo.

Tabela 6: Número de alunos por turma.

Turma	Número de alunos	Sexo feminino	Sexo masculino
A	26 alunos	17 alunas	9 alunos
B	28 alunos	11 alunas	17 alunos
C	21 alunos	8 alunas	13 alunos

Nota: Para garantir a confidencialidade da turma foi adotada a seguinte nomenclatura (turma A, turma B, turma C).

Desenho do estudo

O processo investigativo foi composto por 3 fases volvidas no 1º e 2º período escolar, numa perspetiva de *scaffolding* pedagógico. Os alunos, inicialmente, apoiavam a sua aprendizagem em estruturas de ensino temporárias, posteriormente atenuadas à medida que se alcançavam os objetivos propostos (Farias & Mesquita, 2024).

1ª fase: Envio dos relatórios FITescola (1º período)

- Na primeira semana do ano letivo foi aplicada a bateria de testes FITescola com o intuito de avaliar o nível de aptidão física de cada aluno. No que concerne à aptidão aeróbica foi adotado o teste vaivém. Para a composição corporal foi aplicado o teste da massa gorda e o índice da massa corporal. Relativamente à aptidão neuromuscular foi concretizado o teste de abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, velocidade (40 metros) e flexibilidade dos membros inferiores (*sit and reach*).
- Posteriormente, com o intuito de informar os alunos sobre o seu estado físico atual, cada EE elaborou um relatório individualizado (Anexo 21). Neste encontrava-se a discriminação dos resultados obtidos e a respetiva classificação com base nos critérios definidos pelo programa FITescola: Zona Não Saudável, Zona Saudável ou Perfil Atlético. Este relatório foi entregue, individualmente, a cada um dos alunos durante o 1º período, através da plataforma *Google classroom*.

2ª fase: Férias de natal (transição entre o 1º e 2º período)

- Aquando do término do 1º período foi elaborado um plano de treino para cada um dos alunos, estruturado com base nas referências obtidas a partir dos resultados previamente submetidos. O principal objetivo desta etapa era integrar, sistematicamente, o exercício físico na vida dos alunos, promovendo o desenvolvimento da aptidão física, independentemente da sua participação prévia em atividades desportivas.
- Para que fosse possível monitorizar a concretização dos treinos e proceder à emissão de feedback pedagógico, os alunos foram instruídos a registar em vídeo as suas sessões de treino e, posteriormente, submeter os registos na plataforma *Google classroom*.

3ª fase: Treinos AGIT (2º período)

- Face a baixa adesão na primeira estratégia tecnológica implementada, emergiu a necessidade de introduzir uma nova dinâmica pedagógica. Neste sentido, foi proposta a utilização da aplicação *AGIT* (Figura 7), através da qual os alunos foram incentivados a conceber, de forma autónoma, o seu plano de treino.

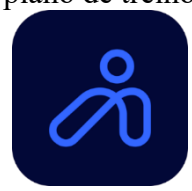


Figura 7: Aplicação *AGIT*.

- Esta nova dinâmica foi apresentada aos alunos na parte final de uma aula, sendo que para facilitar o primeiro contacto com a aplicação, foi previamente enviado um *PowerPoint* explicativo (Anexo 22). Consultando-o tinham acesso à informação necessária para ingressar na respetiva turma e criar o plano de treino. Apesar disso, foi estipulada a submissão do plano na plataforma *Google classroom* para que cada professor conseguisse supervisionar o seu rigor e proceder a correções, caso necessário.
- Com o intuito de aumentar o envolvimento dos alunos na prática de exercício físico, foram implementadas duas estratégias pedagógicas complementares. A primeira consistiu na valorização do número de treinos realizados na avaliação da componente da aptidão física, através de um sistema de correspondência entre a assiduidade na realização dos treinos e a classificação atribuída (especificação da componente classificativa no *PowerPoint* explicativo - Anexo 22). A segunda estratégia residia na atribuição de um prémio simbólico à equipa que ficasse em primeiro lugar na competição (Anexo 23).
- Por fim, esta fase teve início no dia 10 de fevereiro e terminou no dia 28 de março, o que corresponde a um total de 7 semanas. Na semana intermédia, 2 a 9 de março, foi concedida a possibilidade de reformular o plano de treino.

Recolha de dados

Para efeitos de recolha de dados foram realizadas entrevistas individuais após o término do projeto. A elaboração do guião da entrevista (Anexo 24) foi orientada pelo objetivo do estudo, pelo que, as entrevistas, encontravam-se subdivididas em 4 grandes temáticas: Tema A - Conceção sobre exercício físico; Tema B - Aptidão física; Tema C - Tecnologia; Tema D - EF e motivação. As perguntas definidas para cada um dos temas visaram a exploração das perceções, experiências e reflexões dos participantes.

Para a realização das entrevistas foram selecionados 6 alunos por turma, totalizando 18 participantes. A seleção foi feita com base em critérios de heterogeneidade motivacional, de modo a garantir uma perspetiva diversificada sobre a experiência vivida ao longo do projeto. Em cada turma foram selecionados: 2 alunos altamente motivados (cumpriram consistentemente os 3 treinos semanais); 2 alunos moderadamente motivados (cumpriram os treinos semanais de forma irregular); 2 alunos pouco motivados (não cumpriram com os treinos semanais). Este critério permitiu analisar a influência da intervenção em diferentes perfis de envolvimento, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos resultados.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, com uma duração média de aproximadamente 25 minutos, e decorreram num ambiente calmo e reservado, com o objetivo de garantir privacidade e criar um clima propício ao aprofundamento dos temas em análise. As gravações foram efetuadas em formato áudio com um telemóvel *IPhone 11* e, posteriormente, transcritas, integralmente, para um computador portátil *Asus VivoBook*. Na transcrição das entrevistas foi dada especial atenção à preservação do discurso original, tendo o EE autor deste artigo, procedido a ajustes gramaticais pontuais, com o objetivo de manter a integridade semântica das respostas. Para assegurar a fidelidade e precisão do conteúdo transcrito, recorreu-se a um método sistemático de escuta ativa e verificação rigorosa dos segmentos textuais.

De notar que, foram, rigorosamente, respeitados os procedimentos éticos e deontológicos, inerentes à condução da investigação, nomeadamente, no que diz respeito à confidencialidade e anonimato das respostas. Para esse efeito, foi adotado um sistema de codificação alfanumérico, garantindo a não identificação dos sujeitos. A nomenclatura utilizada para as turmas seguiu a designação “turma A, turma B e turma C”, enquanto os alunos foram codificados como “A1, A2, A3...e A18”.

Análise dos dados

Os dados obtidos nas entrevistas foram interpretados segundo os princípios da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), metodologia que visa identificar, analisar e interpretar padrões de significado. O principal objetivo residia na organização e sistematização de temas que permitissem compreender e ilustrar as perspetivas dos alunos relativamente às dimensões exploradas no estudo. Com vista a ilustrar de forma representativa os seus pontos de vista, foram selecionados excertos exemplificativos, organizados numa tabela (Anexo 25), a qual deu origem a um sistema hierarquizado composto por categorias de 1.ª, 2.ª e 3.ª ordem.

6.4. Apresentação dos resultados

A presente secção tem como objetivo expor os principais resultados obtidos com base nos dados recolhidos através das entrevistas individuais. Os resultados são apresentados de forma articulada com os objetivos delineados, permitindo uma análise crítica. A secção sobre a relação dos alunos com o exercício físico não integra o objetivo principal deste estudo, contudo, foi explorada durante as entrevistas. Neste sentido a respetiva apresentação e discussão desses resultados encontra-se disponível no Anexo 26.

Análise comparativa da fase I, II e III: Envio dos relatórios FITescola *vs* férias de natal *vs* treinos *AGIT*

A 1ª fase (envio dos relatórios FITescola) impactou positivamente a aderência às restantes, visto que os alunos mencionaram que ficaram conhecedores dos seus pontos fortes, bem como consciencializaram os aspetos a melhorar. Apenas um aluno pouco motivado (A15) destacou que este conhecimento não surtiu efeito na motivação:

> **A11:** "Que tinha de melhorar bastante porque encontrava-me alguns resultados inferior à suposta média (...) ao perceber que estava numa condição desfavorável, pelo menos às minhas expectativas, eu quis tentar melhorar cada vez mais e decidi aderir mais e mais ao projeto." **A15:** "Dava para melhorar (...) Não, não teve relação com a posterior adesão."

A 2ª fase (férias de natal) e a 3ª fase (treinos *AGIT*) apresentavam propostas distintas no que toca à interligação da tecnologia digital com o exercício físico. Por um lado, alguns alunos identificaram-se mais com a 2ª fase devido à fácil compreensão da dinâmica e maior disponibilidade de tempo. Por outro lado, alguns alunos preferenciaram a 3ª fase dada a maior autonomia na organização, execução e monitorização dos treinos, potenciando um envolvimento mais ativo e autorregulado:

> **A12:** "Nas férias de natal correu bem porque o professor enviou-me os treinos e foi mais fácil de perceber o que é que eu tinha de fazer." **A4: "**O desafio era ter alguém que pudesse gravar" **A17:**

“Quando foi mais autónomo tinha mais liberdade de escolher quando fazer e não me sentia tão pressionada a fazer aquilo naquela altura...”

Para além disso, dois alunos, altamente motivados (A1 e A6), evidenciaram a ocorrência de transferência de competências entre fases distintas do projeto:

A1: “Eu utilizei esses exercícios que o professor me mandou nas férias de natal para o meu treino, para assim continuar a treinar as partes do corpo que eu não trabalhava assim tanto.” **A6:** “Eu com os testes em dezembro consegui perceber que tinha algumas falhas em alguns exercícios e deu-me mais motivação para fazer agora (3ª fase) e para melhorar esses aspetos.”

Associação da tecnologia à prática de exercício físico

A maioria dos alunos revelou possuir alguma noção da possível interligação entre ambas as áreas (tecnologia e exercício físico), antes do projeto, embora não detivesse uma perspetiva aprofundada sobre o seu real impacto:

A2: “Eu não sabia que podia funcionar assim tão bem. Nem sabia muito bem como é que funcionava, nunca tinha experimentado. Mas sabia de aplicações desse género, que ajudavam a fazer exercício físico, mas não tinha consciência de como é que elas funcionavam.”

Em contrapartida, outros alunos referiram não possuir qualquer conhecimento prévio sobre essa interligação ou até destacaram uma perspetiva negativa. Estes alunos admitiram que a sua visão foi, significativamente, alterada pela experiência vivenciada, passando a encarar a tecnologia como um recurso válido e promotor de exercício físico:

A14: “achava que as tecnologias não serviam muito para fazer exercício (...) Sim, que podem-se conjugar bem juntas. Que dá para juntar o útil ao agradável.”**A17:** “Sim, eu pensava que a tecnologia combatia de forma negativa a prática de exercício físico, mas ao ver que implementaram tão bem (...) ajudou e tornou-se muito mais prática e fácil.”

A tecnologia revelou-se, assim, um elemento decisivo no aumento do envolvimento dos alunos, uma vez que identificaram contributos positivos associados à sua utilização. Enquanto alguns alunos enfatizaram a facilidade de uso e acessibilidade proporcionadas pelas ferramentas digitais, outros destacaram a sua dimensão interativa:

A1: “incentiva-nos mais e avisa-nos, conseguimos receber uma mensagem de que nos falta fazer o exercício físico e relembrar e é mais interessante.” **A5:** “Acho que (as tecnologias) contribuem para a consciencialização da necessidade do exercício físico.” **A10**: “Sim, sim, até porque atualmente a tecnologia é algo que nós usamos frequentemente e que estamos ligados ao mesmo, então acho que contribuiu bastante.”

Esta mudança de perspetiva poderá estar associada à forma positiva como se adaptaram à aplicação utilizada na 3ª fase, a *AGIT*. Diversos alunos destacaram a sua versatilidade e funcionalidade, referindo que facilitava a contagem das repetições e

auxiliava na correta execução dos exercícios. Além disso, alguns alunos salientaram o facto de poderem praticar exercício físico sem necessidade de equipamentos adicionais:

> **A1:** "eu não conhecia esta parte de que uma aplicação conseguia contar quantas repetições fazíamos, se estávamos a realizar o exercício correto e acho que foi importante porque eu consegui ver os meus erros." **A8: "**A utilização do *AGIT*, para um exercício físico próprio em casa, e principalmente por ser uma aplicação que acaba por corrigir, não só por mostrar como se faz..."

Apesar dos aspetos positivos, anteriormente referidos, alguns alunos identificaram limitações na aplicação, mais concretamente a ausência de contagem automática em determinados exercícios. Este fator, para alguns alunos, foi motivo de frustração e desmotivação, uma vez que comprometia a perceção de eficácia da prática:

> **A2:** "Eu fazia alguns exercícios que não contava, nunca ficava. Eu frustrava-me. Eu fazia, tipo, 10 repetições e aquilo no zero. Eu ficava, tipo, fogo. Eu tenho de fazer isto para nada."

Fatores promotores e inibidores da prática regular de exercício físico no projeto

Uma das estratégias implementadas na 3ª fase (treino *AGIT*) foi a introdução de uma componente competitiva entre turma e interturmas. Para alguns alunos esta dimensão potenciou, significativamente, os níveis de motivação, promovendo uma autorregulação do comportamento, taxa de participação e o espírito de equipa mais consolidado:

> **A1:** "Termos uma competição entre as turmas torna o exercício mais motivador, dá mais vontade de fazer, para conseguirmos angariar mais pontos (...), desenvolver o espírito de equipa e, também, nos esforçarmos mais para alcançar o primeiro prémio." **A3: "**eu sou competitivo e isso motivava-me para fazer os treinos. (...) se não houvesse essa competição ia fazer menos vezes os treinos ou se calhar não fazer um treino tão comprido..."

Contrariamente, no caso da turma C, alguns alunos referiram que não constituiu um fator motivacional, embora reconhecessem o impacto positivo noutras turmas:

> **A5:** "Acho que foi uma boa estratégia, apesar de que não resultou na nossa turma, mas eu creio que as outras turmas sentiram-se motivadas a tentar fazer mais treinos e superar as outras turmas"

Adicionalmente, a participação dos demais colegas revelou-se um fator determinante. O contributo coletivo foi positivo, sendo que os colegas mais empenhados estimulavam o envolvimento dos restantes:

> **A8:** "colegas que fizeram regularmente, eles, principalmente, é que são o motivo de nós termos feito isso. Eu olhava para eles e dizia, eles estão a fazer regularmente, eu não vou ficar para trás."

Os alunos afirmaram falar, recorrentemente, dos treinos com os colegas, o que, segundo os próprios, teve um impacto positivo na participação. Essa interação não se limitou ao grupo-turma, estendeu-se, também, a alunos de outras turmas:

> **A1:** "conversávamos sobre os treinos e sobre os exercícios que fazíamos. E acho que isso contribuiu para a melhora dos pontos (…) Havia momentos em que me esquecia de que tinha de

fazer um treino, só que depois por a turma falar, eu lembrava-me." **A18**: "Sim. Porque até tenho amigos das outras turmas, tenho o ******* e nós gostávamos de ver quem estava em primeiro, quantos exercícios é que fazíamos."

Por outro lado, a falta de participação da turma C contribuiu para a desmotivação dos alunos mais empenhados. Não obstante, esses alunos demonstraram uma capacidade de resiliência ao conceberem estratégias de automotivação com vista à retoma da prática:

> **A5:** "Os meus colegas não faziam, então sentia-me sozinho, entre aspas, (...) eu creio que se todos tivessem feito os três por semana, acho que motivava-me (...) começou mais a ser uma competição com os meus colegas a ver se eu continuava a ser o que mais fazia." **A18:** "Que não estávamos muito preocupados com a coisa e que podíamos ter realizado mais (...) houve gente que não realizou um único treino. E acho que isso influenciou um bocado a turma."

Um aspeto salientado por vários alunos foi a consulta frequente da classificação, do número de treinos realizados e da pontuação. Para além disso, demonstravam interesse pelo desempenho dos colegas, comparando pontuações entre turmas e analisando o ranking da escola. A maioria afirmou realizar estas consultas por iniciativa própria:

> **A8:** "Mais ou menos diário, eu acho que prestava muita atenção, principalmente aos meus colegas, (...) também à pontuação que nós estávamos, em comparação com as outras turmas, e, também, da nossa escola (...) Fazia por iniciativa própria." **A18:** "Eu gostava de ver em que lugar é que nós estávamos. E nós vimos muitas vezes aqui no intervalo quem é que estava em primeiro. Fazíamos isso por vontade própria (...). Gostávamos de ver e gostávamos de competir entre nós…."

Inversamente, dois alunos, pouco motivados (A13 e A16), referiram não consultar os elementos relacionados com a componente competitiva:

> **A13:** "Não, não estive muito atento a isso, não. Não me interessei assim tanto, simplesmente olhei para o meu próprio treino, para o realizar." **A16:** "Eu não prestava atenção à classificação, se visse que estávamos muito em baixo e eu ia desistir, então não ia ver."

Durante a semana do Carnaval, verificou-se um decréscimo geral no número de treinos. Neste sentido, os EEs optaram por comprometer-se a participar conjuntamente com os alunos e concretizar os 3 treinos semanais. Esta iniciativa surtiu impactos diferenciados: metade da turma indicou que potenciou o seu envolvimento e sentido de compromisso; os restantes afirmaram não ter sentido qualquer influência na motivação:

> **A5:** "Quando a professora disse que ia fazer, voltei então a realizar as tarefas." **A8:** "Senti um maior apoio por parte do professor,(...) quando os professores se juntam connosco em coisa que projetam para nós, acho que nos dá maior vontade de fazer (...) isso a mim também me motivou mais." **A11: "**Não. (Após o envolvimento dos professores) Eu continuei a fazer os mesmos."

Apesar de alguns alunos não terem sentido um impacto direto na participação, a estratégia adotada desencadeou uma reflexão individual sobre a possibilidade de praticar:

A6: "Sim, porque vi que havia interesse dos professores (...) e que fez um bocado abrir os olhos, que se calhar era importante fazer também. (...) Mantive, tentei arranjar algum tempo, mas não consegui." **A12**: "Aí, eu fiquei equivocada, eu senti-me mal, (...), e eu achei bastante genuína ela contribuir e arranjar um tempo para fazer isso (...) Eu não fiz nenhum, mas eu pensei e pensei."

Dada a baixa adesão à 2ª fase (férias de natal) aquando da iniciação da 3ª fase (treinos *AGIT*) foram implementadas estratégias para influenciar a motivação extrínseca dos alunos. A associação da área da aptidão física à quantidade de treinos efetuados foi um dos exemplos, o que promoveu, em alguns alunos, um envolvimento maior:

A7: "Sempre estive motivada porque queria conseguir alcançar os 21 treinos." **A10:** "Sim, eu senti-me muitas vezes motivada, no entanto havia outras que talvez me sentisse um bocado da obrigação de fazer, porque queria ter boa nota."

A gestão do tempo como barreira à adesão: Perceções sobre prioridades e afazeres

A principal dificuldade identificada pelos alunos residiu na conciliação do projeto com as atividades quotidianas. Uma percentagem significativa destacou que equilibrar o cumprimento dos treinos com o ritmo de estudos representou um desafio considerável, especialmente, durante os períodos de maior concentração de avaliações:

A1: "Houve momentos, como eu falei pelos testes, que não fiz tanto, esqueci-me um bocado mais, mas depois quando passei às semanas em que eu estava mais livre, já pensava mais no *AGIT*. **A8:** "Por exemplo nesta parte final em que já tínhamos os testes de matemática mais tarde, e eram os testes mais próximos, havia esse desleixar de tenho de estudar, agora não posso fazer."

Para os alunos que já mantinham uma prática desportiva regular, antes do início do projeto, tornou-se necessário adotar estratégias individuais de gestão e organização pessoal, de modo a conciliar a prática pré-existente com a nova oportunidade de prática:

A3: "conseguia fazer os treinos no ginásio, fazer como uma espécie de aquecimento, pelo que dava sempre um tempo para fazer..." **A18:** "Quando consegui fazer mais foi quando não tinha jogos, não tinha treinos e para não ficar em casa o dia todo, acabei por fazer alguns."

Impactos da participação no projeto: Benefícios percebidos pelos alunos

Os alunos que demonstraram um maior envolvimento nas atividades propostas, evidenciaram uma ampla diversidade de benefícios decorrentes da participação. Entre os ganhos percecionados, a melhoria da componente físico-motora foi a mais destacada:

A3: "o projeto também me ajudou a estar melhor preparado fisicamente. Percebi isso mais até a jogar futebol porque trabalhei partes do corpo que não trabalho tanto nos treinos" **A5:** "Foquei-me no cardio e notei algumas melhorias, consegui perceber, nas aulas de educação física, que já não ficava tão ofegante tão rápido." **A17:** "Sim, nos primeiros treinos, eu lembro que fiquei, durante alguns dias, com dores musculares e no último treino que fiz no dia seguinte já estava normal."

Alguns alunos evidenciaram, igualmente, a perceção de benefícios de ordem psicológica, destacando-se, entre os mais referidos, o estado de satisfação após o treino, a sensação de bem-estar e o sentimento de produtividade:

> **A1:** "Senti-me melhor com estes treinos e fiquei com a mente livre, porque a fazer estes treinos senti que estava a treinar o meu corpo e a ser mais produtivo." **A3:** "Senti-me mais feliz (...) e acabava por preencher melhor o meu dia, em vez de se calhar jogar um jogo."

Os benefícios de natureza cognitiva também foram salientados, ainda que em menor escala. Nesta dimensão foi, sobretudo, mencionada a versatilidade associada à prática:

> **A2:** "Deu-me uma consciência que, tipo, não é preciso estar num ginásio para ficar num desporto para praticar exercício físico."**A5:** "fez-me perceber que poderia melhorar mais e claro que fez perceber que o exercício físico em casa também é algo que pode ser realizado e terá benefícios."

Alguns alunos mencionaram que a participação no projeto desencadeou uma motivação acrescida para praticar exercício físico. Assim, procuraram estabelecer alternativas que lhes permitissem dar continuidade aos treinos:

> **A1**: "Vou começar a utilizar os vídeos do *YouTube*" **A7:** "Estou a tentar outra vez entrar no ginásio. Depois do projeto eu me sinto um bocado de vontade de voltar a ir." **A11:** "gostava que continuasse, porque eu gostei de fazer em casa. Acho que ajudou bastante. Tentar manter o exercício físico em casa também."

6.5. Discussão dos resultados e conclusões

Esta secção tem como propósito discutir os resultados mais relevantes, pelo que a análise tem, subjacente, uma interpretação crítica dos dados e a sua contextualização no quadro conceptual e aplicado da investigação.

Análise comparativa da fase I, II e III: Envio dos relatórios FITescola *vs* férias de natal *vs* treinos *AGIT*

A 1ª fase (envio dos relatórios FITescola) foi fundamental para uma maior consciência do estado físico individual. Esta perceção revelou-se um estímulo para o envolvimento nas fases subsequentes, uma vez que vários alunos afirmaram que, ao constatarem os défices nas suas capacidades físicas, sentiram-se mais motivados para melhorar. Esta dinâmica está alinhada com os pressupostos da literacia física, conceito desenvolvido por Whitehead (2010), que destaca a importância do autoconhecimento para a adoção de comportamentos ativos e sustentáveis ao longo da vida. Na 2ª fase do projeto (férias de natal) surgiram alguns constrangimentos técnicos e logísticos, nomeadamente a necessidade de apoio externo para a gravação dos treinos e a baixa identificação com o mesmo, o que comprometeu, em certos casos, a autonomia e fluidez da experiência. Apesar disso, observou-se um primeiro esforço de integração do exercício físico na rotina

pessoal dos alunos. Já a 3ª fase (treinos *AGIT*) demonstrou ser mais eficaz na promoção da prática regular. Estes resultados são consistentes com os de Baek et al. (2018), que sustentam que a eficácia da PP baseada na tecnologia depende, fortemente, do grau de familiaridade e contextualização, sendo mais eficazes quando se integram de forma natural no quotidiano dos alunos. Apesar disso, alguns alunos demonstraram uma diminuição da motivação devido às limitações técnicas da aplicação.

Associação da tecnologia à prática de exercício físico

A utilização de recursos digitais foi um fator determinante para um maior envolvimento dos alunos, especialmente, aqueles com níveis medianos ou baixos de motivação inicial. Este dado corrobora com as prelações de Marttinen et al. (2019), que identificaram a tecnologia como um elemento motivador na EF, capaz de estimular a prática regular. Simultaneamente, a possibilidade de personalização e adaptação do treino, aliada à dimensão interativa da tecnologia digital, reforçou o sentimento de competência e autonomia dos alunos, dois pilares cruciais da Teoria de Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Tal como defendem Abós et al. (2021), a satisfação das necessidades psicológicas básicas é essencial para fomentar a motivação autodeterminada e comportamentos de prática de exercício físico sustentados.

Fatores promotores e inibidores da prática regular de exercício físico no projeto

A implementação de estratégias extrínsecas, como a atribuição de uma componente classificativa e a competição interturmas, revelou-se eficaz para um número significativo de alunos, que afirmaram um aumento da motivação para a prática de exercício físico em função desses estímulos. Esta estratégia foi, especialmente, eficaz nas turmas A e B, visto que promoveu, não só a autorregulação individual, como também o espírito de equipa, funcionando como um reforço da motivação extrínseca integrada. Nesta forma de regulação os alunos internalizam objetivos sociais externos como metas pessoais, (ex. desempenho da turma), que segundo Gea-García et al. (2020), pode conduzir a comportamentos duradouros. No entanto, esta abordagem não foi igualmente eficaz nas 3 turmas, na medida em que, alguns alunos da turma C, referiram que a baixa adesão dos colegas comprometeu a sua motivação e envolvimento. Testemunharam sentimentos de solidão, demonstrando que a eficácia da motivação extrínseca integrada depende, equitativamente, do ambiente social e do envolvimento coletivo. Ainda assim, alguns alunos encontraram formas de automotivação, transformando a competição entre turma numa meta pessoal. Esta discrepância, nas turmas e perfis motivacionais, reforça a

importância de adequar e diferenciar as estratégias de acordo com o contexto social e emocional dos envolvidos, tal como sugerido por González-Cutre et al. (2016), que relacionam a motivação com a perceção de pertença e envolvimento interpessoal.

O efeito socializador foi um fator preponderante, dado que, diversos alunos, indicaram que, conversar com os colegas sobre os treinos, funcionava como um estímulo e lembrete, evidenciando mecanismos de reforço social positivo. Este efeito, não se refletiu apenas entre turma, foi também notório nas interações interturmas, realçando a importância da rede social alargada como facilitadora do envolvimento comportamental. Conjuntamente, o envolvimento dos professores, foi mencionado como um gesto impulsionador, capaz de aumentar o sentido de compromisso e coesão. Mesmo os alunos que não alteraram o comportamento destacaram que, essa iniciativa, despertou uma reflexão sobre o valor desse esforço e a possibilidade de se envolverem mais.

A gestão do tempo como barreira à adesão: Perceções sobre prioridades e afazeres

A gestão do tempo foi identificada como principal obstáculo à prática regular de exercício físico, especialmente em momentos de maior exigência académica. Esta limitação, recorrentemente evidenciada na literatura (Singh et al., 2012), pressupõem estratégias pedagógicas flexíveis e adaptáveis à realidade dos alunos.

Impactos da participação no projeto: Benefícios percebidos pelos alunos

Os alunos que participaram ativamente no projeto relataram melhorias na componente físico-motora, benefícios psicológicos e cognitivos, como, por exemplo, maior bem-estar, satisfação pessoal e consciencialização sobre a versatilidade do exercício físico. Cumpre acrescentar que, alguns, demonstraram transições entre estilos motivacionais, tendo iniciado pela regulação externa (nota, competição) e evoluindo para formas mais autónomas (motivação identificada ou integrada). Esta evolução é notória nos relatos que pretendem manter a prática de exercício físico após o término do projeto, recorrendo a outras ferramentas ou recursos (vídeos no *YouTube* ou inscrição no ginásio). Este facto poderá indicar uma mudança duradoura de atitudes e comportamentos, podendo ser interpretada como uma evolução da regulação externa para possíveis formas mais autodeterminadas, coerente com a perspetiva defendida por Ryan e Deci (2000).

Confirmação do objetivo do estudo com base nos resultados obtidos

Tendo por base o objetivo do estudo é possível mencionar que o uso da tecnologia teve um impacto diferenciado consoante os perfis motivacionais dos alunos, visto que a motivação revelou-se um aspeto dinâmico, multifatorial e sensível ao contexto social.

Ainda assim, os dados sugerem que, quando bem enquadrada pedagogicamente, possui potencial para aumentar a prática de exercício físico e influenciar positivamente a perceção dos alunos relativamente ao seu envolvimento, independentemente do seu ponto de partida motivacional. Embora o projeto não se tenha revelado eficaz para todos os alunos, conduziu alguns à prática ativa e autorregulada de exercício físico, o que corrobora com um dos objetivos da disciplina em questão.

Limitações do estudo

Como principais limitações do estudo é plausível realçar a utilização da amostragem por conveniência, o que limita a generalização dos resultados. Embora os dados recolhidos sejam relevantes e aprofundem uma temática inovadora, no contexto em que se insere, não é possível efetuar extrapolações para a população escolar.

6.6. Referências bibliográficas

Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise, 56*. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988.

Baek, J., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical Education Teacher Perceptions of Technology-Related learning Experiences: A Qualitative Investigation. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(20), 175-185. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Burne, G., Ovans, A., & Philpot, R. (2018). Teaching Physical Education with Digital Technologies: A Self-Study of Practice. *Rebescolar, 4*(2), 93-108. http://hdl.handle.net/2292/45807.

Camargo, E. M. de, & Añez, C. R. R. (2020). *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour* [Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário]. Organização Mundial da Saúde.

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (Eds.). (2017). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Londres: Routledge.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, *100*(2), 126-131.

Chen, S., & Gu, X. (2018). Effects of cardiorespiratory fitness and weight status on knowledge of physical activity and fitness, attitude toward physical education, and physical activity. *BMC public health*, *18*(1). https://doi.org/10.1186/s12889-018-5176-4.

Direção-Geral da Educação - DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais de Educação Física: Introdução Geral*. Ministério da Educação (ME), DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf.

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Improving the provision of digital skills in education and training*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1.

Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., & Kohl, H. W. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiol. 40*(3), 685-698. https://doi.org/10.1093/ije/dyq272.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1-4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11.

Farias, C. & Mesquita, I. (2024). Estratégias de *scaffolding* pedagógico na transferência de responsabilidade para os alunos. In. C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 299-318): Porto: FADEUP.

Gea-García, G. M., González-Gálvez, N., Espeso-García, A., Marcos-Pardo, P. J., González-Fernández, F. T., & Martínez-Aranda, L. M. (2020). Relationship Between the Practice of Physical Activity and Physical Fitness in Physical Education Students: The Integrated Regulation As a Mediating Variable. *Frontiers in Psychology, 11*(1910). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01910.

Gibbone, A., Rukavina, P., & Silverman, S. (2010). Technology Integration in Secondary Physical Education: Teachers' Attitudes and Practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 3*(1). https://doi.org/10.18785/jetde.0301.03.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination

theory. *Personality and Individual Differences, 102*(1), 159-169. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036.

Lamas, E. M. R**.** (2010). *As potencialidades da educação digital: contributos de um percurso profissional: a autobiografia como referente para a análise do desenvolvimento científico* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.

Loprinzi, P. D., Cardinal, B. J., Cardinal, M. K., & Corbin, C. B. (2018). Physical Education and Sport: Does Participation Relate to Physical Activity Patterns, Observed Fitness, and Personal Attitudes and Beliefs? *American Journal of Health Promotion, 32*(3), 613-620. https://doi.org/10.1177/0890117117698088.

Loureiro, J. M. S., Cunha, A. C. T. N., & Moreira, E. C. (2017). (Des)Motivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física: um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal. *Revista Kinesis, 35*(3). https://doi.org/10.5902/2316546426741.

Martins, G. (Coord), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017*). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria.

Marttinen, R., Daum, D., Fredrick III, R. N., Santiago, J., & Silverman, S. (2019). Students' Perceptions of Technology Integration During the F.I.T. Unit. *Research quarterly for exercise and sport, 90*(2), 206-216. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1578328.

Melero-Cañas, D., Morales-Baños, V., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Effects of an Educational Hybrid Physical Education Program on Physical Fitness, Body Composition and Sedentary and Physical Activity Times in Adolescents: The Seneb's Enigma. *Frontiers in Psychology, 11*(1). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.629335.

Mustafa, E., & Fatma, E. N. (2013). Instructional Technology as a tool in Creating Constructivist Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*(1), 1441-1445. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.060.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.

Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 166*(1), 49–55. https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716.

Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: throughout the lifecourse*. London: Routledge.

7. Considerações finais

Este ano, de PES, foi pautado por um conjunto de novos desafios, novas experiências, novas aprendizagens, mas acima de tudo, por um enorme crescimento profissional e pessoal. Cada obstáculo enfrentado ensinou-me a ser resiliente, permitindo-me atribuir pleno significado à citação partilhada pela PC no primeiro dia de EP: "Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou contruir um castelo…". Acredito, vivamente, que o "castelo" se encontra em constante construção, dada a natureza dinâmica, contínua e inesgotável da educação, que exige do professor uma abertura para com a mudança e inovação. Porém, reconheço que a bagagem que construi constitui um alicerce sólido para o meu futuro como docente e para os múltiplos desafios que a vida reserva.

Ao longo desta experiência, o confronto entre as expectativas idealizadas e as exigências concretas do contexto de aula, especialmente no que diz respeito ao domínio dos múltiplos pormenores inerentes à PP, constituíram-se um enorme desafio. Tal ambiguidade exigiu uma constante reflexão e reajustamento das estratégias pedagógicas, promovendo uma articulação contínua entre os referenciais teóricos e a prática. Vários foram os episódios em que as aulas foram suprimidas, devido às condições atmosféricas ou a atividades de outra índole, o que requisitou a necessidade de ir adaptando o processo face às condições com que era confrontado. Ao revisitar este percurso, torna-se evidente que cada aula lecionada, cada feedback recebido e cada dificuldade ultrapassada foram determinantes para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e para o fortalecimento da minha identidade profissional.

Além disso, o EP facultou-me uma visão mais ampla e evidente da escola. Enquanto micro-sociedade, é um ambiente marcado pela imprevisibilidade e por elevados níveis de exigência, o que torna imprescindível que o professor compreenda o espaço de atuação de modo a garantir uma intervenção eficaz e contextualizada. Face à complexidade escolar, o docente não pode perder de vista o foco principal, o aluno, pelo que deve adotar o papel de impulsionador da aprendizagem (Farias et al., 2024b), orientando o processo para uma aprendizagem progressiva, que se adequa aos interesses, ambições e

necessidades dos alunos. Esta abordagem contribui para um ambiente educativo mais inclusivo, participativo e significativo, uma vez que respeita a individualidade do aluno, fomenta a sua autonomia e coloca-o no centro do processo.

No caso específico da EF, a flexibilidade estratégica revela-se não apenas uma necessidade, mas uma competência fundamental. A integração de recursos digitais de forma eficaz e alinhada com os objetivos educacionais, a capacidade de progredir entre modelos pedagógicos mais tradicionais para abordagens pedagógicas mais centradas no aluno e a competência para responder às exigências que surgem no contexto prático, evidenciam um compromisso com a personalização do ensino e com a valorização da diversidade no contexto educativo. Neste sentido, a transição ocorrida ao longo do ano letivo ultrapassa a simples linearidade temporal, assumindo-se como uma jornada profundamente reflexiva e intencional, orientada para a melhoria contínua da PP.

Ao projetar o futuro, reconheço que a PES consolidou a paixão que detinha pelo ensino. Neste processo, emergiu, com clareza, a necessidade de transportar capacidades de adaptação questionamento e inovação, características que distinguem um professor comprometido com a constante melhoria.

8. Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, AEFH. (2022). *Projeto educativo*. AEFH. http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf.

Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, AEFH. (2024). *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Educação*. AEFH. http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/AEFH_PADDDE%20e%20Anexos.pdf.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Eds.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1-27. https://doi.org/10.1080/02671520701809817.

Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: um estudo como estudantes estagiários de educação física. *Revista Agora para la educación física y el deporte, 14* (3), pp. 303-319. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23745.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação física*. Livros Horizonte.

Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: o suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 199-224). Porto: Editora FADEUP

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona De Educação*, *23*(23). https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3355.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Revista Movimento, 8*(1), 31-39. https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635.

Darido, S. C. (2003). *Educação Física Na Escola: Questões e reflexões*. Brasil: Guanabara Koogan.

Decreto-lei nº 112/2023 da Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Diário da República: I Série, nº 231/2023. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/112/2023/11/29/p/dre/pt/html.

Despacho n.º 8476-A/2018 do Gabinete do Secretariado do Estado da Educação. (2018). Diário da República: II série, nº 168/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 do Ministério da Educação. (1992). Diário da República: 1º Suplemento, I-B Série, n.º 140/1992 https://data.dre.pt/eli/despnorm/98-a/1992/06/20/p/dre/pt/html.

Direção-Geral da Educação - DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais de Educação Física: Introdução Geral*. Ministério da Educação (ME), DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf.

Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(3), 363-383. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149.

Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2024a). Exemplos representativos de contextos de aprendizagem equitativos e inclusivos em educação física. In. C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 277-298). Porto: Editora FADEUP.

Farias, C., Silva, R., & Mesquita, I. (2024b). O Papel do professor na abordagem de ensino centrada no Aluno: o professor-como-impulsionador da aprendizagem. In. C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 61-84). Porto: Editora FADEUP.

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024c). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: por que é necessária e no que consiste?. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21-40). Porto: Editora FADEUP.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferreira, A. G., Moreira, J. A., & Ferreira, J. A. G. (2011). Percepções sobre o Estatuto Socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia,45*(1), 206-223. http://hdl.handle.net/10400.2/2768.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. M. F. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 28*(1), 167-192. https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1312.

Gouveia, E. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., & Marques, A. (2021). O Ensino da Educação Física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. In. Spínola, H. & Carreira, S. (Org.). *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 110-117). Madeira: CIE-UMA.

Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 67-79.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a profissão* (pp. 93-118). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Stenhouse Publishers.

Jacinto, J. (Coord.), Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física: 10.º, 11.º e 12.º ano - Formação Geral cursos científico-humanísticos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica-0.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 339-419). Editora Visão e Contextos.

Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52*(4), 504-528. https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5.

Juniu, S. (2011). Pedagogical uses of Technology in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 82*(9), 41-49. https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598692.

MacPhail, A., & Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education, 33*(1), 100-112. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008.

Martins, G. (Coord), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017a). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria.

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. (2017b). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar:*

Referenciais para um ensino de qualidade (pp. 53-82). Porto: Casa da Educação Física.

Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143- 175). Porto: Editora FADEUP.

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey: Prentice Hall.

McMorris, T., & McGillivary, W. W. (1988). An investigation into the Relationship Between Field Independence and Decision Making in Soccer. In T. Reilly, A. Lees, K. Davids & W. J. Murphy (Eds.). *Science and Football* (pp. 552-557). London: Routledge Revivals.

Mesquita, I. & Coutinho, P. (2021). O Tratamento Didático do Conteúdo. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós & P, Silva (Eds.) *Grau II Pedagogia e Didática do Desporto* (pp. 59-76). Plano Nacional de Formação de Treinadores.

Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 191- 221). Porto: Editora FADEUP

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Monteiro, A. R. (2017). A educação como necessidade: questões antropológicas da educabilidade. In A. R. Monteiro (Eds.), *Uma Teoria da Educação*. Edições Piaget.

Moreira, J. A., & Horta, M. J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem: Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG, 20*(26). https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027.

Nada, C. (2024). *Bem-Estar Digital nas Escolas: é preciso agir!*

Phill, S., Gambles, E.-A., & Griffin, L. (2023). *Teaching Games and Sport for Understanding*. London: Routledge.

Queirós, P. M. L. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J.E. (2001). lnvestigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*(2), 112-128. https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112.

Roberts, S., & Fairclough, S. (2012). A five-stage process for the development and validation of a systematic observation instrument: The system for observing the

teaching of games in physical education (SOTG-PE). *European Physical Education Review*, *18*(1), 97-113. https://doi.org/10.1177/1356336X11430653.

Savater, F. (1997). *El valor de educar* [O valor de educar]. Ariel.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives, 25*(7), 1-29. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497.

Tasgin, A. & Tunc, Y. (2018). Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education, 8*(1), 58-74. https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p58.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. General Assembly/ United Nations. https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Approach*. Human Kinetcs Books.

Anexos

Anexo 1: Infraestruturas da escola cooperante.







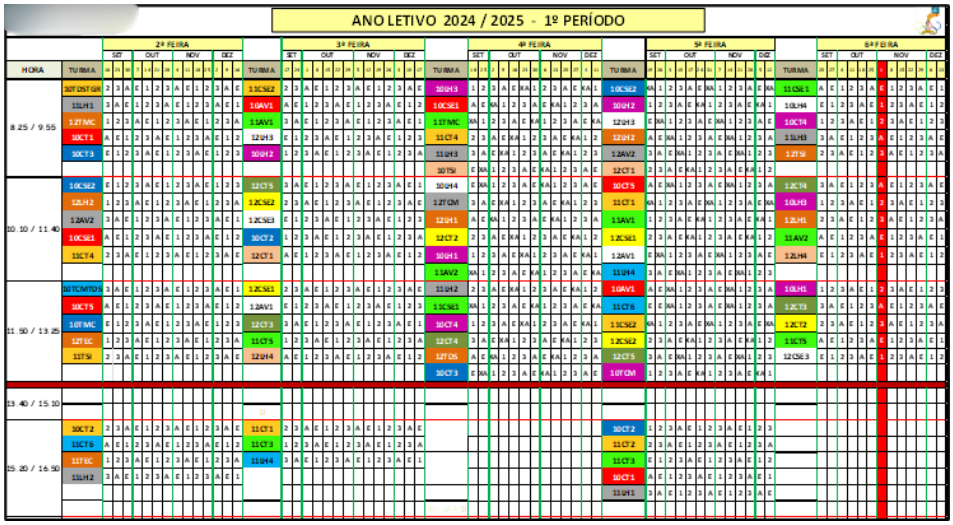


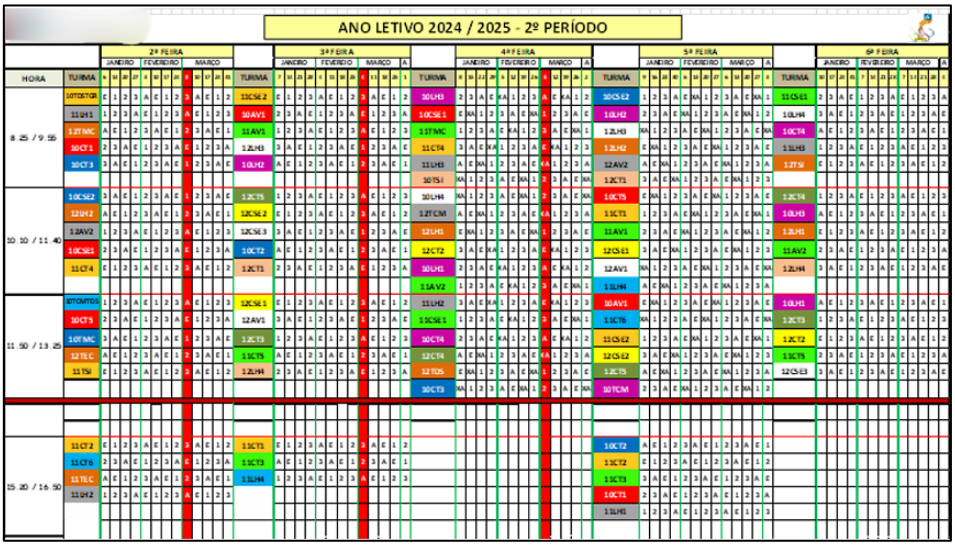


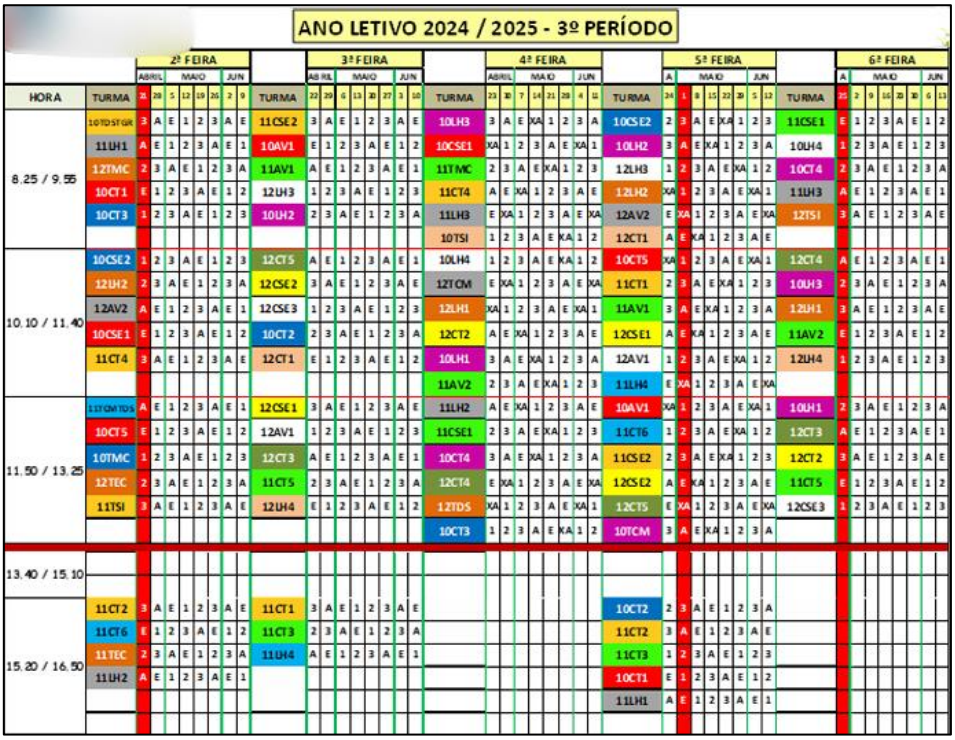




Anexo 2: *Roulement* das instalações desportivas - Escola cooperante.







Anexo 3: Presente oferecido pela turma residente ao estudante-estagiário.



Anexo 4: Planeamento anual.

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

1º Período

Semana	0	1		2		3		4		5		6	
Data	13/09	18/09	20/09	25/09	27/09	2/10	4/10	9/10	11/10	16/10	18/10	23/10	25/10
Aula	1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	21/22	23/24	25/26
Dia	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.
Espaços	SALA	P2	P2	P3	P3	A	A	E	E	XA	P1	P1	P2
UD	Apre/ Inqu.	FIT	FIT / Vol.	Bas.	Vol.	FIT / Gin.	Gin.	Bas. / Atle.	Bas. / Atle.	Fut. / And.	Vol.	Vol.	Vol.

Semana	7	8		9		10		11		12		13	
Data	30/10	6/11	8/11	13/11	15/11	20/11	22/11	27/11	29/11	04/12	06/12	11/12	13/12
Aula	27/28	29/30	31/32	33/34	35/36	37/38	39/40	41/42	43/44	45/46	47/48	49/50	51/52
Dia	Qua.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.
Espaços	P2	P3	A	A	E	E	P1	XA	P2	P1	P3	P2	A
UD	Vol.	Vol.	Gin.	Gin.	Bas. / Atle.	Atle. / Bas.	Vol.	Fut. / And.	Vol.	Bas.	Bas.	Vol.	Dan / Gin.

Página 6 de 12

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

2ºPeriodo

Semana	14		15		16		17		18		19		20	
Data	8/01	10/01	15/01	17/01	22/01	24/01	29/01	31/01	5/02	7/02	12/02	14/02	19/02	21/02
Aula	53/54	55/56	57/58	59/60	61/62	63/64	65/66	67/68	69/70	71/72	73/74	75/76	77/78	79/80
Dia	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.
Espaços	E	P3	A	P1	E	P2	XA	P3	P1	A	P2	E	P3	P1
UD	Bas. Atle.	Vol.	Gin	Vol.	Bas. Atle.	Vol.	And.	Vol.	Bas.	Gin. Dan.	Bas.	Atle. Bas.	Bas.	Bas.

Semana	21		22	23		24				25		26	
Data	26/02	28/02	7/03	12/03	14/03	19/03	21/03			26/03	28/03	2/04	4/04
Aula	81/82	83/84	85/86	87/88	89/90	91/92	93/94			95/96	97/98	99/100	101/102
Dia	Qua.	Sex.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.			Qua.	Sex.	Qua.	Sex.
Espaços	A	P2	P3	XA	A	P1	E			P2	P1	P3	P2
UD	Gin. Dan.	Bas.	Bas. FIT	And. Atle.	Gin.	And. FIT	Fut. Atle.			Gin.	Fut.	And.	And.

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

3º Período

Semana	27	28		29		30	
Data	23/04	30/04	2/05	7/05	9/05	14/05	16/05
Aula	103/104	105/106	107/108	109/110	111/112	113/114	115/116
Dia	Qua.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.	Qua.	Sex.
Espaços	A	E	A	XA	E	P1	P1
UD	Gin.	Atle. Fut.	Gin. Dan.	And.	Atle. Fut.	And.	And.

Semana	31				32				33	
Data	21/05	23/05			28/05	30/05			4/06	6/06
Aula	117/118	119/120			121/122	123/124			125/126	127/128
Dia	Qua.	Sex.			Qua.	Sex.			Qua.	Sex.
Espaços	P2	P2			P3	P3			A	A
UD	And. FIT	Bad. FIT			Bad. FIT	Bad. Atle.			Gin.	Judo

Anexo 5: Exemplo da unidade didática de voleibol.

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Unidade Didática Voleibol – [redacted]

Dia da Semana			Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Sexta	Quarta	Sexta	Sexta	Sexta	Sexta
Data			20/09	18/10	25/10	6/11	22/11	29/11	11/12	10/01	17/01	24/01	29/01
Espaço			P2	P1	P2	P3	P1	P2	P2	P3	P1	P2	P3
Duração			90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´
Nº de Aula			5/6	21/22	25/26	29/30	39/40	43/44	49/50	55/56	59/60	63/64	67/68
Nº de Unidade Didática			2/22	4/22	6/22	8/22	10/22	12/22	14/22	16/22	18/22	20/22	22/22
Habilidade Motoras	Técnica	Posição Média	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C						Avaliação Sumativa
		Deslocamentos		I/E	E	E	C						
		Passe de Frente		I/E	E	E	C						
		Serviço por Baixo		I/E	E	E	E	C					
		Manchete		I/E	E	E	E	E	E	E	C		
		Passe de Costas			I/E	E	E	E	E	E	C		
		Passe em Suspensão			I/E	E	E	E	E	C			
		Serviço por Cima				I/E	E	E	E	E	C		
		Remate				I/E	E	E	E	E	E	C	
		Bloco					I/E	E	E	E	E	C	
		Amorti					I/E	E	E	E	E	C	
	Tática	Diferenciação de Papeis		I/E	E	E	C						
		Zonas de Responsabilidade		I/E	E	E	E	C					
		Comunicação			I/E	E	E	E	E	E	E	C	
		Variabilidade nas Opções de Ataque			I/E	E	E	E	E	C			
		Retorno				I/E	E	E	E	E	C		
		Suporte					I/E	E	E	E	E	C	
	Jogo	2x2		I/E	E	C							
		3x3		I/E	E	E	E	C					
		4x4			I/E	E	E	E	C				
		6x6						I/E	E	E	E	C	
Condição Física	Condicionais	Força		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Resistência		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Flexibilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Coordenativas	Diferenciação Cinestésica		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Equilíbrio		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Orientação espacial		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Ritmo		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Cultura Desportiva	Regras de jogo			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Terminologia específica			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Regras de Segurança			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicosociais	Autonomia/Responsabilidade			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Cooperação			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Respeito/Fair play			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Núcleo de Estágio II - Educação Física e Desporto FADEUP 2024/25
Pedro Filipe Oliveira Freitas Nº202302303 [redacted]

Anexo 6: Modelo do plano de aula.

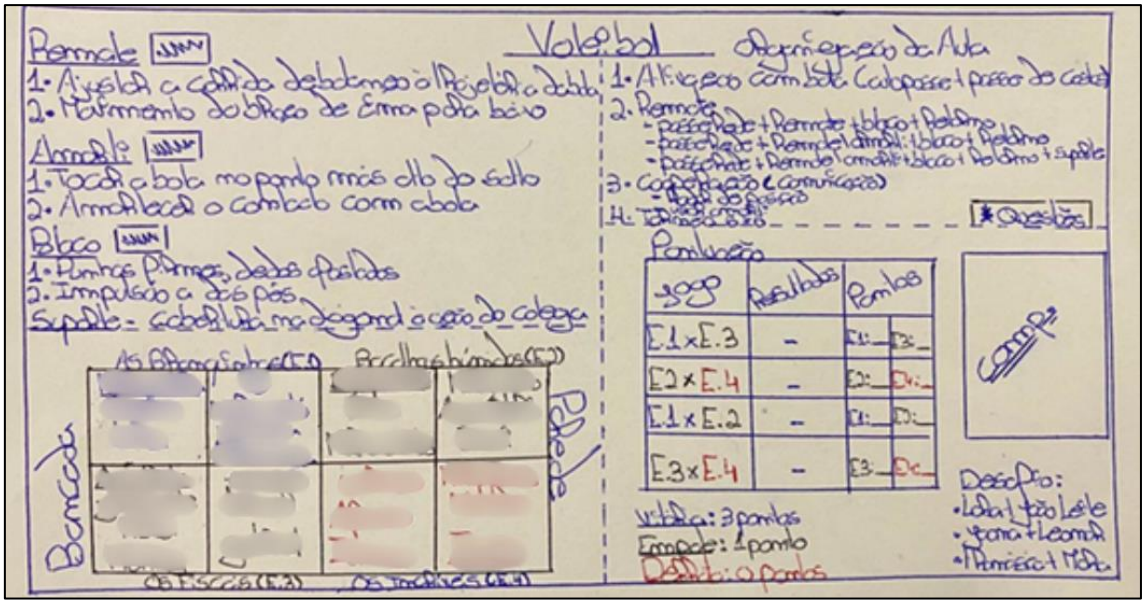
Ano Letivo 2024/2025

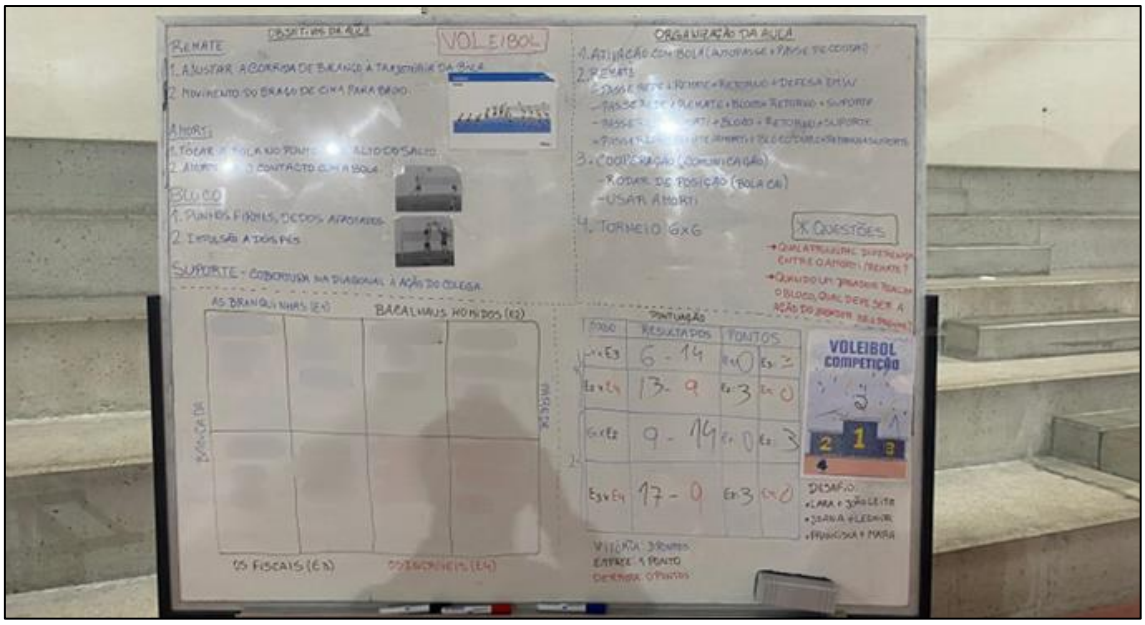
Professor:		**Ano/Turma:**	**Nº de alunos:**	**Data:**	**Xº Período**
Local:	**Aula nº**	**Sessão nº de**		**Hora:**	**Duração:**
Unidade Didática:		**Sumário:**			
Material:					
Objetivo da aula: • Motor: • Cognitivo: • Socio-Afetivo:					

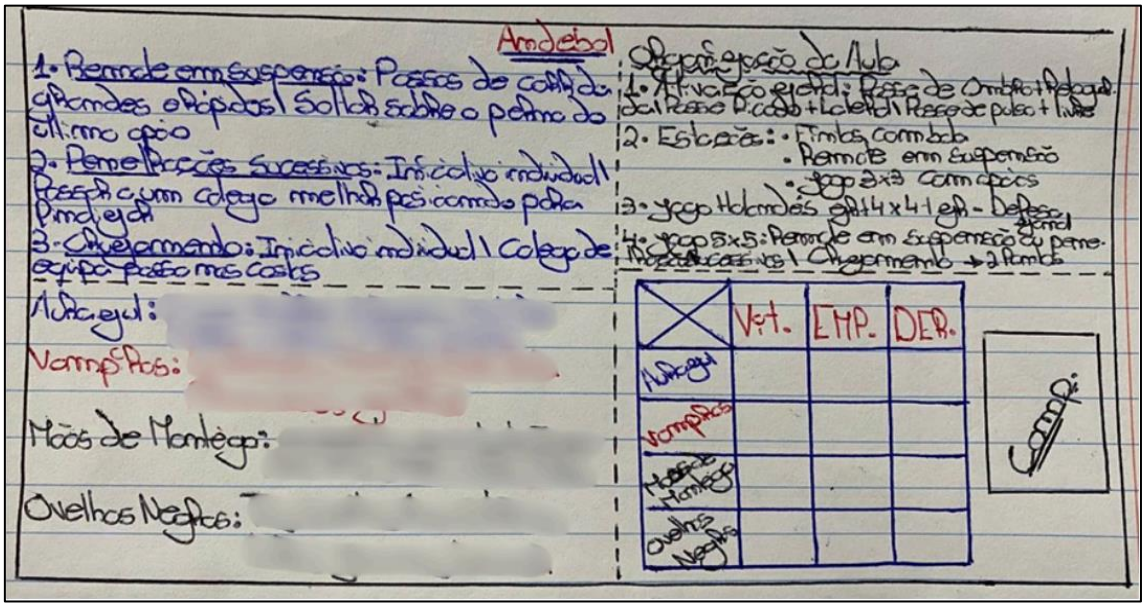
Parte		Conteúdos	Organização Didático-Metodológica	Objetivos Comportamentais	FD	Critérios de Êxito	Determinantes Técnicas
Inicial							
Fundamental							
Final							

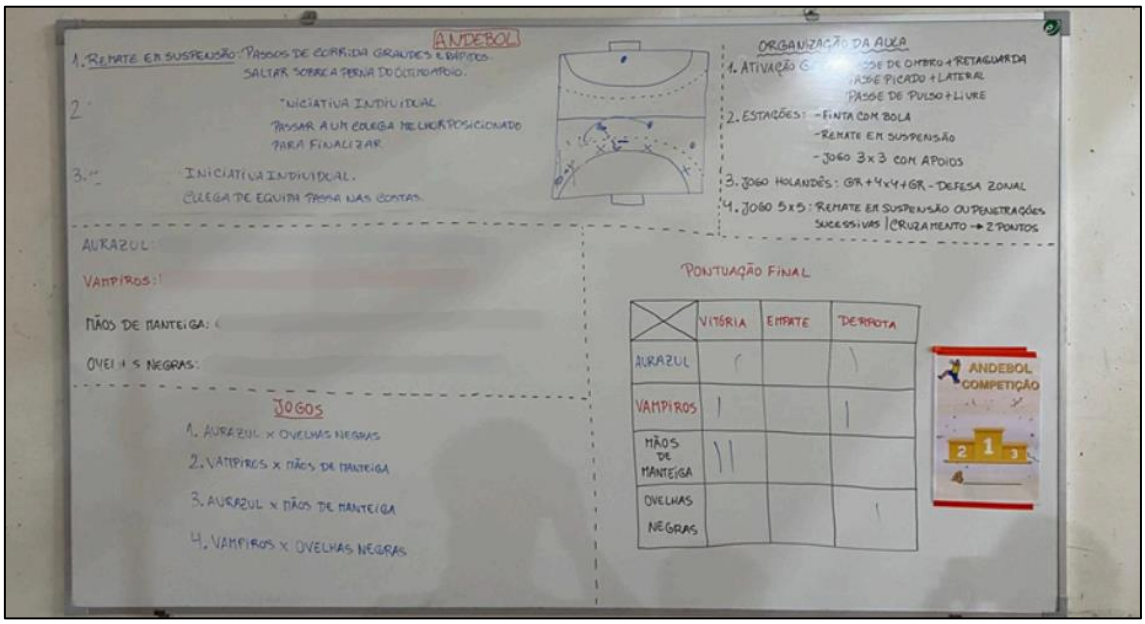
1

Anexo 7: Representação do quadro de apoio (exemplo: Aula nº 63&64 - voleibol/ aula nº 115&116 - andebol.




VOLEIBOL
ORGANIZAÇÃO DA AULA
REMATE
BLOCO
SUPORTE - COBERTURA NA DIAGONAL À AÇÃO DO COLEGA
AS BRANQUINHAS (E1)
BACALHAUS MOLHADOS (E2)
OS FISCAIS (E3)
OS INCRÍVEIS (E4)
PONTUAÇÃO
JOGO
RESULTADOS
PONTOS
6 - 14
13 - 9
9 - 14
17 - 0
VOLEIBOL COMPETIÇÃO
DESAFIO:


Andebol
1. Remate em suspensão: Passos de corrida grandes e rápidos | Saltar sobre a perna do último apoio
2. Penetrações sucessivas: Iniciativa individual | Passar a um colega melhor posicionado para finalizar
3. Chuveirinho: Iniciativa individual | Colega de equipa passa nas costas
Aurazul:
Vampiros:
Mãos de Manteiga:
Ovelhas Negras:
Organização da Aula
1. Ativação
2. Estações:
• Finta com bola
• Remate em suspensão
• Jogo 3x3 com apoios
3. Jogo Holandês: GR+4x4+GR - Defesa zonal
4. Jogo 5x5: Remate em suspensão ou penetrações sucessivas | Cruzamento → 2 pontos
V.
EMP.
DER.
Aurazul
Vampiros
Mãos de Manteiga
Ovelhas Negras


ANDEBOL
1. REMATE EM SUSPENSÃO: PASSOS DE CORRIDA GRANDES E RÁPIDOS SALTAR SOBRE A PERNA DO ÚLTIMO APOIO.
2. INICIATIVA INDIVIDUAL PASSAR A UM COLEGA MELHOR POSICIONADO PARA FINALIZAR.
3. INICIATIVA INDIVIDUAL. COLEGA DE EQUIPA PASSA NAS COSTAS.
AURAZUL:
VAMPIROS:
MÃOS DE MANTEIGA:
OVELHAS NEGRAS:
JOGOS
1. AURAZUL x OVELHAS NEGRAS
2. VAMPIROS x MÃOS DE MANTEIGA
3. AURAZUL x MÃOS DE MANTEIGA
4. VAMPIROS x OVELHAS NEGRAS
ORGANIZAÇÃO DA AULA
2. ESTAÇÕES: - FINTA COM BOLA
- REMATE EM SUSPENSÃO
- JOGO 3 x 3 COM APOIOS
3. JOGO HOLANDÊS: GR + 4x4 + GR - DEFESA ZONAL
4. JOGO 5x5: REMATE EM SUSPENSÃO OU PENETRAÇÕES SUCESSIVAS | CRUZAMENTO → 2 PONTOS
PONTUAÇÃO FINAL
VITÓRIA
EMPATE
DERROTA
AURAZUL
VAMPIROS
MÃOS DE MANTEIGA
OVELHAS NEGRAS
ANDEBOL COMPETIÇÃO

Anexo 8: Ficha de critérios de êxito (exemplo: Futsal).

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ficha de Critérios de Êxito - Futsal

Elemento Técnico	Ação Realizada
Receção/Controlo 	**Critérios de Êxito**
	- Amortecer a bola com a planta do pé, com apenas um toque.
	- Manter os olhos na bola durante a sua trajetória.
	- Manter a bola no raio de ação
Condução 	**Critérios de Êxito**
	- Levantar a cabeça para observar a posição dos colegas/adversários.
	- Inclinar ligeiramente o tronco à frente.
	- Proteger a bola com a corpo.
	- Tocar a bola com a parte interior ou exterior, com o peito ou planta do pé.
Passe 	**Critérios de Êxito**
	- Cabeça levantada para ver para quem vai passar.
	- Colocar o tronco na posição vertical.
	- Pé de apoio a permitir um bom equilíbrio.
	- Controlar a força aplicada na bola.

Elemento Técnico	Ação Realizada
Remate 	**Critérios de Êxito**
	- Cabeça levantada para ver a baliza.
	- Colocar o tronco na posição vertical e balançar a perna a partir da anca.
	- Pé de apoio a permitir um bom equilíbrio.
	- Controlar a força aplicada na bola consoante a distância a que está a baliza.
Finta 	**Critérios de Êxito**
	- Bola próxima ao pé aquando da aproximação do adversário
	- Inclinar o corpo para um dos lados, simulando a deslocação nessa direção.
	- Mudar de direção rapidamente e acelerar a deslocação.
Desarme 	**Critérios de Êxito**
	- Coloca o pé perpendicularmente à direção do deslocamento da bola, de modo a bloqueá-la.

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Elemento Técnico	Ação Realizada
Interseção 	**Critérios de Êxito**
	- Atento aos deslocamentos da bola e dos adversários.
	- Intervir, intercetando a bola, impedindo o passe ou remate pelo adversário.

Núcleo de Estágio II - Educação Física e Desporto FADEUP 2024/25
Pedro Filipe Oliveira Freitas Nº202302303

Anexo 9: Quadro competitivo (exemplo: Andebol).

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Competição - Andebol

1ª Jornada (19/03/2025)

Jogo	V	E	D
Aurazul			
Vampiros			
Mãos de Manteiga			
Ovelhas Negras			

2ª Jornada (02/04/2025)

Jogo	V	E	D
Auraazul			
Vampiros			
Mãos de Manteiga			
Ovelhas Negras			

3ª Jornada (07/05/2025)

Jogo	V	E	D
Auraazul			
Vampiros			
Mãos de Manteiga			
Ovelhas Negras			

4ª Jornada (14/05/2025)

Jogo	V	E	D
Auraazul			
Vampiros			
Mãos de Manteiga			
Ovelhas Negras			

5ª Jornada (16/05/2025)

Jogo	V	E	D
Auraazul			
Vampiros			
Mãos de Manteiga			
Ovelhas Negras			

Total de Vitórias:

Auraazul:_____

Vampiros:_____

Mãos de Manteiga:_____

Ovelhas Negras:_____

Anexo 10: Treino Funcional com contabilização para o modelo de educação desportiva (exemplo: Basquetebol).

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

[redacted]

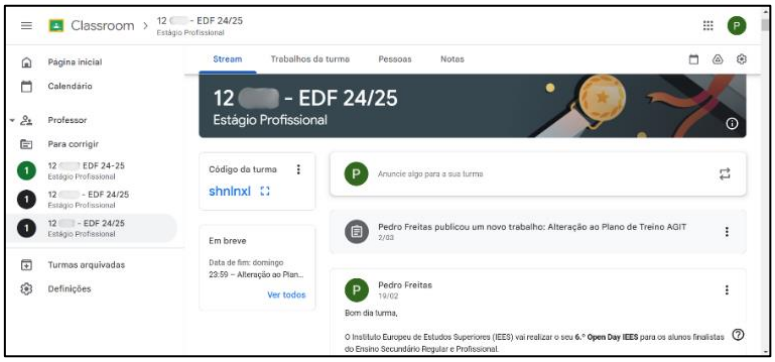
Treino Funcional (Basquetebol) – Tabata 40/20s

Grupo:_____

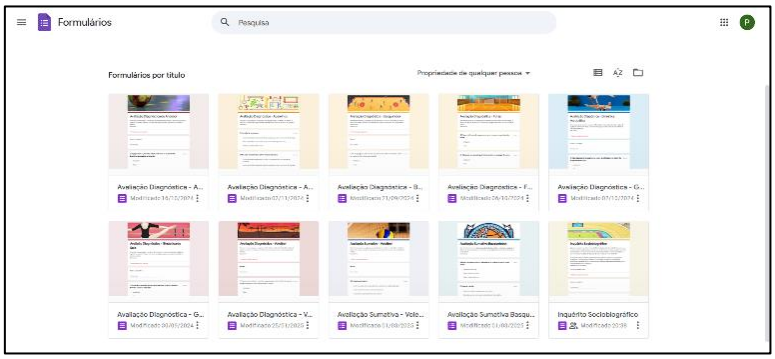
_____

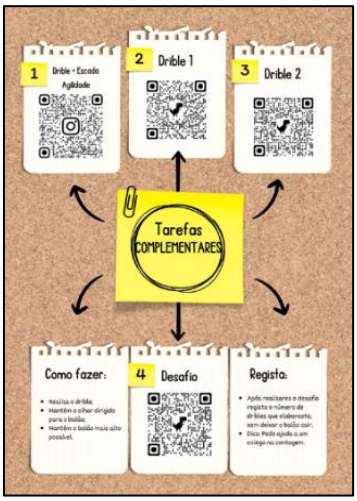
Exercício	Grupo Muscular	Objetivo	Motivação (1 a 3)
1. **Agachamento com Lançamento (Frente a Frente)** 	MI MS TR	- Fortalecer os grupos musculares mais requisitados em jogo; - Potenciar a coordenação dos membros inferiores e superiores na execução do lançamento.	
2. **Prancha Frente a Frente – Passar a Bola sem Parar** 	TR MS	- Aumentar as capacidades coordenativas, nomeadamente a capacidade de equilíbrio; - Coordenar diferentes membros para uma determinada ação;	
3. **Afundo Frente a Frente - Passar a Bola ao Colega** 	MI	- Potencializar a realização de movimentos explosivos por parte dos membros inferiores; - Maior estabilidade nas articulações após impacto.	
4. **Abdominal lado a lado - Passar a Bola Em baixo das Pernas e dar ao colega** 	TR	- uma maior estabilidade no core; - Aprimorar o equilíbrio em situações de instabilidade.	
5. **Mountain Climbers** 	TR MI	- Otimizar a resistência cardiorrespiratória visando um melhor desempenho em todo o jogo; - Melhorar a coordenação dos membros inferiores.	

Anexo 11: Recursos digitais utilizados durante o ano letivo.

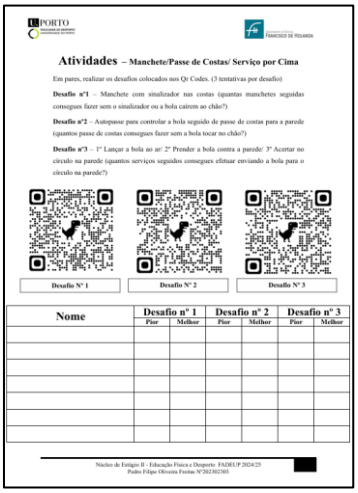


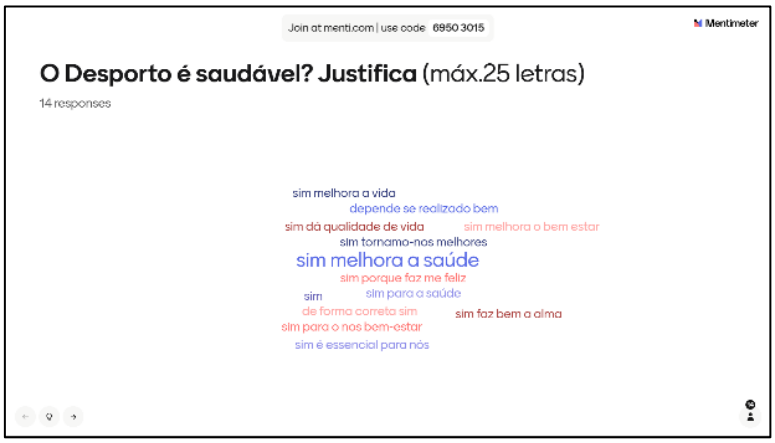


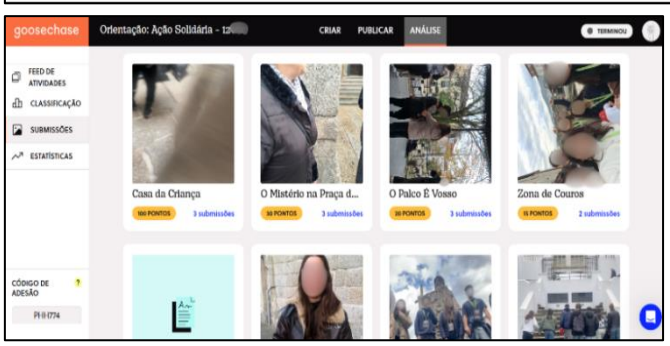














Anexo 12: Avaliação diagnóstica alusiva ao domínio cognitivo (exemplo: Ginástica de solo).



Avalição Diagnóstica - Ginástica de Solo

Este teste é composto por 1 pergunta de Verdadeiro e Falso e 6 de Escolha múltipla. O objetivo do mesmo, é verificar o conhecimento que possuem acerca da modalidade de Ginástica de Solo.
Boa sorte :)

pedroa6624@gmail.com Mudar de conta

Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo: *

A sua resposta

1) O solo é um aparelho que faz parte tanto da ginástica artística feminina como da masculina. 2 pontos

- Verdadeiro
- Falso

2) No rolamento à frente com as pernas unidas e fletidas deves: 3 pontos

- Fletir a cabeça, olhando para o peito.
- Apoiar a testa no solo.
- Ambas as opções estão corretas.

3) No rolamento à frente com as pernas afastadas e em extensão deves: 3 pontos

- Manter as pernas afastadas desde o início do movimento.
- Afastar as pernas apenas na fase final do movimento.
- Manter as pernas sempre unidas até ao final do movimento.

4) No rolamento à retaguarda com as pernas unidas e fletidas deves: 3 pontos

- Fletir a cabeça, olhar para o peito, apoiar as mãos no solo junto aos ombros e efetuar a repulsão dos braços.
- Olhar em frente, apoiar as mãos no solo junto dos ombros e efetuar a repulsão de um braço.
- Fletir a cabeça, olhar para o peito, apoiar as mãos no solo junto aos ombros e efetuar a repulsão de um braço.

5) No apoio facial invertido deves: 3 pontos

- Apoiar as mãos à largura dos ombros, com dedos bem afastados.
- Manter os braços bem estendidos.
- Ambas as opções estão corretas.

6) Na roda deves: 3 pontos

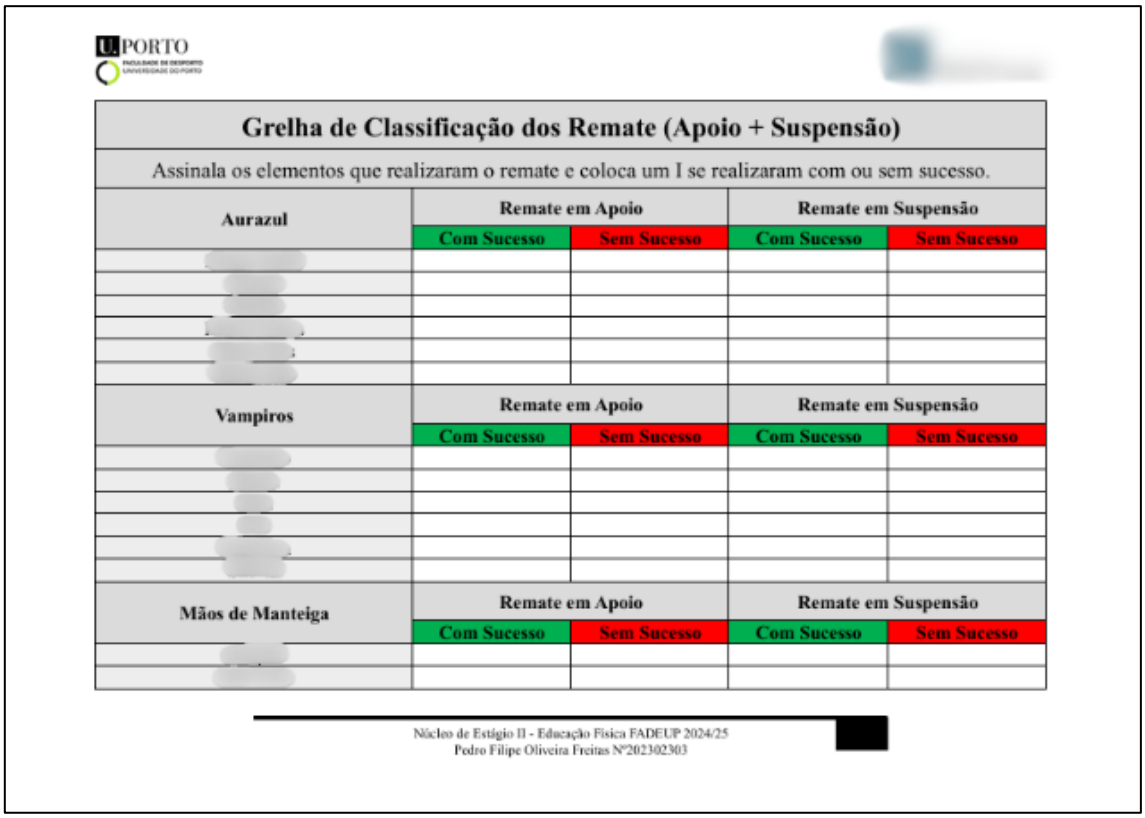
- Apoiar as mãos perto dos pés, com fase de voo, numa linha imaginária definida pelo apoio dos pés e mantendo a mesma direção.
- Apoiar as mãos longe dos pés, sem fase de voo, numa linha imaginária definida pelo apoio dos pés e matendo a mesma direção.
- Terminar o movimento em salto.

7) A ponte é um elemento de: 3 pontos

- Flexibilidade.
- Força.
- Ambas as opções estão corretas.

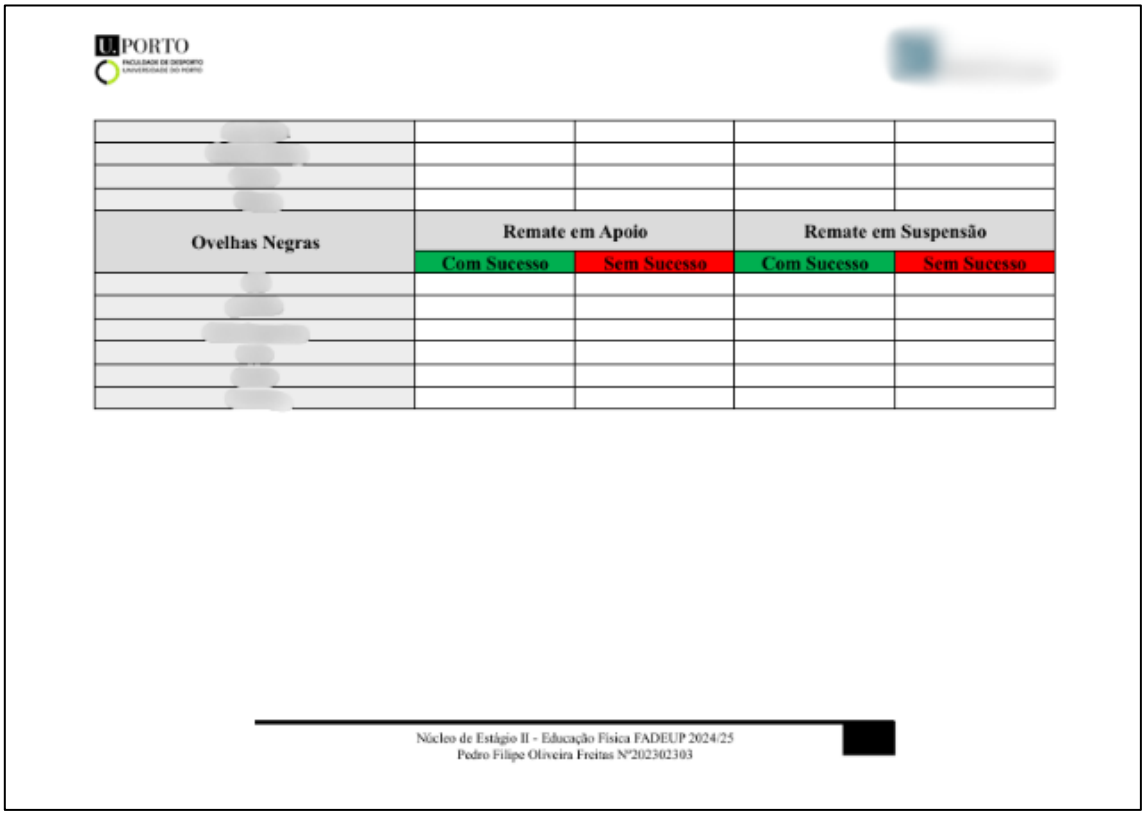
Enviar Limpar formulário

Anexo 13: Fichas de *accountability* (exemplo: Andebol).



Grelha de Classificação dos Remate (Apoio + Suspensão)				
Assinala os elementos que realizaram o remate e coloca um I se realizaram com ou sem sucesso.				
Aurazul	**Remate em Apoio**		**Remate em Suspensão**	
	Com Sucesso	**Sem Sucesso**	**Com Sucesso**	**Sem Sucesso**
Vampiros	**Remate em Apoio**		**Remate em Suspensão**	
	Com Sucesso	**Sem Sucesso**	**Com Sucesso**	**Sem Sucesso**
Mãos de Manteiga	**Remate em Apoio**		**Remate em Suspensão**	
	Com Sucesso	**Sem Sucesso**	**Com Sucesso**	**Sem Sucesso**

Núcleo de Estágio II - Educação Física FADEUP 2024/25
Pedro Filipe Oliveira Freitas Nº202302303



Ovelhas Negras	**Remate em Apoio**		**Remate em Suspensão**	
	Com Sucesso	**Sem Sucesso**	**Com Sucesso**	**Sem Sucesso**

Núcleo de Estágio II - Educação Física FADEUP 2024/25
Pedro Filipe Oliveira Freitas Nº202302303

Anexo 14: Avaliação sumativa alusiva ao domínio cognitivo (exemplo: Andebol).



Avaliação Sumativa de Andebol

Este teste é composto por 4 perguntas de Verdadeiro e Falso e por 4 de Escolha múltipla. O objetivo do mesmo, é verificar o conhecimento que adquiriram na modalidade de Andebol.
Boa sorte :)

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome Completo *

A sua resposta

1) Quando a bola ultrapassa, totalmente, a linha lateral deve ser reposta por um jogador da equipa contrária ao jogador que tocou em último lugar 2 pontos

- Verdadeiro
- Falso

2) No passe de ombro, o cotovelo deve estar acima do nível do ombro e a bola deve iniciar acima e atrás da cabeça. 2 pontos

- Verdadeiro
- Falso

3) No conteúdo tático ofensivo "Penetrações Sucessivas" o portador da bola deve tentar uma iniciativa individual. Para que a mesma tenha sucesso deve invadir o espaço entre defensores. 2 pontos

- Verdadeiro
- Falso

4) No conteúdo tático defensivo "Defesa à Zona" cada jogador da equipa defensora deve ser responsável unicamente por marcar o seu oponente direto. 2 pontos

- Verdadeiro
- Falso

5) Na situação de jogo 5x5 (Gr+4), qual é a disposição tática quando a equipa está a atacar? 3 pontos

- Dois jogadores nos corredores centrais mais avançados; Dois jogadores nos corredores laterais mais recuados.
- Dois jogadores nos corredores centrais mais recuados; Dois jogadores nos corredores laterais mais avançados.
- Um jogador no corredor central mais recuado e outro jogador mais avançado; Dois jogadores nos corredores laterais alinhados.
- Nenhuma das opções anteriores está correta.

6) Sempre que a bola sair pela linha de baliza, tocada em último lugar pelo guarda-redes, deve ser reposta em jogo: 3 pontos

- Pelo guarda-redes.
- Pelo defesa.
- Pelo atacante.
- Nenhuma das opções está correta.

7) No passe de pulso deves: 3 pontos

- Agarrar a bola como se a mão fosse uma garra.
- Iniciar o passe com a palma da mão virada para dentro.
- Terminar o passe com a palma da mão virada para fora e para trás.
- Todas as opções anteriores estão corretas.

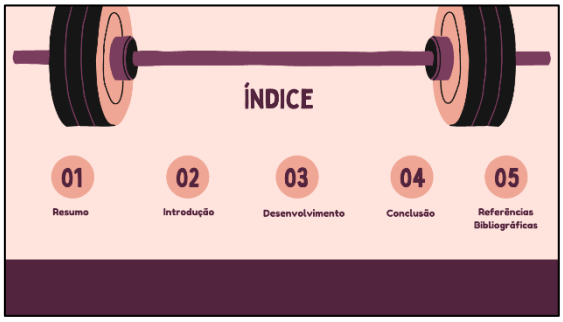
8) No remate em suspensão, o ritmo dos últimos três passos para jogadores destros deve ser: 3 pontos

- Direito / esquerdo / dieito.
- Esquerdo / direito /esquerdo.
- Direito / direito / esquerdo.
- Esquerdo / esquerdo / direito.

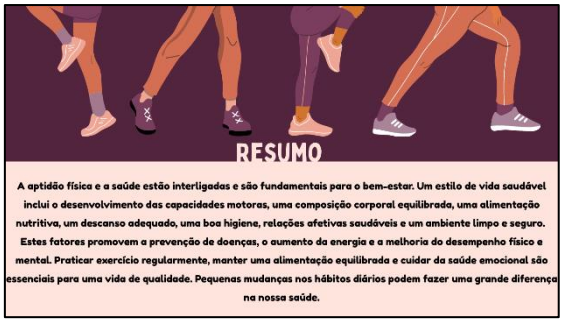
Anexo 15: Trabalho desenvolvido por uma aluna com atestado médico de longa duração no 2º período - Relação entre aptidão física e saúde.





















Anexo 16: Ficha de autoavaliação - 3º período.

[redacted]

Ano Letivo 2024/2025

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO		
Esta ficha pretende ajudar-te numa reflexão crítica sobre os progressos verificados no teu aproveitamento e comportamento na disciplina de **Educação Física** durante este ano letivo		Nome do Professora: **Pedro Freitas**
Nome Aluno:	Nº:	Ano/turma: [redacted]

	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente
Escala:	18-20	15-17	9-14	1-8

➢ Utiliza a **escala** acima descrita para preencher as **Áreas A, B, C, D e E,** dos quadros seguintes de acordo com o intervalo de valores correspondentes.

		1º Período	2º Período	3º Período
Atividades Físicas 70% (Capacidades 70% + Atitudes 30%) – 14 valores				
Atitudes	Sou pontual.			
	Sou assíduo e apresento o material indispensável para as aulas.			
	Coopero e respeito os colegas da turma e o professor.			
	Participo ativa e corretamente nas tarefas propostas, demonstrando interesse, empenho e perseverança.			
A				
Capacidades	Executo corretamente os gestos técnicos abordados.			
	Executo os diversos Exercícios/Métodos de treino propostos pelo professor.			
	Revelo progressão na aprendizagem.			
B				
Atitudes	Sou pontual.			
	Sou assíduo e apresento o material indispensável para as aulas.			
	Coopero com os colegas da turma e respeito o professor.			
	Participo ativa e corretamente nas tarefas propostas pelo professor, demonstrando interesse, empenho e perseverança.			
C				
Capacidades	Executo os diversos Exercícios/Métodos de treino propostos.			
	Manifesto melhorias nas minhas capacidades físicas (resistência, força, velocidade, flexibilidade, coordenação ...)			
	Revelo progressão na aprendizagem.			
D				
Conhecimentos (10%) – 2 valores				
Adquiri conhecimento nas temáticas abordadas, bem como demonstrei interesse e curiosidade.				
Revelo conhecimento das regras e procedimentos das modalidades desportivas.				
Aplico essas regras na prática desportiva.				
Demonstro capacidade organizativa/disciplina na elaboração das tarefas.				

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
NOTA:	**NOTA:**	**NOTA:**
DATA: **ASSINATURA:**	**DATA:** **ASSINATURA:**	**DATA:** **ASSINATURA:**

	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente
Escala:	18-20	15-17	9-14	1-8

Ano Letivo 2024/2025

		1º Período	2º Período	3º Período
Aptidão Física + Atitudes = 20% (Aptidão Física 10% + Atitudes 10%) – 4 valores				
Aptidão Física	Executo os diversos Exercícios/Métodos de treino propostos.			
	Manifesto melhorias nas minhas capacidades físicas (resistência, força, velocidade, flexibilidade, coordenação …)			
A		x 0,10 =		
Atitudes	Sou pontual.			
	Sou assíduo e apresento o material indispensável para as aulas.			
	Coopero e respeito os colegas da turma e o professor.			
	Participo ativa e corretamente nas tarefas propostas, demonstrando interesse, empenho e perseverança.			
B		x 0,10 =		
Conhecimentos = 10% – 2 valores iguais				
Adquiri conhecimento nas temáticas abordadas, bem como demonstrei interesse e curiosidade.				
Revelo conhecimento das regras e procedimentos das modalidades desportivas.				
Aplico essas regras na prática desportiva.				
Demonstro capacidade organizativa/disciplina na elaboração das tarefas.				
C		x 0,10 =		
Atividade Física = 70% – 14 valores				
Jogos Desportivos Coletivos (seleciona duas modalidades para a avaliação)		Níveis		
____ Voleibol		I E A	I E A	I E A
____ Basquetebol		I E A	I E A	I E A
____ Futsal		I E A	I E A	I E A
____ Andebol		I E A	I E A	I E A
Desportos individuais (seleciona uma modalidade para a avaliação)		Níveis		
____ Atletismo (Resistência, Velocidade, Estafetas)		I E A	I E A	I E A
____ Ginástica (Solo/Acrobática) /Dança		I E A	I E A	I E A
Outros (seleciona uma modalidade para a avaliação)		Níveis		
____ Badminton		I E A	I E A	I E A
____ Orientação		I E A	I E A	I E A
D	Nº de Introdutórios:			
	Nº de Elementares:			
	Nº de Avançados:			
	Valores:			
		x 0,70 =		

TOTAL 1º PERÍODO	A	B	C	D	
A + B + C + D =					

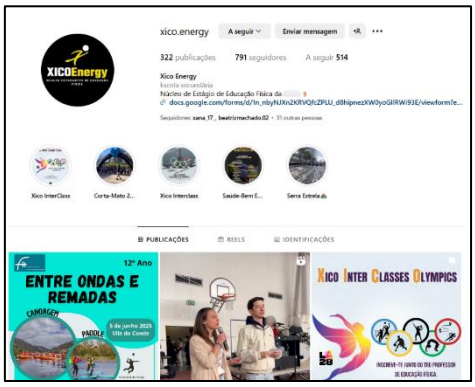
TOTAL 2º PERÍODO	A	B	C	D	
A + B + C + D =					

TOTAL 3º PERÍODO	A	B	C	D	
A + B + C + D =					

1º Período	2º Período	3º Período
Nota: Data: Assinatura:	Nota: Data: Assinatura:	Nota: Data: Assinatura:

Valores	Níveis
20	3E+2A
19	
18	4E+1A
17	
16	5E
15	
14	1I+4E
13	
12	2I+3E
11	
10	3I+2E
9	
8	4I+1E
7	
6	5I

Anexo 17: Evidências alusivas a algumas atividades.





















Anexo 18: Descrição de algumas atividades concretizadas durante o estágio profissional.

Assessoria à função de diretor/a de turma

Acompanhar a PC, no cumprimento da função de DT, foi fundamental para aprofundar mais uma atividade inerente à profissão docente. Tal como menciona Boavista e Sousa (2013), o DT estabelece uma relação com os diferentes professores da turma, com os alunos e com os encarregados de educação, podendo caracterizar-se como um gestor pedagógico. Neste sentido, constitui-se um elemento essencial para a construção de um ambiente escolar harmonioso, pois fomenta a articulação entre estes grupos. Compete ao DT, em colaboração com os demais docentes do conselho de turma, identificar e implementar estratégias para resolver os desafios que surgem durante o ano.

É importante destacar que a PC era DT da minha TR, o que me possibilitou conhecer melhor os alunos, uma vez que acedia, mais facilmente, a todas as suas informações. No que concerne às tarefas que desempenhei, no início do ano letivo, realizei uma caracterização aprofundada sobre a turma, a qual foi apresentada na primeira reunião ao conselho de turma. Conjuntamente, tive a possibilidade de ajudar na elaboração do *dossiê* da turma, bem como na realização de algumas alterações às atas do conselho de turma. Também "cantei" as notas previamente lançadas na pauta para que a PC conferisse se estavam corretas, justifiquei faltas e participei nas reuniões de final de período do conselho de turma. Além disso, tive a oportunidade de presenciar algumas reuniões com os encarregados de educação, o que me fez perceber, rapidamente, que as principais questões levantadas incidem sobre o comportamento e o desempenho académico dos alunos. Deste modo, é fundamental que o/a DT, recolha previamente informações junto dos docentes da turma, de forma a garantir uma informação o mais assertiva possível. Recordo-me que, na primeira reunião com os encarregados de educação da minha TR que presenciei, a PC pregou-me uma "partida", visto que durante a mesma tive de explicar aos pais os assuntos de maior relevância abordados na reunião com o conselho de turma. Apesar de ter o apoio de um *PowerPoint* foi uma oportunidade de aprendizagem que potenciou, significativamente, a minha experiência durante o EP.

Face ao constante acompanhamento desta função, a minha compreensão sobre as múltiplas responsabilidades que os docentes assumem foi ampliada. Aprendi o que deve ser feito em cada ocasião e como se deve proceder perante certos acontecimentos. Observar, de perto, como a PC comunicava e interagia com os encarregados de educação permitiu-me enriquecer, consideravelmente, a minha experiência enquanto EE.

Xico energy

No início do ano letivo foi proposto a todos os NEs manter e aprofundar a interação criada pelos EEs antecedentes, entre alunos e professores. Esta iniciativa visava fortalecer o vínculo dos discentes com a EF, incentivando a sua participação em atividades desportivas, a adoção de práticas que favorecessem o seu bem-estar, bem como a partilha de informações importantes sobre o desporto nacional.

Neste sentido, a ferramenta digital consistia numa página de *Instragam,* intitulada de *Xico energy*. Através desta rede social foi possível ampliar os projetos já existentes e preservar a dinâmica e o entusiasmo da comunidade escolar, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e integrador. No que diz respeito à gestão e organização da página, os três NEs, tinham a liberdade de divulgar informações consideradas pertinentes. Esta metodologia foi adotada com o objetivo de garantir uma gestão dinâmica e colaborativa da página, promovendo o envolvimento ativo de todos.

Este recurso exerceu uma influência substancial no meu desenvolvimento profissional, na medida em que transformou a minha perceção sobre novas metodologias de envolvimento e interação no contexto escolar. Proporcionou uma maior proximidade entre docentes e discentes, dinamizou a divulgação de iniciativas educativas, incentivou os alunos ao destacar os resultados de suas participações e valorizou os espaços dedicados aos diferentes parceiros da comunidade.

Dia europeu do desporto escolar

A primeira atividade concretizada conjuntamente com o grupo disciplinar de EF foi a celebração do Dia Europeu do Desporto Escolar. Esta comemoração decorreu no dia 29 de setembro e teve lugar nos espaços desportivos da EC, pelo que o principal objetivo era promover o desporto e a atividade física. Neste sentido, em cada um dos espaços, foi adotada uma modalidade: Basquetebol no P1; Voleibol no P2; Treino Funcional no P3; Dança no Auditório e, por último, Padel no Exterior. Todos os alunos que possuíam EF no horário da manhã tiveram a oportunidade de experimentar todas estas modalidades de forma sequencial e rotativa.

Os três NEs ficaram responsáveis por elaborar um circuito de aptidão física e, posteriormente, supervisionar e corrigir a execução dos alunos. Na fase de planeamento objetivamos um circuito exequível por todos, independentemente da sua idade ou nível de preparação física. Para tal, selecionamos uma sequência de exercícios que desenvolve-se diferentes grupos musculares, a fim de evitar uma sobrecarga excessiva sobre os

mesmos. Durante a monitorização do circuito, a nossa função passava por explicar o exercício, assim como os critérios de êxito para uma correta execução por parte dos alunos.

Em suma, esta iniciativa alcançou todos os objetivos propostos e proporcionou-nos uma das primeiras interações com grande parte da comunidade escolar, na medida em que incentivou a confraternização entre alunos, professores e funcionários.

Corta-mato escolar

O Corta-mato escolar foi mais uma atividade organizada colaborativamente com grupo disciplinar de EF. A presente edição teve diversos objetivos, nomeadamente: garantir o cumprimento do calendário do corta-mato regional, permitindo o apuramento dos alunos para as fases subsequentes; fomentar o interesse pela prática regular de atividade física e promover relações interpessoais. Os resultados de cada turma contribuíram para a pontuação da atividade "*Xico inter classes olympics*".

Inicialmente, o Corta-mato escolar estava agendado para o 1º período, contudo, devido às condições meteorológicas adversas, foi adiado para o início do 2º período. Já como tem ocorrido há alguns alunos, o evento foi concretizado no espaço envolvente do castelo de Guimarães, nomeadamente o campo de São Mamede e o Monte Latino. Contou com a participação de diversas escolas do agrupamento, pelo que existiram quase 1000 inscrições, às quais acresceram cerca de 50 alunos que participaram em tarefas organizativas. Para a prova, os alunos, foram agrupados em diferentes escalões consoante a sua idade e género: Infantis A , Infantis B, Iniciados, Juvenis e Juniores.

Os EEs ficaram responsáveis por auxiliar na marcação do percurso, concretizar o *Check-in* da sua TR, atribuir os respetivos dorsais aos seus alunos, supervisionar o cumprimento do percurso, assim como registar os diferentes momentos, para posteriormente, criar um vídeo sobre o evento.

Na entrega das medalhas contou-se com a participação do atleta Ricardo Ribas, que reforçou a importância do papel do Desporto Escolar como a iniciativa que o lançou para a prática regular de exercício físico e o posterior sucesso da sua carreira. Esteve presente também o Senhor Vereador do desporto, Nelson Felgueiras.

Anexo 19: Camisola representativa da turma residente no torneio *xico inter classes olympics* oferecida ao estudante-estagiário.



Anexo 20: Tabela sobre a revisão sinóptica no tema.

Autores	País	Objetivo	Participantes	Análise	Resultados
Gibbone et al. (2010)	EUA	Explorar como os professores de EF integram a tecnologia e a relação existente entre as suas atitudes e práticas no ensino secundário.	616 professores do ensino secundário entre os 22 e 68 anos	Quantitativo	Os professores de EF apresentaram atitudes positivas no que concerne à utilização de tecnologia, porém evidenciaram um uso limitado. Reportaram diversas barreiras: orçamento, tamanho das turmas e formação. Se tiverem oportunidade de preparar, praticar e utilizar recursos apropriados podem estar mais dispostos a utilizar.
Baek et al. (2018)	EUA	Examinar a perceção e o valor atribuído, pelos professores de EF, à integração da tecnologia no currículo em 3 fases de formação (antes; durante e após).	12 professores	Qualitativo	Os professores não recorrem à tecnologia nas aulas de EF e mencionaram que esse aspeto estava relacionado com a ausência da mesma enquanto estudantes. É importante experienciarem melhores práticas, ver estes meios em ação e aprender durante a sua formação para, posteriormente, melhorarem o processo ensino-aprendizagem.
Marttinen et al. (2019)	EUA	Investigar a experiência dos alunos numa unidade fitness integrada com a tecnologia, assim como a sua perceção sobre a utilização de tecnologia na EF.	13 alunos do ensino básico - 6º,7º, 8º ano	Qualitativo	A tecnologia foi um fator motivacional para que os alunos aumentassem a sua atividade física. Ainda assim, alguns alunos destacaram preocupações sobre a integração da tecnologia, como o tamanho das pulseiras de rastreio, a impossibilidade de as usar em eventos, o efeito "novidade" e a falta de acesso a tecnologia em casa.
Burne et al. (2018)	Brasil	Averiguar como um professor explora os fatores que influenciam a utilização de tecnologia e como o desenvolvimento da competência e confiança digital impactam a sua prática.	1 professor do ensino secundário com 20 anos de experiência	Qualitativo	Para que a tecnologia melhore a aprendizagem nas aulas são necessárias 3 condições: 1 - Os professores e alunos precisam de estar preparados para as usarem; 2 - O contexto e o cenário específico da EF devem estar adequados à sua utilização; 3 - A tecnologia deve contribuir para alcançar os objetivos de aprendizagem.
Gea-García et al. (2020)	Espanha	Analisar a relação entre o nível de aptidão física e a prática de atividade física em estudantes de EF. Avaliar o papel mediador da motivação extrínseca integrada na relação entre atividade física e aptidão física na escola.	325 alunos entre os 11 e 14 anos (164 rapazes; 161 raparigas)	Quantitativo	Existe uma relação positiva entre o nível de atividade física e a aptidão física. A motivação extrínseca integrada, nas aulas de EF, apoia a aquisição de hábitos ativos e saudáveis o que contribui para a melhoria do nível da aptidão física. Além disso, foi evidente uma diferença na motivação extrínseca integrada devido à sua classificação consoante fisicamente ativos ou não. No entanto, esta motivação é importante para uma maior adesão à prática.

Chen e Gu (2018)	EUA	Investigar os efeitos da aptidão cardiorrespiratória e do peso no conhecimento sobre atividade física e aptidão física dos alunos do ensino básico na EF face à atividade física, sedentarismo e atitude na disciplina.	343 alunos do ensino básico- 6º,7º, 8º ano (164 rapazes e 179 raparigas)	Quantitativo	O género e o ano de escolaridade são variáveis que estão relacionadas com a aptidão cardiorrespiratória. Os alunos em níveis saudáveis de aptidão física evidenciaram um maior conhecimento sobre a atividade física e aptidão física, uma atitude mais positiva em relação à EF e um envolvimento inferior em atividades sedentárias. Independentemente do peso, a aptidão física é um fator importante subjacente a vários resultados em jovens.
Melero-Cañas et al. (2021)	Espanha	Verificar se um programa educativo híbrido, baseado no modelo da Responsabilidade pessoal e social e na gamificação, na EF, aumenta a atividade física, a aptidão física, assim como reduz comportamentos sedentários.	150 alunos com média de idades de 14,63 anos (82 rapazes, 68 raparigas)	Quantitativo	A implementação do programa contribuiu significativamente para a melhoria de variáveis como a aptidão cardiorrespiratória, velocidade, força, flexibilidade e agilidade. Adicionalmente, suscitou melhorias na atividade física na escola, nos dias da semana sem escola, ao fim de semana e diminuiu o tempo de sedentarismo. O grupo que não recebeu este programa, aumentou o índice de massa corporal.
Loprinzi et al. (2018)	EUA	Examinar a associação entre a EF, o envolvimento no desporto escolar com atividade física, aptidão física e crenças sobre a aptidão física.	459 alunos entre os 12 e 15 anos	Quantitativo	Os alunos que tiveram EF mais frequentemente, de maior duração e que praticaram desporto escolar demonstraram, geralmente, perceções mais precisas sobre a quantidade de atividade física necessária para alcançar uma boa saúde, tiveram mais prazer na EF, foram mais ativos fisicamente e tiveram desempenhos superiores na aptidão física.
Loureiro et al. (2017)	Portugal	Identificar se os alunos estão motivados para as aulas de EF, perceber o porquê e saber se as aulas geram reforço no gosto pela prática de atividade física.	40 alunos do 12º ano (25 raparigas, 15 rapazes)	Misto	Os alunos apresentaram uma diminuta motivação para as aulas de EF. Esta ausência está associada às modalidades oferecidas e à falta de interesse pela disciplina. Isto foi justificado pela regularidade de prática que ocorre nas aulas. Ainda assim, os alunos mencionaram que a EF os ajuda em escolhas futuras.

Legenda: EF - Educação Física.

Anexo 21: Exemplo de relatório sobre o nível de aptidão física enviado a cada um dos alunos.

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Resultados dos Testes da Aptidão Física

Nome:

1. Aptidão Aeróbia



Vaivém: 72 percursos

2. Aptidão neuromuscular



Abdominais: 75 repetições



Impulsão Horizontal: 215cm



Flexibilidade MI: E -33,1cm / D-31,5cm



Flexões de Braços: 20 repetições



Velocidade (40m): 6,12s

3. Composição corporal



Índice de Massa Corporal: 21.5%



Massa Gorda: 18.2%

Parabéns!!!! Zona saudável Precisas de trabalhar mais!!!

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório Individual da Aptidão Física



Idade: 16 anos (Idade com que foram realizados os testes)

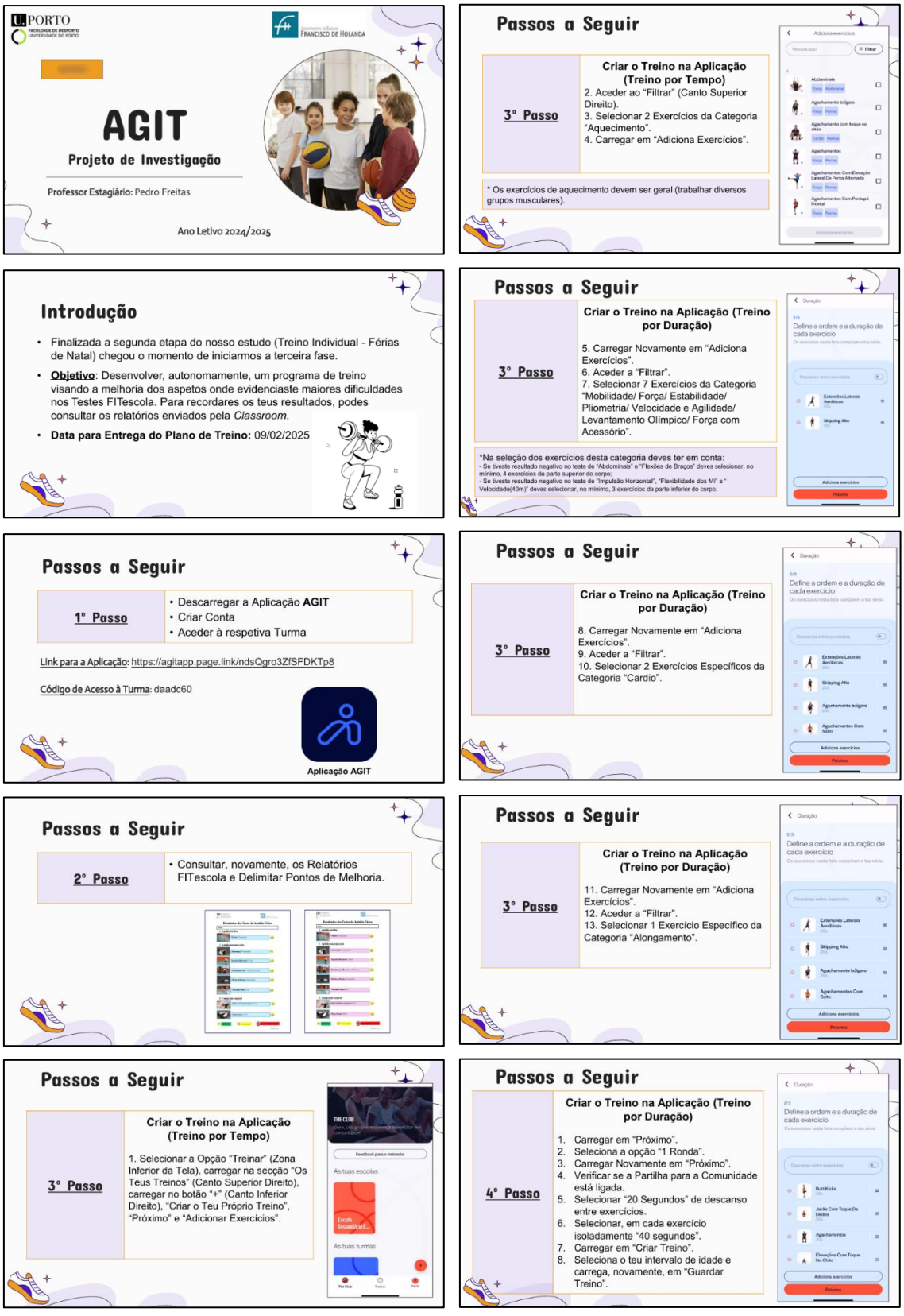
Peso: 65.2kg

Altura: 174cm

Antes de mais, parabéns pela dedicação e empenho que demonstras-te durante a realização dos testes. Relativamente à aptidão aeróbia, no teste do vaivém efetuas-te **72 percursos**, pelo que a **zona saudável** é superior a 47 percursos, o que indica que se continuares a treinar, rapidamente chegas ao perfil atlético, que equivale a 91 percursos. No que concerne à aptidão neuromuscular, no teste de abdominais efetuaste o valor máximo (**75 repetições**) e, como tal, encontras-te no **perfil atlético**. No teste da impulsão horizontal, a **zona saudável** inicia nos 175,9cm e o perfil atlético nos 231,5, pelo que com um pequeno esforço rapidamente atinges este perfil, uma vez que o teu resultado foi de **215cm**. Na flexibilidade dos membros inferiores, possuis uma assimetria de 2cm, pelo que corrigi-la será fundamental para, posteriormente conseguires melhorar o resultado, que já se encontra na **zona saudável** (**31,5cm**). Para alcançares o perfil atlético neste teste tens de efetuar 33,5cm com ambos os membros inferiores. No teste de flexões de braços, conseguiste alcançar **20 repetições**, contudo, o valor está bastante próximo do limite da **zona saudável**, nomeadamente 18 repetições. Deste modo, será fundamental aprofundar o trabalho destes grupos musculares, para te aproximares do perfil atlético, alcançado às 29 flexões. No teste de velocidade (40m) atingiste **6,12s**, o que te coloca a **zona saudável** dado que esta inicia nos 6,24s.

No que diz respeito à composição corporal, no índice de massa corporal (indicador utilizado com o objetivo de identificar situações de défice, excesso de peso ou obesidade) apresentas-te **21,5%,** o que te coloca na **zona saudável**, uma vez que esta situa-se entre os 17,1% e 24,6%. Na massa gorda, evidencias-te **18%**, o que significa que te encontras **zona saudável** (<21%). Espero que continues a treinar e que encares estes desafios com bastante seriedade!

Anexo 22: *PowerPoint* explicativo sobre a utilização da aplicação *AGIT* e da dinâmica da 3ª fase.





Anexo 23: Prémio oferecido à turma residente - Primeira classificada na competição entre turmas na 3ª fase do projeto.



Anexo 24: Guião da entrevista.

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano Letivo 2024/2025

Termo de Consentimento

No âmbito do Estágio Profissional correspondente ao 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, encontrámo-nos a desenvolver um estudo intitulado " Contributos da inclusão das ferramentas digitais (recursos digitais) na disciplina de Educação Física no Ensino Secundário", sob a orientação do Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias.

Para tal, solicitamos a participação do seu educando numa breve entrevista, com a duração total de aproximadamente 20 minutos. Não existem respostas corretas nem erradas, o importante é aquilo que pensa e sente realmente. É crucial que esteja atento a todas as perguntas efetuadas, respondendo às mesmas com o máximo de sinceridade.

A participação nesta investigação tem um caráter voluntário, pelo que pode negá-la ou decidir interromper a sua participação, a qualquer momento, se assim o entender. De realçar que todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação.

Encontrámo-nos à disposição para esclarecer qualquer questão ou fornecer informações adicionais, sobre o Relatório de Estágio, através dos endereços eletrónicos:

- up202302300@up.pt - Professor Estagiário José Pedro Novais Correia da Silva
- up202302303@up.pt - Professor Estagiário Pedro Filipe Oliveira Freitas
- up202004616@up.pt - Professora Estagiária Susana Patrícia da Costa Barbosa

Assinatura:_____

(Assinatura do Encarregado de Educação no caso do/a aluno/a ser menor de idade)

FADEUP - Estágio Profissional - Núcleo 2

Entrevista Estudo

Tema A - Conceção Exercício Físico

1) O que entendes por exercício físico?
2) Na tua opinião, a realização de exercício físico é importante? Porquê?
3) Antes de iniciado este projeto praticavas algum tipo de exercício físico? Se sim, qual?
4) Na tua perspetiva, o que caracteriza um estilo de vida saudável? Justifica.
5) Consideras que o teu estilo de vida, antes de iniciar este projeto, era saudável? Justifica.

Tema B - Aptidão Física

1) O que entendes por Aptidão Física?
2) Como percecionavas o teu nível de Aptidão Física antes de iniciado o projeto?
3) Antes de iniciado o projeto, concretizavas alguma atividade com o intuito de aprimorar a tua Aptidão Física? Justifica.
4) Com a análise do relatório dos testes FITescola, disponibilizados pelo professor(a), pudeste constatar o nível de Aptidão Física em que te encontravas. Desta forma, como é que esta análise influenciou a tua adesão ao projeto?
5) Sentiste alguma mudança na concretização dos primeiros treinos comparativamente com os últimos?
6) Na semana do Carnaval existiu um decréscimo no número de treinos realizados. Após o(a) professor(a) implementar uma nova estratégia, isto é, mencionar que também iria participar, sentiste alguma diferença na tua predisposição para a concretização dos treinos? Justifica.
7) Agora que o projeto terminou, consideras que o teu nível de motivação foi constante ou sofreu oscilações? Justifica.

Tema C - Tecnologia

1) Atualmente a tecnologia está presente em diversas áreas. Assim sendo, já era do teu conhecimento que a prática de exercício físico podia ser mediada pela tecnologia? Justifica.
2) Já conhecias alguma aplicação de apoio à prática de exercício físico, como a AGIT?
3) Através da aplicação utilizada, AGIT, foi possível elaborar uma competição entre as três turmas: 12CT2; 12CSE1; 12CSE2. Esta estratégia contribuiu, ou não, para a tua envolvência no projeto? Justifica.
4) Na aplicação era possível consultar a classificação geral das turmas envolvidas. Por iniciativa própria, estavas atento(a) a este pormenor ou só tomavas conhecimento da classificação após mencionado pelo professor? Justifica.
5) A utilização da tecnologia promove tanto benefícios como malefícios. Desta forma, existiu alguma limitação provocada pela tecnologia? Justifica.

Tema D - Educação Física e Tema Individual

1) Tal como sabes, o tema do nosso projeto centrava-se no uso das tecnologias aliado ao exercício físico. Assim sendo, de que forma o uso das tecnologias influenciou ou contribuiu para a tua prática de exercício físico?
2) Após observarem a pontuação conseguida por cada uma das turmas, sentias-te mais ou menos motivado para a realização dos treinos? Justifica.
3) Pergunta para cada uma das turmas:

3.1) Uma vez que a competição já terminou e a vossa turma ficou classificada em último lugar, a ausência de treinos realizados pelos colegas da turma influenciou a tua predisposição para o projeto? Justifica.

3.2) Uma vez que a competição já terminou e a vossa turma ficou classificada em segundo/primeiro lugar, o número elevado de treinos efetuados pelos colegas de turma influenciou a tua predisposição para o projeto? Justifica.

4) Na primeira fase do projeto "Férias de Natal", o professor da turma enviou-te um plano específico para ti pelo que apenas tinhas de te gravar a concretizar o treino. Por outro lado, na segunda fase, foi imposta uma maior autonomia da tua parte visto que tiveste de elaborar e colocar em prática o respetivo treino. Assim sendo, qual foi para ti o principal desafio de cada uma das fases?

5) Após as férias de Carnaval, o professor entrou no projeto com a respetiva turma. Neste sentido, este método teve influência na tua adesão? Justifica.

Anexo 25: Tabela organizativa dos dados.

Organização dos Dados e/ou Confiabilidade da Análise			
Categoria ordem 1	**Categoria ordem 2**	**Categoria ordem 3**	**Código**
Benefícios da Participação no Projeto	Benefício Físico-Motor	---	A2TBP5
			A2TBP7
			A3TAP1
			A3TAP7
			A5TBP5
			A8TBP2
			A10TBP2
			A17TBP6
	Benefício Psicológico	---	A1TAP1
			A2TBP8
			A3TDP4
			A5TBP7
	Benefício Cognitivo	---	A2TBP7
			A5TBP4
			A5TBP7
			A6TBP7
	Benefício Sócio-Afetivo	---	A7TDP5
	O Projeto Desencadeou a Motivação para Praticar Exercício Físico	---	A1TBP7
			A2TBP7
			A6TBP7
			A7TBP2
			A11TBP7
	O projeto potenciou uma maior prática de exercício físico	---	A1TAP7
			A2TAP7
			A6TAP1
			A7TAP7
			A10TAP7
Prática de Exercício Físico Antes do Projeto (3 anos antes)	Não Praticava Exercício Físico Antes do Projeto	---	A1TAP4
			A2TAP4
			A8TAP7
			A16TBP8
Fatores que Influenciaram a Motivação	A utilização da tecnologia/ aplicação foi (ou não) um fator motivacional para treinar	A utilização da tecnologia foi um fator motivacional para treinar	A1TDP1
			A2TDP1
			A5TDP1
			A8TCP5
			A10TDP1
			A15TDP1
			A17TDP1
		A utilização da tecnologia não foi um fator motivacional para treinar	A3TDP1
		A utilização da aplicação foi um fator	A1TAP5
			A2TDP5

		motivacional para treinar	A4TDP5
			A7TCP2
			A8TDP4
			A13TDP5
			A16TDP1
			A18TDP5
	Competição com a turma e colegas de outra turma	A competição potenciou a motivação	A1TCP3
			A1TDP2
			A2TCP3
			A3TCP3
			A6TCP3
			A8TCP3
			A13TCP3
			A14TCP3
		A competição não favoreceu a motivação	A5TCP3
			A5TDP2
			A16TCP3
	Atenção para com a classificação	Consultava a classificação / o número de treinos/ pontos	A1TDP2
			A3TCP2
			A3TCP4
			A5TCP4
			A6TCP3
			A7TCP4
			A8TCP4
			A11TCP4
			A14TDP2
			A17TDP2
			A18TCP4
		Não consultava a classificação / o número de treinos/pontos	A13TDP2
			A16TCP3
			A16TCP4
	Envolvimento dos professores	Envolvimento dos professores foi positivo	A1TBP6
			A1TDP2
			A3TBP6
			A5TBP6
			A5TBP8
			A8TBP6
		Envolvimento dos professores não foi considerado importante	A2TBP6
			A6TBP6
			A11TBP6
			A12TBP6
			A13TBP6
			A18TBP6
	Envolvimento dos restantes colegas	O envolvimento dos restantes colegas	A1TDP3
			A2TDP2

		influenciou positivamente	A2TDP3
			A8TDP2
			A8TDP3
			A9TDP2
			A11TBP8
			A11TDP3
			A14TCP4
			A17TDP3
		O envolvimento dos restantes colegas influenciou negativamente	A2TCP4
			A5TBP8
			A5TDP2
			A12TDP2
			A18TDP3
		Falava com os colegas sobre os treinos	A1TDP3
			A7TDP2
			A8TDP3
			A9TDP2
			A10TCP4
			A12TCP3
			A12TCP4
			A15TCP3
			A18TCP4
	Influência da Nota	Praticava devido à nota	A7TAP6
			A7TBP6
			A7TBP7
			A10TBP8
			A7TBP7
	Influência dos Relatórios FITescola/Primeira Fase	Influência Positiva dos Relatórios FITescola	A1TBP4
			A3TBP4
			A4TBP4
			A9TBP4
			A11TBP4
			A18TBP4
		Ausência de Influência dos Relatórios FITescola	A15TBP4
	Conciliar o tempo com outros afazeres	Conciliar o tempo com estudos/ testes	A1TBP6
			A1TBP8
			A4TAP7
			A7TBP7
			A8TBP7
			A8TBP8
			A13TBP8
			A14TBP8
			A3TAP7

		Conciliar o tempo com outras atividades desportivas	A3TDP4
			A8TAP7
			A14TAP7
			A18TDP4
		Conciliar o tempo com outras atividades (não desportivas)	A5TBP4
			A6TDP4
			A7TBP6
			A12TAP4
			A14TBP6
	Os Treinos Concretizados em Aula	Os Treinos Concretizados em Aula aumentaram a motivação	A7TDP4
A inclusão da tecnologia	Conhecia (ou não) que a tecnologia podia estar associada ao exercício físico	Conhecia que a tecnologia podia estar associada ao exercício físico	A2TCP1
			A5TCP2
			A6TCP1
			A6TDP1
			A8TCP1
			A10TCP2
			A11TCP2 A11TDP1
			A12TCP1
			A17TCP1
			A18TCP2
		Não conhecia que a tecnologia podia estar associada ao exercício físico	A14TDP1
			A17TDP1
	Adaptação positiva/ negativa ao AGIT	Adaptação positiva ao AGIT	A1TDP5
			A2TDP1
			A8TDP1
			A10TCP5
	Limitação da Aplicação	Aplicação não contava	A1TCP5
			A2TBP7
			A13TBP7
			A18TCP5
Exercício Físico	Importância atribuída ao Exercício Físico	Atribui Importância à Concretização de Exercício Físico	A3TAP3
			A7TAP3
			A8TAP3
			A9TAP3
			A12TAP3
			A13TAP3
	Motivação para a Prática	Alta Motivação para a Prática de Exercício Físico	A5TAP4
			A6TBP8
			A7TCP4
			A8TBP3
			A12TCP5

			A17TAP3
		Baixa Motivação para a Prática de Exercício Físico	A2TBP8
			A18TCP2
		Oscilações na Motivação para a Prática de Exercício Físico	A3TBP8
			A5TBP8
			A10TBP8
			A12TBP8
			A13TBP8
	Comparação da primeira fase do projeto com a segunda	Transfere de Competências de uma fase para a outra	A1TDP4
			A6TDP4
		Preferência pela Primeira Fase	A12TDP4
		Preferência pela Segunda Fase	A2TDP4
			A10TDP4
		Fatores Diferenciadores nas Duas Fases	A4TDP4
			A4TDP4
			A6TDP4
			A7TDP4
			A9TDP4
			A10TDP4
			A15TDP4
			A17TDP4

Anexo 26: Apresentação e discussão dos resultados sobre a relação dos alunos com o exercício físico.

Apresentação dos resultados

A relação dos alunos com o exercício físico

De forma transversal, tanto os praticantes regulares de exercício físico como os não praticantes, enalteceram a importância da prática sistemática, destacando sobretudo benefícios físicos e mentais associados à atividade. Ainda que em menor número, alguns alunos referiram, também, efeitos positivos ao nível emocional:

> **A7:** "Para mim, fazer exercício físico, é muito importante porque quando eu estou a fazer exercício, eu consigo perceber, ok, eu devo fazer porque eu estou a melhorar a minha saúde, a fazer bem para o meu corpo (...) Divirto-me, é bastante divertido, deixa-me feliz e mais leve depois de o realizar." **A9:** "Sim, é muito importante, não só pelos benefícios que traz para a nossa saúde, para nos mantermos bem psicologicamente e fisicamente. Isso traz-nos benefícios, não só na escola..."

Relativamente à motivação para a prática de exercício físico, alguns alunos demonstraram possuir níveis elevados de motivação e outros evidenciaram uma motivação reduzida. A maioria referiu experienciar oscilações motivacionais, dependendo de fatores contextuais e pessoais:

> **A6:** "sempre que se trata de exercício físico eu tento, procuro o que gosto de fazer." **A2:** "eu não tenho muita motivação, porque, tipo, eu não sinto vontade de fazer exercício físico, mas sei que devia. E, depois de acabar, um treino, eu sinto-me muito bem, só que eu não consigo ter motivação porque eu não gosto." **A5:** "Eu diria que é uma motivação que varia, não é 100% a mesma ao longo do tempo, mas é como tudo, acho que tem os seus altos e os seus baixos."

Os alunos que referiram não praticar qualquer tipo de exercício físico salientaram que já o haviam feito em fases anteriores da sua vida, evidenciando uma história prévia de envolvimento com a prática que, entretanto, foi interrompida:

> **A1: "**Antes, até o nono ano, ainda fazia alguns treinos, mas depois com a entrada no décimo, décimo primeiro, parei um bocadinho." **A8:** "Quando eu jogava, era muito mais ativo. (...) Não existe uma prática regular, mas eu ainda tenho hábitos de, às vezes, ir correr, ou uma coisa assim. Mas é mais raro do que quando jogava."

Discussão dos Resultados

A relação dos alunos com o exercício físico

Os alunos, mesmo os que mencionaram não praticar exercício físico regularmente, reconheceram a sua importância, tanto para a saúde física como mental. Esta perceção sugere um nível significativo de literacia, porém, nem sempre acompanhado de comportamentos consistentes de prática. Esta valorização do exercício físico foi transversal, o que vai ao encontro da literatura que associa o exercício físico à melhoria da qualidade de vida (Gea-García et al., 2020). Vários alunos que destacaram não praticar exercício físico no momento do projeto, afirmaram já o ter feito anteriormente, o que pressupõem que a relação com o exercício físico não é de rejeição, mas de descontinuidade. Esta interrupção, frequentemente justificada por exigências académicas, enfatiza a fragilidade da integração do exercício físico na vida quotidiana dos jovens, como salienta González-Cutre et al. (2016).