Motivação dos alunos para a prática de treino funcional nas aulas de Educação Física no Ensino Secundário

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 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Luís Manuel Gomes Arantes

Porto, junho de 2025

Ficha de catalogação

Luís A. (2025). Motivação dos alunos para a prática de treino funcional nas aulas de Educação Física no ensino secundário. Porto: A. Luís. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TREINO FUNCIONAL; MOTIVAÇÃO; REFLEXÃO.

Dedicatória

Dedico o presente relatório a todas as pessoas, Colegas, Professores, Alunos e Auxiliares de Ação Educativa, que comigo se cruzaram durante o meu percurso de estágio.

Bem como, o dedico a todos os que contribuíram para o meu desenvolvimento ao longo dos anos.

Todos os rostos e todas as conversas marcaram a minha evolução pessoal e profissional.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao contributo e apoio de diversas pessoas, às quais manifesto o meu mais sincero agradecimento.

Expresso, em particular, a minha profunda gratidão à Professora Doutora Paula Queirós, Professora Orientadora de estágio, e ao Professor Jorge Antunes, Professor Cooperante, pelos ensinamentos, profissionalismo, disponibilidade e apoio prestados ao longo de todo o processo. A vossa orientação foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional, sendo o vosso exemplo uma referência para o meu futuro enquanto docente.

Aos meus pais, António e Luísa, que sempre acreditaram em mim e foram, desde o primeiro momento, o meu alicerce mais firme, agradeço a confiança inabalável e a presença constante. Sem o vosso apoio, esta conquista não teria sido possível.

À Alexandra, pela presença incondicional, apoio e compreensão em todos os momentos — foste essencial neste percurso.

Ao meu irmão, João, por vibrar com cada conquista como se fosse sua.

Aos amigos, pelas palavras de encorajamento e pelo apoio nos momentos decisivos.

A Família e os Amigos foram a energia que me impulsionou diariamente.

Aos Alunos, com quem aprendi e que participaram nas aulas com dedicação e entusiasmo, deixando boas memórias.

Aos colegas do núcleo de estágio que ao longo do caminho demonstraram suporte e apoio.

Aos Professores e Auxiliares da escola, que, com generosidade, partilharam os seus conhecimentos e experiência, deixo um sincero reconhecimento.

A todos os que se cruzaram comigo nesta jornada: o meu muito obrigado.

Abreviaturas

AF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS – Mestrado Ensino de Educação Física Ensino Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

UD – Unidade Didática

Resumo

O presente relatório de estágio procura retratar os momentos mais significativos vividos pelo professor estagiário ao longo da sua prática de ensino supervisionada. Durante o percurso de formação, repleto de experiências, surgiram desafios exigentes que proporcionaram aprendizagens relevantes, levando a uma aprofundada reflexão crítica sobre a prática profissional. Neste documento é abordado o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, no qual se destaca o planeamento, a concretização e a avaliação das práticas pedagógicas, bem como a fundamentação das decisões tomadas e os reajustes realizados ao longo do percurso, com base na análise reflexiva da ação docente. Um dos problemas enfrentados durante o estágio foi a fraca motivação de alguns/umas alunos/as para a prática de treino funcional nas aulas de EF. A identificação deste problema levou à definição de uma linha de investigação centrada na compreensão dos fatores que influenciam a motivação dos alunos do ensino secundário para esta componente curricular. Para tal, foi desenvolvido um estudo de investigação de natureza quantitativa, com recurso à aplicação de um questionário a uma amostra de alunos. Os dados obtidos permitiram concluir que os alunos demonstram níveis mais elevados de motivação para a prática de treino funcional quando percecionam benefícios diretos para a sua saúde, condição física e bem-estar geral, revelando a importância de promover uma abordagem pedagógica que valorize estes aspetos. Ao longo deste percurso, a reflexão crítica e sistemática sobre a prática revelou-se fundamental para o desenvolvimento de saberes, da experiência e para a construção progressiva de uma identidade profissional sólida, crítica e comprometida com uma EF mais motivadora, inclusiva e significativa para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TREINO FUNCIONAL; MOTIVAÇÃO; REFLEXÃO.

Abstract

This School Placement report aims to portray the most significant moments experienced by the trainee teacher throughout the supervised teaching practice. The training journey, filled with diverse experiences, presented demanding challenges that fostered meaningful learning and led to a deep critical reflection on professional practice. The document addresses the teaching and learning process developed during the internship, highlighting the planning, implementation, and evaluation of pedagogical practices, along with the rationale behind decisions made and adjustments implemented, grounded in reflective teaching. One of the challenges faced was the low motivation of some students to engage in functional training during Physical Education classes. This issue led to the development of a research project focused on understanding the factors that influence secondary school students' motivation toward this curricular component. A quantitative study was conducted using a questionnaire administered to a sample of students. The data revealed that students show higher levels of motivation when they perceive direct benefits to their health, physical condition, and overall well-being. These findings underscore the importance of adopting a pedagogical approach that emphasizes these aspects. Throughout this journey, systematic and critical reflection on practice proved essential for the development of knowledge, experience, and the progressive construction of a solid, critical, and engaged professional identity, committed to making Physical Education more motivating, inclusive, and meaningful for all students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; FUNCTIONAL TRAINING; MOTIVATION; REFLECTION.

Índice

Dedicatória II
Agradecimentos III
Abreviaturas IV
Resumo V
Abstract VI
Índice Tabelas IX
Índice Figuras IX
1. Introdução 1
2. Dimensão Pessoal 3
2.1. Quem sou? 3
2.2. Ser professor! 5
2.3. O Estágio 7
3. Dimensão Profissional 9
3.1. A Escola 9
3.2. A disciplina de Educação Física 11
3.3. A turma 12
3.4. As relações 14
3.5. Planeamento 16
3.6. Planeamento Anual 17
3.7. Planeamento Unidade Didática 20
3.7.1. Função Didática - Introdução 23
3.7.2. Função Didática - Exercitação 24
3.7.3. Função Didática - Adaptação/Consolidação 25
3.7.4. Avaliação Diagnóstica 26
3.7.5. Avaliação Formativa 28
3.7.6. Avaliação Sumativa 29
3.7.7. Avaliação Final de Período 31
3.8. Autoavaliação e Heteroavaliação 33
3.9. Plano de Aula 34
3.9.1. Instrução 36
3.9.2. Demonstração 37
3.9.3. Feedback 39

3.9.4. Comunicação 42
3.10. Reflexão da Prática Pedagógica 43
3.11. Coadjuvação 2º ciclo 46
3.12. Desporto Escolar 48
4. Dimensão Investigação 50
4.1. Introdução 50
4.2. Metodologia 53
4.3. Apresentação de Resultados 54
4.4. Discussão dos Resultados 59
4.5. Considerações Finais 61
4.5. Bibliografia 62
5. Conclusão 63
6. Referências bibliográficas 65
7. Anexos X
7.1. Anexo 1 – Plano Anual Turma (Versão 1) XI
7.2. Anexo 2 – P (Versão Final) XIII
7.3. Anexo 3 – Unidade Didática de Basquetebol XV
7.4. Anexo 4 – Avaliação Sumativa de Voleibol XVI
7.5. Anexo 5 – Plano de aula XVIII

Índice Tabelas

Tabela 1 - Distribuição UD 18

Índice Figuras

Figura 1 – Questionário Projeto de Investigação, Questão 1. 55
Figura 2 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 2 55
Figura 3 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 3 56
Figura 4 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 4 56
Figura 5 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 5 57
Figura 6 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 6 57
Figura 7 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 7 58
Figura 8 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 8 58
Figura 9 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 9 59
Figura 10 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 10 59

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP) de forma a concluir o mestrado em Ensino de EFnos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estágio foi realizado entre setembro de 2024 e junho de 2025, na Escola Básica e Secundária D. Dinis, numa turma de 12º ano composta por 28 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

O EP assume uma importância fundamental na transição para a vida profissional, onde adquiri conhecimentos e competências, e com base nisso tomar as decisões necessárias ajustada a cada caso, ou situação. Este relatório apresenta as atividades desenvolvidas durante o estágio, cujo objetivo central é o aprimoramento de competências essenciais para a docência, com foco numa atuação crítica e refletida.

Estas competências são cruciais para enfrentar os desafios e obstáculos inerentes à profissão, permitindo-nos responder de forma adequada às situações que possam surgir. Enquanto futuros docentes, é essencial sublinhar o valor de uma prática reflexiva, que nos ajude a corresponder às exigências do exercício profissional. O estágio envolve uma diversidade de tarefas, desde o planeamento e a avaliação do processo de ensino até à participação ativa em atividades educativas e extracurriculares, tendo como finalidade uma integração completa na comunidade escolar e uma compreensão aprofundada da relação entre a escola e o meio envolvente.

Em conformidade, durante o estágio foi realizado um estudo de investigação que teve como objetivo central perceber a motivação dos alunos do ensino secundário para a prática de treino funcional nas aulas de EF.

A definição do tema desta investigação foi um desafio que exigiu uma análise cuidadosa, procurando encontrar um tópico que não só refletisse os meus interesses pessoais, como também representasse uma mais-valia para o contexto escolar. No início, deparei-me com algumas dificuldades em identificar um tema que fosse pertinente para a área da EF e, ao mesmo tempo,

respondesse de forma eficaz a questões reais observadas no ambiente educativo.

Assim, após várias leituras exploratórias, momentos de reflexão individual e partilhas com colegas de estágio e orientadores, emergiu uma preocupação recorrente: a falta de motivação dos alunos nas aulas de EF no ensino secundário, para a realização de treino funcional. Esta situação suscitou importantes questões sobre os fatores que afetam a motivação dos alunos para a participação nestas práticas, evidenciando a necessidade de investigar mais profundamente esta temática.

A motivação constitui um elemento-chave no comportamento humano, sendo decisiva na adesão às atividades físicas e desportivas. Por isso, compreender os fatores que promovem ou dificultam a participação dos alunos na realização de treino funcional revela-se essencial para a implementação de estratégias pedagógicas mais ajustadas e eficazes.

Neste contexto, o presente estudo incidirá sobre o tema “A motivação dos alunos para a prática de treino funcional nas aulas de EF no ensino secundário”.

Este relatório está organizado em três dimensões. A primeira diz respeito à dimensão pessoal, onde se apresenta a identificação do EE, o seu entendimento sobre o estágio, as experiências vividas ao longo do percurso académico e as expectativas para o presente ano letivo. A segunda área refere-se à dimensão profissional, integrando o enquadramento institucional, com a apresentação da Escola Básica e Secundária D. Dinis, bem como a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a terceira área incide sobre a dimensão de investigação, na qual é descrito o estudo de investigação-ação que será desenvolvido ao longo do ano de estágio.

2. Dimensão Pessoal

2.1. Quem sou?

Oriundo de Barcelos, de uma família de condições socio económicas modestas, contudo, valores como respeito, honestidade e dedicação, são a base dos seus comportamentos e atitudes. As relações interpessoais estiveram sempre presentes, sendo encorajado à partilha e entreajuda. Cresci a brincar num ambiente de liberdade, onde jogar era a palavra mais utilizada para iniciar qualquer brincadeira, pude correr, saltar, nadar e pedalar livremente, e creio ter sido aqui que tudo começou.

A escola é um espaço onde aprendo, cresço construo memórias significativas. A minha relação com ela baseia-se no compromisso, na responsabilidade, pois sei que será a partir daqui que construo o meu futuro. É um espaço onde adquiro conhecimento, mas também crio amizades e fortaleço as minhas relações interpessoais. O convívio com colegas e professores ensina-me a trabalhar em equipa, a respeitar diferentes opiniões e a desenvolver competências sociais que me acompanharão ao longo da vida. A EF como espaço de eleição, onde me divirto, aprendo sobre desporto e posso ajudar e ser ajudado pelos meus colegas. No primeiro ciclo surge a modalidade de basquetebol, introduzida por um elemento do clube da cidade, uma figura que se assemelhava a um professor de EF, disciplina a que não tive acesso no primeiro ciclo. A minha relação com a escola vai muito além das aulas e das avaliações. É um espaço de aprendizagem, crescimento e descobertas, onde construo o meu futuro e me preparo para os desafios da vida.

O meu percurso escolar desenrolou-se e as atividades desportivas estiveram sempre presentes na minha vida, a prática desportiva federada era também um caminho que estava a percorrer. Teria começado por praticar futebol até aos nove anos, e passo a praticar basquetebol, este que se mantém presente nos dias de hoje. Durante estes anos passo pela natação, durante dois anos sem competição, onde posso melhorar competências adquiridas de forma individual. No percurso escolar, na transição para o ensino secundário, opto por ciências e tecnologias, onde a EF está presente, e posso aprender um pouco mais sobre

ciências, matemática, física e biologia, estas que me despertavam maior interesse em detrimento das línguas.

A decisão estava tomada, ingressar numa licenciatura na área do desporto. Primeiramente queria saber mais sobre basquetebol, poder influenciar e ajudar jovens atletas a desenvolverem-se nas suas competências. Em 2012 ingresso na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na Licenciatura Educação Física e DE, que termino em 2015. Após a conclusão da licenciatura, persigo o sonho, ser treinador de basquetebol. Sabendo das dificuldades que iria encontrar, e ciente do caminho que teria que percorrer ao longo dos anos. Realizo os cursos de formação de treinadores da Federação Portuguesa de Basquetebol, entre 2015 e 2022 e concluo os três graus de formação disponíveis a nível nacional.

Tenho durante estes anos oportunidade de aprender, desenvolver as minhas práticas, trabalhar com praticantes/atletas de todas as faixas etárias e de ambos os géneros. Durante esta época, o trajeto de vida e as experiências vividas, os momentos marcantes, trouxeram-me aqui, ser professor de EF. Tenho dificuldade em definir momentos em que tudo pode ter ficado mais claro, vou então relembrar. No ano 2001, com nove anos ainda, uns meses após ter começado a praticar basquetebol, sou diagnosticado com diabetes *mellitus* tipo I. Sou aconselhado a não praticar atividade física intensa. O basquetebol seria uma atividade de intensidade elevada, quando o nível de competição evoluísse, mas naquele momento era mais lúdica e de diversão. No dia em que tive alta médica do hospital fui ao treino, queria perceber porque não poderia ser atleta. Certo que, mais tarde quando a intensidade e o nível competitivo subiram tive dificuldade, não conseguia manter os níveis de intensidade que o jogo exigia durante muito tempo. A decisão foi não parar, continuar, tomar as devidas precauções e continuar.

Este momento marca a minha vida, o meu percurso e o meu futuro. Senti-me capaz de continuar o meu caminho, de poder chegar aqui e sentir que aquele momento marcou a minha história.

Porque não ser professor? Esta foi a pergunta que surgiu. Senti que poderia ser o meu caminho, poder contactar com jovens na escola, na base da

sua formação. Este é um desafio ao qual me proponho quando digo que quero ser professor, dar o melhor de mim para que os alunos possam desenvolver-se plenamente, não só ao nível das competências motoras, mas também nas dimensões sociais, emocionais e cognitivas. Acredito que a EF tem um papel fundamental na formação integral dos jovens, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis, bem como valores como o respeito, a cooperação e a superação pessoal. É com este propósito que abraço esta profissão, com o compromisso de ser um agente educativo ativo e inspirador.

2.2. Ser professor!

A profissão docente é exigente e multifacetada. O professor deve estar preparado para lidar com a diversidade, a imprevisibilidade da prática pedagógica e os desafios do contexto profissional. Mais do que um mero transmissor de conhecimentos, ele desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, exigindo não só domínio dos conteúdos, mas também competências humanas.

Assim, para fazer face às exigências da profissão, o professor precisa de capacidades que vão além da dimensão profissional, recaindo nas dimensões pessoais. Cunha (1989, p. 85) diz que “a história de vida de cada professor é própria e única, não havendo dados que permitem generalização a não ser de que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas”. Deste modo, o professor é um indivíduo com uma identidade própria, uma história de vida, valores e cultura. Além disso, a sua formação resulta de um longo processo de construção teórica e prática, desenvolvido de forma partilhada, num constante diálogo entre investigação e ação, que molda a sua identidade pessoal.

Neste contexto, para além do saber (conhecimentos) e do saber-fazer (capacidades), o saber ser (atitudes) é igualmente considerado um elemento essencial da competência profissional. Nóvoa (2009) refere esta tríade como um conceito de grande impacto. De acordo com Almeida (2007), o "saber ser" é

definido como um conjunto de competências sociais que se manifestam na ação e se concretizam na relação com os outros.

Nóvoa (2009, p. 3) destaca cinco disposições fundamentais para a definição do professor na atualidade: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social. O autor atribui especial importância às dimensões pessoais da docência, enfatizando o tato pedagógico, que define como a "capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar". Defende ainda que a "profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor". No exercício da sua função, o professor não se dissocia da sua identidade pessoal, pois o tato pedagógico é moldado pelo seu percurso de vida, pelas suas preocupações, desafios e conquistas, influenciando assim a forma como exerce a profissão.

É evidente a influência mútua entre o "eu" pessoal e o "eu" profissional, uma vez que, segundo Cury (2003, p. 114), "o passado é um grande alicerce para edificarmos nossas experiências". Assim, ser professor é uma profissão que se constrói essencialmente a partir de referências pessoais, e não apenas com base em modelos científicos ou pedagógicos. Neste sentido, toda a educação formal e informal adquirida ao longo da vida é essencial para o percurso profissional, fornecendo elementos para refletir sobre a identidade presente e inspirar projetos positivos e enriquecedores para o futuro.

Compreende-se, assim, que as mudanças na identidade profissional influenciam a identidade pessoal e vice-versa. A identidade do professor vai-se construindo e aprimorando ao longo do seu percurso profissional, através de diferentes contextos de interação e da superação de diversos desafios.

Deste modo, a formação do "eu" de cada professor está sempre associada à sua trajetória de vida, marcada por momentos significativos e processos de socialização que ajudam a compreender a sua atuação profissional.

É essencial que os professores passem por um processo de construção identitária, onde a identidade pessoal e profissional, se desenvolvem de forma

interativa, dentro de um espaço de liberdade. Para isso, é necessário integrar o conhecimento pessoal no conhecimento profissional e encontrar um propósito para a docência que vá além de uma abordagem meramente técnica ou científica. Assim, torna-se fundamental que o professor adote práticas de autoformação e reflita sobre si próprio e o seu percurso, de modo a aprofundar a consciência sobre o seu trabalho e fortalecer a sua identidade profissional.

2.3. O Estágio

Após a conclusão do primeiro ano do MEEFEBS, teve início o EP. Apesar da formação que fui desenvolvendo, este foi o momento em que pude convocar em contexto real, os conhecimentos adquiridos, articulando a componente teórica transmitida no meio universitário com a experiência vivida no ambiente escolar (Caires, 2001).

O contacto direto com a profissão era um momento aguardado e gerava expetativas. No entanto, sentia receio face ao chamado “choque da realidade” (Veenman, 1984), temendo não estar devidamente preparado para lidar com os desafios e dificuldades que surgiriam. Afinal, tratava-se do primeiro contacto com um universo até então desconhecido para mim (Caires, 2001).

O Estágio Profissional (EP) é um requisito fundamental para a obtenção da habilitação profissional para a docência e para a atribuição do grau de Mestre. Legalmente, encontra-se regulamentado pelo 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 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

No plano curricular do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), o EP corresponde a uma unidade curricular do segundo ano.

Este estágio divide-se em duas vertentes: a prática de ensino supervisionada (PES), realizada numa escola do ensino básico e/ou secundário que acolhe os estagiários e que integra um Núcleo de Estágio (NE) composto

pelos Estagiários (EE), pelo Professor Cooperante (PC) da escola e pelo Professor Orientador (PO) da faculdade; e a elaboração e defesa do relatório de estágio, sob a orientação de um docente responsável da universidade (Batista & Pereira, 2014).

O EP visa o desenvolvimento de diversas competências nos estagiários, preparando-os para o exercício da docência. Estas competências incluem áreas profissionais, pedagógicas, didáticas e científicas, bem como a capacidade de trabalho em equipa. Além disso, espera-se que os futuros professores atuem com ética, responsabilidade e profissionalismo, pautando-se por valores, motivação e uma atitude positiva (Normas Orientadoras do EP, MEEFEBS, FADEUP, 2022).

A PES tem como principal objetivo proporcionar uma integração progressiva e orientada dos estagiários no contexto profissional, preparando professores reflexivos, capazes de analisar e justificar as suas decisões e práticas pedagógicas. O professor ideal é descrito como aquele que alia conhecimento e ética a competências pessoais, sociais e funcionais (Batista & Pereira, 2014).

Para que o EE desenvolva as competências necessárias à prática docente, são estabelecidas três áreas fundamentais de desempenho. A primeira é a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, onde o estagiário conduz o Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) na disciplina de EF, abrangendo o planeamento, a execução e a avaliação das atividades letivas. A segunda área corresponde à Participação na Escola e Relação com a Comunidade, promovendo a integração do estagiário na comunidade escolar e incentivando a sua participação em iniciativas que vão além da lecionação, fortalecendo o seu envolvimento no contexto educativo. A terceira área é o Desenvolvimento Profissional, que envolve a construção contínua de competências através da investigação, reflexão e prática docente (Batista & Pereira, 2014).

O EP é um processo de aprendizagem exigente, no qual se espera que o estagiário assuma um papel ativo na sua própria evolução. Segundo Rolim (2015), o EE é simultaneamente sujeito e agente da sua transformação

profissional, cabendo-lhe a responsabilidade de construir a sua identidade docente num processo contínuo de aprendizagem, que inclui avanços e retrocessos.

A experiência do EP em contexto real de ensino desempenha um papel crucial na construção e consolidação da identidade profissional dos estagiários. Este processo permite-lhes vivenciar a prática docente, promovendo uma imersão gradual na cultura profissional. Inicialmente, o estagiário tem uma participação periférica, mas, à medida que adquire experiência e desenvolve competências, assume um papel cada vez mais ativo e integrado no meio escolar (Batista & Queirós, 2015).

3. Dimensão Profissional

3.1. A Escola

A escola de acolhimento onde decorreu o EP é a sede do agrupamento de escolas e caracteriza-se por ser um espaço moderno e totalmente requalificado. A intervenção realizada no âmbito do programa de obras da Parque Escolar teve início em 2011 e foi concluída em 2016, resultando em infraestruturas de excelência. Destacam-se, entre os diversos espaços, as instalações desportivas, nomeadamente o pavilhão e a área exterior, a biblioteca, os laboratórios de química, física e biologia, bem como as salas específicas para artes visuais.

Uma característica particularmente interessante desta escola é a sua ligação direta ao parque urbano adjacente, um espaço verde e agradável que facilita a realização de atividades ao ar livre.

Em termos de localização, a escola situa-se na sede do concelho, pertencente ao distrito do Porto e integrada na respetiva área metropolitana.

A escola dispõe de excelentes infraestruturas e equipamentos para a lecionação da disciplina de EF, bem como para a dinamização do DE. No espaço

exterior, conta com uma pequena pista de atletismo, uma área para saltos, um espaço destinado à prática de desportos de raquete, um campo de 40x20 metros para futebol ou andebol e dois campos dedicados ao basquetebol.

No interior, a escola possui um pavilhão polidesportivo, onde habitualmente são lecionadas modalidades como Jogos Desportivos Coletivos (JDC), dança, patinagem e badminton. Este espaço é, geralmente, partilhado por três turmas em simultâneo, sendo dividido em três secções. Além disso, existe um pavilhão específico para a ginástica, equipado com excelentes materiais e condições, que também se revela adequado para a lecionação de dança. A escola dispõe ainda de uma sala equipada com material de musculação e treino da AF, conhecida como "BOX".

Uma mais-valia da escola é a existência de protocolos com o município e uma associação local, permitindo o acesso a infraestruturas adicionais para a prática desportiva. Entre estas, destaca-se uma piscina, utilizada tanto para as aulas de EF como para a equipa de natação do DE, um pavilhão com um recinto de jogo de 40x20 metros e, sempre que necessário, o pavilhão municipal. No entanto, este último encontra-se a uma distância considerável da escola e é reservado essencialmente aos cursos profissionais de desporto.

O grupo de professores da área de EF era composto por 17 docentes, sendo 9 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, aos quais se juntavam os 2 núcleos de estágio, com 6 professores estagiários, cinco do sexo masculino e um do sexo feminino. A faixa etária do grupo era bastante diversificada.

Desde as primeiras reuniões de área, rapidamente percebi que existiam diferenças e divergências dentro do grupo, as quais eram debatidas de forma aberta e franca. No entanto, uma vez tomadas as decisões, prevalecia um espírito de união e coesão.

Era um grupo altamente colaborativo, participando ativamente e prestando apoio em todas as atividades organizadas no âmbito da EF e do DE. Além disso, o ambiente de camaradagem era excelente, e todos, sem exceção, contribuíram significativamente para que a nossa integração fosse plena e natural.

O Núcleo de Estágio 2 (NE), constituído por mim, pelos meus dois colegas, pelo Professor Cooperante (PC) e pelo Professor Orientador (PO), representou para mim uma verdadeira comunidade de prática. Foi um espaço onde se planearam diversas intervenções em conjunto e onde ocorreu um debate de ideias aberto e franco entre todos os envolvidos.

Sem descurar a individualidade de cada elemento, os Estudantes Estagiários (EE) devem estruturar as suas aprendizagens através do trabalho em equipa, promovendo a comunicação, a articulação e a integração, de forma a construir o conhecimento de maneira coletiva (Batista & Pereira, 2014).

No seio do grupo de estagiários, possuíamos perfis distintos, diferentes níveis de conhecimento em determinadas áreas, conceções que por vezes divergiam e outras vezes se complementavam, bem como distintas capacidades de observação e perceção. Estas diferenças, aliadas ao papel mediador desempenhado pelo PC, tornaram as nossas reuniões semanais momentos de verdadeira aprendizagem. Normalmente, iniciávamos esses encontros com uma reflexão sobre a semana anterior e projetávamos as tarefas para a semana seguinte, o que se revelou essencial para o meu crescimento pessoal e profissional.

Além disso, conseguimos criar laços fortes de amizade, interação e apoio mútuo, que ultrapassaram o mero interesse profissional e ganharam uma dimensão afetiva genuína.

O relacionamento estabelecido, inicialmente com o PC e com o PO, baseou-se sempre na cooperação e colaboração. Para mim, ambos desempenharam o papel de mediadores, dando-me a oportunidade de expor as minhas conceções, defender os meus pontos de vista, enquanto me desafiavam a refletir, justificar as minhas escolhas, testar soluções e avaliar o êxito – ou insucesso – das propostas apresentadas (Rolim, 2015).

3.2. A disciplina de Educação Física

A EF é uma disciplina que visa o desenvolvimento global do indivíduo através da atividade motora, promovendo não apenas a aptidão física, mas

também competências sociais, cognitivas e afetivas. Segundo Gonçalves (1999), a EF deve ser entendida como um processo educativo que contribui para a formação integral dos alunos, proporcionando experiências significativas relacionadas ao corpo e ao movimento.

Para Carvalho (2008), a EF assume um papel essencial no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e na promoção da literacia motora, permitindo que os alunos adquiram competências que favorecem uma participação ativa na sociedade. Veloso et al. (2012) reforçam essa ideia, afirmando que a disciplina deve ser encarada não apenas como um espaço de prática desportiva, mas como um meio de desenvolvimento de valores, como cooperação, respeito e responsabilidade.

Além disso, de acordo com Matias e Bento (2008), a EF na escola deve ser orientada para a criação de uma cultura desportiva e de movimento, proporcionando aos alunos oportunidades para conhecerem diferentes modalidades e atividades físicas que possam integrar ao longo da vida.

Assim, a EF assume um papel essencial na formação dos indivíduos, promovendo não apenas a melhoria da condição física e da saúde, mas também a construção da identidade pessoal e social, numa perspetiva de cidadania ativa.

3.3. A turma

A turma era, inicialmente, composta por 30 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. No decorrer do ano letivo, ocorreram alterações na sua composição: uma aluna foi transferida para outra turma e um aluno solicitou transferência de escola, fixando-se o número total de alunos em 28, 13 alunas e 15 alunos.

A faixa etária predominante da turma situava-se nos 17 anos, abrangendo 26 estudantes. Apenas 4 alunos apresentavam idades distintas, nomeadamente 2 com 16 anos e 2 com 18 anos. Esta homogeneidade etária contribuiu para uma dinâmica coesa ao longo do ano letivo. Importa referir que todos os alunos já

frequentavam esta instituição no ano transato, não se tendo verificado qualquer necessidade de adaptação ao espaço escolar ou às suas rotinas.

No que concerne à disciplina de EF, 7 alunos destacaram-na como a sua disciplina favorita, justificando esta preferência com razões como o gosto pelo desporto, a valorização da atividade física como fator de bem-estar e saúde mental, e o seu papel como meio de descontração face à carga letiva das demais disciplinas.

Relativamente aos hábitos de prática desportiva fora do contexto escolar, 14 alunos referiram praticar atividade física regular, dos quais 9 estavam inseridos em contexto federado, representando clubes locais em modalidades como o voleibol, futebol, ginásio, karaté e natação. Esta realidade traduziu-se numa predisposição favorável à participação nas aulas, com níveis de AF relativamente elevados e um bom conhecimento prévio sobre diferentes modalidades.

A análise dos dados recolhidos através do inquérito individual aplicado revelou ainda que os alunos manifestavam diversas aspirações a nível académico e profissional, sendo as áreas mais referidas as engenharias, as ciências da saúde, a gestão e a criminologia. Esta diversidade de interesses reflete o perfil multifacetado da turma, composto por jovens motivados, empenhados e com projetos bem delineados para o seu futuro.

Ao longo do ano letivo, a turma evidenciou um bom comportamento global, capacidade de cooperação em tarefas de grupo e uma participação ativa nas atividades letivas. Estas características favoreceram a implementação eficaz do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), permitindo a realização de propostas pedagógicas diversificadas, adaptadas às necessidades e interesses dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral de competências motoras, sociais e cognitivas.

3.4. As relações

Ao longo do meu percurso de estágio, tive a oportunidade de desenvolver e fortalecer relações com diversos intervenientes do contexto educativo, as quais contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Estas interações permitiram-me compreender melhor a dinâmica escolar, bem como reconhecer o papel de cada elemento na construção de um ambiente educativo coeso e colaborativo.

A relação com o PO revelou-se essencial ao longo de todo o estágio. Através da sua orientação constante, recebi feedback construtivo, reflexões críticas e sugestões práticas que me permitiram aprimorar as minhas práticas pedagógicas. O seu acompanhamento foi fundamental para consolidar uma postura profissional, incentivando-me a pensar de forma crítica e a procurar soluções fundamentadas para os desafios surgidos. Apesar dos contratempos, o papel do PO foi fundamental para o meu percurso. Inicialmente com um acompanhamento mais distante, serviu como guia nos aspetos gerais inerentes à realização do estágio, com a alteração de PO, este acompanhamento tornou-se mais próximo e objetivo. Pude expor questões, esclarecer dúvidas, e uma orientação mais próxima, o que foi determinante para o desenrolar do EP.

Com o PC desenvolvi uma relação de proximidade e confiança, que se revelou determinante para a minha integração na escola e para a compreensão da realidade concreta da docência. Esta colaboração pautou-se pela partilha constante de experiências, pela coavaliação das aulas e pela planificação conjunta, permitindo-me crescer enquanto futuro professor e sentir-me parte integrante da equipa pedagógica. O PC teve sempre uma postura interventiva e crítica, num registo de autenticidade, sinceridade e honestidade. As críticas, fossem elas construtivas, de reforço positivo ou mais corretivas, foram sempre interpretadas como orientações valiosas para melhorar o meu desempenho profissional. Como mencionei numa das minhas reflexões*, "Penso que várias melhorias surgiram através de reflexões e de feedback dado pelos colegas" (Reflexão aula 17 e 18).* Por outro lado, evidenciou interesse pelas dinâmicas que propus, demonstrando apreço pelas experiências vividas no contexto do estágio, muitas vezes mostrando-se recetivo a aprender com elas.

A relação com os alunos foi, sem dúvida, marcante, a minha primeira turma. Ao longo do ano, fui conquistando o seu respeito e confiança, criando um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Estas interações mostraram-me que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, trata-se também de ouvir, orientar e inspirar. Como registei, *"Os alunos tiveram um bom comportamento, sendo cooperantes e respeitosos. Demonstram maturidade e respeito uns pelos outros, envolvem-se e dão o melhor de si"* (Reflexão aula 19 e 20). Foi também desafiador, a turma constituída por 28 alunos/as, com personalidades e características muito díspares, percebi que teria de me adaptar a cada um deles de forma diferente. Ao longo do ano letivo pude adaptar-me a eles/as, sendo que eles/as teriam também de se ajustar às regras impostas nas dinâmicas. A relação com os alunos/as foi sem dúvida a experiência mais enriquecedora do EP, foi premente desenvolver capacidade de me adaptar para potenciar as capacidades dos alunos/as.

Com os colegas professores estagiários, desenvolvi uma relação de amizade, entreajuda, companheirismo e partilha de conhecimentos. Juntos, enfrentámos desafios, trocámos ideias, analisámos práticas e apoiámo-nos mutuamente, o que tornou esta experiência mais rica e coesa. O ambiente colaborativo criado entre nós funcionou como um espaço seguro para a experimentação e crescimento profissional. Neste núcleo de estágio foi crucial a união entre os EE, a disponibilidade que demonstramos entre todos, a abertura inicial de todos para nos expormos e conhecermos. O acompanhamento do EP, a presença nos momentos letivos, proporcionou momentos de reflexão e partilha que tiveram impacto no meu percurso individual.

A participação no CT proporcionou-me uma visão mais alargada das características da turma e dos alunos/as individualmente, dando-me a conhecer a importância da articulação entre os vários docentes e restantes membros da comunidade educativa. A troca de perspetivas e a reflexão conjunta sobre o percurso dos alunos/as mostraram-me o valor da ação pedagógica integrada e do trabalho multidisciplinar. *“É interessante perceber que não divergem muito as considerações de cada Professor das diferentes disciplinas. Diferentes caraterísticas de todos os alunos são interpretadas e descritas de uma forma*

semelhante ao que acontece num diferente espaço de ensino-aprendizagem, como o pavilhão gimnodesportivo." (Reflexão da Reunião de Conselho de Turma, 19/12/2024)

Por fim, destaco a relação com os funcionários da escola, frequentemente invisíveis, mas com um papel crucial no quotidiano escolar. A sua disponibilidade, simpatia e colaboração foram fundamentais para o bom funcionamento das atividades letivas e extracurriculares, contribuindo para um ambiente acolhedor e funcional.

Todas estas relações, cada uma com as suas especificidades, contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário. Foram estas pessoas e estas interações que moldaram o meu estágio, ajudando-me a construir uma identidade profissional alicerçada na colaboração, no respeito mútuo e na valorização de cada elemento da comunidade educativa.

3.5. Planeamento

O planeamento do ensino é uma fase essencial na prática pedagógica, pois permite ao professor transformar as orientações programáticas e as intenções do sistema de ensino em ações concretas e adaptadas ao contexto dos alunos. Segundo Bento (2003, p. 30), "a realização eficaz das exigências programáticas exige, a par de uma abordagem profunda e consciente, um planeamento estratégico e pluridimensional do processo de ensino". Isto significa que, para além da conceção de atividades, é necessário um planeamento rigoroso que responda, de forma crítica, às perguntas fundamentais: o quê? quando? com quem? em quê? E, posteriormente, passa-se a questionar: como ensinar?

Graça (2001a) defende que o planeamento constitui uma "janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino", permitindo ao professor antecipar, estruturar e articular a sua intervenção pedagógica de forma eficaz. Nesta linha de pensamento, Bento (2003, p. 15) acrescenta que o planeamento funciona como um elo de ligação entre as intenções expressas nos programas

curriculares e a sua concretização prática no terreno educativo. Assim, o professor deve desenvolver o seu planeamento considerando um conjunto de variáveis, como o nível de desempenho dos alunos, as suas capacidades, os recursos materiais e humanos disponíveis e os objetivos específicos da unidade didática, de forma a tomar decisões conscientes e adaptadas à realidade concreta da turma, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Matos (2012a) defende que, para planificar o ensino, é fundamental considerar os objetivos que respondam às necessidades e à diversidade dos alunos, os recursos e conteúdos disponíveis, as tarefas e estratégias pedagógicas a empregar, assim como as formas de avaliação e os momentos de ajustamento do processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha, Jacinto et al. (2001, p. 27) assinalam que o "critério principal na seleção e operacionalização dos objetivos e atividades formativas deve ser o aperfeiçoamento efetivo dos alunos, garantindo que as prioridades de desenvolvimento identificadas, por meio de avaliações diagnósticas e contínuas, sejam implementadas de forma a atender às necessidades de cada estudante".

Importa ainda referir que o planeamento não é um documento imutável, mas sim uma previsão sujeita a alterações, que deve ser revista e adaptada conforme as situações concretas que se apresentem ao longo do ano letivo. Esta flexibilidade permite ao professor ajustar as suas estratégias, garantindo uma resposta pedagógica eficaz às dinâmicas e desafios da sala de aula.

3.6. Planeamento Anual

O plano anual de turma (PAT) é um documento de planeamento a longo prazo que visa orientar a intervenção pedagógica ao longo de todo o ano letivo. Trata-se de um instrumento estruturante, que articula os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma organização coerente e progressiva das atividades a desenvolver. A construção deste documento deve assentar em referenciais curriculares como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), as AE da disciplina de EF e o *Programa*

Nacional de Educação Física (PNEF), garantindo a sua consistência com os princípios orientadores da política educativa nacional (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017; DGE, 2018).

O plano anual, no entanto, não deve ser entendido como um documento estanque, mas sim como um guia flexível, que pode e deve ser ajustado em função do contexto real da escola, dos recursos disponíveis, da especificidade das turmas e de eventuais imprevistos que possam surgir ao longo do ano letivo (Cunha, 2019).

Em suma, a construção e aplicação do plano anual constituem um elemento central na organização do trabalho docente. Apesar da sua natureza flexível, este instrumento é fundamental para assegurar a coerência do processo de ensino-aprendizagem e para responder de forma estruturada aos desafios que possam surgir ao longo do ano letivo. Como afirmam Tomás e Ferreira (2012, p.45), o planeamento é "uma atividade essencial da função docente, permitindo ao professor organizar o processo educativo em função dos seus objetivos, dos recursos disponíveis e das características dos seus alunos". (p. 45).

Planeamento Anual		
1º Período	2º Período	3º Período
Basquetebol Voleibol Natação	Natação Badminton Atletismo Ginástica Acrobática Dança	Ginástica Acrobática Dança Atletismo Exploração da Natureza

Tabela 1 - Distribuição UD

Ao longo do ano letivo, o planeamento foi sendo alvo de diversos ajustamentos, como já tinha sido antecipado pelo Professor Cooperante (PC). Desde o início, fui alertado para a possibilidade de surgirem imprevistos que obrigariam a reformular partes do planeamento inicial, tais como visitas de estudo, alterações na disponibilidade dos espaços letivos ou a necessidade de alocar mais tempo a determinadas unidades didáticas. Neste sentido, revelou-

se essencial desenvolver uma postura flexível e adaptável, capaz de dar resposta às exigências do Plano de Atividades do Turma (PAT), mesmo perante constrangimentos inesperados.

Um exemplo concreto desta necessidade de ajustamento verificou-se na unidade didática (UD) de natação. Inicialmente estavam previstas quatro aulas, contudo, devido ao tempo efetivo disponível para a prática – cerca de 45 minutos por sessão – tornou-se evidente a necessidade de prolongar esta UD por mais quatro aulas. Com este prolongamento, o tempo total de prática passou de aproximadamente três horas para seis, o que permitiu proporcionar aos alunos um maior tempo de contacto com a água e, consequentemente, uma melhoria na aquisição e consolidação das competências específicas da modalidade.

Este ajustamento teve impacto no planeamento das restantes unidades, nomeadamente nas de basquetebol e voleibol, às quais foram subtraídas duas aulas cada. Ainda que estas modalidades contassem com um elevado grau de motivação por parte dos alunos, considerou-se prioritário garantir uma intervenção mais prolongada na natação, tendo em conta as suas especificidades, o reduzido tempo efetivo de prática por aula e a importância da adaptação ao meio aquático no currículo da disciplina.

A participação nas reuniões do núcleo de estágio revelou-se um momento fundamental para o planeamento da prática letiva. Estes encontros permitiram não só a partilha de ideias e estratégias, como também o esclarecimento de dúvidas e a construção de um caminho mais seguro no processo de ensino. O papel do Professor Cooperante foi particularmente relevante, assumindo uma postura orientadora e de apoio constante, o que facilitou a integração nas dinâmicas da escola e a adaptação ao contexto real de ensino. Numa fase inicial, o planeamento apresentou-se como um desafio acrescido, não apenas por se tratar do ano de estágio, mas também pelo facto de este ter sido o meu primeiro contacto com o ambiente escolar enquanto professor. Conhecer os espaços, as rotinas da escola, os alunos e os colegas foi um processo exigente, mas essencial para um planeamento mais ajustado e eficaz. O apoio do PC foi determinante para que este processo decorresse de forma mais tranquila, ajudando-me a tomar decisões mais adequadas à realidade escolar.

No anexo 1, encontra-se PAT inicial, que por constrangimentos acima referidos, resultou em alterações. No anexo 2 podem-se verificar essas mesmas alterações.

3.7. Planeamento Unidade Didática

O planeamento a médio prazo, em EF, concretiza-se através da construção das unidades didáticas (UD), que organizam de forma estruturada e sequencial o processo de ensino-aprendizagem de cada UD incluída no plano anual de turma. As UD constituem uma componente essencial da intervenção pedagógica, na medida em que operacionalizam os objetivos programáticos e promovem aprendizagens intencionais e significativas ao longo do ano letivo.

De acordo com Bento (1998), a unidade didática é uma parte fundamental do programa da disciplina, funcionando como um guia pedagógico estruturado que orienta toda a prática do professor. Esta estrutura permite responder às principais questões do desenvolvimento curricular: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar (Pais, 2013), promovendo uma lógica de progressão e continuidade nas aprendizagens dos alunos.

A elaboração das unidades didáticas foi sustentada em documentos orientadores como o Programa Nacional de Educação Física, as Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei n.º 55/2018, articulando esses referenciais normativos com as caraterísticas concretas da turma e os recursos físicos e materiais disponíveis na escola. Para garantir a coerência e eficácia do planeamento, recorreu-se ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), que organiza o planeamento em três fases, a análise da modalidade, da turma e dos recursos; a definição e sequenciação dos conteúdos, e a elaboração das progressões pedagógicas e estratégias de avaliação.

Assim, cada UD integrou uma caracterização da modalidade em questão, a identificação dos recursos disponíveis, os objetivos gerais e específicos, os conteúdos programáticos e as respetivas progressões. Apesar do rigor do

planeamento, a UD mantém um caráter flexível, ajustando-se às necessidades emergentes dos alunos e aos imprevistos que surgem durante a prática letiva. Esta flexibilidade permite uma resposta pedagógica mais eficaz e adaptada ao contexto real da turma.

Para cada UD, foram igualmente planeadas as funções didáticas, AD, introdução, exercitação, adaptação, avaliação formativa e AS. Estas funções, articuladas entre si, constituem os pilares de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, intencional e centrado no desenvolvimento global do aluno.

O planeamento das unidades didáticas revelou-se um instrumento essencial para a organização, controlo e ajustamento dos conteúdos a lecionar, tendo sempre em consideração as capacidades e necessidades dos alunos. Esta importância foi transversal a todas as unidades desenvolvidas ao longo do ano letivo, incluindo a de natação, onde o planeamento permitiu responder a constrangimentos específicos e garantir uma progressão adequada das aprendizagens.

Este planeamento assumiu, assim, um papel estruturante no processo de ensino-aprendizagem, permitindo delinear uma sequência lógica e cronológica de desenvolvimento dos conteúdos. Esta sequência iniciou-se com a aplicação da AD, que permitiu aferir o nível de partida dos alunos, seguida da introdução e exploração dos conteúdos, passando pela sua exercitação e posterior adaptação ao contexto específico da modalidade. No planeamento da UD de Basquetebol, anexo 3, pode verificar-se esse cuidado no planeamento.

Durante toda a unidade didática, a avaliação formativa acompanhou o processo, desempenhando um papel regulador e orientador, tanto para o professor como para os alunos. No final, a aplicação de uma AS permitiu aferir os progressos alcançados e refletir sobre os resultados obtidos, contribuindo para uma análise mais global da eficácia da intervenção pedagógica.

Durante o ano letivo, foram previstas unidades didáticas de basquetebol, voleibol, badminton, natação, ginástica acrobática, dança, atletismo, exploração da natureza, assim como das áreas de AF e dos conhecimentos. Para cada uma

destas unidades foi definido um plano, no qual constavam o número de aulas e os conteúdos a lecionar. Embora suscetível de ajustamentos, este planeamento teve sempre em consideração as capacidades e habilidades dos alunos.

Relativamente às metodologias de ensino, foram utilizadas diversas estratégias com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e sociais dos alunos. O modelo tradicional, assente na instrução direta, foi amplamente utilizado na transmissão de gestos técnicos associados a cada modalidade. A instrução direta esteve presente em todas as unidades curriculares — jogos desportivos coletivos, natação, badminton, ginástica, dança, atletismo, exploração da natureza e AF — sobretudo no início da fase fundamental das aulas. Neste contexto, os exercícios do treino funcional foram realizados após a instrução direta, garantindo uma execução correta que prevenisse eventuais lesões.

Nos jogos desportivos coletivos, a prática de gestos técnicos como o passe, o lançamento e o drible no basquetebol, ou a manchete e o remate no voleibol, exigiram o recurso à instrução direta, quer para ensinar, quer para corrigir as ações dos alunos. De igual modo, no badminton, na natação, no atletismo e na ginástica, esta metodologia foi frequentemente aplicada com vista a uma melhor execução técnica das competências específicas de cada atividade. O modelo de instrução direta revelou-se, assim, fundamental para explicar aos alunos o porquê de determinadas ações e da sua repetição sistemática, com vista à melhoria da qualidade das execuções individuais e à sua transferência para situações reais de jogo.

O ensino do jogo para a compreensão esteve na base do planeamento das unidades didáticas de basquetebol e voleibol. Segundo Mesquita e Graça (2009), este modelo enfatiza a modificação das formas de jogo para se adequarem ao nível dos alunos, utilizando estratégias como a representação (formas reduzidas do jogo que mantêm os princípios táticos essenciais), o exagero (alterações nas regras ou no espaço para enfatizar aspetos específicos) e o ajustamento da complexidade tática (adaptação das tarefas às capacidades dos alunos). Este modelo promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a pensar criticamente e a tomar decisões informadas durante o jogo.

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, as unidades didáticas de ginástica e dança foram planeadas e desenvolvidas com base no modelo de ensino centrado no aluno, privilegiando uma abordagem pedagógica que promove a autonomia, a participação ativa e a construção significativa do conhecimento. Esta metodologia permitiu adaptar os conteúdos às características individuais dos alunos, valorizando os seus ritmos de aprendizagem, interesses e estilos expressivos, aspetos essenciais em contextos tão pessoais e criativos como a dança e a ginástica (Silva, 2007). O papel do professor foi sobretudo o de mediador, criando ambientes de aprendizagem desafiantes e seguros, onde os alunos puderam explorar movimentos, criar sequências e apresentar coreografias, desenvolvendo simultaneamente competências motoras, sociais e cognitivas (Perrenoud, 1999).

Esta abordagem revelou-se eficaz na promoção do envolvimento e da motivação dos alunos, confirmando as potencialidades do modelo centrado no aluno na construção de aprendizagens significativas em EF (Delors, 1996).

3.7.1. Função Didática - Introdução

A função didática introdução assume uma importância estratégica no início de cada unidade ou aula, uma vez que visa motivar os alunos, estabelecer uma ligação com os seus conhecimentos anteriores e contextualizar os conteúdos a lecionar. Carreiro da Costa e Piéron (1996) defendem que é nesta fase inicial que se clarificam os objetivos da aula, se definem regras e se cria um ambiente propício à aprendizagem.

Neste sentido, procurei iniciar cada unidade e aula com estratégias diversificadas como perguntas orientadoras, desafios motores, pequenas histórias ou demonstrações, que contribuíram para captar o interesse dos alunos e promover o envolvimento desde o primeiro momento. Esta abordagem revelou-se eficaz na criação de um clima positivo e na construção de aprendizagens mais significativas, pois permitiu que os alunos compreendessem não só o que iam aprender, mas também o porquê e para quê dessas aprendizagens.

No momento de introdução de um novo conteúdo, procurei, desde o início da aula, estabelecer como objetivo principal não apenas a apresentação do conteúdo em si, mas também o seu enquadramento no contexto da modalidade e da unidade didática em questão. A partir deste enquadramento inicial, o planeamento da aula foi desenvolvido de forma a proporcionar uma introdução prática do conteúdo, permitindo aos alunos um primeiro contacto orientado e significativo com a nova aprendizagem.

Na unidade didática de voleibol, por exemplo, durante a aula dedicada ao passe de costas, a introdução deste conteúdo seguiu uma lógica progressiva ao longo da sessão. Iniciou-se com uma componente de treino funcional, onde foram mobilizadas articulações e grupos musculares diretamente relacionados com a execução do gesto técnico em questão, promovendo uma preparação física específica e adequada. Posteriormente, foram propostas tarefas que permitiram aos alunos realizar e repetir a ação técnica do passe de costas num ambiente facilitador, assegurando as condições necessárias para uma aprendizagem eficaz e a aquisição gradual do novo conteúdo.

3.7.2. Função Didática - Exercitação

A exercitação é o momento em que os alunos têm oportunidade de aplicar e desenvolver as suas competências através de tarefas motoras orientadas. Esta função didática deve ser cuidadosamente estruturada, tendo em conta os princípios da progressividade, complexidade e adequação aos ritmos individuais de aprendizagem.

Segundo Bento (2004), a exercitação deve promover a prática significativa, permitindo a repetição deliberada e consciente de ações motoras com vista à melhoria do desempenho. Neste processo, o professor tem um papel central na gestão do tempo de prática, na organização dos grupos e dos espaços, na seleção das tarefas e, sobretudo, na oferta de feedback adequado, imediato e construtivo. Ao longo das aulas, procurei garantir que os exercícios

tivessem um nível de desafio ajustado às capacidades dos alunos, favorecendo a sua autonomia, a superação pessoal e o gosto pela prática da atividade física.

Na sequência da introdução do conteúdo, procurei criar situações de aprendizagem onde os alunos pudessem realizar e repetir os objetivos delineados para a aula. Ainda na unidade didática de voleibol, durante a aula dedicada ao passe de costas, utilizei jogos reduzidos e condicionados para proporcionar aos alunos oportunidades de praticar este gesto técnico de forma contextualizada e com maior frequência. Progressivamente, e à medida que os alunos ganhavam maior confiança, fui reduzindo as restrições impostas, permitindo-lhes aproximar a execução do passe de costas às exigências e características do jogo real.

Este processo garantiu que os alunos exerciam as técnicas num ambiente favorável à sua aprendizagem, possibilitando a prática focada e repetida. Simultaneamente, foi dada ênfase à adaptação gradual ao contexto real da modalidade, integrando o passe de costas com outras técnicas do voleibol, de modo a promover uma compreensão mais global e funcional do jogo.

3.7.3. Função Didática - Adaptação/Consolidação

Após a introdução e exercitação dos conteúdos técnico-táticos ao longo das diferentes sessões, torna-se essencial garantir a sua aplicação efetiva em contextos representativos da modalidade, de forma a promover a transferência e a consolidação das aprendizagens. Esta fase do processo ensino-aprendizagem visa aproximar a prática pedagógica da lógica interna da modalidade, permitindo aos alunos compreender e aplicar os princípios fundamentais do jogo em situações mais complexas e realistas.

Segundo Araújo (2007), o desenvolvimento da competência motora em contexto desportivo exige a vivência de situações com um elevado valor representativo, ou seja, que simulem as condições reais da modalidade, favorecendo a tomada de decisão, a leitura do jogo e a aplicação contextualizada dos gestos técnicos. Assim, nesta fase, a intervenção pedagógica centra-se na

criação de tarefas significativas, com base no modelo de ensino compreensivo do jogo (Mesquita & Farias, 2005), que privilegia o jogo como meio de aprendizagem e promove simultaneamente o desenvolvimento técnico, tático, físico e a tomada de decisão.

A consolidação dos conteúdos deve, portanto, ser realizada através de situações de jogo ou jogo modificado, tarefas com constrangimentos (como limitações numéricas, temporais ou espaciais) ou jogos condicionados que enfatizem os conteúdos anteriormente abordados. Esta abordagem permite não só o reforço das aprendizagens, como também o desenvolvimento da capacidade de adaptação dos alunos às diferentes exigências do jogo. Como referem Bento e Tristão (2012), a aprendizagem em EF deve assentar numa lógica de progressão pedagógica, onde os alunos sejam desafiados a resolver problemas de forma autónoma e crítica, numa perspetiva de construção ativa do conhecimento.

Neste sentido, o papel do professor nesta fase deve ser predominantemente o de mediador da aprendizagem, promovendo o feedback orientado, fomentando a reflexão crítica e ajustando os desafios pedagógicos ao nível de desenvolvimento dos alunos. De acordo com Carvalho e Graça (1996), a intervenção eficaz do professor passa por criar condições para que os alunos se envolvam cognitivamente nas tarefas, tomem decisões fundamentadas e compreendam as consequências das suas ações em contexto de jogo.

Desta forma, a transição da exercitação isolada para a aplicação contextualizada dos conteúdos constitui um momento-chave na estrutura da unidade didática, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática desportiva mais consciente, informada e próxima das exigências reais das modalidades.

3.7.4. Avaliação Diagnóstica

A AD representa um momento crucial no início de cada unidade didática, na medida em que permite ao professor recolher informação sobre os conhecimentos prévios, capacidades motoras, atitudes e motivações dos alunos.

Esta informação constitui a base para a definição dos objetivos da unidade, o ajustamento das estratégias pedagógicas e a personalização das propostas de ensino.

No ensino da EF, esta avaliação assume particular relevância, pois permite identificar diferentes níveis de aptidão física, experiência prévia com a modalidade, bem como eventuais limitações de ordem física ou emocional. Esta fase de diagnóstico é, portanto, essencial para que o ensino se organize em função das reais necessidades e potencialidades do grupo-turma, respeitando os princípios da diferenciação pedagógica e da equidade educativa, tal como previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

O momento da AD revelou-se essencial, permitindo recolher informações relevantes sobre os conhecimentos prévios e as capacidades motoras dos alunos. A partir desta análise, foi possível delinear e ajustar os objetivos da unidade didática de forma mais adequada à realidade da turma. No caso da unidade de natação, a AD foi particularmente determinante, pois permitiu identificar dificuldades significativas, não apenas ao nível da técnica de nado, mas, sobretudo, no controlo da respiração – um aspeto que, quando aliado a uma técnica deficiente, compromete de forma evidente a execução eficaz do nado.

Com base nesta informação, a unidade didática foi planeada com foco principal na técnica de nado Crol, dando especial ênfase à respiração. Ao longo de grande parte das aulas, a respiração esteve presente como conteúdo transversal, mesmo quando o foco principal incidia sobre a ação dos membros superiores. A abordagem metodológica adotada consistiu numa progressão pedagógica em duas fases: numa primeira fase, foi promovida a exercitação isolada da respiração, permitindo aos alunos desenvolver maior controlo e confiança neste domínio; numa fase posterior, foi promovida a integração da respiração com os elementos técnicos da natação, nomeadamente com a técnica de Crol.

Importa referir que este planeamento não foi encarado como um processo fixo e definitivo. Ao longo da unidade didática, foi continuamente acompanhado por uma avaliação formativa, que me permitiu monitorizar o progresso dos alunos

e perceber se os objetivos inicialmente traçados estavam a ser alcançados. Esta avaliação desempenhou um papel regulador, permitindo ajustar as tarefas e estratégias pedagógicas sempre que necessário, garantindo uma resposta mais eficaz às necessidades da turma.

3.7.5. Avaliação Formativa

A avaliação formativa decorre de forma contínua ao longo da unidade didática, tendo como principal finalidade a melhoria progressiva das aprendizagens e o ajustamento do ensino às necessidades emergentes. Para Pacheco (1996), esta modalidade de avaliação deve estar centrada na comunicação entre professor e aluno, valorizando o feedback como instrumento promotor da aprendizagem.

Durante as aulas, recorri frequentemente a momentos de observação direta, momentos de reflexão, incentivando os alunos a identificarem dificuldades e a definirem estratégias de melhoria. Esta abordagem permitiu aumentar o envolvimento e a responsabilização dos alunos, enquanto proporcionou dados fundamentais para orientar o ensino de forma mais eficaz. A avaliação formativa, mais do que um processo de verificação, foi concebida como um meio de desenvolvimento, aprendizagem e motivação.

Ao observar que *“muitas vezes o desempenho motor não corresponde à execução técnica desejada” (Reflexão aula 63 e 64)*, optei por valorizar a consciência técnica dos alunos, incentivando-os a identificar os próprios erros, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa.

A avaliação formativa desenvolveu-se sobretudo através da observação atenta e da reflexão crítica das aulas ministradas. Este processo revelou-se fundamental para o planeamento das sessões seguintes, permitindo perceber em que medida os conteúdos estavam a ser adquiridos pelos alunos. Ao longo de toda a unidade didática, a avaliação formativa possibilitou a melhoria contínua da minha intervenção pedagógica, oferecendo-me a oportunidade de fornecer

feedback ajustado ao desempenho individual e coletivo dos alunos, bem como de adaptar o planeamento em função das suas respostas e necessidades.

Este tema, abordado nas reuniões do núcleo de estágio, *a avaliação formativa foi entendida como um "processo contínuo", sustentado por feedback individual e coletivo, adaptado à especificidade de cada modalidade (Reflexão R*eunião *Núcleo de Estágio de 30/01/2025).*

No final da unidade, procede-se à AS, momento em que são avaliados os resultados da implementação da unidade didática, contemplando todo o percurso de introdução, exercitação e adaptação dos conteúdos. Esta avaliação representa não só um momento de aferição das aprendizagens por parte dos alunos, mas também uma ocasião de reflexão sobre a minha prática enquanto professor de EF, permitindo avaliar o impacto e a eficácia da intervenção pedagógica realizada.

3.7.6. Avaliação Sumativa

A AS teve lugar no final de cada unidade didática, sendo orientada para a verificação das aprendizagens realizadas e para a tomada de decisão sobre a progressão dos alunos. Embora tradicionalmente associada à atribuição de uma classificação, esta avaliação deve igualmente contribuir para a consolidação das aprendizagens, fornecendo um retorno sobre o percurso realizado.

Rodrigues (2008) refere que a AS deve resultar de um julgamento global, fundamentado e criterioso, baseado num conjunto diversificado de evidências recolhidas ao longo do processo. No contexto da EF, esses dados podem provir da observação sistemática, de registos de desempenho, de portefólios ou de grelhas de avaliação. A transparência na comunicação dos critérios e a consistência dos instrumentos utilizados foram elementos fundamentais para garantir uma avaliação justa e significativa, refletindo não apenas os produtos finais, mas também o progresso e o esforço demonstrado pelos alunos.

A articulação coerente entre a AD, formativa e sumativa, integrada nas funções didáticas de introdução, exercitação e adaptação, contribuiu para um

ensino mais eficaz, inclusivo e orientado para o sucesso educativo de todos os alunos. Esta abordagem refletiu o espírito das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2021), promovendo uma avaliação ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Este momento de avaliação revelou-se inicialmente um desafio, sobretudo devido ao elevado número de alunos na turma. Tive de refletir sobre estratégias diversificadas para conseguir realizar as avaliações de forma eficaz. Uma preocupação principal foi a capacidade de observar e avaliar todos os alunos, tendo em conta o grande número de técnicas a avaliar e a sua execução, o que antevia ser um obstáculo.

Para contornar esta dificuldade, optei por utilizar uma escala qualitativa simples, onde 0 correspondia a “não realiza”, 1 a “realiza com dificuldade” e 2 a “realiza”. Esta escala foi aplicada em todas as unidades didáticas, permitindo uma avaliação mais rápida e objetiva.

Em cada unidade, a dinâmica da avaliação foi cuidadosamente planeada para garantir que todos os alunos pudessem ser observados e avaliados, tendo em conta o seu nível de desempenho e assegurando igualdade de oportunidades. Nos jogos desportivos coletivos, a avaliação foi realizada em grupos, reduzindo assim o número de alunos a observar de cada vez. Na natação, a avaliação decorreu em duplas ou trios; no badminton, em jogos individuais ou pares, o que também facilitou a observação. Nas unidades de ginástica e dança, a turma foi dividida em grupos, e a avaliação ocorreu coletivamente.

No anexo 4 podemos encontrar a AS da UD de Voleibol, como exemplo da aplicação das avaliações sumativas realizadas em grande parte das UD.

Ao longo do ano, a minha capacidade de observar e avaliar o desempenho dos alunos foi-se desenvolvendo. Durante o estágio, percebi que é fundamental dominar bem a grelha de avaliação, pois esta deve refletir o trabalho realizado ao longo de toda a unidade didática, tornando a sua aplicação mais fácil e eficaz. Para a realização dos momentos de AS, e devido ao número de alunos, tive que encontrar estratégias par conseguir observar e avaliar todos os alunos. *“A*

aplicação da grelha de avaliação foi dividida ao longo da aula por um número reduzido de alunos, onde o professor avalia apenas 4 alunos." (Reflexão aula 37 e 38).

Na AS de natação, realizada em duplas, consegui observar com relativa facilidade todos os critérios definidos na grelha. Julgo que este resultado foi possível graças ao conhecimento aprofundado da grelha e dos conteúdos trabalhados nas aulas.

3.7.7. Avaliação Final de Período

No final de cada período foi realizada uma avaliação global que integrou os quatro domínios definidos no referencial da disciplina, sendo estes operacionalizados através de uma grelha de avaliação comum a toda a área disciplinar. Esta grelha, construída com base nos critérios definidos coletivamente, acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, funcionando como um instrumento orientador e facilitador da recolha de evidências e da tomada de decisão. A sua utilização sistemática permitiu garantir a coerência e equidade na avaliação dos alunos, assegurando que todos os domínios – desempenho individual, atividades físicas, AF e conhecimentos – fossem devidamente considerados na construção da avaliação final.

O Domínio 1, referente ao desempenho individual, que contempla aspetos como a responsabilidade, persistência, colaboração e comunicação, sendo estas características fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem em EF. Este domínio representa 20% da nota final, sendo avaliado de forma contínua ao longo das aulas. Através da observação direta, foi possível identificar comportamentos como o respeito pelas regras, o empenho nas tarefas propostas e a cooperação entre pares. Por exemplo, nas aulas realizadas na piscina, *"foi notório o esforço dos alunos em superar dificuldades associadas ao medo do meio aquático, assim como o apoio mútuo entre colegas em situações de maior*

desafio físico e emocional, o que reforçou a importância da entreajuda e da resiliência" (Reflexão aula 35 e 36).

Já o Domínio 2, com uma preponderância de 55%, incidiu sobre as atividades físicas abordadas nas UD lecionadas, nomeadamente os JDC e os DI. Este domínio abrangeu também os alunos com atestado médico, que foram avaliados com base na sua participação e envolvimento em atividades teóricas ou adaptadas.

O Domínio 3, referente à AF, foi avaliado ao longo do ano letivo com a aplicação dos testes do programa FIT Escola. Os testes selecionados incluíram o registo de peso e altura, salto horizontal, flexão de braços, agilidade 4x10m, velocidade 40m e resistência com o teste do vaivém. Estes momentos permitiram não só a monitorização da condição física dos alunos, mas também a promoção da literacia corporal e da consciência sobre a importância da saúde e da AF. A aplicação dos testes foi organizada de forma a envolver os alunos no processo, *"permitindo-lhes assumir responsabilidades no registo e controlo dos dados, o que favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da compreensão dos critérios de avaliação" (Reflexão aula 43 e 44).*

Por último, o Domínio 4, respeitante aos conhecimentos, incidiu sobre conteúdos como a especialização e o abandono precoce, assim como a ética no desporto. Estes temas foram abordados em contexto mais teórico, em sala de aula, promovendo a reflexão crítica dos alunos sobre questões transversais à prática desportiva. A aula foi planeada com recurso a diferentes estratégias pedagógicas, incluindo o "minuto ativo", de forma a contrariar o sedentarismo do contexto e a manter o envolvimento dos alunos. A participação ativa e as intervenções pertinentes durante esta aula teórica demonstraram que *"os alunos foram capazes de relacionar os temas abordados com as suas experiências pessoais e com as vivências nas aulas de EF" (Reflexão aula 45 e 46).*

3.8. Autoavaliação e Heteroavaliação

A avaliação é parte integrante e essencial do processo de ensino e aprendizagem, e na disciplina de EF assume um papel ainda mais relevante, dada a diversidade de competências envolvidas, físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Neste contexto, a autoavaliação e a heteroavaliação revelaram-se estratégias fundamentais para promover o envolvimento ativo dos alunos/as na construção do seu percurso de aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, foram proporcionados aos alunos diversos momentos de autoavaliação, nomeadamente no final de cada período, permitindo-lhes refletir sobre o seu desempenho e evolução. *"Este processo fomentou a autorresponsabilização e a consciência crítica, tendo os alunos oportunidade de reconhecer os seus progressos e identificar aspetos a melhorar" (Reflexão da aula 43 e 44).* A autoavaliação, para além de promover autonomia, demonstrou ser uma ferramenta motivacional, uma vez que os alunos/as compreendiam melhor os critérios e objetivos definidos para cada unidade temática.

A heteroavaliação, por sua vez, foi incentivada através da avaliação entre pares, tanto em momentos de observação individual como em pequenos grupos. *"Esta abordagem foi particularmente útil em aulas com exercícios de execução técnica ou tática, onde os alunos assumiram o papel de observadores dos colegas, aplicando os critérios previamente discutidos em aula" (Reflexão da aula 19 e 20).*

Importa destacar que os critérios de avaliação foram apresentados e discutidos com os alunos desde o início do ano, reforçando a transparência e a justiça do processo avaliativo. Esta clarificação contribuiu para um maior envolvimento e compreensão por parte dos alunos.

A aplicação da autoavaliação e da heteroavaliação ao longo do estágio revelou-se, assim, uma mais-valia pedagógica, na medida em que promoveu um ambiente de maior corresponsabilização, respeito mútuo e consciência do processo avaliativo, contribuindo para uma avaliação mais formativa, participativa e significativa.

3.9. Plano de Aula

No âmbito do planeamento em EF, o plano de aula (PA) representa o nível mais operacional, pois estabelece a ligação direta entre a planificação e a ação pedagógica do professor. É o instrumento que orienta a condução da aula, permitindo uma intervenção estruturada, refletida e alinhada com os objetivos previamente definidos. Assim, o PA deve conter não só o que se pretende lecionar, mas também como será lecionado, tornando-se essencial para garantir coerência entre os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o estágio, o núcleo optou por utilizar um modelo de plano de aula previamente explorado no primeiro ano do mestrado, com algumas adaptações. Este incluía informações relevantes como a data, o ano e a turma, o período, o local, o número de alunos, a duração da aula, os recursos materiais, os objetivos e a função didática. A sua organização baseou-se num modelo tripartido proposto por Bento (1998), que divide a aula em três momentos: fase inicial, fase fundamental e fase final. Cada uma dessas fases era descrita numa grelha composta por colunas onde se identificavam os objetivos, a situação de aprendizagem e os critérios de êxito.

A fase inicial destinava-se à receção dos alunos, ao enquadramento inicial e à ativação geral. A fase fundamental correspondia ao momento central da aula, onde eram desenvolvidas tarefas pedagógicas organizadas de forma lógica e progressiva, tendo em conta os objetivos da sessão e o nível de desenvolvimento dos alunos. Já a fase final estava reservada ao retorno à calma, com alongamentos e uma reflexão conjunta sobre a aula, permitindo consolidar aprendizagens, esclarecer dúvidas e promover o pensamento crítico dos alunos sobre a sua própria prática.

No início da fase fundamental da aula, estava planeada a realização de treino funcional, contudo, surgiram algumas dificuldades relacionadas com a predisposição dos alunos para esta componente. A ausência de motivação revelou-se evidente em várias situações, o que despertou o meu interesse em compreender as razões por detrás deste comportamento e, consequentemente, encontrar estratégias para modificar a forma como os alunos encaram este tipo

de tarefa. Foi possível observar que, por vezes, os alunos demonstravam pouco entusiasmo e envolvimento.

"os alunos demonstram pouco entusiasmo com o treino de força. Em determinadas ocasiões, dispersaram a sua atenção e a baixa concentração durante o treino funcional também se fizeram notar, "foi necessário fazer referência a alguns aspetos menos positivos como a desconcentração, o empenho motor durante o tempo de tarefa, problema este que foi referido anteriormente e que muitas vezes inibe os alunos de atingirem os seus objetivos na disciplina" (Reflexão Aula 55 e 56).

Estas observações alertaram-me para a importância de repensar a estrutura e a organização deste momento da aula.

Aspetos como a gestão do espaço, a clareza na instrução e a forma como o exercício é introduzido revelaram-se cruciais, *"a realização de treino funcional pode ser mais bem instruída em apenas um momento, e a criação de grupos mais rápida para que não haja perdas de tempo" (Reflexão Aula 19 e 20*), evitando assim dispersão do foco ou atenção. Assim, tornou-se evidente a necessidade de implementar ajustes metodológicos e estratégias de envolvimento mais eficazes, de forma a tornar este momento mais apelativo e significativo para os alunos/as.

Importa destacar que, apesar de estruturado, o plano de aula deve manter um caráter flexível, podendo e devendo ser ajustado em função da dinâmica real da aula, das respostas dos alunos e de eventuais imprevistos, reconhecendo que a realidade do terreno nem sempre corresponde ao planeado.

No anexo 5, pode-se observar um exemplo de como as aulas foram planeadas ao longo do ano letivo, no caso o plano de aula da UD de Voleibol.

3.9.1. Instrução

Na disciplina de EF a instrução representa uma das componentes centrais do processo de ensino-aprendizagem, sendo o meio pelo qual o professor transmite informações fundamentais que orientam os alunos na execução das tarefas propostas. Uma instrução eficaz permite aos alunos compreender, de forma clara e acessível, os objetivos, as regras, as técnicas e os critérios de sucesso de cada atividade, potenciando assim aprendizagens mais significativas e eficazes.

Segundo Rink (2010), a instrução deve ser clara, específica, concisa e adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos, para que possa orientar de forma eficaz a sua ação. Uma instrução mal estruturada pode gerar dúvidas e dificultar o processo de aprendizagem, comprometendo o envolvimento e o desempenho dos alunos.

Ao longo do estágio pedagógico, constatei a importância de planear cuidadosamente os momentos de instrução, assegurando que a mensagem chegava de forma clara e objetiva a todos os alunos. Nas fases iniciais do estágio, surgiram algumas dificuldades nesse domínio, como referi numa das reflexões a "*observação do jogo 4x4 sem uma progressão na aula, senti os alunos um pouco perdidos nas tarefas" (Reflexão aula 5 e 6).* Este momento revelou a necessidade de reajustar a forma como a instrução era concebida e transmitida, tornando-a mais direta, visual e centrada nos aspetos essenciais da tarefa.

Com o passar das semanas e com o apoio da prática reflexiva e do feedback do PC, fui ajustando a minha intervenção, procurando melhorar a eficácia da instrução. Em várias aulas, optei por estratégias mais diversificadas, integrando instrução verbal com elementos visuais e gestuais. Como registei, *"os exercícios explicados de forma concentrada, o que trouxe melhorias na gestão de tempo" (Reflexão aula 23 e 24).* Este cuidado na formulação das instruções permitiu reduzir ambiguidades, promover o envolvimento ativo dos alunos e garantir maior tempo de empenhamento motor.

Na disciplina de EF, a instrução não se deve esgotar na vertente verbal. A complementaridade entre formas de instrução, verbal, visual, gestual e

modelada, revelou-se fundamental para garantir que todos os alunos compreendiam as orientações dadas, independentemente do seu estilo de aprendizagem. A título de exemplo, *"na fase inicial da aula, com enquadramento e questionamento sobre aspetos fisiológicos relacionados com a capacidade aeróbia",* foi possível aliar instrução verbal e estratégias de questionamento para ativar o conhecimento prévio dos alunos *(Reflexão aula 11 e 12)*, assegurando a compreensão dos conteúdos.

Tornou-se também habitual verificar ativamente se os alunos tinham compreendido as instruções, através de perguntas dirigidas, pedidos de reformulação ou observação das primeiras execuções. Em aulas com tarefas mais complexas, como o trabalho de 2x2 ou 3x3 nos jogos coletivos, esta prática permitiu corrigir prontamente mal-entendidos e clarificar as metas da aula.

Neste sentido, compreendi que uma instrução bem planeada e executada é uma poderosa aliada do professor, não só para promover um ensino mais eficiente, mas também para garantir equidade no acesso à aprendizagem. Uma boa instrução contribui decisivamente para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem e valorizando a sua participação ativa no processo educativo.

3.9.2. Demonstração

No contexto da EF, a demonstração constitui uma das ferramentas pedagógicas mais eficazes ao dispor do professor. Trata-se de uma estratégia didática que permite aos alunos observar de forma concreta o movimento ou tarefa a ser realizada, funcionando como um modelo visual que orienta a sua execução. A demonstração é, assim, particularmente relevante na aprendizagem de habilidades motoras, pois permite aos alunos construir uma representação mental da ação, facilitando a compreensão e posterior reprodução do gesto técnico.

Segundo Rink (2010), a demonstração é uma componente essencial no processo de aprendizagem motora, uma vez que potencia a aquisição de novos movimentos através da observação. Ao assistirem à execução correta de uma

ação, os alunos são capazes de formar imagens mentais que lhes servem de guia na prática. Contudo, a eficácia da demonstração depende de vários fatores, como a clareza da execução, a pertinência dos elementos destacados e a adequação ao nível de proficiência dos alunos.

Do ponto de vista da aprendizagem social, Bandura (1977) refere que a observação de um modelo promove a formação de uma representação interna da tarefa, elemento essencial para a aprendizagem por imitação. Esta perspetiva evidencia a importância de fornecer aos alunos modelos de qualidade, que podem ser o próprio professor, um colega mais experiente ou ainda vídeos e recursos multimédia.

Durante o estágio pedagógico, a demonstração foi amplamente utilizada em diferentes momentos das aulas, com especial incidência na introdução de novos conteúdos e na correção de erros técnicos. A sua aplicação revelou-se particularmente eficaz em contextos de maior complexidade motora, como nos jogos desportivos coletivos, onde a visualização de gestos técnicos ou posicionamentos específicos facilitou significativamente a compreensão e a execução por parte dos alunos. Em várias ocasiões, optei por *"reunir a turma durante a realização do exercício para um feedback geral no sentido de compreenderem que os agentes do jogo foram condicionados para que as ações ocorram mais frequentemente",* recorrendo, nesse momento, à demonstração como forma de esclarecer dúvidas e consolidar os objetivos da tarefa *(Reflexão aula 23 e 24).*

A demonstração mostrou-se igualmente eficaz quando aliada à instrução verbal e ao feedback imediato, permitindo uma intervenção pedagógica mais clara, acessível e direcionada. Na aula dedicada ao basquetebol, por exemplo, "*o exercício 2x2, mais complexo, trouxe mais dúvidas na distinção entre defender o jogador com bola e sem bola, o que levou a paragens e feedback geral à turma, com demonstração prática*" (reflexão aula 21 e 22). Estes momentos de paragem ativa, com envolvimento visual e verbal, potenciaram a aprendizagem pela observação e aumentaram a confiança dos alunos na execução das tarefas propostas.

Contudo, a demonstração não foi encarada como uma prática meramente imitativa. A intencionalidade da ação esteve sempre presente, procurando-se que os alunos compreendessem o "porquê" de cada movimento, e não apenas o "como". Tal como defende Manuel Sérgio, importa reconhecer o corpo como expressão e comunicação, sendo essencial que a demonstração em Educação Física vá além da reprodução mecânica, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática e fomentando aprendizagens mais significativas e conscientes.

Em determinadas situações, também recorri aos próprios alunos como agentes da demonstração, sobretudo aqueles que apresentavam maior domínio técnico. Esta estratégia permitiu não só diversificar as fontes de observação, mas também valorizar os saberes dos alunos e estimular o espírito de entreajuda. Como referi, *"utiliza alunos que estão mais familiarizados com a modalidade para os envolver na aula, os elementos com funções delineadas" (Reflexão aula 17 e 18*), promovendo um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a demonstração, quando utilizada de forma intencional, clara e adaptada às características dos alunos, constitui uma poderosa aliada no ensino da EF. É através dela que muitos alunos superam dificuldades iniciais, consolidam aprendizagens e desenvolvem competências motoras com maior eficácia, tornando-se um recurso indispensável na prática pedagógica.

3.9.3. Feedback

O feedback constitui um elemento central no processo de ensino-aprendizagem em EF, desempenhando um papel crucial na regulação da ação motora, na motivação dos alunos e na melhoria contínua do desempenho. Através do feedback, o professor fornece informação que permite ao aluno compreender a qualidade da sua execução, os aspetos a manter e os que devem ser corrigidos, promovendo assim um processo de aprendizagem mais eficaz e personalizado (Graça, 2001; Quina, Costa & Diniz, 2011).

Durante o EP, denoto que a eficácia do feedback está ligada à sua oportunidade, clareza e pertinência. Um feedback bem estruturado pode ser

determinante para o sucesso da tarefa, enquanto uma correção vaga ou inoportuna pode gerar confusão ou desmotivação (Mesquita et al., 2022).

Ao longo do estágio, a aplicação do feedback revelou-se uma ferramenta de elevada relevância, particularmente quando articulada com a instrução e a demonstração. Procurou-se privilegiar um feedback positivo e construtivo, adaptado ao nível e ritmo de aprendizagem dos alunos, e sempre contextualizado nos objetivos da aula. A observação contínua dos alunos permitiu adequar o tipo de feedback a cada situação, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e eficaz. Durante o EP pude adaptar-me aos alunos, conhecendo-os e percebendo quais as suas necessidades.

Ao longo do ano letivo, o feedback foi utilizado com diferentes propósitos e em variados formatos. Destacam-se o feedback individual, o feedback geral ou coletivo e o feedback positivo, presentes de forma consistente em todas as aulas. Estes revelaram-se ferramentas eficazes na orientação e regulação do comportamento dos alunos, promovendo contextos de aprendizagem mais favoráveis.

Durante o estágio, o feedback revelou-se uma ferramenta pedagógica essencial, com impacto direto na qualidade da aprendizagem, na motivação dos alunos e na gestão do comportamento em aula. "*O feedback individual contribuiu significativamente para a melhoria do desempenho e das competências dos alunos, permitindo também uma maior proximidade com cada um deles" (Reflexão aula 33 e 34).*

Esta proximidade revelou-se especialmente importante em momentos específicos, como durante o treino funcional, em que os alunos, por vezes, apresentavam menor disponibilidade física e mental para a prática. Nestas situações, foi notória alguma desvinculação face aos objetivos da aula, com alunos a aproveitar para conversar ou executar os exercícios com baixa intensidade. Como referi, *"a desvinculação com relativa facilidade dos alunos em relação aos objetivos da aula" exigiu uma intervenção imediata e estratégica (Reflexão aula 27 e 28)*. O recurso ao feedback individual, direcionado à execução técnica dos exercícios, foi muitas vezes realizado com um tom de voz ajustado, garantindo não só que o aluno em causa recebia a informação, mas

também que os restantes a escutavam, promovendo uma correção coletiva e maior controlo sobre a qualidade das execuções técnicas (Jiménez-Díaz, Chaves-Castro & Morera-Castro, 2021).

A interação excessiva entre colegas durante os exercícios foi outro aspeto que exigiu atenção. Para condicionar comportamentos desajustados, recorreu-se a estratégias como a nomeação de alguns alunos para exemplificar exercícios, conferindo-lhes responsabilidade acrescida. Noutras situações, recorri à correção individual com projeção vocal adequada, mantendo sempre o controlo visual da turma. Conforme referi, *"utilizei feedback individual para instruções sem paragens na dinâmica da aula, e em momentos feedback geral, onde reuni a turma para exemplificar e corrigir" (Reflexão aula 19 e 20)*. Ao realizar correções em voz alta, os restantes alunos puderam ajustar os seus próprios comportamentos, sempre que semelhantes aos dos colegas corrigidos.

Para além da vertente corretiva, o feedback positivo desempenhou um papel fundamental na motivação dos alunos, reforçando comportamentos desejáveis e fomentando a autoconfiança. Esta prática foi transversal às várias unidades didáticas. Como referi, *"é também utilizado com frequência o feedback positivo 'bom trabalho', promovendo um clima de aula mais encorajador e reforçando o empenho dos alunos" (Reflexão aula 19 e 20)*. A valorização de exemplos concretos, quer em feedback individual, quer coletivo, permitiu não só controlar e orientar as execuções técnicas, mas também consolidar comportamentos desejáveis, potenciando o envolvimento dos alunos em todas as fases da aula (Cordeiro, 2023).

Em suma, o feedback, quando utilizado de forma consciente, criteriosa e adaptada, constitui-se como um elemento determinante na prática pedagógica em EF, contribuindo para a regulação do processo de aprendizagem, o reforço da motivação dos alunos e a consolidação de competências motoras e sociais.

3.9.4. Comunicação

Ao longo do EP, compreendi que a comunicação em contexto educativo vai muito além da transmissão de instruções ou da regulação de comportamentos. A forma como o professor comunica, o tom de voz, a postura, a linguagem corporal e a expressividade emocional, constitui um elemento central na construção de uma relação pedagógica positiva, afetiva e motivadora.

Nas primeiras aulas, a minha atitude comunicacional revelou-se mais rígida e formal, o que, embora transmitisse segurança, por vezes criava uma barreira na proximidade com os alunos. Na aula de aplicação dos testes físicos iniciais, por exemplo, adotei um tom mais rígido e disciplinador ao abordar os atrasos, tentando, logo à partida, impor regras claras. No entanto, *essa atitude foi refletida posteriormente como excessivamente firme, sobretudo numa fase ainda inicial de construção da relação" (Reflexão aula 3 e 4).*

Com o desenrolar das aulas e o aprofundamento da relação com a turma, fui adaptando a minha atitude comunicacional, tornando-a mais acolhedora, empática e relacional, sem perder a autoridade pedagógica. Um momento importante neste processo foi a transmissão de conhecimentos em sala de aula, onde me senti inicialmente desconfortável com o registo mais expositivo e com as condicionantes impostas pelo espaço. A consciência de que a minha postura influenciava diretamente o envolvimento dos alunos levou-me a adotar uma atitude mais adaptada às situações. Penso que a exigência era demasiado alta para as capacidades dos alunos.

Outro aspeto relevante foi o reconhecimento da importância da escuta ativa e da disponibilidade comunicacional. Em várias aulas, procurei demonstrar abertura ao diálogo com os alunos, acolhendo dúvidas, sugestões ou até críticas construtivas. Esta atitude facilitou o estabelecimento de um clima de confiança e respeito mútuo e transparência com os alunos.

Esta alteração na comunicação, permitiu abertura e disponibilidade da minha parte, e mais tarde proporcionou uma facilidade de questionamento e aproximação dos alunos. Ao longo do ano senti que entre aluno e professor não havia nenhuma barreira criada.

Em suma, a evolução da minha atitude comunicacional foi um dos aspetos mais marcantes do estágio. Perceber que a forma como comunico, tem impacto direto na qualidade da relação pedagógica e na motivação dos alunos, é uma aprendizagem que levarei comigo como base para o meu desenvolvimento profissional enquanto professor.

3.10. Reflexão da Prática Pedagógica

O EP realizado na Escola Secundária D. Dinis, constituiu uma etapa profundamente marcante e transformadora da minha formação pessoal e profissional. Ao longo deste percurso, confrontei-me com inúmeros desafios que exigiram de mim adaptação, resiliência, espírito de equipa e uma constante vontade de aprender e melhorar. Mais do que ensinar, aprendi a escutar, a refletir sobre a minha prática e a crescer como professor e como ser humano.

Desde o início do estágio, percebi que a realidade da prática letiva era distinta do que até então tinha experienciado. A primeira aula de apresentação foi um verdadeiro teste à minha preparação e à minha capacidade de gerir a ansiedade, *"Estar num auditório com os alunos sentados e estáticos foi desafiante, pois normalmente não é o espaço nem a disposição dos alunos numa aula de EF" (Reflexão aula 1 e 2)*. Este momento inicial revelou-se essencial para compreender que a flexibilidade é uma competência imprescindível para qualquer professor. A própria disposição da sala e o facto de não estarmos num espaço de prática desportiva obrigou-me a ajustar a minha comunicação e a repensar a dinâmica da aula.

Ao longo das semanas seguintes, foram surgindo outras dificuldades, nomeadamente a gestão de grandes grupos em espaços limitados, o controlo da disciplina sem comprometer a relação pedagógica e a necessidade de reajustar permanentemente o planeamento face a imprevistos, como as condições atmosféricas adversas. Contudo, foi nesses momentos desafiantes que encontrei oportunidades de crescimento. Como referi após uma aula condicionada pela chuva, *"as condições atmosféricas [...] fizeram com que uma*

adaptação do plano tivesse que ser realizada" (Reflexão aula 31 e 32). Esta experiência consolidou em mim a consciência de que o planeamento deve ser flexível e que a adaptação do plano de aula, quando fundamentado, pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa.

Uma das aprendizagens mais significativas deste percurso foi a importância da preparação detalhada e da estruturação dos momentos de ensino. Em várias reflexões, manifestei a preocupação com a gestão do tempo, a elaboração de grelhas de avaliação e a sequência dos exercícios para garantir o empenhamento motor dos alunos, *"o planeamento da aula correu como esperado, os alunos estiveram em empenhamento motor durante muito tempo, os tempos de paragem e espera foram reduzidos" (Reflexão aula 33 e 34)*.

Outro aspeto fulcral da minha evolução foi a crescente valorização do feedback, quer individual, quer coletivo. Através dele, percebi o impacto das minhas palavras nos comportamentos e aprendizagens dos alunos. Em várias aulas, escrevi que *"utilizei feedback individual para instruções sem paragens na dinâmica da aula"* ou que optei por *"feedback geral, onde reúno a turma para exemplificar e corrigir" (Reflexão Aula 19 e 20; Reflexão Aula 23 e 24).* Esta prática mostrou-se decisiva para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz, promovendo a autonomia dos alunos e a sua motivação intrínseca.

Para além da dimensão técnica e pedagógica, o estágio foi também um espaço privilegiado de desenvolvimento pessoal. Momentos como a dinamização do Corta-Mato Escolar ou a participação na Semana Europeia do Desporto demonstraram a importância do envolvimento com a comunidade escolar e do papel da EF na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. *"Foi uma excelente oportunidade de interação com os colegas Professores da Área da EF. Muito enriquecedor poder observar e proporcionar momentos de alegria e diversão aos alunos" (Reflexão Semana Europeia do Desporto).*

Não posso deixar de destacar a importância das reuniões com o núcleo de estágio e com o PO. Foram momentos de partilha, orientação e análise crítica do nosso desempenho, que muito contribuíram para o meu crescimento. Uma das frases partilhadas numa reunião ficou particularmente gravada na minha memória e guiou grande parte do meu percurso, *"os professores eficazes são*

aqueles que são capazes de se adaptar às necessidades dos seus alunos e ao contexto em que trabalham, em busca constante de formas para melhorar e inovar a sua prática" (Reunião Núcleo de Estágio). Esta reflexão tornou-se para mim um verdadeiro princípio orientador.

Também a dimensão relacional do ensino me marcou profundamente. A relação de proximidade que fui estabelecendo com os alunos, o reconhecimento da importância da escuta ativa e da empatia, e a promoção da entreajuda e do respeito mútuo, foram elementos centrais da minha prática. Numa das aulas em que enfrentei um imprevisto e acabei por exibir um vídeo motivacional, tive a oportunidade de promover uma dinâmica de partilha entre os alunos sobre os seus medos e objetivos pessoais, *"todos os alunos tiveram voz, e foi possível observar alunos que normalmente são mais introvertidos ajudarem um colega, com voz ativa" (Reflexão Aula 31 e 32)*. Esse momento revelou o verdadeiro potencial transformador da EF, não apenas ao nível físico, mas sobretudo humano e social.

No contacto com alunos com dificuldades ou medos, como no caso das aulas de natação, aprendi o valor da individualização pedagógica. Uma aluna em particular revelou receio do meio aquático, e foi necessário adaptar os exercícios ao seu ritmo, com o apoio de material auxiliar e de colegas*, "esta aluna recebeu acompanhamento mais próximo, com recurso a cintos e placa, ela pôde sentir-se mais confortável e realizar alguns exercícios" (Reflexão Aula 35 e 36)*. Estas vivências reforçaram em mim o compromisso com um ensino inclusivo, que respeita os ritmos e capacidades de cada aluno.

Em suma, este estágio foi um percurso exigente, mas simultaneamente profundamente recompensador. Aprendi a planificar com rigor, a adaptar com flexibilidade, a comunicar com assertividade e empatia, e sobretudo a ensinar com paixão e propósito. Encerro esta etapa mais bem preparado, mais confiante e com uma visão mais clara do professor que quero ser, um educador comprometido com a formação integral dos seus alunos, capaz de promover o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional de cada um, respeitando as suas diferenças e potencialidades.

Sinto-me agora mais consciente da responsabilidade que é ser professor e da influência que temos na vida dos nossos alunos. Levo comigo as aprendizagens, os desafios e, acima de tudo, a certeza de que esta profissão se constrói todos os dias com trabalho, dedicação e humanidade. E, como bem sintetizou uma das reuniões finais, *"com o avanço do estágio, a crescente exigência contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes estagiários, promovendo uma formação mais sólida e estruturada" (Reunião Núcleo de Estágio, 07/11/2024)*. Foi exatamente isso que vivi, uma formação sólida, estruturada e profundamente humana.

3.11. Coadjuvação 2º ciclo

Durante o EP, estava inicialmente prevista a coadjuvação no 2.º ciclo do ensino básico, com a implementação de uma Unidade Didática (UD) de Natação numa turma do 5.º ano, composta por 20 alunos. Esta UD, centrada na adaptação ao meio aquático, foi planeada e implementada em colaboração com o núcleo de estágio, sob orientação direta do PC.

Até então, o trabalho letivo desenvolvia-se com a turma pela qual estávamos responsáveis, do ensino secundário, o que fazia com que esta nova realidade, com alunos/as entre os 10 e os 12 anos, representasse um contexto bastante distinto daquele a que estava habituado.

Os comportamentos demonstrados revelaram-se mais imprevisíveis, não só pela menor maturidade dos alunos, mas também pelo facto de ser um grupo novo, com o qual não existia qualquer relação prévia. Tornei-me, assim, consciente da necessidade de me adaptar rapidamente a esta nova realidade educativa.

A possibilidade de lecionar no 2.º ciclo gerou, desde logo, alguma expetativa, o que reforçou a importância de uma preparação cuidada por parte do núcleo de estágio. Nesse sentido, destaco a qualidade do trabalho de equipa desenvolvido, o espírito de entreajuda, a organização e a competência reveladas

ao longo de todo o processo. Paralelamente, o papel do PC foi fundamental na orientação técnica e pedagógica, bem como na gestão global da UD.

Do ponto de vista individual, esta experiência representou um desafio particularmente exigente. Uma turma de alunos/as mais jovens, em contexto de meio aquático, o que implicava não só ajustar a linguagem e a abordagem pedagógica, como também manter um controlo eficaz do grupo, promovendo simultaneamente a motivação e a segurança. No entanto, reconheci também nesta oportunidade uma enorme mais-valia para a minha formação. Por um lado, a possibilidade de avaliar o meu desempenho num contexto mais complexo, por outro, a consciência de que contribuir para que os alunos aprendam a nadar poderá ter um impacto significativo no seu desenvolvimento pessoal e ao longo da sua vida. Foi com esta mistura de expetativas e responsabilidades que iniciei a minha prática pedagógica com esta turma.

Desde o primeiro contacto, ficou evidente o entusiasmo e a elevada predisposição dos alunos para a aula de natação. De acordo com o PC, esta turma demonstrava aptidão para a prática desportiva, embora necessitasse de maior disciplina ao nível comportamental, um aspeto que se viria a revelar determinante ao longo da UD.

Com a realização da AD, tornou-se claro que a maioria dos alunos ainda não se sentia confortável no meio aquático. Apesar de alguns revelarem alguma destreza, um número reduzido de alunos/as, sendo evidente a necessidade de promover o desenvolvimento de competências básicas, bem como de comportamentos mais responsáveis. Perante este cenário, tornou-se prioritário nivelar o grupo, criando condições para que todos os alunos pudessem, com segurança, adaptar-se ao meio e iniciar a consolidação técnica. Todos os conteúdos referentes à AMA foram introduzidos de forma progressiva, permitindo aos alunos/as exercitar e repetir num ambiente seguro e propício à aprendizagem.

Por se tratar de uma UD partilhada com o núcleo de estágio, tive a oportunidade de observar mais de perto alguns casos particulares, que marcaram esta experiência. Destaco, por exemplo, uma aluna que demonstrava um grande receio do meio aquático, e um aluno muito enérgico, com evidente

necessidade de se destacar. Foi particularmente interessante perceber que, ao atribuir pequenas missões e responsabilidades a este último, o seu comportamento tornou-se mais regulado e positivo. Assim como, acompanhar de forma mais próxima a aluna que temia a água, consegui ajudá-la a ultrapassar alguns dos seus receios, tornando-se mais confiante e participativa.

Estas situações permitiram-me refletir sobre a individualidade de cada aluno. Cada um carrega consigo uma história, com os seus medos e fragilidades, mas também com os seus talentos e pontos fortes. Muitas vezes, os comportamentos mais desafiantes funcionam como máscaras que escondem inseguranças. Por isso, cabe ao professor descobrir, valorizar e potenciar o que de melhor cada aluno tem para oferecer.

3.12. Desporto Escolar

Ao longo deste ano letivo, a minha participação no DE revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora e formativa, não apenas enquanto EE, mas, sobretudo, enquanto futuro professor. O contacto próximo e constante com os alunos em contexto de competição permitiu-me desenvolver competências pedagógicas, organizativas e relacionais fundamentais para a prática docente.

Eventos como o Corta-Mato Escolar e as competições de natação, tanto a nível concelhio como distrital, colocaram-me perante realidades distintas, exigindo versatilidade e capacidade de adaptação. O Corta-Mato destacou-se pela mobilização de toda a comunidade escolar e pelo espírito de entreajuda entre professores, alunos e funcionários. A organização rigorosa e a cooperação entre todos os intervenientes proporcionaram um ambiente seguro e motivador, permitindo vivenciar a importância do trabalho colaborativo e do planeamento detalhado. Como referi na reflexão sobre este evento, *“ações desta natureza demonstram-se extremamente enriquecedoras, não apenas no que respeita à vertente desportiva, mas também (e, sobretudo) pela promoção do trabalho em equipa e pelo sentido de comunidade que incutem nos estudantes” (Reflexão Corta-Mato Escolar, 13/11/2024*).

No âmbito da natação, os diferentes momentos competitivos deram-me a oportunidade de assumir várias funções, desde Juiz-Árbitro até ao acompanhamento mais individualizado dos alunos. Um dos momentos mais marcantes surgiu aquando da minha interação com um aluno afastado temporariamente dos colegas por mau comportamento, que me permitiu perceber que *"perante os alunos temos a possibilidade de os orientar e marcar positivamente o seu trajeto" (Reflexão Competição Distrital Natação, 02/04/2025)*. Esta situação revelou-se um ponto de viragem, mostrando-me a importância da empatia, da escuta e da orientação pedagógica na construção de uma relação educativa significativa.

Estas atividades permitiram-me observar o impacto do DE na formação integral dos alunos. Para além da vertente competitiva, percebi que estes momentos constituem oportunidades únicas para desenvolver a resiliência, a autonomia, o espírito de equipa e a superação pessoal. Tal como escrevi numa das reflexões, *"este tipo de atividades fomentam o espírito de entreajuda e o sentimento de superação pessoal, oferecendo um aprendizado importante aos alunos: a resiliência e o empenho conseguem derrubar quaisquer obstáculos ou dificuldades encontradas ao longo do percurso" (Reflexão Corta-Mato Escolar, 13/11/2024*).

Adicionalmente, constatei a relevância da componente emocional na vivência das competições, especialmente junto dos alunos mais jovens. Em muitos casos, *"precisavam de sentir segurança, dada a sua tenra idade, a pequena separação criada no momento da competição para os seus colegas e professores fazia-os sentir inseguros" (Reflexão Competição Concelhia Natação, 12/02/2025)*. Esta observação reforçou a importância do papel do professor como suporte emocional e garante de um ambiente competitivo positivo.

A experiência vivida no DE reforçou em mim a convicção de que a EF vai muito além do ensino do movimento. É uma área que educa para a vida, que forma cidadãos e que constrói relações humanas significativas. Levo comigo aprendizagens valiosas, memórias marcantes e a certeza de que quero continuar a contribuir, com responsabilidade e dedicação, para o desenvolvimento global dos alunos através do desporto.

4. Dimensão Investigação

Motivação dos alunos para a prática de treino funcional nas aulas de Educação Física no ensino secundário

4.1. Introdução

Este estudo surge no seguimento de uma constante procura de resposta para o problema em análise. O tema da motivação sempre despertou o meu interesse, sendo um conceito que aparenta ser determinante para a concretização de objetivos.

Sendo o treino funcional parte integrante das aulas de EF, Boyle (2004) define-o como um treino com propósito, na medida em que se centra na realização de movimentos intencionais. Pode ser praticado em diversos contextos de exercício físico, como escolas, clubes e ginásios (Garganta & Santos, 2015).

Neste sentido, questiono, estará a motivação dos alunos para este momento da aula alinhada com os seus objetivos? Poderá a orientação dos alunos estimular e fomentar o desenvolvimento da sua motivação? A orientação, entendida como o conjunto de intervenções pedagógicas que ajudam os alunos a compreender o que se espera deles, a tomar decisões informadas e a refletir sobre o seu próprio percurso de aprendizagem, assume um papel central na construção de uma motivação mais intrínseca e sustentada. Quando bem conduzida, a orientação permite ao aluno perceber o sentido das tarefas propostas, reconhecer os progressos realizados e assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Assim, mais do que simplesmente cumprir instruções, o aluno sente-se envolvido e desafiado, o que contribui para um maior compromisso com a aula e com os objetivos traçados.

A motivação é um conceito central na psicologia, referindo-se aos processos que iniciam, dirigem e sustentam comportamentos orientados para objetivos. Segundo Deese (1964), a motivação é "o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos".

No contexto educacional, compreender a motivação é essencial para promover o envolvimento ativo dos alunos nas atividades propostas. A motivação pode ser categorizada em dois tipos principais, motivação intrínseca, ocorre quando a atividade é realizada pelo prazer ou satisfação inerente à sua execução, e motivação extrínseca, manifesta-se quando a atividade é realizada com o intuito de alcançar um resultado externo, como recompensas ou evitar punições.

A distinção entre estes dois tipos de motivação é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes que promovam a participação dos alunos. Fomentar a motivação intrínseca pode levar a um envolvimento mais profundo e duradouro nas atividades educativas.

A promoção da motivação intrínseca é, portanto, essencial para um envolvimento escolar mais consistente. Estudos realizados em Portugal evidenciam que os alunos intrinsecamente motivados apresentam melhor desempenho académico e maior satisfação nas atividades escolares. Por exemplo, Camacho (2018) demonstrou que a perceção de apoio por parte dos professores está positivamente relacionada com níveis elevados de motivação intrínseca e com a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário. Da mesma forma, Silva (2018) concluiu que os alunos mais motivados intrinsecamente para a leitura tendem a ler mais e a obter melhores resultados na compreensão leitora.

Estas evidências reforçam a importância de estratégias pedagógicas que estimulem a motivação intrínseca, criando um ambiente educativo que valorize o interesse genuíno e a satisfação pessoal dos alunos no processo de aprendizagem.

A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) oferece uma perspetiva centrada na qualidade da motivação, destacando a importância de formas mais autodeterminadas, como a motivação intrínseca. Esta teoria identifica três necessidades psicológicas básicas que, quando satisfeitas, promovem um envolvimento mais profundo e sustentável nas atividades: a autonomia (sentir-se autor das próprias ações), a competência (sentir-se capaz e eficaz nas tarefas) e o relacionamento (sentir-se ligado e valorizado pelos outros). A satisfação destas necessidades conduz a uma maior motivação

intrínseca, enquanto a sua frustração pode gerar desmotivação ou formas mais controladas de motivação.

No contexto da EF, e em particular na prática de treino funcional, a aplicação dos princípios da TAD pode ser fundamental para promover o envolvimento dos alunos. A criação de experiências que respeitem a autonomia (permitindo escolhas), reforcem a competência (através de desafios ajustados) e favoreçam um ambiente de apoio interpessoal (relacionamento) pode fomentar um maior interesse e empenho. Assim, o treino funcional, quando orientado pedagogicamente com base nesta teoria, pode constituir uma ferramenta eficaz para potenciar a motivação intrínseca e o gosto pela atividade física.

A necessidade de compreender a origem da motivação dos alunos para o treino funcional surgiu após o início do EP, ao verificar-se uma fraca adesão dos alunos a este momento da aula.

O termo “funcional” remete para: a função que se desempenha ou pretende desempenhar; a manutenção ou melhoria das funções vitais do indivíduo; a capacidade de cumprir, de forma eficiente, objetivos utilitários; e as funções biológicas e psíquicas do ser humano (Silva-Grigoletto, Brito & Heredia, 2014, cit. por Raposo, 2016).

Assim, o treino funcional pode ser entendido como um conjunto de solicitações motoras com o objetivo de realizar funções específicas, visando a melhoria das capacidades do indivíduo (Raposo, 2016), seja em contexto desportivo, seja na rotina diária (Campos, 2016).

Sem se reger por estratégias de marketing ou por rotinas pré-definidas, o treino funcional diferencia-se por promover simplicidade e eficácia. Baseia-se na utilização do próprio corpo e, eventualmente, de materiais portáteis, contribuindo para a melhoria do movimento humano natural.

Considerando o contexto escolar, esta metodologia pode ser vista como uma estratégia de mudança, na medida em que é acessível a qualquer aluno e professor e de fácil implementação. No entanto, é importante ter em consideração que, para muitos alunos, a EF constitui o único momento de prática orientada de atividade física. Deste modo, os circuitos desenvolvidos devem ser

variados e desafiadores, equilibrando intensidade e duração (Garganta & Santos, 2015).

Ao abordar a motivação dos alunos para as aulas de EF — momentos que implicam esforço físico e empenho motor — é notório que existem diferentes estados motivacionais. Com a lecionação já em curso, percebi que a motivação dos alunos para o treino funcional integrado na aula é, na maioria dos casos, inexistente.

Face a esta realidade, questionei-me: como posso potenciar este momento da aula de forma a fomentar a motivação intrínseca dos alunos? Com este estudo, propus-me a compreender o que motiva os alunos para a prática de treino funcional nas aulas de EF.

Importou perceber se a origem dessa motivação residia em fatores intrínsecos ou extrínsecos, para que fosse possível ajustar a abordagem pedagógica e criar condições que favoreçam o envolvimento genuíno dos alunos neste tipo de atividade.

O objetivo deste estudo foi analisar os fatores que influenciam a motivação dos alunos do ensino secundário para a prática de treino funcional nas aulas de EF. Com base na teoria da motivação, pretendeu-se compreender como as diferentes dimensões da motivação, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas, impactam a adesão dos alunos a esta prática, além de explorar as relações entre os benefícios percebidos (saúde, bem-estar, desempenho físico) e a motivação. Através de um questionário aplicado a alunos, o estudo procurou identificar as variáveis que mais contribuíram para o envolvimento dos estudantes e propor estratégias pedagógicas que pudessem aumentar a sua motivação e participação no treino funcional.

4.2. Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa e descritiva, com o objetivo de analisar os fatores que influenciam a motivação dos alunos do ensino secundário para a prática de treino funcional nas aulas de EF. A pesquisa foi realizada na Escola Básica e Secundária D. Dinis, com a participação de 100

alunos do ensino secundário (61 alunos do género feminino, 37 do género masculino).

A recolha de dados foi feita através de um questionário composto por 10 afirmações relacionadas com diferentes dimensões da motivação para a prática de treino funcional. As afirmações foram organizadas em cinco categorias: motivação para saúde e bem-estar, motivação para a aparência física, motivação pelo desafio e aprendizagem, motivação social e motivação pela diversão. Para avaliar a intensidade das respostas, foi utilizada uma escala de Likert de 5 pontos, variando entre “discordo totalmente” (1) e “concordo totalmente” (5).

O questionário foi aplicado a uma amostra de 100 alunos, distribuídos entre as turmas de 10.º, 11.º e 12.º anos. Os participantes foram convidados a responder de forma anónima e voluntária, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos. A aplicação do questionário ocorreu durante as aulas de EF, em momentos específicos que não interferiram com o normal desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A análise dos dados foi realizada através de técnicas estatísticas descritivas, permitindo identificar os padrões de motivação predominantes entre os alunos e verificar a relação entre as diferentes dimensões motivacionais. Além disso, foram exploradas possíveis correlações entre a motivação intrínseca e extrínseca e a perceção dos alunos sobre os benefícios do treino funcional.

4.3. Apresentação de Resultados

A análise dos dados recolhidos através do questionário aplicado a 100 alunos/as do ensino secundário, permitiu identificar as principais dimensões que influenciam a motivação para a prática de treino funcional nas aulas de EF. Os resultados foram organizados em cinco categorias: saúde e bem-estar, aparência física, desafio e aprendizagem, motivação social e diversão.

Relativamente ao ano de escolaridade dos alunos, a frequentar o 10º ano participaram 8 alunos/as, no 11º ano 25 alunos/as, e no 12º ano 69 alunos/as, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, 2 com 14 anos, 3 com 15

anos, 17 alunos/as com 16 anos de idade, e ainda 55 alunos/as com 17 anos, e 22 alunos/as com 18 anos de idade.

Destes, 65 alunos/as praticam exercício físico fora da escola, por outro lado 35 não praticam qualquer atividade fora da escola. De entre as modalidades mais praticadas, destacam-se o futebol, o voleibol, a natação, e a opção "*Outras",* que domina com 44% das respostas, onde incluímos práticas como ginásio, corrida, musculação, etc. Destes 65 alunos/as, 40,8% são federados em uma modalidade desportiva, já os restantes praticam uma modalidade sem vínculo federativo.

Este questionário, composto por 10 afirmações, teve como objetivo interpretar e compreender qual a motivação dos alunos para a prática do treino funcional nas aulas de EF, e qual a sua origem, intrínseca ou extrínseca.



Figura 1 – Questionário Projeto de Investigação, Questão 1.

O gráfico da figura 1, revela que a grande maioria dos alunos 89% concorda ou concorda totalmente que pratica treino funcional para melhorar a sua saúde e bem-estar, evidenciando uma forte motivação intrínseca associada à perceção de benefícios físicos e psicológicos. Apenas 1% discorda dessa afirmação, e 10% adota uma posição neutra.



Figura 2 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 2

De acordo com o gráfico da figura 2, 89% dos alunos/as concorda ou concorda totalmente que a prática de treino funcional ajuda na prevenção de

doenças, ou lesões. Destes, 10% mantém-se neutro e 1% discorda. A grande maioria dos alunos concorda que através do treino funcional poderão prevenir o aparecimento de doenças. Os alunos sentem-se motivados quando realizam ações que previnam ou mantenham o bem-estar e a saúde.

Estes dados sugerem que a saúde e o bem-estar são fatores determinantes na adesão ao treino funcional, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que valorizem e explicitem os ganhos funcionais desta prática.



Figura 3 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 3

O gráfico da figura 3 indica que 74% dos alunos concordam ou concordam totalmente que praticam treino funcional com o objetivo de melhorar a sua aparência física, o que revela uma presença significativa de motivação extrínseca relacionada com aspetos estéticos. Apenas 7% manifestam discordância, enquanto 19% se mantêm neutros. Estes resultados sugerem que, apesar de não ser o fator principal, a aparência física constitui um elemento relevante na motivação dos alunos, podendo ser explorado pedagogicamente de forma equilibrada, por exemplo, através da valorização da postura, da tonificação e da imagem corporal saudável.

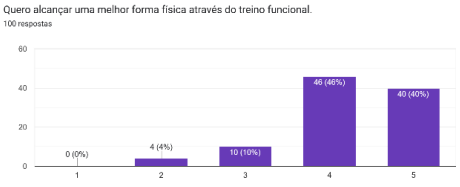


Figura 4 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 4

O gráfico da figura 4 mostra que 86% dos alunos concordam ou concordam totalmente que o treino funcional os ajuda a alcançar uma melhor forma física, o que evidencia uma forte valorização dos efeitos práticos desta

prática na sua condição corporal e desempenho físico geral. Apenas 4% manifestam discordância e 10% mantêm-se neutros.

Estes dados sugerem que uma grande parte dos alunos/as revela uma forte motivação extrínseca para a realização do treino funcional. Sentem-se motivados pelo aspeto que têm e em melhorá-lo pela realização de treino funcional. Sentem-se também motivados pela condição física que irão atingir, o que não é restritamente extrínseco, se aliado ao prazer pela realização. Estes são aspetos que podem dar indicações ao professor sobre o que pode de forma extrínseca motivar os alunos, sem nunca priorizar desenvolver motivação extrínseca a motivação intrínseca.



Figura 5 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 5

A análise do gráfico da figura 5 revela que 73% dos alunos concordam ou concordam totalmente com a ideia de que apreciam o desafio proporcionado pelo treino funcional para melhorar as suas capacidades físicas. Apenas 2% demonstram discordância, enquanto 25% mantêm-se neutros.

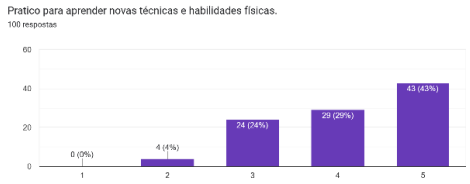


Figura 6 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 6

Quando se afirma praticar treino funcional para aprender novas técnicas e habilidades físicas, o gráfico da figura 6, revela 43% dos/as alunos/as concordam totalmente, 29% concorda e 24% mantém-se neutro relativamente à afirmação. Apenas 4% discorda.

Estes resultados evidenciam uma motivação intrínseca centrada no desafio e na superação pessoal, um dos pilares da Teoria da Autodeterminação (TAD), associada à necessidade de competência. A valorização do treino como oportunidade de crescimento físico e técnico reforça a importância de propor atividades progressivas e exigentes, ajustadas ao nível de cada aluno, para manter o interesse e o envolvimento ativo nas aulas.

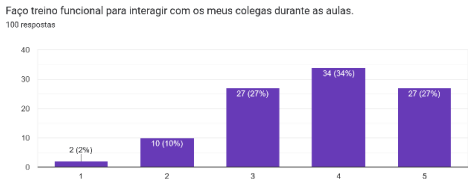


Figura 7 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 7

Afirmando que pratico treino funcional para interagir com os colegas durante as aulas, este gráfico da figura 7 demonstra que 61% dos/as alunos/as concorda ou concorda totalmente. Destes, salientar 27% mantém-se neutro relativamente à afirmação, tendo ainda 10% que discorda, e 2% discorda totalmente.

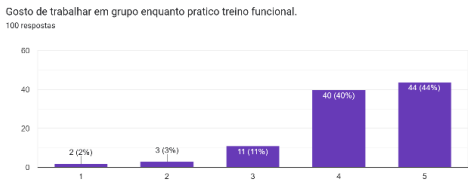


Figura 8 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 8

Quando se afirma gostar de trabalhar em grupo durante o treino funcional, o gráfico da figura 8, revela que 84% dos alunos concorda ou concorda totalmente. Dos restantes 16%, mantém-se neutros relativamente à afirmação 11%, também 5% discorda ou discorda totalmente.

Estes dados revelam a motivação pela socialização, assume uma grande importância, já que 84% assume gostar do trabalho em grupo, sendo uma grande maioria. Quando se afirma realizar treino funcional para interagir com os colegas, os/as alunos/as, demonstram concordância, 61% destes, sendo que a percentagem de alunos que se mantém neutro é 27%. A motivação pela

socialização, apesar de não assumir a maior relevância, sendo o trabalho em grupo um fator que aumenta a motivação dos/as alunos/as.

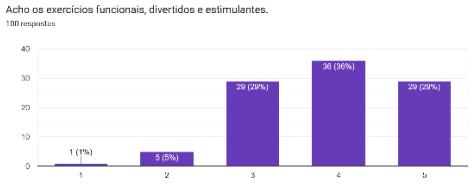


Figura 9 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 9

De acordo com o gráfico da figura 9, considerando a afirmação *"Acho os exercícios funcionais, divertidos e estimulantes"*, os/as alunos/as, 65% concorda ou concorda totalmente, 29% assume uma resposta neutra e 6% discorda ou discorda totalmente da afirmação.

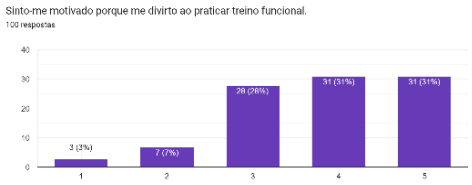


Figura 10 - Questionário Projeto de Investigação, Questão 10

De acordo com o gráfico da figura 10, quando afirmamos *"Sinto-me motivado porque me divirto ao praticar treino funcional"*, 10% discorda ou discorda totalmente, 28% mantém-se neutro, os restantes 62% concorda ou concorda totalmente.

Relativamente a uma dimensão orientada para a satisfação, os/as alunos/as parecem não demonstrar uma motivação dominante, podendo este ser um fator de incremento na motivação dos alunos para a prática desportiva.

4.4. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos revelam que a motivação intrínseca, sobretudo ligada à perceção de benefícios para a saúde e bem-estar, é a principal razão apontada pelos alunos para a prática de treino funcional nas aulas de EF. Estes dados estão em consonância com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan,

1985), segundo a qual a satisfação das necessidades de competência e autonomia favorece um envolvimento mais significativo.

A satisfação dessas necessidades, como demonstrado por Camacho (2018), está positivamente relacionada com níveis elevados de motivação intrínseca e, consequentemente, com um envolvimento mais profundo nas atividades escolares.

O facto de os alunos associarem o treino funcional a melhorias na saúde e no bem-estar físico sugere que, quando compreendem a utilidade e os resultados da prática, estão mais motivados a envolver-se. Este aspeto pode ser reforçado pedagogicamente com a explicitação dos objetivos de cada tarefa, promovendo uma aprendizagem com sentido e propósito.

A motivação pelo desafio e aprendizagem surge como uma segunda dimensão relevante, o que revela abertura dos alunos para se superarem e desenvolverem competências motoras. Isto aponta para a importância de desenhar propostas de treino funcional que apresentem níveis crescentes de dificuldade, incentivando a perceção de progresso.

As dimensões da aparência física e da diversão assumem um papel secundário, mas não negligenciável. Embora a estética não seja o principal motor da participação, tem algum peso, o que pode ser aproveitado com abordagens pedagógicas que realcem a melhoria postural e corporal. Já a diversão, ainda que não dominante, pode funcionar como reforço positivo se o treino for variado, dinâmico e adaptado aos interesses dos alunos.

A motivação social apresentou os valores mais baixos, o que pode indicar que os alunos encaram o treino funcional como uma atividade mais individualizada ou com menos oportunidades de interação. Estratégias como o trabalho em pares ou pequenos grupos podem ajudar a reforçar esta dimensão e tornar o treino mais apelativo em termos relacionais.

Apesar das limitações naturais de um estudo com uma amostra reduzida e de caráter descritivo, os dados sugerem caminhos pedagógicos relevantes: reforçar os benefícios funcionais da prática, valorizar o progresso individual e promover momentos de colaboração. Ao investir numa orientação motivacional

intrínseca, como propõe a Teoria da Autodeterminação, a EF poderá contribuir para um envolvimento mais profundo e duradouro com a prática de atividade física, dentro e fora do contexto escolar.

4.5. Considerações Finais

Este estudo permitiu concluir que os alunos do ensino secundário demonstram maior motivação para a prática de treino funcional quando percecionam benefícios diretos para a sua saúde e bem-estar.

No presente estudo, os alunos mostraram maior empenho quando sentiram que tinham algum controlo sobre o processo (autonomia), quando perceberam que conseguiam superar desafios (competência), e quando o ambiente relacional era positivo (relacionamento). Estes dados sugerem que a motivação não depende apenas do tipo de tarefa, mas da forma como esta é proposta e acompanhada.

A prática torna-se mais atrativa quando integra desafios progressivos, objetivos explícitos e contextos relacionais que favorecem o envolvimento. Estratégias como a variedade de exercícios, a liberdade de escolha e o reforço positivo por parte do professor emergem como potenciadores da motivação dos alunos.

4.5. Bibliografia

Boyle, M. (2004). *Functional training for sports*. Human Kinetics.

Camacho, I. (2018). A motivação dos alunos nas aulas de Educação Física: Relação com a perceção de apoio à autonomia por parte dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 111–127.

Campos, F. (2016). *Treino funcional: Da teoria à prática*. Prime Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.

Deese, J. (1964). *The psychology of learning*. McGraw-Hill.

Garganta, J., & Santos, J. (2015). O treino funcional na escola: Perspetivas de aplicação nas aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 33(2), 35–44.

Raposo, J. V. (2016). Treino funcional: Conceitos, aplicações e perspetivas futuras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 123–130.

Silva, D. R. (2018). Motivação para a leitura: A influência da motivação intrínseca nos hábitos e desempenho dos alunos. *Revista de Estudos Educacionais*, 24(3), 45–59.

Silva-Grigoletto, M. E., Brito, C. J., & Heredia, J. R. (2014). Fundamentos do treino funcional. In Raposo, J. V. (Ed.), *Treino funcional: Teoria e prática* (pp. 17–29). Prime Books.

5. Conclusão

A conclusão deste relatório marca o encerramento de uma etapa singular e transformadora no meu percurso académico e profissional. O EP representou muito mais do que um requisito curricular, foi uma verdadeira viagem de crescimento, onde pude integrar, em contexto real, os saberes adquiridos ao longo da formação, refletindo sobre a prática e consolidando a minha identidade enquanto futuro professor de Educação Física.

Desde o início deste ano letivo, propus-me a observar, planear, ensinar, escutar e, sobretudo, aprender com todos os que fizeram parte desta caminhada. O contacto com a realidade escolar, os seus ritmos, exigências e imprevisibilidades, proporcionaram-me desafios importantes, nomeadamente a dificuldade em motivar os alunos para determinadas propostas pedagógicas. Esta constatação revelou-se um ponto de viragem, levando-me a questionar a minha prática, a procurar estratégias mais eficazes e, acima de tudo, a compreender melhor o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem e promotor de envolvimento.

Foi neste contexto que surgiu o estudo de investigação sobre a motivação dos alunos para a prática de treino funcional nas aulas de Educação Física. A investigação tornou-se um instrumento fundamental para aprofundar o meu conhecimento sobre os alunos, orientar as decisões pedagógicas e responder de forma mais ajustada às suas necessidades e interesses. Percebi, com maior clareza, que a motivação é multifacetada e influenciada por fatores internos e externos, sendo essencial criar propostas relevantes, desafiantes e com significado para quem aprende.

Durante o estágio, evoluí enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Aprendi a escutar mais e a adaptar-me melhor às especificidades dos alunos. A relação que construí com eles, com os colegas estagiários, com os professores e com os restantes membros da comunidade escolar, foi fundamental para este processo. Cada interação contribuiu para a consolidação da minha prática, dando-me confiança para assumir o meu papel como professor.

O percurso realizado permitiu-me desenvolver competências pedagógicas, científicas e humanas. A experiência de planear, implementar e avaliar unidades didáticas, de participar em reuniões, de colaborar em projetos da escola e de refletir continuamente sobre a minha ação tornou-me mais consciente da complexidade e da riqueza do ato educativo. A prática reflexiva revelou-se, assim, um instrumento poderoso de transformação, permitindo-me crescer através dos erros, reajustar estratégias e celebrar conquistas.

Apesar de sentir que há ainda muito por aprender, termino esta etapa com a certeza de que estou mais preparado para os desafios futuros. Levo comigo aprendizagens valiosas, memórias marcantes e a convicção de que escolhi o caminho certo. Ser professor é, para mim, uma missão que exige entrega, empatia e um compromisso contínuo com a educação e com os alunos. É com esse espírito que encerro este ciclo e abraço os desafios que se avizinham, com confiança, entusiasmo e vontade de continuar a evoluir.

6. Referências bibliográficas

Almeida, L. (2007). *Competências - Um caminho educativo para novos desafios*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 41(3), 245–262.

Araújo, R. (2007). *Didáctica da Educação Física – Da Compreensão à Intervenção*. Lisboa: Edições FMH.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 67–91). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). 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. 321). Porto: FADEUP.

Bento, A. (2003). *Planeamento Estratégico e Prática Pedagógica*. Lisboa: Edições Educativas.

Bento, J. (1998). *A Educação Física e o Desporto na Escola – Uma área curricular em mudança*. Lisboa: Educa.

Bento, J. (2004). *Educação Física e Desporto: Uma Abordagem Educacional*. Porto: Campo das Letras.

Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (1996). *Educação Física e Desporto: Perspectivas Actuais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carvalho, H., & Graça, A. (1996). *A Tomada de Decisão no Jogo: Da Compreensão à Intervenção*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, J. (2008). *Educação Física e Desporto: desafios e oportunidades no século XXI*. Lisboa: Edições FMH.

Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

Cunha, M. (2019). *Planeamento e avaliação em Educação Física: contributos para uma prática reflexiva*. Edições Desafio.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: ASA.

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

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Gonçalves, C. (1999). *Educação Física e Desenvolvimento Humano*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Graça, P. (2001a). *Reflexões sobre o Planeamento Educativo*. Porto: Edições Académicas.

Jacinto, C., Sousa, M., & Ferreira, L. (2001). *Desenvolvimento e Avaliação na Prática do Ensino*. Lisboa: Edições Pedagógicas.

Matias, J., & Bento, J. (2008). *O Desporto e a Educação Física na Escola*. Lisboa: Edições Horizontes.

Matos, A. (2012a). *Planificação e Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem*. Coimbra: Edições Universitárias.

Mesquita, I., & Farias, C. (2005). O ensino compreensivo do jogo: Uma abordagem centrada no aluno. *Revista Horizonte*, 23(133), 6–12.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *O ensino dos jogos desportivos: Do modelo técnico ao modelo comprensivo*. Lisboa: Visão e Contextos.

Mesquita, I., Farias, C., Afonso, J., Coutinho, P., & Ramos, A. (2022). Ongoing bidirectional feedback between planning and assessment in educational contexts: a narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12068.

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

Ministério da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350), 1–10.

Pacheco, J. A. (1996). *Avaliação e Currículo: Uma Perspetiva Crítica*. Porto: Porto Editora.

Pais, J. (2013). *Didática da Educação Física – Da planificação à avaliação*. Porto: FADEUP Edições.

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Diário da República.

Rink, J. E. (2010). *Teaching Physical Education for Learning* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Rodrigues, L. P. (2008). *Avaliação em Educação Física: Conceções e Práticas*. Braga: Edições Humus.

Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55–84). Porto: FADEUP.

Sérgio, M. (1995). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, P. (2007). *Educação Física e aprendizagem: Uma abordagem centrada no aluno*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Tomás, I., & Ferreira, V. (2012). *Planeamento e intervenção pedagógica em Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Veloso, E., Moreira, P., & Gomes, P. (2012). *Educação Física e Estilos de Vida Saudáveis*. Coimbra: Almedina.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity*. Human Kinetics.

7. Anexos

7.1. Anexo 1 – Plano Anual Turma (Versão 1)

Ano Letivo 24/25				Sub Área													
PERÍODO		ESPAÇO	DIA	A P	JDC - BASQ.	JDC - VOL.	JDC - FUT.	JDC - AND.	ATLET - BARREIRAS	ATLET - T. SALTO	ATLET - RESISTÊNCIA	GIN - ACROBÁTICA	NATAÇÃO	RAQUETAS	EXPRESS - DANÇA	EXPLO. DA NAT.
1ºP		P1	13/set	APRESENTAÇÃO												
	A	P1	17/set	AD		Sent										
		P1	20/set	AD	AD											
		P1	24/set	AD		AD										
		P1	27/set	DESPORTO ESCOLAR												
	B	P2	01/out	AD												
		GCST	04/out				AD									
		P2	08/out		IEA											
		GCST	11/out					AD								
	C	P1	15/out		IEA											
		P3	18/out		IEA											
		P1	22/out		A											
		P3	25/out			IEA										
	D	P3	29/out			IEA										
		P3	05/nov			A										
		PISC	08/nov										IEA			
	E	P1	12/nov		AS											
		PISC	15/nov										IEA			
		P1	19/nov													I/E
		PISC	22/nov										A			
	F	P3	26/nov													A
		PISC	29/nov										AS			
		P3	03/dez	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		PISC	06/dez	AVALIAÇÃO PRÁTICA												
		P3	10/dez	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		PISC	13/dez	TESTE TEORICO E AVALIAÇÃO PRÁTICA												
		P3	17/dez	AUTO/HETERO AVALIAÇÃO												
2ºP	A	P1	07/jan			IEA										
		GIN	10/jan									IEA				
		P1	14/jan			IEA										
		GIN	17/jan									IEA				
	B	P2	21/jan			A										
		GIN	24/jan									IEA				
		P2	28/jan			IEA										
		GIN	31/jan									A				
	C	P3	04/fev			A										
		GIN	07/fev									A				
		P3	11/fev			A										
		GIN	14/fev									A				
	D	EXT	18/fev													
		EXT	21/fev													
		EXT	25/fev													
		EXT	28/fev													
		EXT	04/mar													
		EXT	07/mar													
	E	GIN	11/mar									AS				
		P2	14/mar			AS										
		GIN	18/mar	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		P2	21/mar	AVALIAÇÃO PRÁTICA												
	F	GCST	28/mar	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		P3	01/abr	TESTE TEORICO E AVALIAÇÃO PRÁTICA												
		GCST	04/abr	AUTO/HETERO AVALIAÇÃO												

AP DIAG	6T
JDC -BASQ	17T
JDC - VOL	16T
JDC - AND	2T
JDC - FUT	2T
ATLETISMO	12T
GINASTICA	14
NATAÇÃO	8T
RAQUETAS	10T
DANÇA	8T
EXP. NATUREZA	4T

T. AP	12T
AP	6T
TT / TP	4T
AA / HÁ	6T

3ºP	A	P2	22/abr												IEA	
		P2	25/abr												IEA	
		P2	29/abr												A	
		P2	02/mai												AS	
	B	P1	06/mai											AD		
		P1	13/mai											IEA		
		P1	16/mai											IEA		
	C	GCST	20/mai											A		
		P3	23/mai											AS		
		GCST	27/mai	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		P3	30/mai	AVALIAÇÃO PRÁTICA												
	D	P3	03/jun	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		P2	06/jun	AUTO/HETERO AVALIAÇÃO												

7.2. Anexo 2 – P (Versão Final)

Ano Letivo 24/25				Sub Área													
PERÍODO		ESPAÇO	DIA	A.P.	JDC - BASQ.	JDC - VOL.	JDC - FUT.	JDC - AND.	ATLET - BARREIRAS	ATLET - T. SALTO	ATLET - RESISTÊNCIA	GIN - ACROBÁTICA	NATAÇÃO	RAQUETAS	EXPRESS - DANÇA	EXPLO. DA NAT.
1ºP	A	P1	13/set	APRESENTAÇÃO												
		P1	17/set	AD		Sent										
		P1	20/set	AD	AD											
		P1	24/set	AD		AD										
		P1	27/set	DESPORTO ESCOLAR												
	B	P2	01/out	AD												
		GCST	04/out				Diagn.									
		P2	08/out		IEA											
		GCST	11/out					Diagn.								
	C	P1	15/out		IEA											
		P3	18/out		IEA											
		P1	22/out		A											
		P3	25/out			IEA										
	D	P3	29/out			IEA										
		P3	05/nov	AUDITÓRIO - Motivação												
		PISC	08/nov										AD			
	E	P1	12/nov			IEA										
		PISC	15/nov										IEA			
		P1	19/nov			AS										
		PISC	22/nov										IEA			
	F	P3	26/nov		AS											
		P3	03/dez	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		ANF	04/dez	AULA CONHECIMENTOS												
		PISC	06/dez										IEA			
		P3	10/dez	TESTES APTIDÃO FÍSICA												
		PISC	13/dez	TESTE TEORICO												
		P3	17/dez	AUTO/HETERO AVALIAÇÃO												
2ºP	A	P1	07/jan											AD		
		PISC	10/jan										IEA			
		P1	14/jan											IEA		
		PISC	17/jan										EA			
	B	P2	21/jan											EA		
		PISC	24/jan										AS			
		P2	28/jan											IEA		
		PISC	31/jan										IEA			
	C	P3	04/fev											IEA		
		P2	07/fev											A		
		P3	11/fev											A		
		P2	14/fev											AS		
	D	EXT	18/fev								IEA					
		GIN	21/fev									IEA			I/E	
		EXT	25/fev							IEA						
		GIN	28/fev	AULA TEÓRICA												
		EXT	04/mar	CARNAVAL												
		GIN	07/mar									IEA			A	
	E	GIN	11/mar	TESTE TEÓRICO												
		GIN	14/mar	MOSTRA												
		GIN	18/mar									A			A	
		GIN	21/mar	AS												
	F	P3	25/mar	AS												
		GIN	28/mar									A			A	
		P3	01/abr	VISITA DE ESTUDO												
		GIN	04/abr	AUTO/HETERO AVALIAÇÃO												

AP	16T
JDC -BASQ	12T
JDC - VOL	12T
JDC - AND	2T
JDC - FUT	2T
ATLETISMO	6T
GINASTICA	9T
NATAÇÃO	16T
RAQUETAS	16T
DANÇA	8T
EXP. NATUREZA	4T

3ºP	A	P2	22/abr						IEA								
		P2	25/abr	FERIADO													
		P2	29/abr									A			A		
		GIN	02/mai									A					
	B	P1	06/mai												A		
		P1/GIN	09/mai									AS					
		P1	13/mai												A		
		P1	16/mai												AS		
	C	GCST	20/mai	AS													
		P3	23/mai									AS			AS		
		GCST	27/mai	AS													
		P3	30/mai													I/E	
	D	P3	03/jun													A	
		P2	06/jun	AUTO/HETERO AVALIAÇÃO													

7.3. Anexo 3 – Unidade Didática de Basquetebol

Aulas				**20/set**	**04/out**	**15/out**	**18/out**	**22/out**	**26/nov**
Conteúdos				1	2	3	4	5	6
Habilidades Motoras	Técnica	Passe / Receção	Peito	AD	I/E	A	A	A	AS
			Picado	AD	I/E	A	A	A	AS
		Drible	Progressão	AD	I/E	A	A	A	AS
			Proteção	AD	I/E	A	A	A	AS
		Posição Base Defensiva		AD			I/E	A	AS
		Fintas		AD	I/E	A	A	A	AS
	Tática	Ofensiva	Finalizar	AD	I/E	A	A	A	AS
			Criar oportunidades para finalizar	AD	I/E	A	A	A	AS
		Defensiva	Marcação individual	AD			I/E	A	AS
	Formas Jogadas	3x3		AD		I/E	A	A	AS
		5x5							
Condição Física		Força		X	X	X	X	X	X
		Flexibilidade		X	X	X	X	X	X
		Resistência		X	X	X	X	X	X
		Velocidade							X
		Coordenação e Agilidade		X	X	X	X	X	X
Conceitos Psicossiais		Psicológicos		X	X	X	X	X	X
		Socio-afetivos		X	X	X	X	X	X

AD – Avaliação Diagnóstica
I – Introdução
E – Exercitação
A – Adaptação
AS – Avaliação Sumativa

7.4. Anexo 4 – Avaliação Sumativa de Voleibol

		Avaliação Formativa Voleibol																														
		Posição base / deslocamentos			Serviço			Manchete			Passe			Ação Finalização			BLOCO			Identifica as regras básicas do jogo			ARBITRAGEM			COOPERAÇÃO			PERSISTÊNCIA			TOTAL
Nº	NOME	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																
7																																
8																																
9																																
10																																
11																																
12																																
13																																
14																																
15																																
16																																
17																																
18																																
19																																
20																																
21																																
22																																
23																																
24																																
25																																
26																																
27																																
28																																
29																																

Nível	Posição base/ deslocamentos
1	Os alunos não apresentam uma atitude corporal correta (pés afastados à largura dos ombros, membros inferiores ligeiramente fletidos e olhar dirigido para a frente);
2	Os alunos não apresentam uma atitude corporal correta constante (pés afastados à largura dos ombros, membros inferiores ligeiramente fletidos e olhar dirigido para a frente);
3	Os alunos apresentam uma atitude corporal e deslocamentos correctos;

Nível	Serviço
1	O aluno realiza o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis), com dificuldade (não orienta o corpo para o alvo, não coloca o pé contrário à mão de batimento numa posição mais avançada ou não acompanha o movimento de batimento);
2	O aluno realiza o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola no campo adversário;
3	O aluno realiza o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.

Nível	Manchete
1	O aluno realiza manchete com muita dificuldade (não parte da posição base, não dirige o olhar para a bola, não coloca os apoios dirigidos para o alvo, não realiza a extensão e rotação externa dos MS e não realiza a extensão dos MI;
2	O aluno realiza com alguma dificuldade a manchete partindo da posição base, com o olhar dirigido para a bola, com os apoios dirigidos para o alvo e com extensão e rotação externa dos MS e realiza a extensão dos MI;
3	O aluno realiza a manchete em direcção ao passador, partindo da posição base, com o olhar dirigido para a bola, com os apoios dirigidos para o alvo e com extensão e rotação externa dos MS e realiza a extensão dos MI;

Nível	Passe
1	O aluno realiza o passe de frente com alguma dificuldade (não dirige o olhar para a bola, não coloca as mãos com os dedos bem afastados à altura da testa ou não realiza a extensão de todos os segmentos corporais);
2	O aluno realiza o passe de frente com o olhar dirigido para a bola e coloca as mãos corretamente à altura da testa, mas não realiza a extensão de todos os segmentos corporais;
3	O aluno realiza o passe de frente com o olhar dirigido para a bola, com os apoios dirigidos para o alvo coloca as mãos corretamente à altura da testa e realiza a extensão de todos os segmentos corporais;

Nível	Ação de Finalização
1	O aluno realiza a ação de finalização com dificuldade, não coloca a bola em passe ou remate;
2	O aluno realiza a ação de finalização com alguma dificuldade (coloca a bola em passe, manchete ou remate);
3	O aluno realiza a ação de finalização de forma a dificultar a ação defensiva do adversário, remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto.

Nível	Bloco
1	Posicionamento incorreto, saltos tardios.
2	Posicionamento e trabalho de pés coordenado em alguns momentos; mãos e braços procuram ocupar o espaço, embora com pouca eficácia.
3	Bom posicionamento; ocupa eficazmente o espaço; i nterfere na ação do adversário.

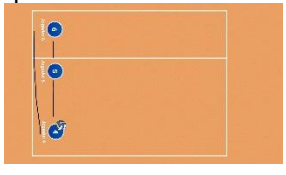
Nível	Identificação das regras básicas do jogo
1	O aluno tem dificuldades em perceber o objetivo do jogo e não conhece nem aplica as regras;
2	O aluno conhece o objetivo e as regras de jogo, mas revela algumas dificuldades na sua aplicação;
3	O aluno conhece o objetivo do jogo e entende/aplica as regras corretamente.

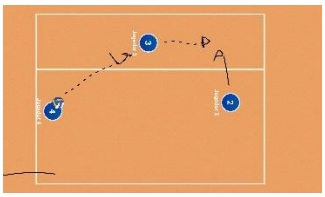
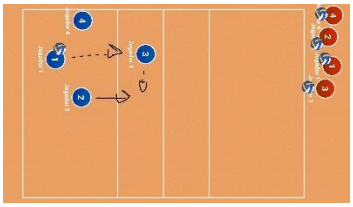
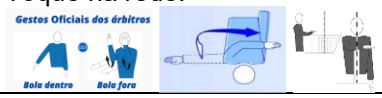
Nível	Arbitragem
1	O aluno/a não identifica regras e gestos
2	O aluno/a identifica regras e os gestos associados, mesmo não sendo atempadamente.
3	O aluno/a identifica regras e gestos; ajuda ao desenrolar do jogo.

7.5. Anexo 5 – Plano de aula

Plano de Aula – Luís Arantes

Aula nº 23 e 24 **Data:** 25/10/2024 **Hora:** 10:20h **Duração:** 90 min **Local:** Pavilhão Gimnodesportivo Escola Secundária D. Dinis **Espaço:** P3	**Unidade Didática:** Aptidão Física e Voleibol **Função Didática:** Introdução e Exercitação do passe de costas; Consolidação do passe de costas; **Objetivos da Aula:** - Aptidão Física; - Introdução do passe de costas; - Exercitação do passe de costas; **Objetivo Motor:** Aptidão Aeróbia e Neuromuscular **Objetivo Cognitivo:** Regras da modalidade **Objetivo Psicossocial**: Respeito, Cooperação, Entreajuda.	**Nº de Alunos:** 29 **Material:** - 10 bolas de Voleibol - 24 sinalizadores

	T ’	**OBJETIVO**	**SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM**	**CRITÉRIOS DE ÊXITO**
INICIAL	5’	Enquadramento Inicial Objetivos da Aula	Registo de presenças. Enquadramento do objetivo da aula no jogo de voleibol, para que serve o passe de costas? Imprevisibilidade face à oposição.	Foco, Concentração
	5’	Ativação dos segmentos corporais para a prática desportiva.	Alunos ao longo da linha lateral executam exercícios de ativação para a prática desportiva. 1- Skipping alto/médio/baixo à frente 2- Skipping atrás 3- Saltos Laterais 4- Rotação da anca 5- Rotação Ombros (À frente, atrás)	- Ritmo constante; - Atingir limites das amplitudes nos movimentos; - Respiração coordenada com o movimento;
FUNDAMENTAL	10’	Aptidão Física, neuromuscular, resistência aeróbia.	Os alunos realizam treino de força, e resistência neuromuscular, por estações, com; 30’’W+20’’R+30’’W 1- Agachamento; 2- Extensão dorsal; 3- Corrida no lugar, articulação tibiotársica; 4- Prancha Elevar Ombro. 5- Agachamento com salto; 6- Minhoca	- Olhar em frente; - Afasta-te o mais que poderes do chão; - Usa apenas a articulação do pé; - Mantém o corpo contraído, eleva o o braço sem rodar o corpo - Eleva os braços quando saltas; - Não fletir as pernas;
	10’	Introduzir e Exercitar Passe de costas.	Em grupos de três alunos, organizados frente a frente, temos um aluno a executar passe de frente, um aluno a receber com toque de dedos e a executar passe de costas para o terceiro aluno. Cada aluno repete este circuito durante 1’. 	- Coloca-te no ponto de queda da bola; - Flete as pernas; - Mãos acima da cabeça: - Coordena a extensão dos M.I. com os M.S.; - Ligeira extensão das costas;

	10’	Exercitação do passe de costas. Consolidação do passe de frente.	Alunos em grupos de três, exercitam o passe de costas, após um de frente do aluno que está na zona 4, para o aluno na zona 3, este efetua passe de costas para o aluno da zona 2, este deve colocar a bola no campo contrário com passe de frente. 	- Coloca-te no ponto de queda da bola; - Flete as pernas; - Mãos acima da cabeça: - Coordena a extensão dos M.I. com os M.S.; - Ligeira extensão das costas; - Direciona o passe para os colegas;
	10’	Exercitação passe de costas. Consolidação serviço por baixo, manchete passe de frente.	Alunos organizados em grupos de 4 por campo, estão numa disposição de jogo 4x4. Onde o objetivo é a realização do passe de costas após receção do serviço por baixo da equipa contrária. Cada grupo de 8 tem consigo 4 bolas, para efetuarem 4 serviços por baixo. Estas 4 bolas passarão para a equipa contrária e invertem-se os papeis. 	- Coloca-te no ponto de queda da bola; - Flete as pernas; - Mãos acima da cabeça: - Coordena a extensão dos M.I. com os M.S.; - Ligeira extensão das costas; - Direciona o passe para os colegas;
FINAL	15’	Jogo 4x4 Consolidação do passe de costas, passe de frente, manchete, serviço por baixo	Realização de jogo 4x4, onde só é contabilizado ponto quando durante o ponto é realizado um passe de costas. Sem esta realização, conquistam a bola, mas não o ponto. Haverá um árbitro a garantir a realização deste, e responsável também pelas 1)bolas fora ou dentro; 2) Ordem para servir; 3) Toque na rede. 	- Trabalho de equipa; - Cooperação; - Respeito; - Entreajuda;
	5’	Reflexão Final	Quais os objetivos? Dificuldades? Alguma melhoria? Ao mesmo tempo que acontece a reflexão final, os alunos executam alongamento dinâmico.	Foco, Concentração
	15’	Banho		