Ensaios para o palco da docência: O percurso de uma professora estagiária

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 Maria Fazendeiro Batista

Fátima Conceição Ferreira Amâncio

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação

Amâncio, F. C. F. (2025). *Ensaios para o palco da docência: um percurso de uma professora estagiária*. *Relatório de Estágio Profissional* Porto: F. Amâncio. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, LITERACIA FÍSICA, MOTIVAÇÃO.

Dedicatória

Aos meus pais,
Pelo amor me alcança em qualquer distância,
Pela coragem que me ensinaram,
E pela força que sustenta e me fez seguir.
Esta conquista é feita de fé,
E da esperança que vocês depositaram em mim.

Essa conquista também é vossa!

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todos os conhecimentos, experiências e vivências que me permitiram crescer e aproximar-me do sonho de ser uma professora de Educação Física. Agradeço a todos os professores que tive o privilégio de conhecer e aprender ao longo do meu percurso.

À minha Professora Orientadora, deixo o meu sincero agradecimento pelo apoio e atenção sempre presentes. As suas orientações foram determinantes para o meu desenvolvimento académico e profissional.

Ao meu Professor Cooperante, agradeço com carinho pela exigência, paciência e disponibilidade ao longo deste ano marcante. Foi através do seu exemplo que aprendi a compreender que “o ótimo é inimigo do bom” e que o verdadeiro crescimento nasce da persistência e da humildade em aprender.

Ao Núcleo de Estágio, obrigada por cada momento de partilha de sentimentos e conhecimentos, tanto dentro como fora do gabinete de Educação Física, vocês transformaram este ano numa experiência inesquecível.

Aos meus pais, o maior e mais profundo agradecimento. Pelo amor incondicional, pelos valores que sempre me transmitiram, pela educação e pelos sacrifícios feitos ao longo da vida. Vocês são o meu maior exemplo de humildade, força e perseverança. Tudo o que sou, devo a vocês.

Aos meus amigos, obrigada pela presença, pelas conversas, pelas chamadas, pelas risadas e pelo apoio em todos os momentos, mesmo quando a distância nos separava.

Ao meu namorado, pela paciência infinita, pelo apoio nos dias mais difíceis e por seres o meu porto seguro em todos os momentos. Obrigada por acreditares em mim mesmo quando estive cansada, por me inspirares a dar sempre o meu melhor e por seres o meu exemplo de pessoa e de professor.

Índice

Dedicatória III

Agradecimentos IV

Índice de Quadros VIII

Índice de Gráficos IX

Índice de Anexos X

Resumo XII

Abstract XIII

Lista de abreviaturas XIV

1. Introdução: O Ato de entrar em Cena 1

2. Dimensão Pessoal: O Corpo e a Alma da Bailarina 3

2.1. O Gosto pelo desporto 3

2.2. O Gosto pela profissão 3

2.3. O percurso até a chegada à profissão 4

3. O Palco da Docência: Dimensão Institucional 6

3.1 O Cenário da Apresentação: Caracterização da Escola 6

3.2. Instalações Desportivas 7

3.3. Materiais Desportivos 7

3.4. Os intérpretes experientes como referência para a minha atuação 8

3.5. Os Colegas de Cena (o núcleo de estágio) 10

4. O Processo de ensino-aprendizagem 12

4.1 Acerca do Ensino da Educação Física 12

4.2 O Palco Principal: Onde tudo ganhou forma (A Turma residente) 13

4.2.1 Qual era o figurino dos alunos? (Caracterização da turma) 13

4.3. Do Planeamento à Organização do Ensino 14

4.3.1. Atividades Físicas: das decisões à prática 16

4.3.2. Aptidão Física 28

4.3.3. Conhecimentos 30
4.4. Entre Tropeços e Ensaios 32
4.4.1. Comunicação 32
4.4.2. Gestão do Tempo 33
4.4.3. Sentimentos e emoções como sinal de mudança 34
4.5. A turma do 5º ano de escolaridade 35
4.5.1. O cenário 35
4.5.2. Organização do ensino 38
4.6. Entre bastidores: Direção de Turma 39
4.7. Atividades para além da sala de aula 40
5. Promoção da literacia física em alunos do ensino secundário 44
5.1. Introdução 46
5.2. Objetivos 47
5.3. Metodologia 47
5.3.1 Participantes 48
5.4. Desenho do estudo 49
5.4.1. Estrutura das aulas 49
5.4.2. Fases de realização 50
5.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados 55
5.5.1. Instrumentos 55
5.5.2 Procedimento de análise dos dados 56
5.6. Resultados 57
5.6.1. Aptidão Física 57
5.6.2. Literacia Física 59
5.7. Discussão 60
5.8. Limitações e recomendações 63
5.9. Conclusões 63

5.10. Referências Bibliográficas.....64
6. Considerações Finais.....68
7. Referências Bibliográficas 69
8. Anexos XV

Índice de Quadros

Quadro 1. Distribuição das atividades físicas. 16
Quadro 2. Modelos de ensino e atividades físicas. 18
Quadro 3. Domínio dos Conhecimentos - Atividades Físicas. 31
Quadro 4. Atividades realizadas durante o Estágio Profissional 42
Quadro 5. Características dos participantes 48
Quadro 6. Estrutura das aulas de Educação Física com a realização da Aptidão Física. 50
Quadro 7. Cronograma das fases do estudo. 51
Quadro 8. Testes FITescola realizados. 53
Quadro 9. Média dos resultados iniciais e finais dos Testes da bateria FitEscola. 58
Quadro 10. Comparação da evolução entre os alunos que realizam atividade física extracurricular e os que não realizam. 59

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Média e desvio padrão da Literacia Física percebida. 60
Gráfico 2. Distribuição normalizada do desempenho: comparação entre grupos. 60

Índice de Anexos

Anexo 1. Espaços desportivos da EC XV
Anexo 2. Inventário do material desportivo XVI
Anexo 3. Observações sistemáticas e não sistemáticas XVII
Anexo 4. Logótipo do NE XIX
Anexo 5. Planeamento anual XX
Anexo 6. Modalidades preferidas dos alunos XXI
Anexo 7. Tabela de avaliação diagnóstica de voleibol XXII
Anexo 8. Tabela de avaliação sumativa XXIII
Anexo 9. Critérios de avaliação de voleibol e judo XXIV
Anexo 10. Autoavaliação XXVI
Anexo 11. Tabela de heteroavaliação de futebol XXVIII
Anexo 12. UD de ginástica XXIX
Anexo 13. Gravações Slow Motion XXXII
Anexo 14. Critérios de êxito de ginástica XXXIII
Anexo 15. Coreografia de ginástica XXXIV
Anexo 16. Requisitos básicos da sequência coreográfica de ginástica XXXV
Anexo 17. Tabela das aulas de ginástica acrobática XXXVI
Anexo 18. Tabela de hetero avaliação de ginástica XXXVII
Anexo 19. Placas de feedback XXXVIII
Anexo 20. Plano de Aula de judo XXXIX
Anexo 21. Caderneta de judo XLI
Anexo 22. Atividades complementares de judo XLII
Anexo 23. Diplomas de atletismo XLIII
Anexo 24. Resultados Testes FitEscola XLIV
Anexo 25. Instruções para a construção do Jornal XLV
Anexo 26. Jornais XLVI
Anexo 27. Portfólio de atletismo XLVII
Anexo 28. Trabalhos realizados pelos alunos sobre regras e sinalética de arbitragem de andebol XLIX
Anexo 29. Trabalhos realizados pelos alunos sobre regras e sinalética de arbitragem de basquetebol L

Anexo 30. Registo da realização do Plano de Treino construído pela professora no Canva LI
Anexo 31. Caderneta de futebol LII
Anexo 32. Plano de Treino construído pelos alunos LIII
Anexo 33. Dia Europeu do Desporto LIV
Anexo 34. Torneio de voleibol LV
Anexo 35. Corta Mato escolar LVI
Anexo 36. Corta Mato distrital LVII
Anexo 37. Torneio de basquetebol LVIII
Anexo 38. EXPOCOLGAIA LIX
Anexo 39. Surf – Desporto Escolar LX
Anexo 40. Folha de registo dos testes FitEscola LXI
Anexo 41. Questionário caracterizonal LXII
Anexo 42. Consentimento informado LXIII
Anexo 43. AFMV LXV
Anexo 44. Questionário de Literacia Física LXVI
Anexo 45. Folha 1 LXXII
Anexo 46. Plano de Treino LXXIII
Anexo 47. Análise da motivação dos alunos do grupo controlo e experimental para praticar atividade física LXXIV
Anexo 48. Grupos de trabalho LXXV
Anexo 49. Folha 2 LXXVI
Anexo 50. Entrevistas realizadas pelos alunos LXXVII
Anexo 51. Reflexão e confirmação dos dados recolhidos nas entrevistas LXXVIII
Anexo 52. Trabalho realizado pelos alunos para a melhorar dos testes FitEscola que tiveram maior dificuldade LXXIX
Anexo 53. Plano de Treino construído pelos alunos LXXX
Anexo 54. Folha 3 LXXXI
Anexo 55. Diário de Bordo LXXXII

Resumo

Este documento assinala a conclusão do Estágio Profissional realizado no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A prática decorreu num colégio de Vila Nova de Gaia, envolvendo duas turmas do ensino secundário, e constituiu um espaço privilegiado de experimentação e reflexão sobre a prática docente em contexto real. O percurso foi marcado pela implementação de diferentes modelos de ensino, selecionados de acordo com as características das modalidades e dos alunos das turmas. Cada unidade didática possibilitou o uso de metodologias distintas: desde a utilização da tecnologia em ginástica, com recurso ao vídeo em *slow motion*, até à organização de uma época desportiva em atletismo através do Modelos de Educação Desportiva; da cooperação no ensino do judo, ao desenvolvimento da compreensão tática em andebol, basquetebol e futebol, por via do Ensino do Jogo para a Compreensão. Foram ainda aplicadas estratégias de avaliação formativa, feedback dialógico e à sala de aula invertida, que favoreceram a participação ativa dos alunos e a construção de aprendizagens significativas. O estágio implicou igualmente a participação em múltiplas dimensões da vida escolar, como a colaboração no desporto escolar, a participação em reuniões pedagógicas e envolvimento nas atividades da comunidade educativa, em estreita articulação com os restantes elementos do núcleo de estágio, a professora cooperante e o professor orientador. Paralelamente à prática pedagógica, desenvolveu-se uma componente investigativa centrada na temática da literacia física, que complementou a prática pedagógica com uma reflexão de carácter investigativo. Este relatório traduz, assim, os desafios enfrentados, as decisões tomadas e as aprendizagens construídas, constituindo um marco fundamental no processo de construção da identidade profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, LITERACIA FÍSICA, MOTIVAÇÃO.

Abstract

This report marks the conclusion of the school placement undertaken within the framework of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The school placement took place in a private school in Vila Nova de Gaia, involving two secondary school classes, and provided a privileged context for experimentation and reflection on teaching practice in an authentic educational setting. The trajectory was characterised by the implementation of different teaching models, selected in accordance with the characteristics of both the sports and the students in each class. Each teaching unit allowed for the application of distinct methodologies: from the integration of technology in gymnastics through slow-motion video analysis, to the organisation of an athletics season based on the Sport Education Model; from fostering cooperation in the teaching of judo, to developing tactical understanding in handball, basketball and football through the Teaching Games for Understanding approach. In addition, strategies such as formative assessment, dialogic feedback and the flipped classroom were employed, all of which promoted students' active participation and the construction of meaningful learning. The placement also encompassed participation in multiple dimensions of school life, including collaboration in extracurricular sport, attendance at pedagogical meetings, and involvement in activities within the educational community, in close cooperation with the placement team, the cooperating teacher and the university supervisor. Alongside the pedagogical practice, a research component was undertaken, focusing on the physical literacy, which complemented the teaching practice by incorporating an investigative dimension. In conclusion, this report encapsulates the challenges encountered, the pedagogical decisions made, and the professional learning achieved. It stands as a fundamental milestone in the development of professional teacher identity and as a reflective account of the process of becoming an educator.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL LITERACY; STUDENT-CENTRED LEARNING; MOTIVATION.

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Aptidão Física

AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa

AtF – Atividade Física

DB – Diário de Bordo

DT – Diretora de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

IMC – Índice de Massa Corporal

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

NE – Núcleo de Estágio

OMS – Organização Mundial da Saúde

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

TGFU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

YPAR – Youth Participatory Action Research

1. Introdução: O Ato de entrar em Cena

O presente Relatório de Estágio (RE) profissional tem como objetivo partilhar as experiências, aprendizagens e desafios que uma estudante estagiária (EE) encontrou ao longo do ano letivo, no decurso da prática de ensino supervisionada. Inserido no plano de estudos do 2.º ciclo do curso de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), este estágio representa uma fase essencial do meu percurso formativo, proporcionando uma integração gradual e orientada no mundo da docência.

A prática de ensino supervisionada foi, acima de tudo, um espaço de aprendizagem, onde o EE tem a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para se tornar um profissional capaz de responder aos desafios e exigências da profissão docente. "O estágio profissional pode ser claramente entendido como terreno de construção da profissão" (Queirós, 2014, p.78), e foi este, claramente que me fez mudar "da água para o vinho" na minha formação profissional.

Ao longo deste estágio profissional (EP), vivi de forma prática e reflexiva o dia a dia da docência, o que me permitiu compreender de maneira mais aprofundada o papel do professor no contexto educativo, com todas as suas complexidades e particularidades. Tal como assinalam Santos et al. (2013), o EP constitui um espaço privilegiado de construção da identidade profissional, onde o confronto com a prática desafia o EE a reconstruir continuamente o seu próprio figurino pedagógico. É neste percurso que se desenvolvem as competências associadas à profissão docente e que serão essenciais para que os professores promovam a formação de cidadãos conscientes, ativos e envolvidos na construção de uma sociedade "sustentável e democrática" (Paixão & Jorge, 2014, p. 43). O EP permitiu-me desenvolver competências pedagógicas e reflexivas que considero essenciais para a prática docente e para a promoção de um ensino de qualidade.

Tal como numa apresentação há uma constante adaptação para que cada gesto se torne mais fluido e eficaz. Tive a sorte de contar com o apoio fundamental do Professor Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO),

que desempenharam papéis determinantes na orientação do meu processo. “Dois encenadores, sobre o mesmo texto, podem conceber peças de teatro completamente distintas em todos os aspetos, do mesmo modo que obteriam performances bastante distintas, se as suas mesmas peças fossem encenadas com atores distintos” (Graça, 2015, p. 20). A interação com esses profissionais, a troca constante de saberes e a reflexão conjunta sobre a minha prática foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional. Como numa grande sincronia, foi com eles que fui aprimorando os meus movimentos pedagógicos. Segundo Souza (citado por Sérgio, 2014, p. 17), a prática pedagógica pode ser entendida como um conjunto de relações estabelecidas no contexto escolar. Trata-se de “uma ação coletiva específica dentro do fenómeno social mais amplo, que é a educação”, caracterizada pelas suas finalidades e objetivos a serem desenvolvidos em conjunto com a escola.

Neste RE, partilho as minhas reflexões sobre as vivências ao longo deste processo, destacando as dificuldades que enfrentei, as estratégias que fui adotando para as superar e os progressos alcançados.

O espaço da sala de aula tornou-se o palco onde fui afinando os meus movimentos pedagógicos e cada ajuste foi necessário para que a execução fosse, aos poucos, mais fluida. Este processo foi um percurso formativo cheio de ritmo, ajustes e evolução. Cada momento vivido foi um novo passo, no qual as dificuldades eram ensaios que me preparavam para a performance no palco da sala de aula. Como em qualquer apresentação, o erro transformava-se em aprendizagem e a evolução estava na execução precisa de cada movimento, que por vezes exigiu perseverança e dedicação para alcançar a perfeição.

Em suma, o presente RE visa refletir sobre o percurso de uma EE em construção e o seu primeiro contacto com a lecionação de conteúdos e modalidades, antes desconhecidas e fora do seu país de origem. Em alguns momentos, foram feitas associações a uma grande apresentação, trazendo aspetos da dança, que é uma área de domínio, para escrever com mais autenticidade a minha experiência.

2. Dimensão Pessoal: O Corpo e a Alma da Bailarina

2.1. O Gosto pelo desporto

A prática desportiva sempre fez parte da minha vida. Sempre fui uma pessoa disciplinada, com foco e determinação para alcançar os meus objetivos. Cada passo que dava tinha um propósito, com a consciência de que o percurso, tal como numa grande apresentação, seria tão importante quanto o destino final. Com o tempo, o desporto deixou de ser apenas um refúgio e passou a ser algo essencial para mim. Esta relação aprofundou quando percebi que poderia unir a minha paixão por esta área com a profissão que desejava seguir. Desde pequena, participava em atividades extracurriculares e aproveitava os momentos livres para brincar e criar jogos nos recreios, o que estimulou a minha criatividade e fortaleceu as minhas relações sociais. Naquela fase, apesar de praticar atividades desportivas sem um objetivo específico, desenvolvi uma admiração pela prática. De forma inconsciente, sentia mais disposição, mais prazer nas atividades e uma maior consciência corporal e, assim, fui ganhando encantamento pelos bastidores da prática desportiva. Por isso, quando penso na minha infância, é difícil recordar momentos em que não estivesse a correr, a saltar ou a dançar.

Após passar pelos desportos coletivos, em paralelo com as aulas de ballet, percebi que a minha verdadeira paixão era a dança. Compreender isso permitiu-me explorar diferentes estilos dentro da própria modalidade, que continuo a vivenciar até hoje. A dança contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e através dela enfrentei a timidez, aprendi a expressar-me melhor e desenvolvi confiança em mim mesma. Além disso, tive a oportunidade de conhecer pessoas inspiradoras e conquistar a minha entrada profissional na área, como bailarina e professora de dança.

2.2. O Gosto pela profissão

O desejo de ser professora de Educação Física (EF) surgiu ainda no ensino secundário. Recordo com carinho uma professora que apresentou à minha turma, modalidades diferentes do habitual: lutas, danças e natação. Estas experiências despertaram em mim um novo olhar sobre o papel do professor e sobre o potencial educativo da disciplina.

Compreendi que ser professora de EF não se resume à transmissão de técnicas ou ao ensino de uma modalidade específica, mas implica promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta professora foi uma inspiração e motivou-me a querer desempenhar um papel semelhante. Ao longo da minha formação, esta convicção foi-se consolidando de forma progressiva, pois, as experiências vividas no percurso escolar têm influência decisiva na escolha e afirmação da docência (Lima & Ramos, 2014).

A vivência académica e o contacto com diferentes contextos escolares permitiram-me compreender a complexidade do ensino da EF e a sua relevância para a formação de cidadãos ativos e autónomos. Nesse processo percebi o quanto me motiva influenciar positivamente os jovens e a partir disso desenvolvi gosto pela profissão, ao compreender o impacto que ela pode ter. Assim, o professor de EF assume um papel estruturante, não apenas na promoção da saúde e da aptidão física (AF), mas também no desenvolvimento integral dos alunos, sendo essencial que a formação inicial prepare o docente para enfrentar a diversidade e os desafios da realidade escolar (Lima et al., 2014).

Este entendimento passou a orientar não apenas a minha visão sobre o papel da disciplina, mas também as escolhas formativas e profissionais que fui construindo nos anos seguintes, reconhecendo que o percurso de formação é dinâmico e marcado por múltiplas etapas de construção pessoal e profissional (Lima & Ramos, 2014).

O que me levou a querer ser professora de EF foi precisamente esta vivência corporal, associada à intenção de contribuir para uma abordagem mais diversificada e pedagógica da disciplina no contexto escolar. Ao contrário de um acontecimento marcante ou isolado, foi o percurso acumulado de práticas, reflexões e aprendizagens que moldou essa decisão. Quero ser uma professora que através do exercício físico possa marcar positivamente o percurso dos seus alunos, assim como reconhece Albuquerque et al., (2014), em que o professor exerce também influência significativa sobre os valores e atitudes dos alunos.

2.3. O percurso até a chegada à profissão

Assim que concluí a licenciatura no Brasil, defini como meta prosseguir os estudos em Portugal e candidatei-me ao mestrado na FADEUP. Essa transição

representou a continuidade de um percurso construído com intencionalidade, marcado por escolhas conscientes e pelo desejo de aprofundar o conhecimento sobre o ensino da EF. A aposta num novo cenário, mais exigente e estruturado, refletiu o meu compromisso com uma intervenção pedagógica mais qualificada.

A FADEUP foi, desde o início, a minha primeira opção de formação. A decisão de sair do Brasil para estudar em Portugal marcou uma mudança significativa na minha vida pessoal e académica. Assumir integralmente os custos da formação exigiu responsabilidade e capacidade de adaptação. Esta escolha obrigou-me também a redefinir prioridades, nomeadamente deixar a companhia de dança da qual fazia parte para me dedicar inteiramente ao percurso académico. A partir desse momento, o meu foco passou a estar centrado na consolidação de uma base sólida de conhecimentos e competências pedagógicas.

Uma das aprendizagens mais marcantes no contexto artístico foi a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. A frase "se errar, continua", dentro dos bastidores, reflete essa perspetiva de que o erro não representa fracasso, mas sim uma oportunidade de aprendizagem.

No EP, consegui utilizar e expandir os conhecimentos adquiridos, uma vez que planeei e conduzi aulas de modalidades que estavam fora da minha zona de conforto, o que exigiu maior investimento da minha parte. Esta experiência revelou-se essencial para aprofundar os meus conhecimentos sobre a disciplina, fortalecer a minha identidade docente e compreender outras realidades do contexto escolar.

3. O Palco da Docência: Dimensão Institucional

3.1 O Cenário da Apresentação: Caracterização da Escola

O cenário desta apresentação foi, felizmente, um local escolhido como primeira opção. A escolha esteve relacionada com o interesse em conhecer de perto o funcionamento de uma instituição privada em Portugal. A escola cooperante (EC) onde realizei o EP situa-se na região metropolitana do Porto, mais precisamente em Vila Nova de Gaia. Foi desde o início constituído como colégio católico e, ao longo dos anos, passou por uma grande expansão, tanto ao nível das instalações escolares como desportivas. Atualmente, acolhe cerca de 1500 alunos, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

A EC oferece cursos de ensino secundário com planos próprios, aprovados pela Portaria n.º 272/2019, de 27 de agosto. Estes conferem dupla certificação: permitem o acesso ao ensino superior e atribuem o nível quatro de qualificação profissional, conforme o Quadro Nacional de Qualificações. O Ministério da Educação reconhece o colégio pelo seu contributo na redução do abandono escolar e na valorização dos ensinos científico e tecnológico. A dedicação do colégio ao desenvolvimento integral dos alunos, aliada ao empenho dos professores, como o PC, contribui para um ambiente que motiva os alunos e os mantém envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem.

A organização da EC assenta numa estrutura bem definida, com direções pedagógicas para cada ciclo de ensino, coordenação de departamentos disciplinares e momentos regulares de articulação entre os diferentes níveis.

Enquanto EE, fui acolhida com profissionalismo, tive acesso aos espaços docentes, como a sala de professores e os gabinetes de trabalho, participei em reuniões pedagógicas e em momentos de articulação com os restantes docentes. Isto permitiu-me compreender as dinâmicas da instituição ao longo do ano letivo e alinhar a minha atuação com os valores e objetivos da escola.

O Projeto Educativo da EC assenta em quatro compromissos: a educação de excelência e exigência, a formação integral dos alunos, a cooperação com as famílias e implementação de projetos inovadores, humanistas e impactantes (EC, Projeto Educativo 2023–2026, p. 30). A EC dispõe ainda de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), acessível a toda a comunidade escolar.

3.2. Instalações Desportivas

A EC dispõe de diversos espaços interiores e exteriores (Anexo 1) destinados à disciplina de EF. Internamente, conta com dois pavilhões gimnodesportivos, designados por PA e PB, ambos com balneários integrados. Externamente, apresenta uma área desportiva ampla, equipada com diversas estruturas que permitiram lecionar vários conteúdos programáticos.

Durante o EP, as minhas aulas decorreram maioritariamente no PA. Este espaço tem as dimensões oficiais de um campo de andebol e está equipado com seis cestos de basquetebol, duas balizas fixas e duas móveis, permitindo a realização de aulas de várias modalidades.

A sala de arrecadação, localizada no interior do Pavilhão A, encontra-se bem organizada e de fácil acesso, o que facilitou a preparação das aulas. O material utilizado em cada aula era transportado pelos professores, com apoio pontual dos alunos para a recolha e arrumação no final das aulas. Embora alguns equipamentos não estivessem em perfeito estado de conservação no início do ano, a chegada de novos materiais contribuiu para a qualidade das aulas.

Embora o PB apresente melhores condições estruturais do que o PA, ambos os pavilhões gimnodesportivos estão bem conservados. Em alguns horários, esses espaços foram partilhados por duas turmas, o que exigiu coordenação entre os docentes e um aproveitamento criterioso do espaço disponível. Fora do horário letivo, tanto o PA como o PB foram utilizados para treinos de andebol ao final do dia, demonstrando uma gestão eficiente e contínua dos espaços desportivos por parte da escola.

A área exterior inclui uma pista de atletismo, uma caixa de areia para saltos, uma zona de lançamento do peso, nove cestos de basquetebol ao ar livre e um campo de futebol com seis balizas. Estes espaços revelaram-se particularmente úteis nos períodos de melhores condições meteorológicas, permitindo planear sessões ao ar livre e diversificar as experiências motoras dos alunos.

3.3. Materiais Desportivos

A sala de materiais incluiu quatro praticáveis de ginástica, dez colchões, diversos aparelhos como plinto, trave e três minitrampolins, além de 13 a 20 bolas de cada modalidade (futsal, basquetebol, corfebol, andebol, voleibol), segundo o inventário elaborado em conjunto com o NE (Anexo 2).

Os recursos didáticos constituem elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem em EF, uma vez que permitem diversificar metodologias e aumentar o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. A criação de contextos de aprendizagem ricos em experiências motoras, com materiais adequados e acessíveis, revelou-se decisiva para estimular a motivação e favorecer o desenvolvimento global dos alunos.

A grande disponibilidade de material permitiu não só diversificar as modalidades lecionadas, como potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos e estimular a motivação e a aprendizagem. Em muitas situações, essas práticas despertaram o interesse por modalidades menos conhecidas ou pouco experienciadas. Percebi também que a qualidade dos recursos materiais influência diretamente a dinâmica, a qualidade e a eficácia das aulas.

Em algumas ocasiões, encontrei também materiais produzidos pelos próprios alunos, como, por exemplo, os discos utilizados na modalidade de atletismo. Esta vivência levou-me a refletir sobre a importância de criar ambientes que inspirem uma participação ativa dos alunos.

3.4. Os intérpretes experientes como referência para a minha atuação

O Professor Cooperante

Desde o início do EP, procurei manter uma postura aberta e disponível, com o objetivo de construir uma relação sólida com toda a comunidade educativa. Neste processo, a receção e o acompanhamento do PC foram significativos para a minha integração e para o desenvolvimento da minha prática.

O PC demonstrou estar comprometido durante todo o percurso, pela forma entusiasta e respeitosa como se relacionou com os alunos, os EE e os outros docentes. Nos momentos em que me senti menos segura para entrar em cena, o PC atuou como um coreógrafo experiente, capaz de orientar sem invadir e de propor sem impor. Deu-me indicações que me desafiaram a procurar respostas por mim mesma, favorecendo o desenvolvimento de uma autonomia crítica que aspirei a replicar enquanto professora em formação.

> “Hoje o PC sugeriu uma abordagem totalmente diferente da que tinha planeado. Ao início senti-me desorientada, mas percebi que ele queria provocar esse desconforto produtivo. E funcionou: repensei toda a aula e, no fim, fez mais sentido.”
>
> (Diário de bordo, 20 de outubro de 2024)

Nos primeiros atos do EP, algumas intervenções do PC durante as aulas causaram-me desconforto. A correção imediata perante os alunos levou-me a questionar a clareza do meu discurso e a reconhecer a necessidade de planear com maior rigor, antecipar dúvidas e aprofundar o domínio dos conteúdos. Com o tempo, percebi que chegar com segurança em cena era resultado do maior tempo que dedicava ao estudo e à preparação da aula, o que permitiu uma transformação "da água para o vinho" do meu desempenho profissional, como tantas vezes repetiu o PC.

A pedido do PC, o núcleo de estágio (NE) realizou também observações sistemáticas e não sistemáticas (Anexo 3) , o que me permitiu analisar com maior atenção os apontamentos relativos às minhas aulas. Essas informações revelaram falhas subtis que me escapavam durante a atuação e exigiram uma revisão do planeamento e da estratégia pedagógica, para que se adequasse melhor ao cenário. A partir dessa perceção, adotei uma postura mais reflexiva, recorrendo também ao Diário de Bordo (DB) dos colegas do NE. Segundo Silva (citado por Azevedo et al., 2014, p. 62), adotar uma postura reflexiva é fundamental para promover o desenvolvimento profissional. Certamente, sem essa reestruturação, a minha prática pedagógica teria ficado incompleta. Deste modo, os poucos, as aulas passaram a ser mais intencionais, como uma sequência de movimentos que finalmente encontra o seu ritmo.

> "O feedback foi duro, mas necessário. Há tempos em que é preciso parar e reaprender. Percebi que a aula tinha um objetivo claro, e isso fez-me rever o planeamento com outros olhos."
>
> (Diário de bordo, 7 de novembro de 2024)

O papel do supervisor, segundo Batista e Queirós (2013), é o de promover essa reconstrução por via da escuta crítica, da exigência e da mediação entre orientação e autonomia, características que reconheci no meu PC.

A confiança foi crescendo gradualmente e, com ela, a autonomia. A postura de constante exigência do PC foi contagiante e, com o tempo, aprendi que a crítica construtiva era uma forma de reconhecer o potencial de evolução nos EE. O ambiente de confiança que se foi construindo teve impacto decisivo no meu percurso. Sempre que falhava um passo ou perdia o compasso, encontrava no PC alguém experiente em cena, disponível para sugerir novos caminhos sem nunca me retirar o protagonismo. A forma como incorporava os valores da escola

e os traduzia no quotidiano foi inspiradora para a maneira como pretendia posicionar-me profissionalmente, dentro e fora da sala de aula.

A experiência com o PC foi, por isso, não apenas orientadora, mas emancipadora. Permitiu-me aprender de forma autónoma e reconhecer o palco da sala de aula como um lugar de construção partilhada, mas que precisava da minha liderança, enquanto professora.

A Professora Orientadora

A PO teve um papel de grande relevância no decorrer da minha formação, sendo um verdadeiro ponto de apoio e orientação em diferentes momentos do percurso. A sua vasta experiência profissional e o seu conhecimento revelaram-se fundamentais para me ajudar a compreender os desafios e exigências da prática docente. Essa abordagem também me impulsionou a desenvolver uma postura mais autónoma, responsável e consciente do meu papel enquanto futura docente. Para além da competência técnica, destaco ainda a disponibilidade, que tornou o processo formativo mais claro, enriquecedor e motivador. Sem dúvida, a sua intervenção representou uma mais-valia significativa no meu desenvolvimento profissional.

3.5. Os Colegas de Cena (o núcleo de estágio)

O EP decorreu em contexto de NE**,** o que se revelou uma mais-valia pedagógica e formativa. O NE proporcionou um ambiente em que a partilha de experiências, o apoio mútuo e a reflexão conjunta contribuíram ativamente para a construção da minha identidade docente. Esta convivência em grupo criou um espaço de formação colaborativa que dificilmente teria sido alcançado num percurso individual.

A proposta do PC para criarmos uma logótipo (Anexo 4) constitui o primeiro momento de construção identitária enquanto NE. Esta tarefa, embora aparentemente simples, teve um impacto significativo, pois, para além de reforçar o sentimento de pertença e de marcar simbolicamente a nossa identidade como grupo, tornou também visível o grau de envolvimento e de compromisso de cada elemento com o estágio. Este tipo de iniciativa pode ser incentivado pelo PC como uma “estratégia de construção identitária” e de diferenciação entre NEs (Farias et al., 2024, p. 124). Este primeiro desafio

acabou por funcionar como ponto de partida para a cooperação que se consolidou ao longo do EP.

O processo de aprender a ser professor desenvolve-se através da interação e da partilha de vivências quotidianas. Aprender a ser professor é um processo social, construído no quotidiano e nas experiências partilhadas, em que cada interação contribui para a nossa formação (Valério et al., 2024). À exceção de um colega com quem partilhei a turma, mas com quem tinha pouco contacto, não conhecia nenhum dos restantes elementos do NE, o que deu a este processo um significado ainda mais particular. “A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”, o que reforça a importância de aprender e descobrir soluções em conjunto (Nóvoa, 2009, p. 40). Na mesma obra, o autor defende que a escola deve ser “o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas […] e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (p. 41), ideia que se concretizou na convivência com o NE.

> “Hoje, durante a pausa, desabafámos sobre a sensação que é dar aula sob supervisão. Senti-me compreendida. Mesmo vindos de realidades diferentes, vejo que os colegas também sentem o mesmo.”
>
> (Diário de bordo, janeiro de 2025)

A convivência em NE, embora inicialmente marcada por poucos momentos de reflexão conjunta, evoluiu para uma dinâmica mais consistente de partilha. A presença frequente nas aulas uns dos outros possibilitou o desenvolvimento de uma escuta ativa e de um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica. Esta colaboração revelou-se essencial para promover uma formação mais consciente e solidária, em linha com as ideias de Paulo Freire (1996), que defende a importância da escuta, da solidariedade e do crescimento coletivo. Para o autor, a educação deve ser entendida como um processo dialógico e horizontal, no qual professores e alunos aprendem e ensinam de forma mútua e transformadora.

4. O Processo de ensino-aprendizagem

4.1 Acerca do Ensino da Educação Física

Segundo Pimenta (citado por Sérgio, 2014, p. 15), na perspetiva contemporânea, sobretudo no contexto da sociedade pós-moderna, o professor é entendido como mediador do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel essencial na formação integral dos alunos. A função docente não pode ser reduzida à mera transmissão do saber, mas deve ser entendida como uma ação complexa de mediação, que implica conduzir o aluno à apropriação do conhecimento e exige do professor reflexão crítica e capacidade de articular diferentes saberes (Roldão, 2007). Assim, ambos os autores convergem ao destacar que a profissão docente se redefine pela centralidade da mediação, ultrapassando a visão tradicional do professor como mero transmissor de conteúdos.

Durante o estágio profissional (EP), percebi que não bastava desenvolver apenas as competências motoras dos alunos e era igualmente necessário promover o trabalho em equipa, a inclusão e o respeito pelas regras e pelos colegas. Essa vivência reforçou em mim a importância de colocar o aluno no centro do processo educativo, atribuindo-lhe um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, em consonância com a perspetiva de que a formação docente deve valorizar a participação ativa dos alunos na construção da sua aprendizagem.

Como destaca Sérgio (2014), o professor contemporâneo deve adotar uma postura crítica e reflexiva face à sua prática, compreendendo que ensinar não se limita à aplicação de conteúdos, mas exige uma análise constante e adaptação às situações concretas. No contexto do EP, percebi que cada aula é única e requer flexibilidade para ajustar métodos e estratégias às necessidades e potencialidades de cada aluno.

O planeamento pedagógico deve ser entendido como um instrumento dinâmico que orienta a ação docente, mas que pode, e deve, ser ajustado sempre que as circunstâncias o exijam (Sérgio, 2014). Portanto, planear implica antecipar possibilidades, prever desafios e organizar recursos de forma a favorecer a aprendizagem, mantendo abertura para responder às questões emergentes do quotidiano escolar.

A conceção humanista da EF, alicerçada em abordagens centradas no aluno, reforça o seu papel ativo na aquisição de uma aprendizagem integral. Durante o EP, procurei ir além do ensino de técnicas e modalidades desportivas, valorizando a autonomia, a reflexão crítica e o gosto dos alunos pela prática, colocando-os no centro do processo educativo. “Os alunos gostam e sentem-se mais motivados quando são envolvidos em tomada de decisões e lhes é dada liberdade exploratória” (Farias et al., 2024, p. 63). Esta perspetiva reforça a importância de o professor assumir um papel de mediador e impulsionador, criando contextos de aprendizagem que valorizem a participação ativa, a tomada de decisões e o envolvimento responsável.

Numa conceção holística, a EF deve favorecer aprendizagens significativas que ultrapassem o domínio estritamente técnico. Bessa et al. (2024) defendem que a avaliação deve ser multidimensional, contemplando as dimensões motora, cognitiva e socioafetiva, e recorrer a diferentes modalidades avaliativas para promover um maior envolvimento, um feedback mais eficaz e uma maior motivação dos alunos. Nesse sentido, o planeamento pedagógico adquire um papel central, pois não se limita a orientar o ensino das modalidades ou a aplicação de conteúdos, mas constitui-se como um instrumento de mediação que garante a articulação entre diferentes objetivos educativos. Segundo Whitehead (citado por Farias et al., 2024, p. 25), a EF desempenha um papel decisivo no “desenvolvimento holístico e pleno do ser humano”, promovendo não apenas o aperfeiçoamento motor, mas também a autonomia, a cooperação e a reflexão crítica, elementos essenciais na formação integral.

4.2 O Palco Principal: Onde tudo ganhou forma (A Turma residente)

4.2.1 Qual era o figurino dos alunos? (Caracterização da turma)

A minha turma residente foi composta por 26 alunos, nove alunos do género masculino e 17 do género feminino, todos do 10.º ano do curso de Saúde, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Seis alunos já frequentavam o Colégio, enquanto os restantes 20 provinham de escolas distintas. Estas vivências diferentes refletiram-se no desempenho, sobretudo em relação aos conteúdos abordados nos anos anteriores.

A turma teve uma carga horária para a disciplina de EF de 120 minutos semanais, divididos em dois blocos de 60 minutos, o que, na prática, correspondia a cerca de 45 minutos de tempo útil por aula.

Um grupo de alunos apresentava maiores capacidades para as atividades físicas, particularmente nas modalidades coletivas. Essas diferenças de desempenho exigiram uma abordagem flexível, pelo que considerei necessário propor tarefas de aprendizagem com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que todos os alunos acompanhassem as aulas sem se sentirem desmotivados e garantindo, simultaneamente, a progressão de cada aluno segundo o seu nível.

Mais de metade da turma (cerca de 54%) manifestou interesse em prosseguir os estudos na área da Medicina e, muitas vezes, a motivação para participação nas aulas estava associada à obtenção de uma boa classificação à disciplina. No entanto, a participação dos alunos nas aulas variou ao longo do tempo, oscilando entre momentos de maior entusiasmo e outros de menor envolvimento.

Relativamente aos recursos tecnológicos, a maioria dos alunos tinha acesso à internet fixa e móvel, bem como a dispositivos eletrónicos, o que facilitou a realização de pesquisas, a resolução de tarefas através do *Google Forms* e a implementação da sala de aula invertida nas Unidades Didáticas.

De forma geral, conforme salientado pela Diretora de Turma (DT) nas reuniões de conselho de turma, os alunos demonstraram um bom comportamento. Como bailarinos de um grande espetáculo, os alunos respeitaram as orientações, encontrando-se devidamente equipados dentro do tempo definido e, nos momentos em que os comportamentos não eram os mais adequados, retomaram rapidamente quando eram alertados.

4.3. Do Planeamento à Organização do Ensino

Durante a construção do planeamento das modalidades e a organização das aulas (Anexo 5), consultei as orientações do documento das Aprendizagens Essenciais de EF para o ensino secundário, o qual destaca a importância do desenvolvimento das competências motoras, da autonomia, da capacidade crítica e da participação em contextos diversificados. Este planeamento transcendeu a simples programação e caracterizou-se pela flexibilidade, pelo

carácter emergente e pela adaptação às interações entre o aluno e o contexto, de modo a fomentar as aprendizagens de cada aluno (Coutinho et al., 2023).

Segundo Bento (2003), a planificação exige sempre uma análise profunda do programa de ensino, sustentada numa disciplina e num nível elevado de compreensão teórica dos processos de ensino-aprendizagem. O autor acrescenta ainda, que um meio de ensino programado só cumpre a sua função de guiar a atividade dos alunos sem a interferência constante do professor se garantir que os objetivos são alcançados com elevada probabilidade por cada aluno. Sendo o planeamento anual um plano de perspetiva global que situa e concretiza o programa de ensino no contexto específico e nas pessoas envolvidas. Trata-se então de um plano geral que, mesmo sem incluir todos os pormenores, requer preparação e assegura a coerência metodológica. Esse nível de planeamento procura assegurar a coerência metodológica e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, oferecendo “um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 2003, p. 60).

A eficiência na implementação do processo de ensino encontra-se diretamente relacionada com um planeamento ajustado aos alunos, com objetivos claros e as estratégias pedagógicas a implementar (Rink, 2014). Contudo, tal como assinalam Raviv, Lupyan e Green (citado por Coutinho et al., 2023, p. 89), o planeamento é frequentemente compreendido como um processo estanque, fixo e pouco adaptável às contingências do contexto real de prática. Assim, privilegiei, ao longo do EP, a adoção de uma abordagem flexível, que permitisse reajustar continuamente as estratégias pedagógicas em função das necessidades emergentes e das características específicas da turma.

Para a elaboração do planeamento das modalidades, tive em consideração a análise do questionário caracterizacional. O voleibol destacou-se como o desporto favorito de 27% dos alunos (Anexo 6), seguido do andebol, do futebol e da ginástica, modalidades que também foram incluídas no planeamento. Estes dados influenciaram diretamente a escolha e a organização do ensino. No entanto, chamou-me a atenção o facto de a maioria não praticar AtF fora das aulas de EF; apenas 31% mantinha essa prática em contexto extraescolar, o que revelou uma vivência corporal limitada ao espaço escolar.

À luz destes resultados, o planeamento foi enquadrado nas orientações do currículo nacional de EF, que “enfatiza as aprendizagens essenciais adstritas às Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos” (Farias et al., 2024, p. 26). Assim, o processo de ensino-aprendizagem foi estruturado em torno destes três domínios, procurando desenvolver competências técnicas, incentivar a prática regular e valorizar a literacia física para além das aulas.

4.3.1. Atividades Físicas: das decisões à prática

As decisões

Ao nível das AtF, as Aprendizagens Essenciais estipulam a lecionação de quatro subáreas obrigatórias: jogos desportivos coletivos, que incluíam duas matérias de ensino distintas, a subárea de ginástica, com uma matéria; as atividades rítmicas e expressivas e uma subárea de modalidades individuais (atletismo, raquetes, patinagem, entre outras). Contudo, mediante a disponibilidade dos recursos materiais da escola, das opiniões dos alunos e da valorização atribuída às atividades previstas no colégio, ficou decidido suprir a lacuna existente no histórico das aulas de EF dos alunos provenientes de outras escolas, o que tornava a turma demasiado heterogénea. Por fim, foi incluída uma subárea opcional, contemplando duas matérias de ensino nunca antes realizada nas aulas de EF: o judo e a orientação. As escolhas das modalidades a lecionar para cada subárea, encontram-se descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição das atividades físicas.

Subárea	Jogos Desportivos Coletivos	Ginástica e Atletismo	Outros
Matérias de ensino	Voleibol Andebol Basquetebol Futebol	Ginástica Atletismo	Judo Orientação

Após a escolha das matérias a lecionar, a etapa seguinte foi decidir como deveriam ser distribuídas pelas duas aulas semanais de 60 minutos. A decisão ficou ao critério do NE, depois de o PC nos conceder essa autonomia. Este foi um dos primeiros momentos em que senti que estava a iniciar uma longa jornada de decisões.

Ao longo do ano letivo, as modalidades foram lecionadas de forma articulada com os eventos desportivos na escola. A abordagem metodológica adotada no ensino da primeira modalidade, o voleibol, foi o ensino por blocos, que permitiu desenvolver os conteúdos de forma contínua e sem interrupções durante um período fixo. Este modelo, ao contrário da alternância frequente entre modalidades, favoreceu o aprofundamento técnico e motor dos alunos, otimizando a aprendizagem. De acordo com Shea e Morgan (1979), o ensino por blocos potencia uma aquisição mais consistente de habilidades motoras, promovendo maior eficácia no desenvolvimento das competências específicas da modalidade. Destaca-se ainda por oferecer legitimidade, pois, ao permitir que os alunos se concentrem num conteúdo de cada vez, que possam corrigir e refinar o desempenho antes de avançarem para a tarefa seguinte, como se estivessem a “limpar” uma coreografia repetidamente.

Nas restantes modalidades, a opção foi a prática distribuída, com intervalos entre as aulas. Apesar de ambas as formas de ensino serem válidas, a escolha pela prática distribuída prendeu-se ao facto de apresentar maior taxa de retenção e melhor memória a longo prazo nos indivíduos inseridos neste contexto (Kaipa et al., 2017). Além disso, Magill e Anderson (2017) referem que o ensino por blocos, por ser repetitivo, acaba por gerar monotonia, podendo conduzir à desmotivação e frustração, que foi algo que eu sempre quis contornar. A intenção foi que as aulas funcionassem como ensaios tranquilos, mas sem a repetição da mesma música, dos mesmos passos ou da mesma sequência coreográfica, para que os alunos compreendessem a movimentação e a aplicassem em diferentes contextos.

Ainda sobre a prática distribuída, a alternância entre matérias de ensino esteve associada à variabilidade destes momentos, que, segundo Davids et al. (2008), oferece aos alunos a oportunidade de experimentarem uma habilidade motora percetiva em diferentes situações. Nas conversas informais e nos registos no Diário de Bordo (DB), percebi que os alunos se mostravam mais motivados no ensino da prática distribuída, como espelha o seguinte enxerto:

> "Durante a arrumação do material no final da aula, o aluno R.F disse: 'Hoje complicado... não acertamos um remate!', ao que outro, respondeu: 'Não faz mal, na próxima é atletismo, aí já me safo melhor.' Esta troca de comentários fez-me perceber como a

distribuição alternada das modalidades está a ter um impacto positivo. Os alunos reconhecem as suas dificuldades em algumas atividades, mas percebem que na aula seguinte terão a oportunidade de voltar a uma modalidade em que têm mais sucesso. Isto é particularmente visível entre os alunos com mais dificuldades nas modalidades coletivas como o andebol, que tendem a sentir-se mais competentes em tarefas individuais."

Diário de bordo, 18 de novembro de 2024

O espaço disponível para lecionar cada uma das modalidades também foi considerado. As modalidades individuais foram lecionadas maioritariamente às terças-feiras, onde pude utilizar metade do pavilhão, e as modalidades coletivas às sextas-feiras, com o pavilhão inteiro, o que facilitou a dinâmica dos jogos. As condições climatéricas e a disponibilidade do espaço exterior também foram consideradas. Assim, as aulas de atletismo foram, inicialmente, realizadas no exterior, aproveitando a pista de atletismo, a caixa de areia e toda a estrutura disponível.

No Quadro 2 constam os modelos de ensino utilizados durante o ensino de cada modalidade, distribuídas pelos três períodos letivos**.**

Quadro 2. Modelos de ensino e atividades físicas.

	Modelo de ensino	**Modalidades**
1º Período	MAPJ	Voleibol
	TGfU	Andebol
	MED	Atletismo
2º Período	TGfU	Andebol
	MID + MAC	Ginástica
	TGfU	Basquetebol
3º Período	TGfU	Futebol
	Ensino por pares	Judo
	MID	Orientação

A análise do quadro permite verificar que, ao longo do ano letivo, foram mobilizados diferentes modelos de ensino, ajustados às características de cada modalidade e aos objetivos definidos.

A prática

Durante as minhas aulas, procurei despertar nos alunos o gosto pela disciplina de EF, promovendo, em simultâneo, aprendizagens significativas. Para tal, elaborei UD ajustadas às necessidades dos alunos, tendo como ponto de partida as informações recolhidas na avaliação diagnóstica (Anexo 7).

Ao longo das UD, realizei a avaliações formativas que me permitiram acompanhar a evolução dos alunos e identificar dificuldades de forma atempada, ajustando o planeamento de acordo com as respostas dos alunos observadas em contexto de aula. Na última aula de cada UD, realizei avaliações sumativas (Anexo 8), que possibilitaram avaliar os progressos alcançados e a eficácia das estratégias de ensino implementadas. Antes dessa aula, disponibilizei na plataforma Teams os documentos com os critérios de avaliação de cada modalidade (Anexo 9). O processo foi ainda complementado com momentos de autoavaliação (Anexo 10) realizada pelos alunos, e de heteroavaliação (Anexo 11), que lhes proporcionaram a oportunidade de refletirem criticamente sobre o seu percurso de aprendizagem, identificarem aspetos a melhorar e, assim, tornar a aprendizagem mais consciente e significativa.

Ginástica

Os alunos tiveram experiências na ginástica de solo, de aparelhos e de acrobática. Nas três primeiras aulas da UD (Anexo 12), utilizei o Modelo de Instrução Direta (MID), um modelo de ensino centrado no professor, que permitiu garantir uma transmissão clara e uma realização segura dos movimentos gímnicos. Este modelo revelou-se particularmente adequado para introduzir os conteúdos técnicos complexos, em que o cumprimento dos critérios de êxito é determinante para a qualidade do movimento. De acordo com González-Espinosa et al. (2021), o MID caracteriza-se pela planificação detalhada, pela apresentação explícita das tarefas e pelo feedback corretivo descritivo, aspetos que potenciam a execução técnica em contextos que exigem precisão e segurança, como na fase inicial de aprendizagem de habilidades gímnicas. Numa fase posterior, as aulas passaram a ser realizadas por estações, sendo fundamental a utilização de modelos centrados nos alunos, como o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) é um modelo centrado no aluno que organiza o trabalho em pequenos grupos com interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, competências sociais explícitas e processamento em grupo (Johnson & Johnson, 1999). O MAC potencia simultaneamente aprendizagens motoras, cognitivas e socioafetivas, promove a inclusão, o feedback entre pares e a motivação intrínseca (Dyson & Casey, 2012). Sendo particularmente adequado quando a tarefa técnica beneficia da observação mútua e de correções imediatas entre colegas.

Dada a exigência da ginástica a nível técnico, foram integrados recursos tecnológicos para potenciar a aprendizagem. Para tal, foram utilizadas gravações em *slow motion* (Anexo 13), utilizadas como apoio ao cumprimento dos critérios de êxito. Estas filmagens, realizadas em diferentes estações, permitiram aos alunos observar as suas próprias execuções, identificar falhas e proceder a correções com base nesses critérios. Após cada execução, os alunos visualizavam o seu movimento gímnico e identificavam as falhas segundo os critérios afixados nas estações (Anexo 14) e o feedback recebido durante a execução. O uso de vídeo permitiu uma identificação mais clara dos erros e a sua correção imediata. "O tablet/iPad/smartphone podem ser usados […] fornecendo feedback a ser usado pelos alunos tanto na auto-observação como na hetero-observação […]. Desta forma, favorece o diagnóstico, auxilia a avaliação e, concomitantemente, a própria aprendizagem" (Bessa et al., 2024, p. 215). A análise em *frames* contribuiu para uma aprendizagem mais eficaz e preparou melhor os alunos para o momento da apresentação da coreografia, como é referido no enxerto infra. Este recurso enquadra-se em práticas de feedback formativo mediado por tecnologia, defendidas por Hattie e Timperley (2007).

> "Nesta aula, realizei uma dinâmica aprendida na formação 'Desafios Pedagógicos e Valor Educativo de uma Abordagem de Ensino Centrada no Aluno" realizada no dia 25 de novembro, na FADEUP. Utilizei o tablet para filmar em *slow motion*, permitindo que os alunos visualizassem e corrigissem os erros com apoio dos cartões com os erros mais frequentes e os critérios de êxito. Alguns alunos assumiram o papel de gravar e dar feedback. Posteriormente, analisei os vídeos em casa e defini que cada aluno deveria ter pelo menos duas gravações de exercícios diferentes. Esta estratégia aumentou a perceção técnica dos movimentos por

> parte dos alunos, promovendo uma participação mais ativa e uma aprendizagem mais consciente dos alunos, com impacto direto na preparação da coreografia a avaliar. A utilização do vídeo no modo *slow motion*, proporcionou uma maior perceção e compreensão dos critérios de êxito a realizar através da visualização dos seus erros."
>
> (Diário de bordo, 18 de fevereiro de 2025)

Por razões de privacidade e de forma a garantir a sua utilização exclusivamente para fins pedagógicos, foi utilizado um tablet disponibilizado por mim. Estes registos permitiram também realizar uma análise mais detalhada das dificuldades e evoluções dos alunos, possibilitando realizar uma avaliação formativa mais rigorosa. De acordo com Farias et al (2024), esta constitui uma fonte de informação para orientar o professor na tomada de decisão sobre os passos seguintes no processo de ensino-aprendizagem.

À semelhança do que ocorreu nas outras modalidades, além da avaliação formativa, foi realizada a avaliação sumativa. "A avaliação sumativa e formativa são formas fundamentais de avaliação que os estudantes devem dominar quando aprendem a ser professores de Educação Física" (Dania et al., 2024, p. 162). A avaliação sumativa foi realizada no final da UD, através de um evento culminante na última aula, no qual os alunos apresentaram, em grupos, uma sequência coreográfica (Anexo 15). Para esse momento avaliativo, os próprios alunos definiram o tema, a duração e os requisitos básicos da apresentação, o que promoveu a criatividade e a autonomia (Anexo 16).

No caso da ginástica acrobática, foi ainda definida uma pontuação diferenciada para as figuras acrobáticas, em função do grau de dificuldade, com base num documento disponibilizado ao longo das aulas (Anexo 17).

Durante as apresentações, todos os grupos desempenharam a função de júri, assistindo e avaliando os seus colegas através de tabelas de heteroavaliação (Anexo 18). Para além disso, os alunos também utilizaram placas com as expressões "Bom", "Muito Bom" e "Pode Melhorar" (Anexo 19) para expressarem a sua opinião sobre a sequência observada, fornecendo feedbacks construtivos para os colegas. Após cada apresentação, o porta-voz de cada grupo emitiu um feedback construtivo com base na folha de critérios previamente definidos. Esta dinâmica permitiu criar um ambiente em que "se elogie esforços individuais e coletivos" e que "valorize diferentes competências

e atributos", envolvendo os alunos de forma ativa no processo avaliativo (Farias et al., 2024, p. 81). Assim, promovi o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da cooperação e da responsabilidade pessoal e social.

A articulação entre o MID, utilizado no início da UD, e o MAC, aplicado nas estações e na preparação/avaliação da coreografia, potenciou a qualidade técnica das execuções e reforçou a participação dos alunos. O grau de poder de decisão concedido na coreografia posicionou a experiência nos níveis mais elevados da Escada de Participação de Hart, com decisões partilhadas entre professora e alunos, e com impacto claro na motivação.

Judo

Na UD de judo recorri ao Ensino por Pares e à sala de aula invertida, conforme o enxerto infra, tendo em conta as especificidades da modalidade e as necessidades de uma turma que nunca tinha tido contacto com as lutas. A escolha deste modelo justificou-se pela heterogeneidade da turma em termos de experiência motora e de confiança, bem como pela natureza do judo, que exige segurança, precisão técnica e colaboração constante. O ensino por pares possibilitou que os alunos aprendessem através da observação, da correção mútua e do desempenho de diferentes papéis, promovendo a autonomia e a responsabilidade partilhada (Mosston & Ashworth, 2008).

> "[…] por fim, solicitei que pesquisassem sobre *O-soto-gari*, de modo a realizar uma dinâmica de sala de aula invertida, para que visualizassem os vídeos e, na aula seguinte, experimentassem o conteúdo pesquisado. Nesta segunda aula consegui ver que os alunos realmente absorveram a ideia e já compreendem as instruções da linguagem do judo."
>
> (Diário de Bordo, 20 de maio de 2025)

No início da UD, dividi a turma em grupos de três elementos, que se mantiveram ao longo de todas as aulas (Anexo 20). Esta organização visou não apenas garantir o envolvimento de todos os alunos, mas também otimizar o tempo e a gestão da aula. Durante as aulas, dois alunos trabalhavam como par (*Tori* e *Uke*), enquanto o terceiro assumia funções de treinador ou árbitro (dependendo do objetivo da aula), registando na caderneta de judo (Anexo 21) e fornecendo feedback. Esta estratégia reduziu o número de alunos a praticar em simultâneo, permitindo maior controlo da turma e contribuindo para o

desenvolvimento da cultura desportiva através do cumprimento das regras da modalidade.

Um dos desafios iniciais foi a falta de fatos de judo. Numa primeira fase, pedi esse material emprestado aos meus colegas do NE, contudo, a quantidade ainda era insuficiente. Portanto, posteriormente pedi a colegas dos outros NE, garantindo que, pelo menos, metade da turma tivesse o fato de judo. Esta estratégia permitiu uma experiência mais próxima da realidade da modalidade, potenciando a compreensão da sua dimensão técnica e cultural (Farias et al., 2024). O impacto na motivação foi evidente, como registado no meu DB:

> "Nesta aula, foi a primeira em que os alunos experimentaram realizar a aula com o fato. Notei-os mais confortáveis nas projeções, o *Tori* conseguiu realizar a pega com mais facilidade e proteger o colega, enquanto o *Uke* também se sentiu mais seguro durante a queda."
>
> (Diário de bordo, 13 de maio de 2025)

A utilização da caderneta e de atividades complementares (Anexo 22) permitiu que os alunos consultassem autonomamente as orientações, desenvolvendo a sua autorregulação.

Ao longo de toda a UD, os alunos demonstraram forte envolvimento na modalidade, beneficiando da dinâmica criada pelo desempenho das funções e pelo uso do equipamento específico da modalidade. O ensino por pares mostrou-se o modelo mais adequado para a turma, promovendo não apenas a aquisição de competências motoras, mas também valores como a responsabilidade, a cooperação e o respeito mútuo, pilares centrais da filosofia do judo.

Voleibol

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) valoriza prioritariamente o desenvolvimento de competências de jogo, colocando a técnica ao serviço da compreensão e da aplicação tática. Assim, o principal objetivo da aprendizagem técnica é permitir ao aluno compreender e atuar adequadamente nas situações de jogo (Mesquita et al., 2023).

A opção por este modelo no ensino do voleibol resultou das características dos alunos da turma, composta por alunos com níveis técnicos distintos, mas elevada motivação para modalidades de natureza competitiva. Neste sentido, foram privilegiados jogos reduzidos e condicionados, organizados em grupos

homogéneos e com regras adaptadas para alcançar objetivos específicos, como a utilização dos três toques antes do envio da bola para o campo adversário. Esta abordagem permitiu maximizar o tempo de prática em contexto de jogo, corroborando a perspetiva de que os jogos modificados favorecem maior envolvimento, mais contactos com a bola e mais oportunidades para desenvolver as ações técnico-táticas em contextos de jogo (Mesquita et al., 2023).

O feedback interrogativo foi utilizado como recurso pedagógico, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu posicionamento, tomada de decisão e exploração dos espaços. Mesmo os alunos que, por diferentes motivos, não puderam realizar a componente prática, participavam ativamente na aula através da atribuição de papéis rotativos de arbitragem, registo e sinalização, o que lhes permitiu manter-se envolvidos na aula. Esta opção está reflete a ideia de que a participação ativa, ainda que em papéis distintos do de praticante, promove a responsabilização e o desenvolvimento de competências de leitura e análise do jogo, tal como é defendido por Mesquita et al. (2023).

Entre as atividades implementadas, destaco a dinâmica “Sobe e Desce”, que se revelou particularmente eficaz para envolver todos os alunos na mesma tarefa. Esta proposta permitiu que os alunos enfrentassem diferentes equipas, incentivando-os a explorar e encontrar soluções para os problemas ofensivos e defensivos encontrados durante os jogos. Esta abordagem está em consonância com a perspetiva de Tavares e Casanova (2023), que referem que o ensino do voleibol deve estar centrado na articulação entre técnica e tática, em vez da sua fragmentação.

Os alunos evidenciaram progressos no controlo da bola, na comunicação e na leitura do jogo. Contudo, a principal dificuldade observada foi a manutenção do foco durante as situações de aprendizagem, o que exigiu de mim intervenções frequentes para aumentar a concentração dos alunos durante os exercícios.

Atletismo

Na UD de atletismo recorri ao o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop (1994), apresentado como alternativa às tradicionais unidades de curta duração, ao recriar em contexto escolar a lógica de uma época desportiva com equipas fixas, papéis diversificados, registos sistemáticos, competição formal e evento culminante com a entrega de diplomas (Anexo 23).

O MED substitui “as típicas unidades didáticas de curta duração pelo conceito de época desportiva […], com filiação duradoura e competição calendarizada” (Graça & Mesquita, 2023, p.14).

A UD de atletismo foi lecionada logo no primeiro período, quando os alunos ainda se conheciam pouco e revelavam dificuldades em formar equipas rapidamente. O MED revelou-se particularmente útil neste contexto, pois permitiu criar equipas fixas, mistas e heterogéneas, escolhidas pelos próprios alunos, ainda que com a minha intervenção enquanto professora, para garantir o equilíbrio. Segundo Graça e Mesquita (2023), a filiação em equipas duradouras aumenta a motivação, o empenho nas tarefas, o desenvolvimento de competências de cooperação e liderança e favorece a inclusão de alunos com menos competências. Todos estes aspetos tornaram-se rapidamente visíveis na turma.

Os conteúdos lecionados foram a corrida de estafetas, o salto em comprimento e as técnicas de lançamentos. Cada equipa definiu um nome, uma cor e um lema, reforçando a identidade coletiva. Em cada aula, os alunos desempenharam papéis de Capitão de Equipa, Responsável pelos Registos, Comunicador, Treinador Adjunto e Árbitro, em consonância com a perspetiva de que a atribuição de papéis diversificados promove autonomia e responsabilidade (Graça & Mesquita, 2023). A dinâmica competitiva baseou-se num sistema de pontuações acumuladas, atribuindo valor não apenas ao desempenho motor, mas também ao cumprimento dos papéis e à conduta desportiva. O MED valoriza a competição como elemento central da experiência desportiva, mas orientada por uma ética de equidade e cooperação, na qual “os conflitos sociais e interpessoais são tratados através do diálogo, tentando instalar uma ética não apenas de justiça, mas também de equidade e consideração pelo outro” (Graça & Mesquita, 2023, p. 15).

Jogos de Invasão

O modelo Ensino do Jogo para Compreensão (TGFU) foi escolhido para o ensino do andebol, basquetebol e futebol por valorizar a compreensão tática e a tomada de decisão em contexto de jogo, aspetos centrais nas modalidades de invasão (Graça & Mesquita, 2023). Através de jogos reduzidos e condicionados, os alunos foram confrontados com problemas táticos reais, como criar linhas de

passe, ocupar espaços livres ou defender o adversário direto, desenvolvendo a capacidade de interpretar o jogo.

Nesta turma, o modelo revelou-se especialmente adequado devido à heterogeneidade dos alunos, sobretudo visível nos desportos coletivos. Esta diversidade exigiu uma gestão flexível do processo de ensino-aprendizagem, pois, em cada modalidade, havia alunos com prática extracurricular, que serviam de referência técnica para os colegas, enquanto outros revelavam dificuldades na execução de gestos técnicos básicos, como registado no DB:

> "É a primeira modalidade de invasão do planeamento, mas já percebi que a turma é bastante heterogénea. Há um grupo de alunos que precisa de atividades mais competitivas para estar motivado (os que já praticam andebol).E um grupo que tem dificuldades até em realizar o passe. Para estes, será necessário criar atividades mais simples, motivantes e de fácil execução. Esta divisão da turma obriga-me, na prática, a realizar um plano de aula com atividades com dois níveis de dificuldade."
>
> (Diário de Bordo, 26 de Novembro de 2025)

Este registo evidencia a necessidade de adaptar constantemente as propostas, conciliando diferentes ritmos e níveis de experiência, de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos. Recorri também à utilização frequente de *jokers* (alunos com função de apoios), o que assegurou maior envolvimento dos alunos e possibilitou explorar situações de superioridade numérica, conforme referido no DB após uma aula de basquetebol:

> "Nesta fase inicial, foi trabalhado em situação de 2x2 + Joker, para que os alunos aproveitassem a situação de superioridade numérica para privilegiar o ataque, e ainda, ter uma maior probabilidade de os alunos passarem a bola entre si. O exercício ocorreu em formato "sobe e desce", na qual os Jockers eram fixos e as equipas que ganhavam rodam para a direita, promovendo mais dinâmica na aula. Dentro desta situação de jogo, já consegui visualizar em algumas equipas a situação trabalhada na aula anterior do ´passe e corta´ o que mostrava um maior entendimento do jogo e visualmente, uma maior organização da equipa."
>
> (Diário de bordo, 28 de março de 2025)

O processo de avaliação esteve intimamente associado aos feedbacks fornecidos durante as aulas. Muitas vezes foi necessário parar o jogo, questionar os alunos sobre a melhor decisão e repetir a ação, de forma a consolidar a aprendizagem. Este feedback interrogativo permitiu estimular a reflexão e a

autorregulação. Como defendem Coutinho et al. (2023), cada situação de prática constitui simultaneamente um momento de ensino e de avaliação, e o feedback deve articular estas dimensões. Além disso, a avaliação foi concebida como contínua, processual e bidirecional, permitindo alinhar planeamento, instrução e avaliação e respeitar a individualidade dos alunos (Farias & Mesquita, 2022). Tal abordagem confirma a perspetiva de Ramos et al. (2023), segundo os quais o planeamento, a instrução e a avaliação não devem ser entendidos como processos separados, mas como "duas faces da mesma moeda" (Ramos et al., 2023, p. 101). A prática pedagógica deve ser flexível e adaptável, reavaliada ao longo do tempo e ajustada em função das necessidades dos alunos, tornando o feedback não apenas um recurso metodológico, mas uma ferramenta concreta de regulação da aprendizagem (Ramos et al., 2023).

Em várias aulas foi necessário introduzir condicionantes ao jogo. No andebol, por exemplo, utilizei a regra dos cinco segundos, durante os quais a bola estava "protegida", permitindo aos alunos com menos experiência ganhar tempo para decidir se passavam, driblavam ou rematavam. Esta estratégia, além de assegurar oportunidades de participação para todos, revelou-se eficaz para observar a tomada de decisão e a ocupação de espaços em contexto de jogo. No basquetebol, em exercícios de 2x2 + *joker*, avaliei a capacidade dos alunos em criar linhas de passe, explorar a superioridade numérica e executar o "passe e corta" com intencionalidade, competências fundamentais para o sucesso do ataque. Já no futebol, a adaptação do espaço com quatro balizas possibilitou a realização de um torneio, no qual observei a aplicação dos princípios ofensivos e defensivos, bem como a cooperação entre os alunos com mais competências e os colegas com maiores dificuldades técnico-táticas, aspeto que foi desenvolvido durante o ensino do futebol.

> "Com as duas balizas montadas, a aula ganhou outra dinâmica. Os jogos em formato de torneio tornaram-se mais intensos e até os alunos que normalmente se retraíam participaram com entusiasmo. Notei a cooperação dos jogadores mais experientes com os colegas que tinham mais dificuldades, o que enriqueceu a avaliação do espírito coletivo e da tomada de decisão em jogo real."
>
> (Diário de Bordo, 30 de maio de 2025)

Para assegurar a inclusão, foram implementados diversos instrumentos de avaliação para os alunos que, por limitações físicas, não puderam participar em

várias aulas práticas. No futebol, esses alunos elaboraram portefólios de apoio com registos sobre os conteúdos abordados e a sinalética de arbitragem. Já no andebol e no basquetebol, realizaram trabalhos sobre aspetos táticos e regras das modalidades. Em várias aulas recorri ainda a apoios fixos ou a zonas protegidas, com deslocamento limitado, garantindo a participação e possibilidade de sucesso para todos,

Apesar de cada modalidade lecionada ter exigido adaptações, uma das situações mais desafiantes foi lecionar modalidades coletivas num espaço reduzido. Essa limitação foi considerada no planeamento das aulas e dificultou a realização do jogo num espaço com maiores dimensões, restringindo determinadas ações táticas que requerem maior amplitude.

No futebol, a falta de espaço revelou-se particularmente exigente. A modalidade requer áreas amplas para a movimentação dos jogadores, a construção de estratégias e a gestão da amplitude e profundidade de campo. Quando as aulas decorreram em dias de pavilhão partilhado, foi necessário adaptar os jogos para formatos mais reduzidos, como 4x4 (GR+3x4), dividindo a turma em dois grupos, onde um grupo realiza a situação de jogo e o outro realizava exercícios orientados para o desenvolvimento da AF. Além disso, como foram criados dois campos em meio pavilhão, cada jogo decorreu em apenas um quarto do espaço disponível. Para agravar, a utilização de duas balizas de tamanho oficial e outras duas de dimensões menores gerou, por vezes, desvantagem para algumas equipas.

Inicialmente, concentrei-me demasiado na organização da turma, privilegiando o controlo e a disposição no espaço. Contudo, com os feedbacks do PC, compreendi que mais importante do que manter a turma organizada era garantir a aprendizagem. Como o PC costumava dizer: “Quanto mais tempo em contacto com a ‘xixa’ (bola), mais eles aprendem”. Esta expressão marcou um ponto de viragem na minha prática. A partir desse momento, passei a selecionar exercícios que maximizassem o tempo útil de prática e o contacto com a bola, através da criação de grupos menores, evitando longos tempos de espera.

4.3.2. Aptidão Física

No início do ano letivo, o PC solicitou que trabalhássemos a AF em todas as aulas, o que me deixou inicialmente apreensiva. Embora esta já fosse uma

prática presente em algumas turmas do colégio, a minha turma residente foi constituída, em grande parte, por alunos vindos de outras escolas, onde não tinham essa experiência. Ainda assim, não permiti que a minha insegurança se sobrepusesse e aceitei o desafio de tal maneira, ao ponto de direcionar o meu estudo de investigação para esta área. O objetivo foi garantir que esta abordagem fosse motivadora, de modo a desenvolver nos alunos o gosto pelo exercício físico e a vontade de adotar um estilo de vida ativo fora das aulas de EF.

Sendo a EF a única disciplina que educa através do corpo e do movimento (Farias et al., 2024), e que estabelece relações de confiança únicas, apoiei-me nessa proximidade para promover a literacia física, entendida como a capacidade, a motivação e a confiança para manter a AtF ao longo da vida (Whitehead, 2001).

Durante as aulas criei contextos de participação ativa, recorrendo ao feedback interrogativo, à apresentação de sugestões e opções de escolha. A motivação revelou-se menos dependente do exercício em si e mais da forma como era vivido. Isto confirma a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), segundo a qual a motivação intrínseca depende da autonomia, da perceção de competência e da qualidade das relações. Quando os alunos se sentiram competentes e ouvidos, mostraram maior proatividade.

Aproveitei, assim, este ambiente para promover a literacia física, incentivando os alunos a desenvolverem o gosto pela prática desportiva. Os alunos que encontram prazer na prática da AtF na escola têm maior probabilidade de integrá-la no seu quotidiano. Se enquanto professores, conseguirmos despertar neles uma motivação intrínseca, a possibilidade de manterem esse hábito no futuro será significativamente maior.

A AF foi trabalhada durante todas as aulas em diferentes contextos. Inicialmente através de circuitos, depois em grupos e, mais tarde, através de planos de treino, onde se consolidou a prática. Os testes do FitEscola® permitiram identificar o ponto inicial dos alunos, revelando que 54% dos alunos se encontravam na zona Saudável, 27% no Perfil Atlético e 19% na zona Não Saudável (Anexo 24).

4.3.3. Conhecimentos

A Área dos Conhecimentos, no documento das Aprendizagens Essenciais de EF para o 10.º ano, integra saberes teóricos sobre saúde, estilos de vida ativos e a dimensão sociocultural da AF, apoiando a prática e a manutenção da AtF. Prevê ainda que os alunos conheçam formas de treino adequadas para o desenvolvimento das capacidades motoras.

Com base nestes referenciais, esta área foi trabalhada ao longo do ano letivo através de diferentes estratégias pedagógicas. Foram realizadas atividades complementares e questionários no *Google Forms* sobre conteúdos específicos de cada modalidade.

Para potenciar a transferência de conhecimentos para a prática das AtF, foi criado o "Jornal em Movimento", no qual os alunos, organizados em grupos, pesquisaram os conteúdos definidos, elaborando um jornal que foi divulgado no mural da turma e na plataforma Teams (Anexo 25). Além da publicação, cada grupo partilhou as suas conclusões com a turma nos minutos iniciais da aula.

O "Jornal em Movimento" decorreu durante a segunda metade do ano letivo e constituiu um momento de articulação transdisciplinar. Os alunos foram desafiados a elaborar textos em Português e a respetiva tradução em Inglês, em colaboração com a professora da disciplina, a DT. Esta articulação representou uma oportunidade para relacionar os conhecimentos de EF com outras áreas disciplinares, sendo bem acolhida tanto pela DT como pelo PC.

Em termos de conteúdos, dada a limitação temporal, foram privilegiados os temas mais relevantes: recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a prática de AtF em crianças e jovens, testes do FitEscola®, cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), gasto calórico e informação nutricional, força muscular, flexibilidade e aptidão aeróbica. Cada tema foi atribuído a um grupo, com um prazo definido para entrega. Após a correção, os trabalhos voltavam a serem publicados no *Teams* (Anexo 26).

Relativamente às modalidades, os alunos realizaram trabalhos em casa e portefólios que favoreceram a aprendizagem das regras, da sinalética de arbitragem e da cultura desportiva. A teoria foi entendida como indispensável para consolidar a prática, o que justificou o reforço de informações teóricas em determinadas modalidades (Quadro 3).

Quadro 3. Domínio dos Conhecimentos - Atividades Físicas.

<table>
<tr><td rowspan="2">1º Período</td><td>Atletismo</td><td colspan="2">Construção de um Portfólio. A cada aula, os alunos, em grupos, pesquisaram sobre o conteúdo da aula seguinte e trouxeram material impresso para a aula. O objetivo era que no final da modalidade, tivessem um portfólio para estudarem para a avaliação prática, por ser uma modalidade mais tecnicista (Anexo 27).
Utilização do modelo de sala de aula invertida, de modo a dar um papel ativo aos alunos durante o seu processo de aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Andebol</td><td colspan="2">Regras e sinalética de arbitragem (Anexo 28).</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2º Período</td><td>Ginástica</td><td colspan="2">Construção de um portfólio com os critérios de êxito para cada elemento gímnico.
Alunos, divididos por estações para visualizarem a sua execução no tablet e perceber através do portfólio que critérios de êxito não foram cumpridos. Através desta dinâmica, os alunos puderam identificar os seus erros e corrigi-los.</td></tr>
<tr><td>Basquetebol</td><td colspan="2">Regras e sinalética de arbitragem.(Anexo 29)</td></tr>
<tr><td>AF</td><td colspan="2">Construção um portfólio no Canva® com a sua evolução na realização dos planos de treino que lhes foram fornecidos. Esta tarefa também serviu como modelo para quando os alunos construíram o seu próprio plano de treino (Anexo 30).</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3º Período</td><td>Judo</td><td rowspan="2">Os alunos tinham uma caderneta para cada modalidade e, através dela, puderam aperfeiçoar a execução dos conteúdos de acordo com os critérios presentes na caderneta</td><td>Alunos divididos em grupos de três, onde um deles assumia o papel de treinador/ árbitro e utilizavam a caderneta para se corrigirem uns aos outros. Na caderneta também estavam presentes as regras e sinaléticas de arbitragem para auxiliar os alunos que desempenharam esta função.</td></tr>
<tr><td>Futebol</td><td>Os alunos tinham uma caderneta com as regras e sinaléticas de arbitragem para auxiliar no desempenho desta função (Anexo 31).</td></tr>
<tr><td>AF</td><td colspan="2">Os alunos construíram um Plano de treino individual (Anexo 32).</td></tr>
</table>

4.4. Entre Tropeços e Ensaios

4.4.1. Comunicação

O primeiro grande constrangimento com o qual me deparei no início do ano letivo foi, sem margem para dúvidas, a comunicação. Recordo-me de ouvir o PC reforçar a importância de uma comunicação clara e objetiva com os alunos, chegando mesmo a recomendar a leitura de mais literatura sobre o tema.

Nos momentos iniciais do EP, surgiram dificuldades na compreensão entre mim e os alunos. A pronúncia divergente criou, em alguns momentos, algumas barreiras à comunicação. Nas aulas em que o pavilhão foi partilhado por duas turmas, o ruído intensificou ainda mais esse desafio, dificultando tanto a minha interpretação das respostas dos alunos como a compreensão, por parte deles, das minhas instruções.

Outro aspeto que percebi foi que usava terminologia distinta em algumas matérias, o que exigiu um grande esforço para me adaptar a terminologias que não me eram familiares. Expressões como "sacar" no voleibol ou "lançar" no andebol, comuns no Brasil, deram lugar a "serviço" e "remate". Foi quase como ter de esquecer tudo o que já sabia, para construir um novo reportório terminológico. Essa readaptação, embora necessária para garantir um ensino coerente com o currículo local, exigiu um esforço cognitivo adicional, especialmente nos primeiros meses, em que qualquer erro podia comprometer a fluidez da aula e gerar insegurança.

Para evitar falhas, comecei a preparar-me exaustivamente, levando as instruções quase memorizadas, como se fossem falas de um guião. Com o tempo, percebi que a segurança vinha menos da repetição e mais da compreensão do conteúdo. Ao definir com clareza o que queria ensinar e definir os critérios de êxito, a comunicação tornou-se naturalmente mais direcionada e eficaz.

Outra estratégia que contribuiu significativamente para a melhoria comunicacional foi a utilização de sinais não verbais, com gestos simples e de fácil compreensão, como o estender do braço. Inspirada pelas observações de outros professores da EC, implementei pequenos gestos com significados específicos: parar, começar, olhar, aproximar-se. Conforme registei no DB:

> “Comecei por criar gestos simples e associados às diferentes ações: parar, começar, olhar para o professor, fazer silêncio, chegar perto. Os sinais foram facilmente assimilados pelos alunos e, em pouco tempo, facilitaram imenso a comunicação. Criaram as condições para eu escutar e manter a turma atenta à minha presença.”
>
> (Diário de Bordo, novembro de 2024)

Compreendi que uma comunicação eficaz não depende apenas do conteúdo nem da forma como é transmitido, mas sim quando o aluno compreende e executa o que lhe é dito. Essa perceção tornou-se o centro do meu esforço comunicativo. Tal como me recordou o PC ao final de uma aula, não basta falar: é necessário confirmar o que os alunos compreenderam, pois “nem sempre o que se diz é o que eles entendem”.

4.4.2. Gestão do Tempo

Outro desafio recorrente prendeu-se com a gestão do tempo de aula. Às terças-feiras, a aula que lecionava tinha a duração de 60 minutos totais, sendo que os alunos dispunham de cerca de cinco minutos iniciais para se equiparem. Por vezes, esse tempo prolongava-se, pois o balneário ainda se encontrava ocupado pela turma anterior.

Inicialmente, senti-me impotente perante essa situação. Não me parecia justo penalizar os alunos por atrasos que não dependiam deles, como acontecia noutros contextos em que a chegada tardia resultava em falta de atraso. Apesar de ter tentado resolver o problema através do diálogo com o EE responsável pela aula anterior, com o PC e com os responsáveis pelos balneários, percebi que a solução não passava por esperar, mas por ajustar a minha prática.

Assim, nas aulas de terça-feira, lecionei modalidades que exigiam maior tempo de preparação de material e que já estavam previstas no planeamento anual (como a ginástica e o judo). De forma a integrar os alunos neste processo, os alunos antes de se equiparem, ajudavam-me a montar o material da aula. Desta forma, conseguia não só rentabilizar o tempo disponível, mas também criar um momento de envolvimento e responsabilidade partilhada com os alunos.

> “Percebi que não podia perder minutos preciosos de aula à espera de algo que estava fora do meu controlo. Assumir essa limitação e transformá-la em oportunidade foi essencial. As aulas fluíram melhor, os alunos participaram mais e o tempo foi otimizado. Afinal,

> eram modalidades que já estavam previstas para serem lecionadas."
>
> (Diário de Bordo, março de 2025)

Compreendi que, no contexto pedagógico, não é possível esperar pelas condições ideais. É fundamental agir e trabalhar com as condições reais, mobilizando estratégias criativas e centradas no aluno. Esta perspetiva vai ao encontro da visão de Bento (2004), que afirma que uma aula exige do professor não apenas o cumprimento do plano, mas também uma adaptação rápida a novas situações.

4.4.3. Sentimentos e emoções como sinal de mudança

Embora geralmente tranquila, vivi os primeiros meses do estágio com um certo grau de ansiedade. Mais do que medo, tratava-se de uma preocupação constante com a qualidade da minha atuação. A instabilidade emocional, o confronto com a realidade da EC e o desejo de corresponder às expetativas constituíram um terreno fértil para o crescimento. A partir dessa consciência, reorganizei rotinas pessoais, ajustei prioridades e procurei confiar mais no que sabia, já que estava a dedicar mais tempo ao estudo das modalidades.

A confirmação de que estava na direção certa chegou num momento simples, mas marcante. Após uma aula, pedi ao PC um feedback sincero. A sua resposta foi sincera e gratificante:

> "Estás a mudar da água para o vinho. Ainda há caminho a percorrer, mas agora já sabes o que queres lecionar."
>
> (PC, fevereiro de 2025)

A partir desse momento, percebi que a evolução não se mede apenas pela ausência de erros, mas pela consciência crítica com que enfrentamos cada aula. Como tantas vezes referia o PC, foi preciso reconhecer com humildade que havia aspetos a melhorar e, além disso, ir atrás de soluções para melhorar.

Estas conquistas refletiram-se não apenas nas melhorias observadas nos alunos, mas também na minha própria evolução enquanto EE. Fui compreendendo, como defendem Mesquita et al. (2021), que o domínio do conteúdo e a sua adequada transposição didática são essenciais para garantir aprendizagens significativas. Ao ultrapassar os obstáculos do contexto, fui

desenvolvendo competências de adaptação e um plano de aula flexível, elementos decisivos para tornar o ensino mais eficaz e centrado no aluno.

A ansiedade, nesse sentido, deixou de ser um obstáculo para se tornar um indicador: o sinal de que algo importante estava em jogo e de que eu estava, verdadeiramente, a transformar a minha atuação.

4.5. A turma do 5º ano de escolaridade

Ao longo do ano letivo, foi-me atribuída a responsabilidade de lecionar uma UD a uma turma 2º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a uma turma do 5º ano de escolaridade. A turma foi composta por 24 alunos, 15 meninos e 9 meninas, e transitou de um modelo de organização de ensino por blocos, centrado no voleibol e lecionado pela professora, para a prática distribuída, intercalando com a modalidade de ginástica, lecionada por mim.

A UD foi planeada para nove aulas, tendo como base uma progressão pedagógica ajustada ao nível observado na AD e em consonância com as orientações das Aprendizagens Essenciais para o 5.º ano. A modalidade escolhida foi a ginástica, pelo seu contributo para o desenvolvimento integral das crianças, potenciando capacidades como força, equilíbrio, coordenação e controlo postural. Para além da dimensão motora, a ginástica destaca-se pela sua natureza cooperativa, que exige comunicação constante, partilha de responsabilidades e confiança entre os pares. Estas dinâmicas revelaram-se essenciais para o desenvolvimento socioafetivo dos alunos, promovendo empatia, respeito e autorregulação em contexto coletivo. Durante o ensino da ginástica Acrobática observei um impacto positivo nas relações interpessoais, com uma socialização mais evidente em grupos heterogéneos. Assim, o ensino desta modalidade contribui simultaneamente para a formação motora e social, reforçando uma cultura de cooperação e inclusão, potenciando o envolvimento ativo dos alunos.

4.5.1. O cenário

Desde a primeira aula, ficou evidente o entusiasmo dos alunos pelas modalidades coletivas, sobretudo pelo futebol. Quando me apresentei, percebi que muitos alunos esperavam que eu lecionasse algum desporto coletivo, o que gerou alguma resistência inicial em relação à ginástica. Para ultrapassar essa barreira e potenciar a aprendizagem, recorri a estratégias metodológicas

baseadas em jogos lúdicos e cooperativos, procurando garantir o envolvimento ativo de todos os alunos. Nesse sentido, Fernandez-Rio (2024) reforça que propostas desta natureza são eficazes para captar o interesse da turma e transformar a resistência inicial em participação.

Ao valorizar jogos de cooperação e a componente lúdica, foi possível criar um ambiente motivador e inclusivo, no qual os alunos não apenas executaram tarefas, mas também se envolveram de forma colaborativa. Esta experiência ajudou-me a perceber que, mais do que a modalidade em si, o que verdadeiramente importa é a forma como o professor organiza a aprendizagem e cria contextos significativos para todos os alunos.

De acordo com Freire (1996), a prática pedagógica deve promover autonomia e criticidade através de um ambiente dialógico e significativo. O corpo em movimento, em contexto do jogo, constitui um veículo de expressão afetiva e social e, tendo isso em conta, atividades como as “caçadinhas em quatro apoios” foram estrategicamente integradas em diferentes planos de aula, com o duplo objetivo de desenvolver os grupos musculares necessários à execução das movimentações gímnicas e fomentar o espírito de entreajuda. O culminar deste percurso processual foi uma apresentação coreográfica coletiva, que evidenciou não só a evolução técnica, mas também competências de cooperação, superação e expressividade corporal, representando um verdadeiro momento cénico de estreia para muitos alunos.

Do ponto de vista técnico, registaram-se melhorias na execução de habilidades gímnicas, sobretudo na ginástica de aparelhos, onde os alunos se depararam com tarefas até então desconhecidas. Esta progressão foi sustentada pelo cumprimento dos requisitos básicos e pelas situações de aprendizagem propostas. A ginástica revelou-se especialmente pertinente nesta fase, por proporcionar desafios motores e oportunidades de autorregulação, exigindo simultaneamente precisão técnica e consciência corporal no espaço. A conquista de um aluno (realizar o salto de eixo no plinto), funcionou como catalisador motivacional para toda a turma.

> “Todos pensavam que quem conseguiria saltar melhor era a M.G., porque ela já anda na ginástica, professora.”
>
> (V.S., aluna do 5.º ano).
>
> “Se o B.T. conseguiu, eu também quero tentar… acho que já estou pronto.”
>
> (D.G., aluno do 5.º ano)
>
> (Diário de Bordo, março de 2025)

Um aspeto de especial relevância foi a adaptação da linguagem. Termos técnicos como “base” e “volante” foram, numa fase inicial, substituídos por expressões metafóricas, como “mesa”, facilitando a compreensão das tarefas. Esta estratégia revelou-se eficaz, sobretudo em dinâmicas mais complexas, como as figuras acrobáticas. Vygotsky (1978) defende que a linguagem é instrumento central de mediação no processo de aprendizagem, devendo ser ajustada à zona de desenvolvimento proximal dos alunos, permitindo-me compreender que a simplificação terminológica e o recurso a analogias do quotidiano promovem a apropriação consciente dos conteúdos motores.

Durante a lecionação, foi identificada uma situação paradigmática de resistência individual, protagonizada por um aluno que evitava o papel de volante. Conforme o enxerto do DB:

> "Começamos com figuras de equilíbrio e exercícios de construção de confiança entre pares. Mais tarde, propus a figura básica de pares: um aluno (base) em seis apoios e o volante por cima, com braços estendidos perpendicularmente ao corpo. Notei que um aluno evitava essa posição e, ao ser questionado, revelou receio de altura, algo até então não verbalizado. No final da aula, o mesmo aluno veio falar comigo sobre nunca nenhum professor ter se importado tanto em fazê-lo conseguir subir, e por isso não tinha sentido necessidade de falar.”
>
> (Diário de bordo, 20 de fevereiro de 2025)

O trabalho progressivo, ancorado no reforço positivo e na criação de um ambiente seguro para a aprendizagem, permitiu ultrapassar esta barreira emocional e proporcionar uma aprendizagem significativa a este e a todos os alunos. Esta situação evidencia a relevância da relação pedagógica e da escuta ativa na construção da confiança. A EF é das poucas disciplinas em que o contacto físico assume um carácter pedagógico, constituindo-se como via privilegiada para a criação de vínculos significativos entre professor e aluno. Nesta linha, Rohnke (citado Fernandez-Rio, 2024) descreve a primeira fase da coesão de grupo como a necessidade de confiar uns nos outros, demonstrando

que os colegas podem sentir-se seguros ao realizar tarefas em conjunto, mesmo quando estas envolvem algum risco. Essa perspetiva é reforçada por Fernandez-Rio (2024), ao salientar que a cooperação promove segurança, confiança e sentido de pertença no grupo.

4.5.2. Organização do ensino

A organização das aulas, planeadas maioritariamente em circuitos, permitiu uma diferenciação pedagógica efetiva e a maximização do tempo útil de prática, potenciando uma maior eficácia do processo de ensino. A opção pela Aprendizagem Cooperativa assentou na valorização da interdependência positiva e da responsabilização partilhada, aspetos centrais do processo de ensino-aprendizagem em idade escolar (Johnson & Johnson, 1999).

O início do 2.º ciclo corresponde a uma fase crítica do desenvolvimento motor, em que os alunos já dominam parcialmente padrões fundamentais, mas necessitam de reforço para consolidar competências técnicas. No entanto, o facto de as aulas decorrerem apenas uma vez por semana, com 45 minutos de tempo útil, limitou a evolução em alguns aspetos.

No decurso da lecionação, surgiram constrangimentos como a indisponibilidade dos praticáveis, devido à sobreposição de horários com outra turma, em dias não fixos. Este cenário exigiu uma reorganização imediata das aulas, implicando a antecipação de conteúdos e a adaptação das estações. Esta necessidade reforçou a importância da flexibilidade pedagógica e da colaboração entre docentes, uma vez que competência do professor também se manifesta na capacidade de se adaptar a contextos imprevisíveis.

A intervenção com este 5.º ano representou uma experiência de grande valor formativo para os alunos, que tiveram uma EF diferente das restantes turmas do mesmo ano de escolaridade, e para mim, enquanto EE, que precisei de descobrir novas formas de ajustar o ensino de uma modalidade que não fez parte da minha realidade escolar no meu país de origem.

O percurso delineado nesta UD evidenciou a importância de práticas centradas no aluno, de uma abordagem reflexiva e de um ambiente educativo promotor de confiança e desafio. Mais do que um palco de aprendizagem profissional, esta experiência representou um espaço de inspiração constante, alimentada pela energia e entusiasmo dos alunos.

4.6. Entre bastidores: Direção de Turma

No contexto do EP, tive uma grande experiência muito gratificante no que concerne ao contacto com a Direção de Turma. Desde o início, o PC informou-nos que deveríamos, de forma autónoma, procurar a DT da turma residente. Como salientou em diversos momentos, a colaboração só se estabeleceria se demonstrássemos proatividade e interesse, pois apenas quem participa ativamente nos ensaios estará preparado para subir ao palco de uma apresentação. Apesar de não conhecer esta função, por não existir no Brasil, manifestei à DT o meu desconhecimento sobre a função e, com entusiasmo, pedi-lhe algumas orientações para acompanhar as suas tarefas e responsabilidades.

Desde o primeiro contacto, a docente responsável mostrou-se recetiva e disponível para me integrar em diversas atividades ligadas à sua função. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de a acompanhar em diferentes contextos. Para além das reuniões do Conselho de Turma, participei também em conversas informais, realizadas no gabinete e na sala dos professores, bem como em momentos de entrega de avaliações aos encarregados de educação. Estas experiências permitiram-me conhecer melhor os anseios e expectativas dos alunos e dos seus encarregados de educação.

A colaboração com a DT foi bastante enriquecedora e resultou numa proposta de trabalho transdisciplinar: a criação de um Jornal Digital, publicado semanalmente na plataforma Teams. A ideia surgiu da possibilidade de integrar os conteúdos da EF com os interesses dos alunos do curso de saúde e, em simultâneo, explorar a vertente linguística através da escrita em língua inglesa, área de docência da DT. Esta acolheu a proposta com entusiasmo e ofereceu apoio contínuo, não apenas aos alunos, mas também a mim.

Ao longo de todo o ano letivo, a DT aconselhou-me a recorrer a ela sempre que identificasse necessidades emocionais ou dificuldades de adaptação nos alunos. Essa proximidade com a professora, permitiu-me também proporcionar um maior apoio aos alunos dentro das aulas de EF. Foi possível observar concretamente os benefícios desta colaboração, refletidos no melhor desempenho dos alunos. Ainda assim, apenas alguns aderiram ao acompanhamento proposto, reconhecendo a utilidade do apoio recebido. Esta

atuação preventiva e colaborativa evidencia a preocupação da escola com o bem-estar dos seus alunos e reforça o compromisso institucional com uma educação centrada na pessoa.

4.7. Atividades para além da sala de aula

Durante o meu estágio, participei em diversas atividades que enriqueceram a minha experiência e me permitiram compreender melhor a função do professor no contexto escolar.

Para além das atividades já mencionadas, realço também a minha participação nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ao longo do EP. Como o Desporto Escolar, no colégio, era limitado, o PC recomendou a participação numa AEC. Optei pelo futebol, modalidade em que sentia maiores dificuldades e que, por isso, representou uma oportunidade de crescimento profissional.

Os treinos decorreram em dois dias por semana, no campo ou no pavilhão B, dependendo das condições climáticas, e eram orientados por três treinadores. O grupo era composto por 12 crianças entre os quatro e os sete anos, incluindo uma menina e onze meninos. A constituição das equipas foi definida pelos treinadores, que, em alguns casos, flexibilizavam regras para garantir a participação de todos, assegurando sempre a equidade. Essa postura vai ao encontro da ideia de que os professores devem criar contextos de aprendizagem deliberadamente concebidos para promover o desenvolvimento social dos alunos e para uma participação equitativa nas atividades (Farias et al., 2024). Com essa adaptação das regras, os treinadores conseguiram valorizar cada pequena conquista de cada jogador, garantindo a inclusão dentro de campo.

Para mim, esta experiência revelou-se bastante diferente das aulas formais de EF. O ambiente mais descontraído das AEC permitiu-me jogar com os alunos, partilhar momentos de maior proximidade e observar de perto a forma como os treinadores estruturavam os exercícios e geriam as equipas. Neste contexto, senti que podia experimentar sem qualquer receio. A interação com os treinadores foi também enriquecedora, pois tive oportunidade de perceber diferentes estratégias de ensino do futebol adaptadas a idades tão precoces.

Contudo, em relação às aprendizagens técnico-táticas da modalidade, a evolução foi muito limitada, uma vez que o nível dos alunos era muito baixo,

devido às suas idades. Ainda assim, do ponto de vista formativo, a experiência foi extremamente valiosa, pois mostrou-me a importância de equilibrar a aprendizagem do jogo com a valorização das conquistas individuais e do espírito coletivo, mesmo em idades tão jovens.

No Quadro 4, estão descritas as atividades realizadas durante o EP, bem como as conquistas e competências adquiridas enquanto EE.

Quadro 4. Atividades realizadas durante o Estágio Profissional

Atividade	Data	Descrição	Conquistas e competências adquiridas
Dia Europeu do Desporto	Setembro 1.º Período	Evento enquadrado na Semana Europeia do Desporto Escolar. Decorreu no Pavilhão B e foi estruturado em estações com jogos tradicionais. Após a articulação com todos os NE, fiquei responsável pela organização, explicação e supervisão de uma estação. Como a atividade terminou mais cedo que o previsto, conduzi uma aula de dança na parte final da atividade (Anexo 33)	Consolidação de competências de planeamento, gestão do tempo e capacidade de improviso em situações imprevistas. Desenvolvimento da cooperação com colegas de diferentes NE e aquisição de maior segurança na intervenção pedagógica.
Torneio Inter Turmas de Voleibol	Outubro 1.º Período	Realização de um Torneio 2x2 no Pavilhão A e B, para os alunos do Ensino Secundário. Colaborei, juntamente com o NE, na elaboração do regulamento, na preparação dos certificados e medalhas, na construção do quadro competitivo e organização dos campos. Durante os jogos, fiquei responsável pelo controlo do tempo (Anexo 34).	Aprofundamento da aplicação prática das regras do voleibol em contexto competitivo. Desenvolvimento de competências de supervisão pedagógica e de comunicação assertiva. Reforço da autonomia e da assunção de responsabilidades em ambiente escolar.
Corta-Mato Escolar	Novembro 1.º Período	Prova de carácter obrigatória para os alunos, realizada nas imediações da escola, e que envolveu os alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade. Fui responsável pelo registo da chegada dos alunos e respetivas classificações, que selecionou os alunos para o Corta-mato Distrital. Além disto, ajudei na organização logística da prova e na preparação do pódio juntamente com o NE (Anexo 35).	Aquisição de competências de gestão de eventos de grande escala, valorizando o rigor nos registos e a organização logística. Desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa e de atenção ao bem-estar dos alunos.
Corta-Mato Distrital	Janeiro 2.º Período	Prova distrital de corrida de 4000m, realizada no Parque da Ribeira de Picoutos (Matosinhos), com a participação de várias escolas do concelho. Fui responsável por conduzir os exercícios de aquecimento para os alunos do escalão infantil, assegurando uma preparação adequada. Colaborei igualmente na logística dos lanches e na supervisão dos alunos (Anexo 36).	Reforço da autonomia e da capacidade de intervenção em situações não planeadas. Desenvolvimento de competências de adaptação pedagógica em função do contexto, com atenção particular à segurança, o apoio na realização das tarefas e ao bem-estar dos alunos.

Torneio de Basquetebol	Fevereiro 2.º Período	Torneio 3x3 inter turmas de basquetebol, realizado no Pavilhão A. Juntamente com o NE, fiquei responsável por criar o regulamento, o quadro competitivo e os certificados de participação, controlei o tempo de jogo e divulguei o formulário de inscrição das equipas. Supervisionei ainda a arbitragem, garantindo a aplicação correta das regras e a postura ética dos alunos que desempenharam a função de árbitro (Anexo 37).	Consolidação de competências de organização logística e digital em contexto escolar. Reforço da liderança e da supervisão pedagógica em arbitragem entre pares, aliando rigor técnico e ética desportiva.
EXPO COLGAIA	Março 3.º Período	Foi o principal evento desportivo do Colégio, com três dias de atividades no Pavilhão B, e envolveu diversas modalidades, insufláveis e a presença de atletas convidados. Colaborei na montagem do *Stand* do curso de EF, criei materiais de divulgação e fui responsável pela gestão geral do pavilhão B, supervisionando as atividades da escalada, ténis de mesa, pickleball e hóquei em patins. Realizei ainda registos fotográficos para os meios de comunicação internos da escola (Anexo 38).	Desenvolvimento de competências de liderança, gestão logística e comunicação interdepartamental em megaeventos escolares. Reforço da identidade profissional como docente em formação, capaz de coordenar múltiplas atividades em simultâneo.
Formação Prática de Surf – Desporto Escolar	Março 3.º Período	Atividade prática promovida pelo Desporto Escolar, realizada na Praia de Espinho, destinada a diferentes escalões etários. Devido ao elevado número de participantes e à presença de apenas um docente, os EE dividiram-se por estações, onde fiquei responsável por transmitir conteúdos técnicos básicos e assegurar a segurança dos alunos (Anexo 39).	Aprofundamento de competências didáticas em modalidades náuticas, com utilização de progressões pedagógicas simples. Desenvolvimento de maior autonomia na gestão de grupos e na vigilância em espaços abertos e dinâmicos.
Visita de Estudo – Iniciação ao Padel	2.º Período	Visita a um centro de padel em Vila Nova de Gaia, com vista a iniciação dos alunos na modalidade. Assumi funções de monitor, orientando exercícios práticos, transmitindo instruções técnicas fundamentais e auxiliando na gestão dos grupos, em articulação com o docente responsável. Foi-me também permitido experimentar e vivenciar uma nova modalidade, na qual apresentava poucos conhecimentos.	Desenvolvimento de competências técnicas e didáticas em modalidades de raquete. Reforço da capacidade de adaptação das instruções ao nível motor dos alunos e de aplicação de estratégias metodológicas em contextos extraescolares.

5. Promoção da literacia física em alunos do ensino secundário

Resumo

A promoção da Atividade Física tem sido uma prioridade nas políticas de saúde pública. Neste contexto, a escola desempenha um papel central no desenvolvimento da literacia física, promovendo competências associadas a estilos de vida ativos. Este estudo teve como objetivo analisar o efeito de um programa de desenvolvimento da Aptidão Física, fundamentado nos princípios da investigação-ação participativa com jovens, nos níveis de aptidão física e na literacia física em alunos do ensino secundário. Participaram 52 alunos de duas turmas do 10º ano, com idades entre os 14 e os 15 anos, divididos em grupo experimental (n = 26) e grupo de controlo (n = 26). Os participantes foram organizados em grupos heterogéneos, considerando a prática regular de atividade física e os seus objetivos individuais. A intervenção foi implementada ao longo do ano letivo e a avaliação consistiu na aplicação dos da bateria de testes FitEscola®. A avaliação da força muscular foi realizada por meio dos testes da bateria FitEscola®, enquanto a literacia física foi analisada com base nos dados do questionário "Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire" (PPLA-Q) desenvolvido por João Mota, João Martins e Marco Onofre. Além dos dados obtidos através do questionário, foram também analisados autorrelatos dos alunos, relativos à construção e adaptação dos seus planos de treino. Os resultados evidenciaram melhorias significativas em todos os testes realizados, bem como uma melhoria na literacia física. As diferenças entre praticantes e não praticantes não foram relevantes. Por fim, a abordagem participativa mostrou-se eficaz no incentivo à prática regular e no desenvolvimento de competências físicas, reforçando o papel da Educação Física na promoção de hábitos saudáveis.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM ATIVA; APTIDÃO FÍSICA; ATIVIDADE FÍSICA; FORÇA MUSCULAR; MOTIVAÇÃO.

Abstratct

The promotion of Physical Activity has long been a priority within public health policies. In this context, schools play a central role in the development of physical literacy, fostering competences associated with active lifestyles. The aim of this study was to examine the effect of a Physical Fitness development programme, grounded in the principles of Youth Participatory Action Research (YPAR), on the progression of muscular strength and physical literacy in secondary school students. The sample comprised 52 students from two 10th-grade classes, aged between 14 and 15 years, divided into an experimental group (n = 26) and a control group (n = 26). Participants were organised into heterogeneous groups, taking into account their regular practice of physical activity and their individual goals. The intervention was implemented over the course of the school year, with evaluation carried out using the FitEscola test battery. Muscular strength was assessed through the FitEscola tests, while physical literacy was measured using the *Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire (PPLA-Q)*, developed by João Mota, João Martins and Marco Onofre. In addition to the questionnaire data, students' self-reports regarding the construction and adaptation of their training plans were also analysed. The findings revealed significant improvements across all tests, as well as an increase in physical literacy. Differences between regular and non-regular practitioners, however, were not statistically relevant. Ultimately, the participatory approach proved effective in promoting regular practice and in developing physical competences, thereby reinforcing the role of Physical Education in encouraging healthy lifestyles.

KEYWORDS: ACTIVE LEARNING; MOTIVATION; MUSCULAR STRENGTH; PHYSICAL ACTIVITY; PHYSICAL FITNESS.

5.1. Introdução

Historicamente, a AF no contexto das aulas de EF deixou de estar associada a práticas militarizadas ou à mera promoção da ordem, passando a integrar uma abordagem orientada para a saúde (Light & Fawns, 2001). No entanto, essa evolução nem sempre se traduziu numa maior valorização da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Com frequência, os estudantes continuam a ser tratados como executantes passivos, pouco preparados para enfrentar desafios futuros (Vieira, 2023). Gradualmente, esse cenário tem vindo a alterar-se, favorecendo uma abordagem mais centrada na autonomia, no envolvimento ativo e na capacidade de decisão dos alunos. Esta mudança reflete uma perspetiva salutogénica da EF, em que os benefícios ultrapassam o indivíduo, contribuindo também para a transformação da sociedade (Eriksson & Lindstrom, 2017).

Portugal é atualmente um dos países da Europa com os índices mais elevados de sedentarismo juvenil, o que reforça a urgência de priorizar a AtF. Esta realidade contrasta com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020), que aponta para, pelo menos, 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa (AFMV). Embora a EF escolar contribua significativamente para esse objetivo, o tempo previsto no currículo não é suficiente para garantir o seu cumprimento. Torna-se, por isso, necessária uma articulação mais ampla entre escola e família, de modo a criar oportunidades para a prática regular.

Embora a falta de tempo e de interesse sejam frequentemente referidas como principais causas da inatividade, é importante reconhecer que a AtF contribui também para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o desempenho académico (Gil-Espinosa et al., 2020). A escola assume, portanto, um papel fundamental enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, oferecendo múltiplas oportunidades de prática da AtF, sobretudo através das aulas de EF (Harris & Cale, 2019).

Apesar de o currículo da EF contemplar objetivos sociais, cognitivos e motores, a disciplina deve também assumir a responsabilidade de incentivar os alunos a manterem-se fisicamente ativos. Erwin et al. (2013) sublinham que este papel vai além da transmissão de competências técnicas, e a SHAPE America

(2015) reforça que a EF deve ser entendida como promotora direta de estilos de vida saudáveis. Neste sentido, Whitehead (2010) introduz o conceito de literacia física, definida como a combinação de motivação, competência e conhecimento que sustenta a participação ao longo da vida.

Contudo, como alerta Ennis (2011), focar apenas a literacia física pode reduzir a riqueza da disciplina, sendo igualmente necessário atender a dimensões sociais, cognitivas e afetivas. É neste equilíbrio que a competência motora se torna decisiva: Robinson et al. (2015) demonstram que ela influencia a forma como os alunos avaliam os seus níveis na AF, enquanto Antonovsky (1979) destaca que o prazer sentido na AtF é o motor da motivação intrínseca, condição essencial para transformar a prática escolar em hábito de vida.

Segundo Bompa e Haff (2009), a progressão gradual no treino é essencial para desenvolver a AF. À medida que os alunos avançam para movimentos mais complexos, a correção técnica assume um papel central, pois para além de prevenir lesões, maximiza o treino. Enquanto Knudson (2007), reforça esta ideia ao salientar que a intervenção do professor, através de instruções claras, é determinante para a qualidade da execução.

5.2. Objetivos

O objetivo deste estudo foi analisar o efeito de um programa de desenvolvimento da AF edificado sob a égide da investigação-ação participativa com jovens, nos níveis de aptidão física e da literacia física em alunos do ensino secundário. Em termos específicos procurou-se:

- Comparar a evolução dos alunos que já praticam AtF regular de intensidade moderada a vigorosa com os alunos não praticantes
- Avaliar a evolução dos conhecimentos relacionados com a literacia física nos alunos do grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo, não exposto ao programa de intervenção centrada no desenvolvimento da literacia física.

5.3. Metodologia

O presente estudo configura-se como uma investigação-ação de abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos. A escolha desta abordagem justifica-se pela sua natureza reflexiva e interventiva, que

permite ao professor não apenas investigar a prática pedagógica, mas também transformá-la à medida que reflete sobre ela e implementa melhorias com base nos dados recolhidos (Tripp, 2005; Elliott, 1993).

Neste estudo, a metodologia que orientou toda a intervenção foi o YPAR, uma vertente específica da investigação-ação centrada na participação ativa dos jovens como investigadores da sua prática. Esta abordagem, conforme defendem Cammarota e Fine (2008), promove a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, permitindo que sejam protagonistas no diagnóstico de problemas, na recolha de dados, na implementação de soluções e na avaliação das mudanças ocorridas.

O modelo YPAR foi escolhido por se adequar ao objetivo do estudo, que consistiu em envolver os alunos de forma ativa e reflexiva no desenvolvimento da sua literacia física e o desenvolvimento da sua AF. Através de uma abordagem participativa, procurou-se "dar voz" aos alunos nas etapas do processo de aprendizagem, desde a identificação dos problemas até à implementação das soluções, favorecendo uma aprendizagem significativa.

A metodologia do YPAR vai ao encontro dos pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire (1979), que entende a educação como um processo de transformação social, O mesmo defende ainda, que os alunos devem deixar de serem vistos como recetores passivos de conhecimento, assumindo-se como sujeitos ativos na construção da sua própria aprendizagem.

5.3.1 Participantes

Este estudo envolve 54 alunos de duas turmas do 10.º ano de um colégio da região metropolitana do Porto, sendo 26 do grupo experimental e 28 do grupo de controlo, como detalhado no Quadro 5.

Quadro 5. Características dos participantes

	Grupo controlo		**Grupo Experimental**	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
	7	21	7	19
Idade média	15,0	14,72	15,6	15,2
Altura média (cm)	182,5	161,1	174,0	162,3
Peso médio (Kg)	60,7	51,3	59,0	53,4

Os dados foram recolhidos no início da intervenção, aquando da aplicação dos testes do FitEscola® (Anexo 40) e do questionário de caracterização individual (Anexo 41), preenchido em aula. Todos os participantes assinaram um consentimento informado relativo à sua participação voluntária (Anexo 42). Como todos os estudantes eram menores de idade, o consentimento foi igualmente assinado pelos respetivos encarregados de educação. Os participantes foram ainda informados do direito a abandonar o estudo a qualquer momento, de forma espontânea e sem qualquer tipo de penalização.

Entre os alunos dos grupos experimental e de controlo, 20 e 18 realizavam AFMV, enquanto seis e dez afirmaram não praticar qualquer AtF além das aulas de EF, respetivamente (Anexo 43).

Antes da implementação do projeto, relativamente à motivação para o desenvolvimento da AF, os níveis “pouco”, “moderadamente”, “bastante” e “totalmente motivado” foram assinalados por 3, 11, 5 e 7 dos alunos do grupo experimental, respetivamente. No grupo de controlo, os mesmos níveis foram assinalados por 1, 6, 8 e 13 alunos, respetivamente, segundo o questionário da literacia física (Anexo 44).

5.4. Desenho do estudo

5.4.1. Estrutura das aulas

Após o início do processo de investigação, as aulas passaram a seguir uma lógica, de forma a criar uma rotina na sua realização. A estrutura foi delineada previamente e manteve-se durante todo o processo de recolha de dados.

A fase inicial da aula, dedicada à ativação geral com exercícios específicos da modalidade, teve sempre a duração de 15 minutos, exceto nas situações de avaliação das modalidades coletivas e nos dias destinados aos testes do FitEscola® (tempo 3 e 4), conforme detalhado no Quadro 6.

Quadro 6. Estrutura das aulas de Educação Física com a realização da Aptidão Física.

Estrutura	Tempo (Escolha 1)	Tempo (Escolha 2)	Tempo (Escolha 3)	Tempos (Escolha 4)
	Modalidades individuais	Modalidades coletivas	Avaliações (AD ou AS)	Testes FITescola
Parte inicial/AF	15 minutos	15 minutos	10 minutos	10 minutos
Parte Fundamental	25 a 30 minutos	25 a 30 minutos	35 minutos (Torneio)	35 minutos (Testes)
Parte Final	5 minutos	5 minutos	-	-

Cada aula seguiu uma estrutura comum, composta por uma parte inicial (ativação geral orientada para o desenvolvimento da AF), uma fase fundamental (realização dos exercícios das modalidades) e uma parte final (recuperação, reflexão individual e/ou discussão coletiva). Esta organização manteve-se ao longo da intervenção, e os conteúdos foram progressivamente ajustados em função dos objetivos definidos para cada fase.

Nos tempos 3 e 4, a componente de AtF integrou exercícios como saltos à corda, corrida, *jumping jacks, burpees* e *bear walk*, selecionados por exigirem menor tempo de execução e por promoverem momentos dinâmicos e intensos. Estes exercícios envolveram grandes grupos musculares e, por isso, revelaram-se adequados para a melhoria da aptidão cardiorrespiratória (American College of Sports Medicine, 2018).

Durante cerca de 10 minutos, os alunos iniciavam o circuito na linha de fundo do pavilhão, junto à baliza, e realizaram um sprint até à linha central, onde executavam 10 saltos à corda. Seguia-se um novo sprint até à linha de fundo oposta, com a realização de 10 *jumping jacks*. O percurso era depois repetido no sentido inverso. No total, cada aluno completaram 10 repetições do circuito, alternando, quando previamente definido, os sprints por deslocamentos em bear walk.

5.4.2. Fases de realização

A intervenção foi organizada em cinco fases distintas, de acordo com o modelo YPAR, e implementada ao longo do segundo e terceiro períodos, conforme referenciado no Quadro 7. Os planos de treino foram estruturados com

base num cronograma que garantiu o tempo necessário para o desenvolvimento da AF e da literacia física. Para o desenvolvimento da literacia física, os alunos construíram um "Jornal" com temas pré-definidos relacionados com os conteúdos abordados no questionário da literacia física: recomendações da OMS para a prática de AtF em crianças e jovens, testes do FitEscola®, cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), gasto calórico e informação nutricional, força muscular, flexibilidade e aptidão aeróbica. A construção do jornal foi desenvolvida pelos grupos previamente definidos e acompanhou todas as fases da intervenção.

Quadro 7. Cronograma das fases do estudo.

Fases	Calendarização	Descrição
1ª Fase	07 de Janeiro de 2025 a 17 de Janeiro de 2025	Análise da atividade física semanal e dos resultados dos testes FitEscola dos alunos. Definição de objetivos a melhorar (Anexo 45).
2ª Fase	21 de Janeiro de 2025 a 14 de Fevereiro de 2025	Procurar saber mais e como melhorar um dos objetivos identificados, por meio de entrevistas e pesquisas na internet.
3ª Fase	18 de Fevereiro de 2025 a 14 de Março 2025	Construir uma solução com vista à melhoria desses objetivos (autoplaneamento).
4ª Fase	25 de Março de 2025 a 9 de Maio de 2025	Implementar a solução (executar o próprio plano de treino de forma individual).
5ª Fase	13 de Maio de 2025 a 6 de Junho de 2025	Avaliar o processo e os resultados alcançados.

Cada fase foi articulada com os conteúdos das aulas de EF. Os alunos analisaram os resultados do FitEscola®, definiram metas de melhoria, construíram e aplicaram os próprios planos de treino, avaliando continuamente o processo e os resultados. Os exercícios para desenvolver a AF basearam-se em movimentos semelhantes aos do FitEscola®, com autonomia para experimentar progressões mais complexas quando os exercícios iniciais já não representavam desafio. Os planos iniciais foram elaborados por mim e incluíram

um a dois exercícios orientados para os principais grupos musculares: core, membros superiores e membros inferiores (Anexo 46).

A partir do segundo plano foi acrescentado, pelo menos, um exercício de resistência cardiorrespiratória nas aulas de modalidades individuais, aumentando a intensidade das aulas. Esta decisão apoiou-se em evidência que classifica tais modalidades como de menor intensidade aeróbica (Fairclough & Stratton, 2006). Estudos confirmam a eficácia deste tipo de atividade em diferentes idades e níveis de AF, inclusive em contexto escolar, com benefícios na resistência, força, agilidade e velocidade (Boyko & Karnyukhina, 2018).

Fase 1: Identificação do problema

A primeira fase iniciou-se com a revisão dos dados recolhidos dos testes físicos do FitEscola®, realizados no início do ano letivo, e com o questionário da Literacia Física. Os participantes foram organizados em dois grupos: o grupo experimental (turma residente), que participou em todas as etapas da intervenção, e o grupo controlo, que respondeu apenas ao questionário, servindo como referência para as comparações.

Uma pergunta do instrumento utilizado contemplava dimensões como motivação e autoconhecimento (Anexo 47). As respostas foram registadas numa escala de Likert de 4 pontos (1 = “Pouco” até 4 = “Totalmente”), por se tratar de um formato amplamente utilizado na investigação e adequado à faixa etária dos participantes (Soares et al., 2021). Posteriormente, os resultados foram convertidos em valores percentuais com base na pontuação máxima possível. Os valores médios nesta primeira fase foram de 28,02% no grupo experimental e 28,15% no grupo de controlo. A proximidade entre os resultados confirma a equivalência entre os grupos para analisar o impacto da intervenção no desenvolvimento da literacia física ao longo do ano letivo.

Relativamente à AF, apenas a turma residente foi exposta a intervenção, pois o objetivo desta área foi analisar o desenvolvimento da AF especificamente neste grupo, e não realizar comparações com a outra turma.

Estes alunos da turma residente foram subdivididos em grupos heterogéneos (Anexo 48), considerando os resultados dos testes físicos, a prática de AtF fora da escola e a classificação do FitEscola® (perfil saudável, não saudável ou atlético). Esta organização serviu de base para as fases seguintes do projeto.

De acordo com a bateria de testes do FitEscola®, foram aplicados os testes que constam no Quadro 8.

Quadro 8. Testes FITescola realizados.

Área	Testes realizados
Aptidão Aeróbia	Vaivém
Aptidão Neuromuscular	Abdominais Impulsão Horizontal Flexões de braços

Fase 2 – Procurar saber mais / Investigar o problema

Na segunda fase, foram aplicados os planos de treino elaborados por mim, nos grupos heterogéneos. Os treinos, com foco na melhoria da AF, foram realizados nos primeiros 10 a 15 minutos das aulas, ainda sem envolvimento dos alunos no planeamento.

Em paralelo, cada aluno definiu dois objetivos pessoais ligados a grupos musculares, registados em folha individual (Anexo 49). Com base nestas folhas, realizaram entrevistas a profissionais experientes, orientadas por guiões previamente definidos e registadas em vídeo (Anexo 50), com o intuito de recolher estratégias para desenvolver os grupos musculares escolhidos

Algumas escolhas foram orientadas pelas classificações obtidas no FitEscola®, enquanto outras derivaram de interesses pessoais. Apesar de dificuldades iniciais, a maioria conseguiu clarificar os objetivos e associá-los corretamente aos grupos musculares relevantes: membros inferiores, membros superiores e core.

Os planos de treino eram atualizados a cada três semanas e organizados em três níveis de dificuldade (básico, intermédio e avançado). A execução incluía séries de dez repetições com dez segundos de pausa, controladas por mim, com momentos de demonstração técnica. Esta estrutura favoreceu a adaptação progressiva dos exercícios e preparou os alunos para a autonomia da fase seguinte.

Fase 3 – Pensar / Desenhar soluções

A terceira fase do projeto destacou-se pelo aumento da autonomia e participação ativa dos alunos, que passaram de simples executantes para um papel mais ativo neste processo.

Em complemento às entrevistas realizadas na fase anterior, os alunos realizaram pesquisas individuais em fontes digitais, registando os dados nas fichas (Anexo 51). Posteriormente, estas informações foram apresentadas à turma para partilha de conhecimentos e preparação para criação dos planos de treino individual. Este processo proporcionou promover a literacia física, a reflexão crítica e autonomia, contribuindo para criação de planos de treino mais específicos, a aplicação correta de exercícios sugeridos pelos entrevistados e consequentemente para o desenvolvimento da AF. Nesta etapa, os alunos demonstraram maior responsabilidade, iniciativa e envolvimento, tomando decisões informadas sobre o seu percurso de desenvolvimento físico (Anexo 52).

Fase 4 – Implementar as soluções

Com os dados recolhidos e os objetivos definidos, os alunos iniciaram a implementação prática dos seus planos de treino individuais, elaborados a partir dos grupos musculares escolhidos e da informação recolhida na investigação (Anexo 53). Estes planos de treino, realizados nos primeiros 15 minutos das aulas, tinham uma estrutura simples e um nível único de complexidade. Nesta fase, os próprios alunos passaram a controlar os tempos de execução e de pausa.

A utilização de músicas selecionadas pelos alunos funcionou como estímulo motivacional, enquanto a EE assegurava a correção técnica e a segurança da prática. Os alunos aplicaram na prática os conhecimentos adquiridos, assumiram maior protagonismo no desenvolvimento da AF e revelaram motivação e responsabilidade acrescidas perante os objetivos estabelecidos.

Fase 5 – Avaliar a implementação da solução

A última fase centrou-se na avaliação dos efeitos da intervenção, através da reaplicação dos testes do FitEscola® na turma residente e da comparação com os resultados iniciais, permitindo aferir a evolução da AF dos alunos.

O questionário de literacia física foi igualmente reaplicado nos dois grupos (experimental e controlo), sendo o grupo controlo utilizado como referência para aferir o impacto da metodologia YPAR nos participantes.

Os resultados foram partilhados com os alunos em contexto de aula, incentivando a autorreflexão e reforçando a perceção do contributo da atividade física para a saúde e o bem-estar. Esta etapa foi essencial para validar a

abordagem participativa, identificar os pontos fortes da intervenção e sinalizar aspetos a melhorar em futuras aplicações (Anexo 54).

5.5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

5.5.1. Instrumentos

Para a recolha de dados desta investigação foram utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos, para avaliar o impacto da intervenção pedagógica.

a) Testes da bateria FitEscola:

A recolha de dados decorreu em dois momentos: no início e no final do ano letivo. Na primeira fase, foram aplicados os seguintes testes do FitEscola®: Vaivém, Abdominais, Flexões de braços e Impulsão horizontal, executados após uma ativação geral de 15 minutos.

Foram também realizadas medições antropométricas a todos os participantes. A altura (cm) foi registada com o aluno encostado à parede, mantendo o olhar em frente e os braços estendidos ao longo do tronco. O peso (kg) foi registado com recurso a uma balança digital simples. As medições foram efetuadas com os alunos vestidos com roupa desportiva e sem calçado.

b) Questionário de Literacia Física

Para a análise dos conhecimentos, foi aplicado um questionário online (Google forms) “Questionário Literacia Física - Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA)”, com o objetivo de avaliar a literacia física e a motivação para a prática de AtF entre alunos do ensino secundário. O instrumento foi aplicado no início e no final da intervenção a um grupo experimental e a um grupo controlo.

As questões, de escolha múltipla, estavam organizadas em categorias temáticas: aptidão física (18%), alimentação e nutrição (14%), motivação para a prática (12%), literacia física e estilos de vida saudáveis (22%), plano de treino (10%) e saúde e bem-estar (24%). A resposta ao questionário teve uma duração média de 30 minutos.

c) Conversas com os alunos

Durante a intervenção realizaram-se conversas informais com os alunos, no final das aulas, ao longo das cinco fases do projeto. Realizadas em pequenos

grupos, estas conversas permitiram recolher perceções espontâneas, identificar dificuldades e orientar ajustes necessários. Os principais contributos foram registados num caderno de anotações e, posteriormente, sistematizados no meu DB, servindo de apoio à reflexão e à tomada de decisões. As conversas individuais ocorreram apenas na Fase 5, para recolher impressões finais, aprofundar a compreensão do impacto da intervenção e a validade dos dados.

d) Diário de Bordo

O DB foi utilizado como instrumento complementar de recolha de dados, permitindo o registo contínuo das experiências vivenciadas por mim, funcionando como ferramenta de reflexão crítica (Anexo 55). Ao longo da intervenção, foram registadas observações sobre a participação dos alunos, as reações à implementação dos planos de treino, as dificuldades identificadas e as adaptações realizadas.

O DB incluiu ainda reflexões sobre a progressão dos alunos no que concerne à literacia física, considerando indicadores como a compreensão dos princípios básicos do treino, o uso adequado da terminologia específica e a capacidade de construir e ajustar um plano de treino individual. Estes aspetos foram visíveis, por exemplo, quando os alunos justificavam escolhas de exercícios, propunham modificações relevantes nos planos ou demonstravam maior segurança no uso de conceitos ligados à AF. Também a motivação para a prática regular, a partir de manifestações espontâneas de interesse, e nos diálogos em continuar a treinar fora do contexto da EF.

O DB revelou-se, assim, um recurso útil para fundamentar decisões pedagógicas, apoiar a análise dos dados e enriquecer a compreensão do impacto da intervenção nos alunos.

5.5.2 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem mista, combinando a análise quantitativa e qualitativa.

Na análise quantitativa, realizou-se inicialmente uma análise exploratória para caracterizar a amostra e verificar a consistência das respostas. Foram calculadas medidas de estatística descritiva de forma a descrever o desempenho dos alunos nos diferentes momentos do estudo.

As análises estatísticas foram realizadas no software IBM SPSS Statistics (versão 27.0.1). Relativamente à AF, a análise centrou-se nos subgrupos heterogéneos da turma residente, comparando os alunos que realizavam AtF extracurricular com os que não a realizavam. Os testes do FitEscola® aplicados no início do ano serviram também para a definição dos grupos heterogéneo. Dado tratar-se de dois grupos independentes, a comparação foi efetuada através do teste *t* de Student para amostras independentes. A normalidade das variáveis foi previamente verificada pelo teste de Shapiro–Wilk, confirmando-se os pressupostos para a utilização do teste paramétrico. O nível de significância adotado em todas as análises foi de $p \leq 0,05$.

No caso da literacia física, a comparação estabeleceu-se entre o grupo experimental (turma residente) e o grupo de controlo (turma distinta). Tratando-se de grupos formados por participantes diferentes, sem qualquer relação entre si, as amostras foram consideradas independentes. Por esse motivo, a análise comparativa dos ganhos foi realizada através do teste *t* de Student para amostras independentes, após verificação da normalidade das variáveis pelo teste de Shapiro–Wilk.

A análise qualitativa incidiu sobre os registos da EE no DB e nas anotações das conversas com os alunos. Foi seguida uma análise de conteúdo, segundo categorias previamente definidas: autonomia, motivação e compreensão dos conteúdos. Este processo permitiu identificar padrões de resposta, nas atitudes e discursos dos alunos ao longo da intervenção.

A combinação das abordagens quantitativa e qualitativa possibilitou uma análise dos dados, enriquecendo a compreensão do impacto do estudo.

5.6. Resultados

5.6.1. Aptidão Física

A análise dos dados entre o primeiro e o segundo momento de avaliação revelou melhorias estatisticamente significativas nas diferentes componentes da AF dos alunos. Apesar do tempo letivo reduzido atribuído à disciplina de EF, os resultados sugerem que a intervenção pedagógica foi eficaz na AF da maioria dos participantes. Este progresso ganha relevância pelo facto de muitos alunos não realizarem qualquer prática física estruturada fora da escola, reforçando o papel da EF.

As melhorias foram particularmente evidentes na resistência muscular abdominal, na potência dos membros inferiores e na resistência cardiorrespiratória, como vistos no Quadro 9.

Quadro 9. Média dos resultados iniciais e finais dos Testes da bateria FitEscola.

Teste	**Média Inicial**	**Média Final**	**Ganho Médio**	**p-valor**	**Significativo**
Abdominais	32,62	47,38	14,77	0,0005	Sim
Flexões de Braços	16,12	16,31	0,19	0,17	Não
Vaivém	42,75	44,17	1,42	0,12	Não
Impulsão Horizontal	159,19	169,58	10,38	0,0032	Sim

Através da leitura da tabela, é possível perceber que em todos os testes avaliados, a turma apresentou, em média, melhorias face aos resultados iniciais. No entanto, apenas nos testes dos Abdominais e da Impulsão Horizontal essas evoluções se revelaram estatisticamente significativa. Nos testes de Flexões de Braços e Vaivém, embora se tenham verificado melhores resultados, estes não foram significativamente significativos.

Após analisada a evolução geral da turma, procedeu-se a uma comparação entre o grupo de alunos que praticavam atividade física extracurricular e o grupo que não praticava. No Quadro 10, constam os dados obtidos por cada grupo ao nível dos ganhos médios alcançados em cada teste avaliado, para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Quadro 10. Comparação da evolução entre os alunos que realizam atividade física extracurricular e os que não realizam.

Teste	**Alunos que realizam atividade física extracurricular**	**Alunos que não realizam atividade física extracurricular**	***P***
Abdominais	+10,56 repetições	+8,50 repetições	0,667
Flexões de Braços	+2,00 repetições	+1,63 repetições	0,846
Vaivém	+3,41 repetições	+4,00 repetições	0,871
Impulsão Horizontal	+6,25 centímetros	+6,29 centímetros	0,994

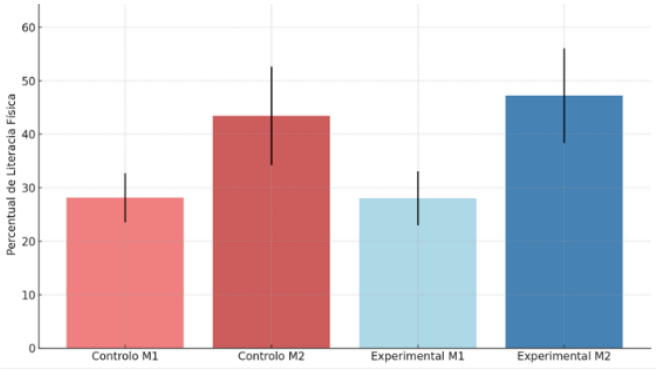
De acordo com os dados apresentados, os ganhos médios revelaram-se semelhantes entre os alunos praticantes e os não praticantes de atividade física fora do contexto escolar em todos os testes avaliados, não se registando diferenças estatisticamente significativas. Esta tendência foi particularmente evidente no teste da Impulsão Horizontal, no qual a evolução média foi bastante semelhante nos dois grupos.

O teste dos Abdominais, embora não tenha verificado diferenças estatisticamente significativas, foi o que apresentou a maior discrepância entre os grupos. Por sua vez, o teste do Vaivém foi o único em que o grupo dos alunos que não realizam atividade física extracurricular registaram uma evolução superior à dos praticantes.

5.6.2. Literacia Física

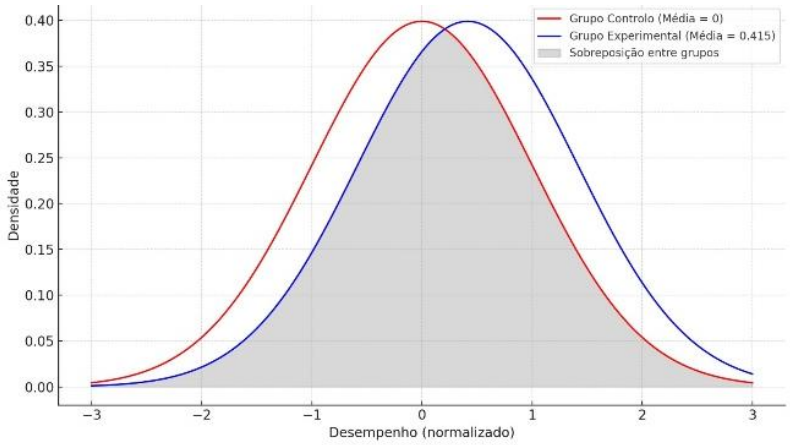
Conforme ilustrado no Gráfico 1, o grupo experimental apresentou uma média de 28,02% no momento inicial e de 47,22% no final do ano letivo, refletindo uma evolução de +19,20 pontos percentuais. O grupo controlo registou uma média inicial de 28,15% e final de 43,46%**,** com uma evolução de +15,31 pontos percentuais.

Gráfico 1. Média e desvio padrão da Literacia Física percebida.



O teste t revelou que a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa (p = 0,144). Contudo, reconhecendo que o valor de p é influenciado pelo tamanho da amostra, foi também calculado o tamanho do efeito, através do Cohen's d**,** uma medida complementar para estudos com amostras pequenas, conforme observado no Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição normalizada do desempenho: comparação entre grupos.



O valor obtido foi de 0,415, o que corresponde a um efeito pequeno a médio, indicando que, em média, os alunos do grupo experimental superaram cerca de 66% dos do grupo controlo, reforçando assim a utilidade pedagógica da intervenção mesmo na ausência de significância estatística.

5.7. Discussão

Com este estudo, realizado no contexto de uma investigação-ação, verificou-se que tanto os alunos praticantes como não praticantes de AfF extracurricular evoluíram positivamente ao longo do tempo. A turma obteve resultados estatisticamente significativas nos testes dos Abdominais e da Impulsão Horizontal, que traduzem ganhos efetivos ao nível da força abdominal e dos membros inferiores. No entanto, quando comparados os grupos

heterogéneos da turma residente, essas melhorias foram semelhantes, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre eles. Estes resultados contrariam a expectativa inicial de que os alunos que praticavam atividades físicas extracurriculares alcançassem melhorias superiores estatisticamente significativas em relação aos alunos que não praticavam.

Esta constatação, ainda que possa parecer contraintuitiva, encontra suporte na literatura e pode ser explicada por duas hipóteses complementares. Por um lado, o chamado efeito de teto (Cardoso, 2000), segundo o qual alunos com níveis de AF mais elevados apresentam menor margem de progresso, sobretudo quando sujeitos a estímulos semelhantes aos que já praticam regularmente. Por outro, é plausível que a intensidade, o volume ou a especificidade das aulas de EF não tenham representado uma sobrecarga suficiente para promover adaptações adicionais nos praticantes, como aponta Martins (2015), reforçando a importância de adequar os estímulos ao perfil do aluno. Estes resultados sublinham o papel central da escola na promoção da AfF, sobretudo para os alunos que não praticam fora do contexto escolar. A EF deve ser entendida como uma disciplina formativa, promotora de competências motoras, cognitivas e sociais, e não apenas como preparação desportiva.

Neste estudo, os alunos menos ativos à partida demonstraram melhorias semelhantes à dos alunos mais ativos, o que mostra que, mesmo com carga horária limitada, as aulas de EF foram eficazes em induzir evoluções físicas. Importa salientar que, segundo a OMS (2020), os jovens devem realizar diariamente um mínimo de AFMV para garantir benefícios para a saúde. No entanto, muitos alunos apenas se aproximam dessa recomendação através da prática em contexto escolar. Esta evidência está em sintonia com o Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física (PNPAF), que reconhece a escola como espaço privilegiado no combate ao sedentarismo juvenil e na promoção da equidade no acesso à saúde, ainda que não seja o foco principal das aulas de EF.

É também relevante destacar que a classificação entre “praticantes” e “não praticantes” não considerou fatores como intensidade, regularidade ou orientação técnica das atividades extracurriculares. Como salientam Porfírio et al. (2012), nem todos os alunos que se declaram praticantes o fazem com frequência adequada ou acompanhamento qualificado, o que gera

heterogeneidade nos resultados. Além disso, elementos como o contexto familiar e os estilos de vida desempenham um papel determinante na consolidação de hábitos saudáveis. Ainda assim, a melhoria observada nos alunos não praticantes reflete mudanças comportamentais associadas à valorização da saúde, promovida nas aulas de EF.

Nos testes de Abdominais e Impulsão Horizontal, as melhorias médias registadas na turma confirmam que o planeamento adequado das aulas contribuiu para o desenvolvimento da AF. Criar contextos de aprendizagem significativos, com participação ativa dos alunos, definição de objetivos e feedback contínuo revelou-se essencial.

No que diz respeito à literacia física, os resultados mostraram evolução positiva em ambos os grupos, mais expressiva no grupo experimental, sujeito a uma intervenção pedagógica diferenciada. Embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa ($p = 0,144$), o cálculo do tamanho do efeito (Cohen's $d = 0,415$) revelou um efeito pequeno a moderado, mas com relevância prática. Esta tendência foi reforçada pela menor dispersão nos resultados do grupo experimental, sugerindo evolução mais uniforme. Estes dados evidenciam o impacto potencial de estratégias pedagógicas intencionais na promoção da autonomia, da perceção de competência e do envolvimento ativo dos alunos na sua prática corporal. Tal como defende Whitehead (2010), a literacia física deve ser entendida como um conceito integrador que articula conhecimento, motivação e competência, permitindo aos alunos participar de forma confiante e informada em diversas formas de movimento ao longo da vida. Mendes et al. (2022) reforçam que a literacia física constitui um pilar essencial do currículo de EF, estando o seu desenvolvimento diretamente associado à qualidade das experiências pedagógicas escolares. Assim, mesmo sem significância estatística, os resultados obtidos sustentam a relevância prática da intervenção e o seu contributo para a formação integral dos alunos.

Adicionalmente, os resultados reforçam a importância de planear estrategicamente as aulas de EF para se alcançarem resultados a nível da AF e da literacia física. Modalidades como ginástica e dança, por exemplo, tendem a ser menos intensas do que os desportos coletivos de invasão (Fairclough & Stratton, 2005), exigindo do professor maior intencionalidade no planeamento e na gestão do tempo para, além de assegurar o cumprimento dos objetivos

curriculares (Ward et al., 1999), possam ser alcançados objetivos relacionados com a AF e a literacia física.

5.8. Limitações e recomendações

Este estudo apresenta limitações relacionadas com o número reduzido de participantes, bem como o tempo letivo limitado das aulas de EF, que dificultou o aprofundamento dos conteúdos práticos e teóricos. Outro aspeto foi o facto de os registos dos testes terem sido realizados pelos próprios alunos, que pode ter afetado a validade dos dados. Para investigações futuras, sugere-se o alargamento do número de participantes, a inclusão de diferentes contextos escolares e docentes e a realização de intervenções mais prolongadas, de modo a aumentar a validade dos resultados.

5.9. Conclusões

Este projeto de investigação-ação permitiu compreender o efeito de uma intervenção pedagógica na promoção da literacia física e no desenvolvimento da AF no âmbito da EF.

A análise não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que já praticam AtF regular de AFMV e os alunos não praticantes, mas evidenciou uma evolução nos resultados dos testes em ambos os grupos. A ausência de diferenças entre praticantes e não praticantes de AfF extracurricular reforça o papel da escola como espaço compensatório, capaz de promover melhorias mesmo em alunos com menor envolvimento fora do ambiente escolar. Os dados sugerem que estratégias pedagógicas estruturadas podem contribuir para aumentar os níveis de AF e de literacia física, mesmo com a carga horária atualmente existente.

Os resultados mostram que tanto o grupo experimental como o grupo controlo evoluíram ao longo do estudo ao nível da literacia física, embora o grupo experimental, sujeito ao programa de intervenção, tenha evidenciado uma maior evolução. Apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, a análise aponta para um impacto positivo da intervenção, indicando que a participação no programa contribuiu para uma melhoria dos conhecimentos relacionados com a literacia física em comparação com os alunos que não foram expostos à mesma abordagem.

A intervenção demonstrou viabilidade e relevância educativa, apontando caminhos para uma prática mais intencional e centrada no aluno. Investigações futuras poderão ampliar a amostra, diversificar os contextos e aprofundar a relação entre literacia física, motivação e desempenho, contribuindo para uma EF de qualidade.

5.10. Referências Bibliográficas

American College of Sports Medicine. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10th ed.). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bompa, T. O., & Haff, G. G. (2009). *Periodization: Theory and methodology of training* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Boyko, V. V., & Karnyukhina, L. A. (2018). The use of rope skipping tools to improve the cognitive functions of school-age children. *Scientific Notes of Oryol State University, 80,* 219–223. Disponível em https://core.ac.uk/download/pdf/493006717.pdf

Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.). (2008). *Revolutionizing Education: Youth participatory action research in motion* (1st ed.). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203932100

Cardoso, M. (2000). *Aptidão física e atividade física da população escolar do distrito de Vila Real: Estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto]. Repositório UBI. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5475/1/4917_9719.pdf

Elliott, J. (1993). *Reconstructing educational research: Opening the dialogue between research and practice*. London, England: Falmer Press.

Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest, 63*(1), 5–18. https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483659

Eriksson, M., & Lindström, B. (2017). Bringing it all together: The salutogenic response to some of the most pertinent public health dilemmas. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 337–350).

Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_34

Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest, 65*(4), 412–428. https://doi.org/10.1080/00336297.2013.791872

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). "Physical education makes you fit and healthy": Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research, 20*(1), 14–23. https://doi.org/10.1093/her/cyg101

Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*(2), 240–258. https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.240

Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gil-Espinosa, M., Chillón, P., & Cadenas-Sánchez, C. (2020). Association of physical fitness with intelligence and academic achievement in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12), 4362. https://doi.org/10.3390/ijerph17124362

Harris, J., & Cale, L. (2019). *Promoting active lifestyles in schools*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Knudson, D. V. (2007). *Fundamentals of biomechanics* (2nd ed.). New York, NY: Springer.

Light, R., & Fawns, R. (2001). The thinking body: Constructivist approaches to games teaching in physical education. *Melbourne Studies in Education, 42*(2), 69–87. https://doi.org/10.1080/17508480109556385

Martins, J. J. C. (2015). *Estudo da influência da educação física nos níveis de aptidão física dos alunos do 12.º ano do ensino secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório UBI. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5815/1/4551_8660.pdf

Mendes, P., Santos, C., & Almeida, A. (2022). Literacia física em meio escolar: Da teoria à prática. *Revista Motricidade, 18*(2), 45–59. https://doi.org/10.6063/motricidade.29095

Mota, J., Martins, J., & Onofre, M. (2021). Questionário de Avaliação da Literacia Física Portuguesa (PPLA-Q) para adolescentes (15–18 anos) do 10.º ao

12.º ano: desenvolvimento, validação de conteúdo e teste piloto. *BMC Public Health, 21(1),* 2183. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12230-5

Porfírio, R., Carita, A. I., & Mota, J. (2012). Atividade física em adolescentes portugueses: Prática declarada e perceção de competência. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 17*(6), 428–434

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine, 45*(9), 1273–1284. https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6

SHAPE America, Society of Health and Physical Educators. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Author. Disponível em http://www.shapeamerica.org/upload/TheEssentialComponentsOfPhysicalEducation.pdf

Soares, C., Rodrigues, F., Marinho, D. A., Monteiro, D., & Cid, L. (2021). Validation of the Portuguese version of the Perceived Physical Literacy Instrument (PPLI-PT) for adolescents. *Journal of Human Sport and Exercise, 16*(4), 907–917. https://doi.org/10.14198/jhse.2021.164.10

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., García, C., & García, E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest, 60*(2), 290–306. https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582

Stodden, D. F., Langendorfer, S. J., & Roberton, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(2), 223–229. https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599556

Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educational Action Research, 13*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/0965079042000339961

Vieira, J. P. C. (2023). *Relatório de estágio pedagógico em educação física* [Relatório de estágio, Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, Faculdade de Educação Física e Desporto]. Repositório Instituciona Recil. https://recil.ulusofona.pt/bitstream/10437/14294/1/VF_VIEIRA_Joao_MEEFEBS_2023_a22101519.pdf

Ward, P., Doutis, P., & Evans, S. (1999). Lessons, conclusions, and implications of the Saber-Tooth Project. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*(4), 455–463. https://doi.org/10.1123/jtpe.18.4.455

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London, England: Routledge.

Organização Mundial da Saúde. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: Organização Mundial da Saúde. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

6. Considerações Finais

Chegar ao final deste EP é como assistir ao cair do pano depois de uma longa apresentação. O que no início parecia distante, envolto em dúvidas e inseguranças, transforma-se agora em consciência do caminho percorrido e em gratidão por cada experiência vivida. Quantas vezes não me questionei se estaria à altura? Quantas vezes temi que os erros me definissem? No entanto, cada ensaio, cada falha e cada improviso tiveram um papel essencial na construção da professora que sou hoje. Afinal, não será a docência uma criação permanente, onde o improviso e a adaptação dão vida ao que foi planeado?

Houve momentos em que a intensidade do processo quase me fez perder o compasso. Quem nunca duvidou da sua própria capacidade? A pressão, o desgaste e a exigência mostraram-me que ensinar é uma tarefa profundamente desafiante. Mas foi também nesses momentos que encontrei a força para continuar, refletir e procurar novos caminhos. Descobri que a docência não assenta apenas em competências técnicas, mas também na capacidade de refletir, escutar, planear e improvisar.

Este percurso não foi feito sozinha. Foi vivido em ambiente colaborativo, onde percebi que a profissão docente se constrói em conjunto, e que o apoio é tão essencial quanto a autonomia que cada um precisa de desenvolver.

Hoje sei que ser professora não é chegar a um ponto final de segurança, mas aceitar viver em permanente processo de (re)construção. Estaremos alguma vez totalmente prontos? Não, e é exatamente isso que torna esta profissão tão exigente e, ao mesmo tempo, tão fascinante. A cada nova aula, a cada turma, serei desafiada a reinventar a forma de ensinar, a rever escolhas, a aprender com os erros e a celebrar pequenas vitórias.

Termino este RE com a certeza de que esta não é apenas a conclusão de um EP, mas o início de uma longa caminhada. Acredito que os obstáculos continuarão a ser muitos e que, por vezes, o caminho poderá parecer incerto. Mas levo comigo a convicção de que a docência é o palco onde quero permanecer, porque é nele que encontro sentido, motivação e propósito. A cortina que hoje se fecha não significa o fim, mas apenas a transição para o próximo ato desta apresentação, um ato que desejo viver sempre com profissionalismo, humildade e dedicação.

7. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos Futuros Professores de Educação Física sobre a sua Influência Social. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 109–126). Porto: FADEUP.

Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da Reflexão na Formação de Professores. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 59–76). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31–52). Porto: FADEUP.

Bento, J. (2004). *Desporto: Discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2003). Níveis de planeamento e preparação do ensino em Educação Física. In *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.ª ed., pp. 57-63). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). Planeamento: Abordagem pormenorizada e criativa do programa. In *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.ª ed., pp. 19-37). Lisboa: Livros Horizonte.

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

Colégio de Gaia – Escola Católica. (2023). *Projeto educativo do Colégio de Gaia – Escola Católica 2023-2026*. Colégio de Gaia. https://www.colgaia.pt/wp-content/uploads/2024/02/PE.05.02-Projeto-educativo-2023-2026.pdf

Coutinho, P., Farias, C., Costa, J., & Mesquita, I. (2023). Feedback bidirecional entre planeamento e avaliação: um imperativo pedagógico. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback bidirecional contínuo entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 87–97). Porto: FADEUP.

Dania, A., Mesquita, I., & Farias, C. (2024). Capacitação do professor de educação física para a avaliação dos alunos: aprender sobre a avaliação a avaliar. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 159–175). Porto: FADEUP.

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. London, England: Routledge.

Farias, C., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2024). Equidade e inclusão na abordagem de ensino em educação física centrada no aluno. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 41–59). Porto: FADEUP.

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

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

Farias, C., Teixeira, J., Brochado, M., & Mesquita, I. (2024). Mentoria dos professores cooperantes: estratégias de mediação da integração profissional dos estudantes-estagiários na comunidade educativa. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 115–137). Porto: FADEUP.

Fernandez-Rio, J. (2024). Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento social, equidade e inclusão. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 257–273). Porto: FADEUP.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

González-Espinosa, S., García-Rubio, J., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). Learning basketball using direct instruction and tactical game approach methodologies. *Children, 8*(5), 342. https://doi.org/10.3390/children8050342

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11–27). Porto: FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2023). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2.ª ed, pp. 9–54). Porto: FADEUP.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kaipa, R., Robb, M. P., & Jones, R. D. (2017). The effectiveness of constant, variable, random, and blocked practice in speech-motor learning. *Journal of Motor Learning and Development, 5*(1), 37–51. https://doi.org/10.1123/jmld.2016-0007

Lima, M. C., & Ramos, K. (2014). Sobre a Identificação com a Docência: o que dizem estudantes em processo de formação inicial. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 93–108). Porto: FADEUP.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: a perspetiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 77–92). Porto: FADEUP.

Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2023). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia,

estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2.ª ed, pp. 73–122). Porto: FADEUP.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto: Manual de curso de treinadores de desporto grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*: : First online edition. Spectrum Institute for Teaching and Learning. https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Paixão, F., & Jorge, F. R. (2014). Formação de Professores do Ensino Básico: abertura do estágio a contextos não formais de Educação. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 41–58). Porto: FADEUP.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–84). Porto: FADEUP.

Ramos, A., Loureiro, M., Nakamura, F., Coutinho, P., Ribeiro, J., Clemente, F., Mesquita, I., & Afonso, J. (2023). Barreiras e oportunidades: como estudar o feedback bidirecional entre planeamento e avaliação em contextos reais de prática. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback bidirecional contínuo entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 99–110). Porto: FADEUP.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 94-103. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 193–205). Porto: FADEUP.

Sérgio, M. C. (2014). Formação de Professores e Prática Pedagógica: um diálogo possível. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 11–26). Porto: FADEUP.

Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 5*(2), 179–187. https://doi.org/10.1037/0278-7393.5.2.179

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Tavares, F., & Casanova, F. (2023). A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2.ª ed, pp. 55–72). Porto: FADEUP.

Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Comunidades de Prática: contexto formativo por excelência na aprendizagem profissional do professor de educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 101–113). Porto: FADEUP.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education, 6*(2), 127–138. https://doi.org/10.1080/1740898010060205

8. Anexos

Anexo 1. Espaços desportivos da EC

Pavilhão A



Pavilhão B



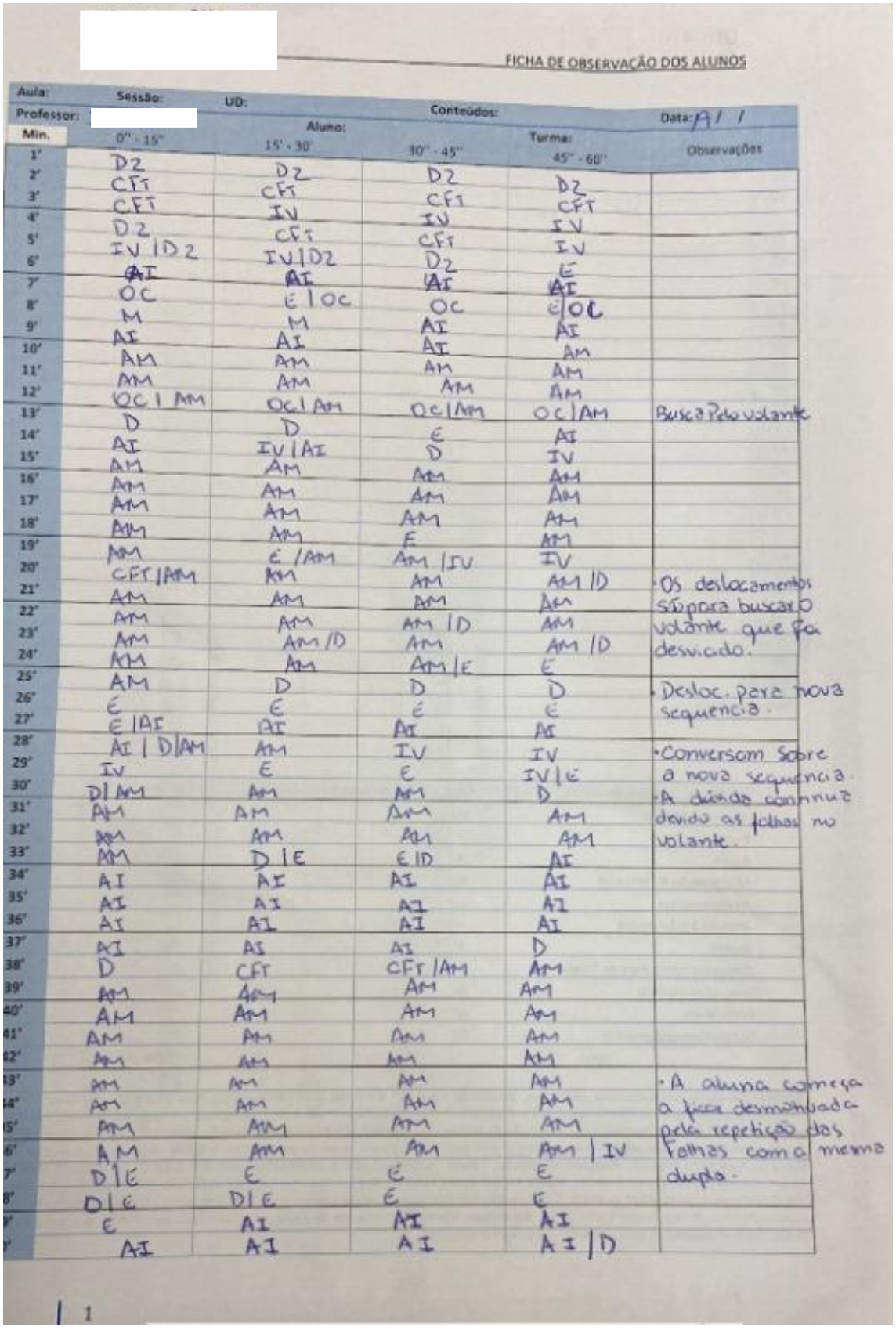
Área Exterior



Anexo 2. Inventário do material desportivo

Material	Quantidade
Bolas de Voleibol	15 (1 em estado ruim)
Bolas de Basquetebol	20 (2 em estado ruim)
Bolas de Futebol	13
Bolas de Corfebol	9
Bolas de Rugby	10
Bolas de Andebol	29
Cordas de saltar à corda	16
Elásticos	3
Reuther	1
Plinto	1
Boque	1
Mini Trampolim	1
Raquetes de Badminton	6
Mini Balizas	3
Trampolins Ginásio	2
Barreiras Desmontáveis	5
Cestos de Corfebol	4
Sticks Hóquei	23
Pneu Grande	1
Barreiras	8
Barreiras não no melhor estado	8
Discos Adaptados	2
Indiaka	1
Discos Malha	5
Escadas de Chão	2
Pesos Atletismo	5
Testemunhos Atletismo	37
Bolas Swiferball	9
Bolas de Tênis	2
Redes de Voleibol	2
Badminton	1
Cordas	13
Arcos Finos	20
Arcos	14

Anexo 3. Observações sistemáticas e não sistemáticas



FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

Aula: Sessão: UD: Conteúdos: Data: 11 / /

Professor: Aluno: Turma:

Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	Observações
1'	D2	D2	D2	D2	
2'	CFT	CFT	CFT	CFT	
3'	CFT	IV	IV	IV	
4'	D2	CFT	CFT	IV	
5'	IV ID2	IV ID2	D2	E	
6'	~~AI~~	~~AI~~	~~AI~~	~~AI~~	
7'	OC	E OC	OC	E OC	
8'	M	M	AI	AI	
9'	AI	AI	AI	AM	
10'	AM	AM	AM	AM	
11'	AM	AM	AM	AM	
12'	OC AM	OC AM	OC AM	OC AM	Busca pelo volante
13'	D	D	E	AI	
14'	AI	IV AI	D	IV	
15'	AM	AM	AM	AM	
16'	AM	AM	AM	AM	
17'	AM	AM	AM	AM	
18'	AM	AM	E	AM	
19'	AM	E AM	AM IV	IV	
20'	CFT AM	AM	AM	AM ID	• Os deslocamentos são para buscar o volante que fica desviado.
21'	AM	AM	AM	AM	
22'	AM	AM	AM ID	AM	
23'	AM	AM ID	AM	AM ID	
24'	AM	AM	AM E	E	
25'	AM	D	D	D	• Desloc. para nova sequência.
26'	E	E	E	E	
27'	E AI	AI	AI	AI	
28'	AI D AM	AM	IV	IV	• Conversam sobre a nova sequência.
29'	IV	E	E	IV E	
30'	D AM	AM	AM	D	• A dúvida continua devido as folhas no volante.
31'	AM	AM	AM	AM	
32'	AM	AM	AM	AM	
33'	AM	D E	E D	AI	
34'	AI	AI	AI	AI	
35'	AI	AI	AI	AI	
36'	AI	AI	AI	AI	
37'	AI	AI	AI	D	
38'	D	CFT	CFT AM	AM	
39'	AM	AM	AM	AM	
40'	AM	AM	AM	AM	
41'	AM	AM	AM	AM	
42'	AM	AM	AM	AM	
43'	AM	AM	AM	AM	• A aluna começa a ficar desmotivada pela repetição das folhas com a mesma dupla.
44'	AM	AM	AM	AM	
45'	AM	AM	AM	AM	
46'	AM	AM	AM	AM IV	
47'	D E	E	E	E	
48'	D E	D E	E	E	
49'	E	AI	AI	AI	
50'	AI	AI	AI	AI D	

1

Proposta de observação - 1º Momento

(Proposta de observação de pelo menos duas aulas de cada Colega Estudante)

Professor Observado: Fátima Amâncio

Data: 18/10/2024

Objetivo	Estratégia
Identificar situações- problema na aula do Estudante Estagiário	Observação tradicional Método: Registo de incidentes críticos

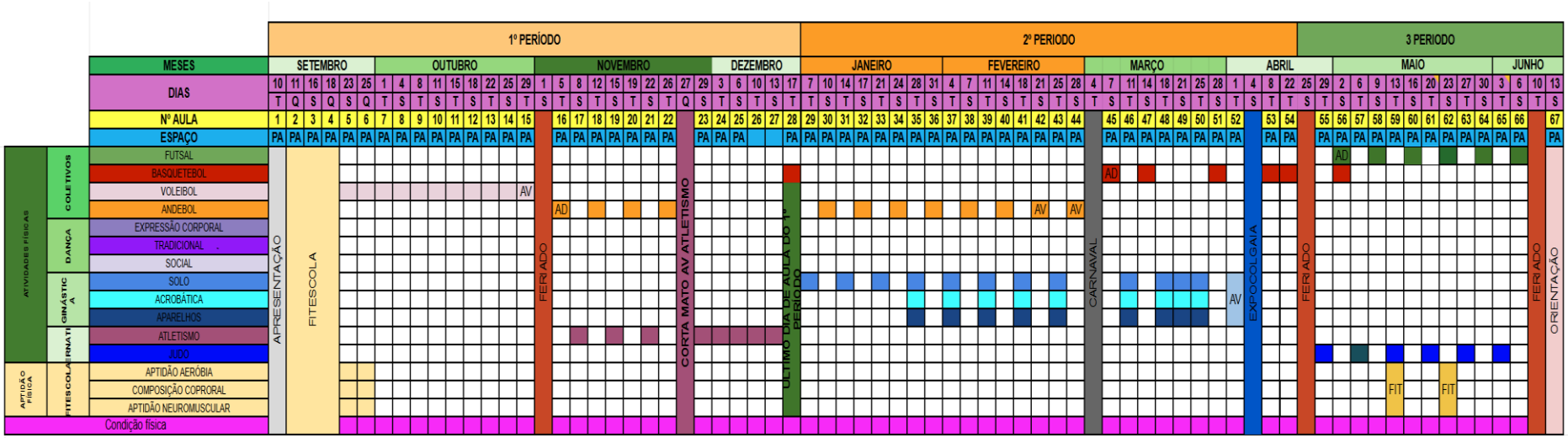
Proposta com pontos para apoio à vossa organização / observação (organização e controlo da turma)

Professor	➢ Fraca colocação de voz ➢ Falta de demonstração, facilita a compreensão ➢ Muito observativa e pouco interventiva ➢ Gestão do tempo ineficaz ➢ Boa estratégia, a reflexão final sobre o que foi lecionado
Os alunos	➢ Conversas paralelas quando a professora explica ➢ Alunos respeitadores ➢ Alunos controlados
As Atividades da aula	➢ Muito tempo para o início dos exercícios ➢ Desnecessário agrupar todos os alunos, sempre que for explicar uma variante nova ➢ Duração dos exercícios muito elevada, gera desmotivação na tarefa
A relação Professor / aluno	➢ Feedback meramente organizativo ➢ Falta de critérios de êxito nos exercícios

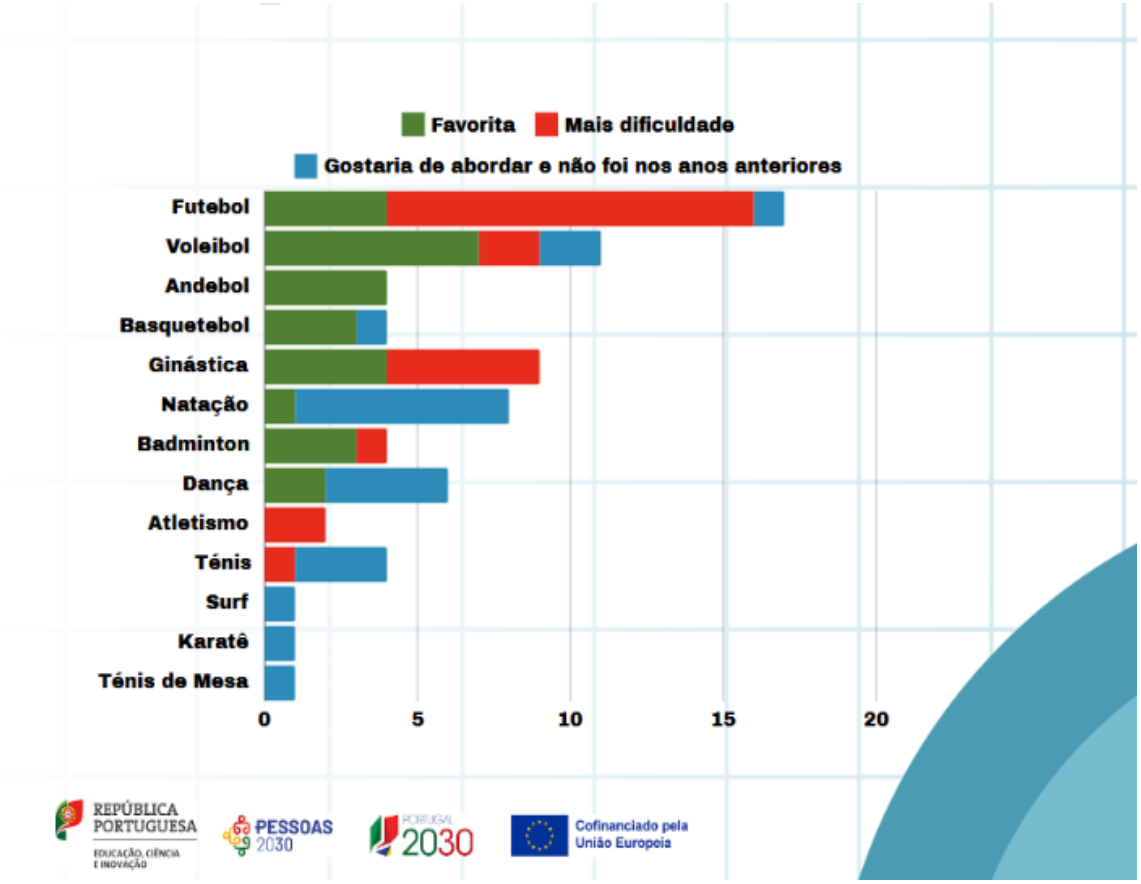
Anexo 4. Logótipo do NE



Anexo 5. Planeamento anual



Anexo 6. Modalidades preferidas dos alunos



Anexo 7. Tabela de avaliação diagnóstica de voleibol

GRELHA DE AVALIAÇÃO													
	AÇÕES TÉCNICAS									AÇÕES TÁTICAS			
Nomes / Conteúdo	Passe			Manchete			Serviço p/ Baixo			Ações C/ Bola	Ações S/ Bola		Comentário
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	Envio da bola para zonas alvo	Ajustamento	Comunicação	
1	✓	x	X	✓	✓	X	X	V	X	x	X	x	
2	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	X	
3	X	X	x	V	X	x	✓	x	✓	✓	X	X	
4	✓	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
5													Exame Arritmia
6	✓	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
7													Saiu da Escola
8	✓	✓	x	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
10	✓	X	X	x	✓	x	X	x	X	x	x	x	
11	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
12								x				x	Lesão Joelho
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	X	
14	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	x	
15	✓	x	x	✓	x	x	X	X		x	x	x	
16	✓	V	x	✓	x	x	V	V	X	x	x	x	
17	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
18	✓	✓	✓	✓	✓	x	V	x	X	x	x	x	
19	x	✓	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	x	
20	✓	x	x	V	X	X	X	V	X	x	x	x	
21													FJ
22	✓	x	x	V	V	X	V	x	X	x	x	x	
23	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	✓	x	x	x	
24	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	x	✓	x	
25	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	x	✓	x	
26	✓	✓	X	✓	✓	x	V	V	V	x	✓	x	
27	✓	V	X	✓	✓	X	✓	V	X	x	✓	x	

Critérios de Êxito	Passe	Manchete	Serviço p/ baixo	Envio da bola para ZA	Ajustamento	Comunicação
	1- Contacta a bola acima e a frente da cabeça	1- MS sempre em extensão	1- Mão rígida no batimento	Envia a bola para zonas livres/vulneráveis do campo adversário	Ajustar o posicionamento em função do servidor e do atacante	Comunicar com o colega "minha" de modo a definir funções de recebedor e não recebedor
	2- Coloca o corpo atrás da bola	2- antebraço em supinação	2- Orientação dos apoios e superfície de batimento para o alvo			
	3- Coordena a flexão/extensão dos MI e MS	3-Coordena a flexão e extensão de MS e MI	3- MS de lançamento/ batimento esticado			

Anexo 8. Tabela de avaliação sumativa

Alunos	ANDEBOL									
	PRÁTICO									TOTAL
	AÇÕES TÉCNICAS			TÁTICAS						
				Ofensivo				Defensivo		
					Ataque com bola					
	PASSE E RECEÇÃO	DRIBLE	REMATE	Desmarca-se após Passe	[illegible] durante o jogo (Passa para o colega sem oposição/Remate)	Leitura do jogo e antecipação	Realiza o "passe e vai"	Impede a Progressão / Intercepta o passe da equipa adversária	Realiza coberturas defensivas e apoios ofensivos	
	0-2	0-2	0-2	0-1	0-3	0-3	0-2	0-3	0-2	0-20
1 -	2	2	2	1	2	2	1	2	2	
2 -	2	1	2	1	1	2	1	3	2	
3 -	2	1	0	1	2	2	1	3	2	
4 -	2	1	0	1	1	2	1	2	2	
5 -	2	1	0	1	2	2	1	2	1	
6 -	2	0	0	1	1	2	2	2	2	
7 -	2	2	0	1	2	2	1	2	2	
8 -	1	1	1	1	2	2	1	1	2	
9 -	2	1	2	1	2	1	1	1	1	
10	1	1	0	1	2	2	2	2	1	
11										
12	2	1	1	1	2	2	2	2	2	
13	2	2	0	1	2	2	2	2	1	
14	-	-	-	-						
15	1	2	0	1	2	3	2	2	2	
16	2	1	0	1	2	2	2	2	1	
17	2	2	2	1	2	3	2	3	2	
18	1	1	1	1	1	2	2	2	1	
19	2	2	1	1	2	2	2	2	2	
20	1	1	0	1	1	2	2	2	2	
21	1	1	1	1	2	2	2	3	2	
22	2	2	1	1	2	2	2	3	1	
23	2	2	1	1	2	2	2	3	1	
24	2	2	1	1	2	1	2	3	2	
25	2	2	2	1	2	3	2	3	2	
26	2	2	2	1	2	-	-	3	2	

Anexo 9. Critérios de avaliação de voleibol e judo

Critérios para Avaliação da Unidade Didática de Voleibol em situação de jogo 2x2

Instrumentos/momentos de avaliação pontuais:

Realização da atividade no Google Forms, (29/10/2024)
Situação de jogo 2x2. (29/10/2024)
TPC 1 - Trabalho de condição física nas aulas de voleibol, (25/09/2024)
TPC 2 - Trabalho de condição física nas aulas de voleibol. (11/10/2024)

Critérios de avaliação das ações técnica e tática

Passe de Frente (máximo 2 valores)

1. Colocar o corpo atrás da bola;
1. Contactar a bola acima e à frente da testa com as mãos em forma de triângulo;
2. A bola não é agarrada nem batida, mas algo entre estas duas ações de modo a realizar uma trajetória alta.

0	Não realiza
1	Realiza com dificuldade
2	Realiza sem dificuldade

Serviço por Baixo (máximo 2 valores)

1. Orientação dos apoios e superfície de batimento para o alvo;
2. Pé do lado da mão que segura a bola ligeiramente à frente do pé do lado que serve;
3. Peso corporal transferido do MI de trás para o da frente e o contacto na bola com a palma da mão aberta e rígida.

0	Não realiza
1	Realiza com dificuldade

Avaliação de Judo

Esta avaliação, construída a partir de uma metodologia de aprendizagem cooperativa, tem como objetivo principal avaliar o desenvolvimento técnico, cognitivo e socioafetivo dos alunos na prática do Judo. Visa identificar o progresso na execução das técnicas, o domínio da terminologia e regras, assim como a interiorização dos valores e atitudes, promovendo um processo de aprendizagem integral.

Domínio Técnico-Motor (12 valores)

1. Execução das Quedas (Ukemi) – 3 valores
Avalia as técnicas Ushiro-ukemi, Mae-ukemi, Yoko-ukemi e Zempo-kaiten-ukemi.

- **0 valores:** Queda incompleta ou insegura; sem manter a cabeça firme; MS ou MI cruzados ou não usados para amortecer; ausência de controlo postural; risco de lesão.

- **1 valor:** Tentativa de amortecimento com o antebraço, porém a palma da mão não está orientada para o solo; esterno pouco aproximado à clavícula, com cabeça desprotegida; membros inferiores não elevados durante o rolamento; rotação parcial sem controlo.

- **2 valores:** Batimento do antebraço no solo com a palma da mão voltada para baixo para absorção do impacto; esterno firmemente encostado à clavícula, protegendo a região cervical; cabeça posicionada lateralmente sem contacto com o solo; elevação adequada dos membros inferiores; rolamento controlado, mas com pequenas falhas no alinhamento corporal.

- **3 valores:** Execução técnica exemplar: antebraço contacta o solo com a palma voltada para baixo e dedos estendidos para maximizar a superfície de contacto; esterno firmemente pressionado contra a clavícula para proteção cervical; crânio nunca em contacto com o solo; membros inferiores elevados e alinhados durante o rolamento; rotação contínua e fluida, mantendo a coluna vertebral alinhada e o centro de gravidade estabilizado para segurança máxima.

2. Kumi-kata (Pega) – 3 valores
Avalia a pega no judogi e aplicação tática.

- **0 valores:** Ausência de pega funcional ou postura corporal desalinhada; mãos sem coordenação; cotovelos baixos, braços estendidos e tensão inadequada.

- **1 valor:** Pega realizada com dificuldades na coordenação das mãos; cotovelos parcialmente flexionados mas ainda baixos; postura instável com tronco excessivamente inclinado.

Anexo 10. Autoavaliação

Curso com Plano Próprio: Tecnologias da Saúde

Disciplina: Educação Física

Docente:

A avaliação nesta disciplina tem em conta os critérios gerais definidos pelo conselho pedagógico e os critérios específicos do grupo disciplinar de Educação Física, tendo como parâmetro principal a formação integral do aluno, contemplada no projeto educativo do Colégio de Gaia – Escola Católica, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e na legislação em vigor. Estes critérios terão um acompanhamento contínuo, fazendo parte da avaliação dos percursos e das aprendizagens que se vão realizando.
A avaliação é globalizante, incidindo sobre os diferentes conteúdos, parâmetros de conhecimento, competências e valores do aluno, de acordo com os objetivos gerais e específicos de cada disciplina.

1.º PERÍODO

Objeto de avaliação	Descritores	Ponderação	Autoavaliação
Conhecimentos e capacidades	Testes sumativos, fichas de trabalho, trabalhos práticos, apresentação e discussão de trabalhos, exposição de atividades, oralidade, entre outros.	70%	(13,5 x 0,70) = 9.45
Valores e relacionamento interpessoal	Responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.	30%	(18 x 0,30) 5,4
		Classificação do 1.º Período (autoavaliação):	15

Justificação da autoavaliação:

Acho que mereço 15 porque esforço-me para a disciplina, não crio conflitos, trago equipamento, e participo.

Data: 17 / 12 / 2024 Assinatura:

2.º PERÍODO **Classificação obtida no 1.º Período:** 14

Objeto de avaliação	Descritores	Ponderação	Autoavaliação
Conhecimentos e capacidades	Testes sumativos, fichas de trabalho, trabalhos práticos, apresentação e discussão de trabalhos, exposição de atividades, oralidade, entre outros.	70%	14.9 x 0,70 = 10.43
Valores e relacionamento interpessoal	Responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.	30%	18 x 0,30 = 5.4
		Classificação do 2.º Período (autoavaliação):	16

Justificação da autoavaliação:

Acho que mereço 16 porque esforço-me para a disciplina e tento fazer o que posso.

Data: 8 / 4 / 2025 Assinatura:

3.º PERÍODO **Classificação obtida no 2.º Período:**

Objeto de avaliação	Descritores	Ponderação	Autoavaliação
Conhecimentos e capacidades	Testes sumativos, fichas de trabalho, trabalhos práticos, apresentação e discussão de trabalhos, exposição de atividades, oralidade, entre outros.	70%	
Valores e relacionamento interpessoal	Responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.	30%	
		Classificação do 3.º Período (autoavaliação):	

Justificação da autoavaliação:

Data: ____/____/_____ Assinatura: _____

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO · SELO DE CORRESPONSABILIDADE EQAVET · PESSOAS 2030 · 2030 · Cofinanciado pela União Europeia

Questionário de Participação e Comportamentos Técnico-Táticos no Futebol

Instruções:
Assinala com um X a opção que melhor representa a tua participação ou desempenho em cada uma das situações descritas.

Considere a Escala de Avaliação (0 a 5): 0 – Nunca / 1 – Raramente / 2 – Poucas vezes / 3 – Algumas vezes / 4 – Frequentemente/ 5 – Sempre

Nº	Afirmação	0	1	2	3	4	5
1	Participo ativamente nas tarefas e jogos da aula de futebol.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Demonstro capacidade de realizar passes com precisão para os meus colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Recebo a bola com controlo e segurança.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	Utilizo o drible para ultrapassar adversários de forma eficaz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Faço movimentos de penetração (desmarcações) para criar espaços no ataque.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Questionário de Participação e Comportamentos Técnico-Táticos no Futebol

6	Aplico contenção ao portador da bola quando estou a defender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	Dou cobertura defensiva ao colega que está a pressionar a bola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	Apoio ofensivamente o colega com bola, oferecendo linhas de passe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	Conduzo a bola com controlo e visão de jogo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	Remato à baliza com intenção e precisão quando tenho oportunidade.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	Respeito e aplico as regras do jogo corretamente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	Comunico com os colegas durante o jogo para melhorar o desempenho coletivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 11. Tabela de heteroavaliação de futebol

Questionário de Participação e Comportamentos Técnico-Táticos no Futebol (Heteroavaliação)

Instruções:

Considere a Escala de Avaliação (0 a 5): 0 - Nunca / 1 - Raramente / 2 - Poucas vezes / 3 - Algumas vezes / 4 - Frequentemente / 5 - Sempre

Assinale com um X a opção que melhor representa a participação ou desempenho do(a) aluno(a)/jogador(a) avaliado(a) em cada uma das situações descritas.

Nº	Afirmação	0	1	2	3	4	5
1	Participa ativamente nas tarefas e jogos da aula de futebol.						
2	Demonstra capacidade de realizar passes com precisão para os colegas.						
3	Recebe a bola com controlo e segurança.						
4	Utiliza o drible para ultrapassar adversários de forma eficaz.						
5	Realiza movimentos de penetração (desmarcações) para criar espaços no						
6	Aplica contenção ao portador da bola quando está a defender.						
7	Dá cobertura defensiva ao colega que está a pressionar a bola.						
8	Apoia ofensivamente o colega com bola, oferecendo linhas de passe.						
9	Conduz a bola com controlo e visão de jogo.						
10	Remata à baliza com intenção e precisão quando tem oportunidade.						
11	Respeita e aplica as regras do jogo corretamente.						
12	Comunica com os colegas durante o jogo para melhorar o desempenho cole						

Anexo 12. UD de ginástica

			DIA	07-01	14-01	21-01	28-01	04-02	11-02	18-02	25-02	11-03	18-03	25-03	
			ESPAÇO	PA											
			DURAÇÃO	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	COMPORTAMENTOS
			Nº AULA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
SOLO	MOVIMENTOS GÍMNICOS	Rolamento à frente	Engrupado	Exercícios individuais e a pares para trabalhar de forma fragmentada o impulso no rolamento e a força dos MI, MS e abdominal, orientação espacial e flexibilidade com o padrão do movimento gímnico da rotação	Em filas com 4 alunos, com **saída em vaga** de um lado a outro no praticável		Rolamento no plano inclinado, promovendo desequilíbrio a frente e consequentemente aumento da velocidade de execução da ação.	Rolamento saltando sobre um colchão enrolado. Pretende-se desenvolver o rolamento com o aluno ainda em pé.	Em filas com 4 alunos, com **saída em vaga** de um lado a outro no praticável iniciando e finalizando com a posição de pé			Alongamento / ativação geral, com saída em vaga, ao comando da professora.			- Desenvolver a força abdominal na posição engrupada, flexibilidade da articulação do pescoço e o Padrão Movimento Gmnico - rotação de forma lúdica. - Facilitar o rolamento, bem como a manutenção da posição engrupada; manter a posição engrupada; - Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; Colocação do queixo junto ao peito; Forte impulsão dos MI; Elevação da bacia; Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio; Repulsão efetiva das mãos no solo na parte final;
			MI afastados												Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente; Forte impulsão dos MI; Apoio das mãos longe do apoio dos pés; MI estendidos e afastam-se só no final; Boa flexão do tronco para a frente para permitir a repulsão dos MS no dentro dos MI afastados;
		Rolamento à retaguarda	Engrupado	Caçadinhas em 4 apoios em decúbito dorsal para trabalhar a flexibilidade da articulação do pulso • Os alunos colocam-se sentados em coluna com 1,5m de intervalo entre cada aluno. Os alunos iniciam o movimento sentados com os			Rolamento no plano inclinado, promovendo desequilíbrio a frente e consequentemente aumento da velocidade de execução da ação.	Rolamento no plano inclinado, promovendo desequilíbrio a frente e consequentemente aumento da velocidade de execução da ação.						Flexão dos MI e fecho do corpo sobre eles; Colocação do queixo junto ao peito; Colocação das mãos no solo junto à cabeça e à largura dos ombros;Manutenção da posição engrupada na passagem da bacia; Repulsão das mãos no solo de forma a elevar a cabeça e não bater no solo;
			MI afastados												Flexão do tronco sobre os MI e queixo junto ao tronco;Mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;Mantêm o corpo fechado sobre si próprio durante o rolamento; Repulsão das mãos no solo de forma a elevar a cabeça sem bater no solo;
		Roda				.- **RB - Exercícios com o cubo** : 1. Com as mãos apoiadas no solo, saltar passando os MI juntos por cima do cubo. 2. Saltar dos os MI alternados por cima do cubo ainda com as mãos fixas no solo. 3. Saltar com os MI alternados, contacto das mãos alternados, passando por cima do cubo.			1. o aluno executa a roda sobre um banco sueco ou a cabeça de um plinto. Pretende-se que adquira consciência acerca da algternancia dos apoios e que exercitem a elevação da bacia. 2. Em pares, um aluno segura uma corda, presa no banco sueco, e o outro aluno deve passar sem tocar na corda que será elevada progressivamente.	Em filas com 4 alunos, com saída em vaga de um lado a outro no praticável.				- Força nos MS para suportar o peso do corpo durante o movimento. - Passagem e manutenção na posição invertida; - Abertura antero-posterior para chegar a posição inverida; - Abertura dos MI lateralemente durante a roda; - Flexibilidade de ombros para que o alinhamento entre MS e tronco seja a 180º; MS em extensão e na mesma linha, com o apoio alternado das mãos no solo; Avanço de um dos MI e respetiva rotação do tronco; Membros superiores e tronco alinhados na vertical do apoio; Na trajetória aérea dos MI estes realizam o máximo afastamento possível e em extensão; Apoio dos pés no solo alternados e na linha do movimento;
		Apoio Facial Invertido				**RB- Exercícios com o cubo:** 1. Com as mãos apoiadas no solo, estender e engrupar os MI, 2. com as mãos apoiadas no solo, subir e descer no cubo com os MI unidos, 3. manter 1 MI em cima do cubo e elevar o outro estendido 10x.	Em pares, 1. subida progressiva no espaldar , 2. Um colega segura nos tornozelos e ajuda da elevação da bacia, de forma progressiva, impossibilitando que exista uma curvatura acentuada entre o tronco e as pernas aquando da posição	Em pares, 1. sustentar o peso do corpo na posição invertida, sem estender os MI, 2. sustentar o peso do corpo na posição invertida, com a extensão de 1 MI, 3.			Em pares, 1 aluno realizao movimento a partir de um plano inclinado. Prevê-se a ajuda do colega para levantar o executante no momento da repulsão dos braços	1. Realização do elememnto gminico em plano inclinado, 2. realização do movimento gminico no solo.		Lançamento alternado dos MI; Manutenção dos MI em extensão na posição invertida;Alinhamento corporal e olhar para o chão; MS em estensão no prolongamento do tronco;
	ELEMENTOS DE LIGAÇÃO	Passo Gímnico			Realização em volta do praticável							Realização em volta do praticável			
		Posição Inicial													
		Posição Final													
		Meia-Pirueta				Realização dos exercícios no solo	Exercícios em circuito no minitrapulim			Em circuito, com a realização no trampulim		Em circuito			Elevação frontal dos MS estendidos durante o salto; Início da rotação do tronco na fase ascendente. Realização da corrida de balanço e chamada; Rotação do tronco na fase ascendente (180º ou 360º); MS próximos do eixo longitudinal;
		Pirueta													
		Salto de Gato					Com saída em vaga de um lado ao outro do praticável .			Realização na trave					Impulsão dos MI com elevação alternada dos joelhos; Segmentos corporais alinhados, com a cabeça levantada e olhar em frente; Salto de Gato Continuidade e fluidez do movimento;
		Salto Tesoura													Impulsão alternada dos MI; Alinhamento da bacia e ombros; MI em extensão total;
		Galopes													Impulsão alternada dos MI; Alinhamento da bacia e ombros; MI fletidos

OBJETIVOS DA UNIDADE DIDÁTICA	MODALIDADES															AVALIAÇÃO SOMATIVA - APRESENTAÇÃO DA COREOGRAFIA, JURI E FOTÓGRAFO.	
		ELEMENTOS DE FLEXIBILIDADE	Ponte							Os alunos devem realizar a ponte com as mãos apoiadas no espaldar, iniciando de pé, enquanto o colega realiza a ajuda com as mãos apoiadas nas costas do aluno	Em pares, os alunos devem realizar a ponte com as mãos apoiadas no espaldar, iniciando de pé, enquanto o colega realiza a ajuda com as mãos apoiadas nas costas do aluno		Realização individual por meio da instrução direta			Colocação das mãos à largura dos ombros, junto à cabeça; Extensão dos MS e MI; A cabeça acompanha o movimento de extensão da coluna.
			Espargata	De frente		**Alongamento no início da aula:** Pernas afastadas, sentado no solo, tocar de forma alternada a ponta do pé.	**Alongamento no início da aula:** Pernas afastadas, tronco inclinado a frente: 1. tocar de forma alternada a ponta do pé , 2. MS toca afrente eatrás no solo			Alongamento e na realização do espargueta de frente e de lado			Alongamento e na realização do espargueta de frente e de lado	Tronco vertical e orientado para o MI da frente; MS estendidos lateralmente;Grande afastamento e extensão dos MI e pés.
				De lado												
		ELEMENTOS DE EQUILÍBRIO	Avião		Exercitação da posição de equilíbrio de forma individual			**- Peso morto do corpo com uma perna :** 1 MI em sustenção e o outro com o joelo ligeiramente fletido com o tronco inclinado a frente com ombros, lombar e perna (suspensa) alinhados. - Exercitação da posição de		Por meio da instrução direta					Tronco paralelo ao solo; Olhar dirigido para a frente. MS em extensão, MI de apoio em extensão e MI em elevação, paralelo ao solo e no prolongamento do tronco.
			Vela		Exercitação da posição de equilíbrio de forma individual	Exercitação da posição de equilíbriono tempo de 10´+ 10´										O corpo eleva-se verticalmente, MI unidos e em extensão.
	ACROBÁTICA	Tipos de Pegas	Simples						Situação de aprendizagem para as pegas		Jogo do **Seu rei manda dizer,** em que os alunos realizam as figuras aprendidas de acordo com as indicações de quantidade de elementos.			Momento para tirar dúvidas sobre a figura que escolheram para a coreografia.		
			De dedos													
			De pulsos					Situação de aprendizagem para as pegas		Situação de aprendizagem para as pegas						
			De cotovelos						Situação de aprendizagem para as pegas							
			Entrelaçada													
		Posição Base	De pé					Situação de aprendizagem para a aposição base		Situação de aprendizagem para a realização das figuras						O aluno que faz a base, têm de estar numa posição em que esteja confortável a sustentar o peso do colega.
			De pé com trocnco em ângulo reto						Situação de aprendizagem para a realização das figuras							
			Em afundo				**Plano de treino da condição física**	Situação de aprendizagem para a realização das figuras								O aluno que faz de volante tem de colocar os pés ou mãos no sítio correto sem causar dor ao colega.
			Sentado						Situação de aprendizagem para a realização das figuras							Manter a posição firme e rigida
			Com apoio de um joelho													
			De joelhos					Situação de aprendizagem para a realização das figuras	Situação de aprendizagem para a realização das figuras							
		Montes e Desmontes						Exercitação em pares e trios								Realizar o monte-estabilizacao-comunicaçao-desmonte
	Aparelhos portáteis	CORDA	Salto			-Situação de aprendizagem para os saltos e saltitares: Divididos em filas de pequenos grupos, os alunos realizam movimentos de deslocamento com a corda, como: Saltar a corda "normal" Saltar a corda em galope							"-Situação de aprendizagem para os saltos e saltitares: Divididos em filas de pequenos grupos, os alunos realizam movimentos de deslocamento com a corda, como: Saltar a corda "normal" Saltar a corda em galope "		Familiarização e manuseio com a corda de forma coordenada
		ARCO	Rotação e rolamento			1. Rotação do arco no corpo (no pulso frente e lado e no tornozelo dos membros: dominante e não dominante); lançamento e recuperação, balanceio e rotações do arco com os membros dominante e não dominantes. 2. Construção de um sequencia						1. Rotação do arco no corpo (no pulso frente e lado e no tornozelo dos membros: dominante e não dominante); lançamento e recuperação, balanceio e rotações do arco com			Criar rotação com a força do pulso; Criar uma trajetória retilínea; Sustentação do arco em movimento; Coordenação do MS executante, de modo a sustentar a rotação do arco nos vários planos
		PLINTO	Transversal	Salto de Eixo				**Caçadinhas com salto coelho** RR para salto entre				Os alunos em circuito realizam a primeira estação em apoiar as mãos no solo e realizar 10 saltos elevando a bacia, a segunda estação que consiste em 10 repetições do salto com as mãos apoiadas no cubo com			1- Corrida de balanço 2- Chamada ou impulsão 3- 1º voo 4- Apoio e repulsão dos braços (transposição do aparelho) 5- 2º voo 6- Receção ao solo (colchão)
				Salto entre Mãos												
			Longitudinal	Salto de Eixo						Exercícios com o cubo, com saída em vaga	Exercícios com o cubo, com saída em vaga, com 1 estação com o plinto					
		MINITRAMPOLIM	Salto em Extensão			10 saltos em estensão (1ª estafeta do circuito) 10 saltos engrupados (2ª estafeta do circuito)	**Circuito :** saltos em estensão, saltos engrupado, meia pirueta, pirueta, salto de carpa com MI juntos. 2 estações com minitrampulins. Após a realização os alunos rodam para fila da direita.	Realização do salto no trampulim, como parte interante do circuito de oondição física				Realização dos saltos em estações (circuito), havendo 1 estação com a utilização do minitrampolim. Os alunos dispoem-se em filas e rodam individualmente para a direita.			1- Corrida de balanço (em velocidade crescente, curta e rápida); 2- Chamada ou impulsão (energética com os dois pés paralelos no centro do MT, MS dirigidos para tráz); 3- Salto propriamente dito ou fase aérea (saída do MT feita través de uma rápida elevação dos MS e extensão dos MI); 4- Recepção no solo (colchão).
			Salto Engrupado													
			Salto em Extensão com Pirueta													
			Salto de Carpa													
	Ajudas							✓	✓	✓	✓	✓				

	CONDIÇÃO FÍSICA E FISIOLÓGICA	CAP. COORDENATIV		Coordenação		✓				✓							
				Agilidade		✓		✓	✓								
		CAP. CONDICIONAIS		Força	✓		✓	✓	✓								
				Flexibilidade	✓		✓			✓							
				Resistência													
	CULTURE	Regras de Segurança			✓	✓		✓					✓				
	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	Respeito															
		Cooperação			✓	✓	✓						✓				
		Disciplina					✓	✓		✓	✓	✓					
		Responsabilidade							✓		✓	✓					
		Autonomia															
METODOLOGIA DE	MID																
	MEP																
	APRENDIZAGEM COOPERATIVA																

Anexo 13. Gravações Slow Motion



Anexo 14. Critérios de êxito de ginástica

Rolamento à frente

Posição inicial: pés juntos, joelhos fletidos e unidos, queixo junto ao peito, braços estendidos e no prolongamento do tronco.

Execução técnica:
-Apoiar as mãos no solo à largura dos ombros e com dedos orientados para a frente;
-Os pés abandonam o solo após a uma ligeira impulsão ao mesmo tempo que se eleva a bacia.
-Assim que as mãos tocam no solo, o aluno apoia a nuca no solo e através de repulsão dos membros superiores "rola", mantendo a cabeça em flexão e o corpo engrupado.

Erros frequentes:
– Colocação da testa no solo no início do rolamento;
– Colocação das mãos muito perto dos pés;
– Não impulsionar os membros inferiores;
– Elevação insuficiente da bacia;
– Colocar os pés muito longe das nádegas no final do rolamento;
– Extensão da nuca;



Rolamento à retaguarda

Posição inicial: pés juntos, joelhos fletidos e unidos, queixo junto ao peito, braços junto ao corpo com as palmas das mãos viradas para cima e as costas das mãos apoiadas perto dos ombros.

Execução técnica:
-Através de um ligeiro desequilíbrio, apoia a parte posterior das costas até chegar à nuca.
-Os pés abandonam o solo após a uma ligeira impulsão ao mesmo tempo que se eleva a bacia.
-Apoia a nuca no solo e através de repulsão dos membros superiores "rola", mantendo a cabeça em flexão e o corpo engrupado.

Erros frequentes:
– Não impulsionar os membros inferiores;
– Não repelir com os membros superiores;
– Elevação insuficiente da bacia;
– Elevar-se com a ajuda das mãos;
– Extensão da nuca;



POSIÇÃO DE EQUILÍBRIO - Avião

Componentes críticas:

– Tronco paralelo ao solo;
– M.S. em extensão, no prolongamento do tronco;
– M.I. em elevação, paralela ao solo e no prolongamento do tronco;
– M.I. de apoio em extensão;
– Olhar dirigido para a frente.

Erros frequentes:
- *Fletir os MI;*
- *Fletir os MS;*
- *Olhar para baixo.*



Anexo 15. Coreografia de ginástica



Anexo 16. Requisitos básicos da sequência coreográfica de ginástica

TAREFA 2 - AULA DE GINÁSTICA

Nome : Leonor Branca
Data : 07-02-2025

Levando em consideração que o momento formal avaliativo será a construção e realização de uma coreografia em pequenos grupos.

1. **Tema geral da apresentação:** Faça um levantamento com a turma de um tema geral que irá caracterizar o evento. (Não pode ser o mesmo da aula anterior)

Princesas e Fantasia

2. **Escolha 5 sub temas que serão divididos pelos grupos.**

1. Aurora
2. Ariel
3. 3 porquinhos
4. pinóquio
5. branca de Neve

Traga na próxima aula um rascunho abaixo preenchido após discutir com a turma.
Observações relevantes :

- A construção dos grupos deve ser mista.
- Devem ter 5 grupos de 5.
- Os grupos devem entregar um documento com as imagens que irão apresentar na coreografia, bem como o tipo de pegas em cada imagem, e as características das posições da base e do volante (como devem estar, como devem sair).
- Cada grupo terá de 3 a 5 minutos de apresentação com música. O nome da ou das músicas deverão ser enviados por você até o dia 14-02 pelo Teams nos comentários da publicação que estará disponível.
- Entregue a tabela abaixo preenchida na próxima aula. (De ginástica)
- Converse com a turma sobre como preferem a ordem de apresentação (sorteio ou querem decidir e entregam um documento impresso com a ordem das apresentações dos grupos) e apresente o que foi pensado por você, em concordância com a turma, nestas duas últimas aulas de construção da avaliação, bem como sugestões para o tema, etc.

Grupo 1 : (Nome do grupo) Os dormitos — Leonor — Afonso Cavalheiro — Iris — Marilda Braga — Sara	Tema : Aurora
Grupo 2 : os grelhados — Afonso Costa — Catarina — Moana — Beatriz Ferreira — Matilde Santos	Tema 3 porquinhos
Grupo 3 : Os peixes fora de água — Rafael — Pedro Catarinha — Pedro Filipe — Inês Gomes —	Tema Ariel
Grupo 4 : Encantados do bosque — Frederica — Ana — Afonso Martins — Beatriz Dias — Mariana	Tema Branca de Neve
Grupo 5 : Os Mentirosos — Lara — Mafalda Gomes — Maria — Matilde Barbosa — Gabriel	Tema Pinóquio

3. Coloque abaixo 10 movimentações gímnicas que devem estar obrigatoriamente presentes nas coreografias, de acordo com o que estamos a trabalhar nas aulas. *(Exemplo: Devem estar presentes pelo menos 5 figuras de ginástica acrobática ; exemplo 2: Pelo menos 3 integrantes do grupo devem realizar 1 rolamento à frente.) Os exemplos acima não podem ser utilizados.*

1

COLÉGIO DE GAIA

1. cambalhota frente	6. salto gato
2. avião	7. salto tesoura
3. cambalhota trás	8. ponte
4. roda	9. pirueta
5. pino	10. meia volta

4. Para a próxima aula, de terça-feira, traga 3 placas criativas para as avaliações dos júris. As placas devem corresponder a :

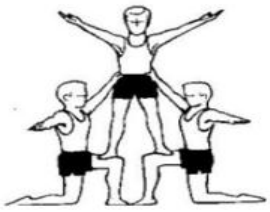
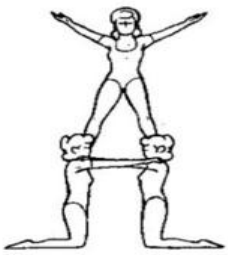
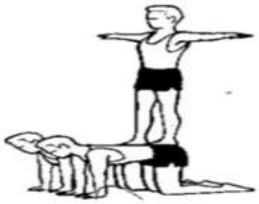
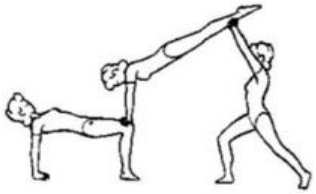
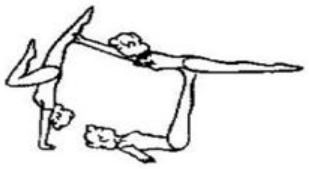
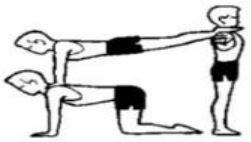
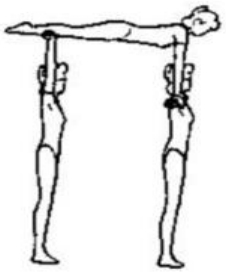
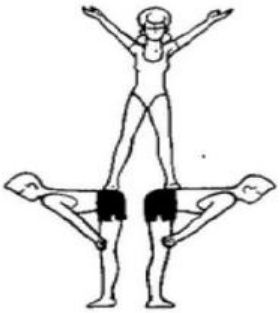


MUITO BOM . (Verde) + IMAGEM
BOM, (Amarelo) + IMAGEM
PODE MELHORAR. (Vermelho) + IMAGEM

Não necessariamente devem ter esta nomenclatura mas devem corresponder a este parâmetro.
Não deve conter valores.

3

Anexo 17. Tabela das aulas de ginástica acrobática

INICIAÇÃO	INTERMÉDIO	AVANÇADO
		
		
		
		
		

Anexo 18. Tabela de hetero avaliação de ginástica

Critérios de êxito (apresentação / Juri)

Grupo: _____
Aluno:_____

Rolamento à retaguarda: ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz sem dificuldade Quais são os erros?
Rolamento à frente: ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz sem dificuldade Quais são os erros?
Roda: ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz sem dificuldade Quais são os erros?
Pino de cabeça: ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz sem dificuldade Quais são os erros?
Posições de equilíbrio - Avião ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz com dificuldade Quais são os erros?
Posições de equilíbrio - Vela ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz com dificuldade Quais são os erros?
Posições de equilíbrio - Ponte ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz com dificuldade Quais são os erros?
Ginástica de aparelhos: **Salto _____ - Minitrampolim:** ☐ Não faz ☐ Faz com dificuldade ☐ Faz com dificuldade

Critérios para apresentação
Entregar até dia 21/03/2025 preenchido.

1. A apresentação da música

   Quanto tempo você acha que deve durar a apresentação?

   De x minutos a x minutos

2. Figurino/Caracterização

   2.1 Os grupos devem usar roupas/ acessórios que sejam coerentes com o tema da apresentação.
   2.2 Dê exemplos mais detalhados do que pode ser critério avaliativo dessa categoria.

3. Número de repetições:

   3.1 <Todos do grupo devem realizar os rolamentos à frente ou à retaguarda.
   3.2 Pelo menos 3 integrantes do grupo tem que realizar a roda.
   3.3 Pelo menos 2 integrantes do grupo tem que realizar o pino.
   3.4 Pelo menos 3 integrantes do grupo tem que realizar os saltos de ligação.

4. Posições de equilíbrio

   4.1 Todos devem realizar alguma posição diferente de equilíbrio.
   4.2 Cite os critérios avaliativos para essa categoria.
   4.2.1
   - Avião:
   - 1 MI em suspensão, totalmente estendido.
   - _____
   - _____

   4.2.2
   - Vela:
   - _____
   - _____
   - _____

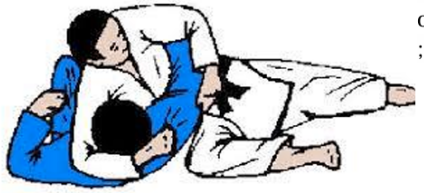
   4.2.3
   - Ponte:
   - _____
   - _____

Anexo 19. Placas de feedback



Anexo 20. Plano de Aula de judo

Plano de Aula			
Professora: Fátima Amâncio	**Ano:** 10º **Turma:**	**Data:** 03/06/2025 **Nº alunos:** 26	**Aula nº:** 05
Unidade Didática: Judo **Função Didática**: Introdução/ Exercitação a Imobilização (Hon Kesa Gatame). Exercitação aos Ukemis. (Quedas) Exercitação ao O-soto-Gari (Projeção) Introdução /Exercitação ao o-soto-gari. (Projeções)	**Local:** P.A **Espaço**: Pavilhão	**Hora**: 15:40-16:40 **Tempo de aula:** 60min	**Material:** Praticável e colchões
Objetivo da Aula:	Realizar a Imobilização (Hon Kesa Gatame), após a projeção/queda do oponente. Realizar o amortecimento de queda (Ukemis), após a realização ajustada da pega (Kumi-kata). Realizar a projeção (O-soto-gari), em situação de cooperação. Realizar a projeção (O-goshi) em situação de cooperação.		
Fisiologia do Treino e Condição Física (Habilidades motoras/ domínio motor):	Aplicar/melhorar em diferentes exercícios o aumento da força e a agilidade dentro da luta.		
Objetivo cognitivo:	Compreender as instruções fornecidas com os termos do judo e o regulamento da modalidade.		
Objetivo psicossociais:	Realizar o combate demonstrando o		

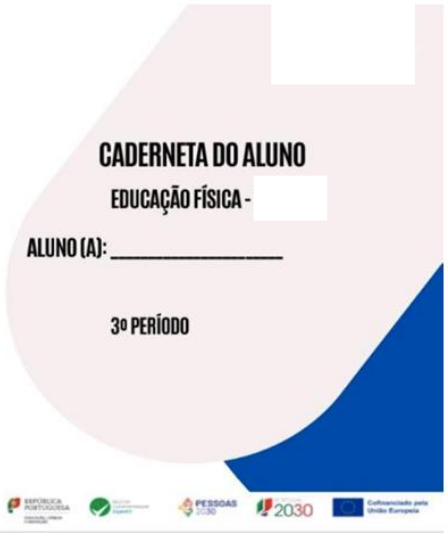
10´	Projeção	1. O aluno deve realizar a projeção com o MI direito e esquerdo.	**1º Momento : O-soto-Gari** Em grupos de três, dois alunos realizam alternadamente a projeção do colega e o 3º aluno deve os corrigir, tendo como base o uso da caderneta do aluno (de judo) e apontar os erros mais frequentes.		1. "O pé deve varrer a parte externa da perna do adversário" ; "A ação dos braços para o desequilíbrio". "Aproveita momento de transferência de peso do oponente para realizar o gancho"
10´	Imobilização	2. Os alunos devem realizar a imobilização de controle lateral do oponente	**2º Momento: Imobilização Hon Kesa Gatame** Os alunos, ainda em grupos de três alunos irão realizar a técnica de imobilização lateral onde envolve um braço no pescoço do oponente, agarrando a gola com a pega por trás do pescoço e na manga. Além disso, o aluno deve prender o oponente com a parte superior do corpo e manter os MI formando um 4. Os alunos que estiverem com a função de treinadores deverão estar atentos aos possíveis erros durante a técnica.		2. - "Com a pega na manga e com o outro braço bem preso ao pescoço" ; - "Se o adversário tentar agarrar a perna, podemos girar para não deixar" ; - "Não podem estar com a cabeça levantada". -"Realiza a pega com precisão"

Anexo 21. Caderneta de judo









SINALÉTICA DE UM MATTE

O ÁRBITRO LEVANTARÁ UMA DAS MÃOS À ALTURA DO OMBRO, COM O BRAÇO APROXIMADAMENTE PARALELO AO TATAMI, DEVERÁ MOSTRAR A PALMA DA MÃO (DEDOS VOLTADOS PARA CIMA) AO CRONOMETRISTA.

OS JUDOCAS DEVEM PARA IMEDIATAMENTE E FICAR NAS SUAS POSIÇÕES NO DOJO. O COMABTE É RETORNADO APÓS O ''HAJIME''.







Anexo 22. Atividades complementares de judo

Atividade Complementar aula nº3

1. Qual foi o objetivo principal (conceitos trabalhados) da aula anterior?

a) Pegas e projeções

b) Quedas e ukemis

c) Pegas e ukemis

d) Quedas e projeções

2. Quando falamos em ukemis estamos a refletir de movimentos de judo relacionados:

_____
_____

3. De acordo com o que foi solicitado pesquisar na aula anterior, como se chama:

a) Queda para frente: _____

b) Queda para trás: _____

c) Queda lateral: _____

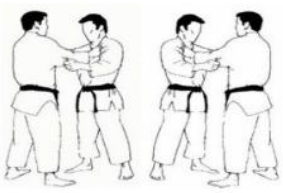
4. Na aula anterior, aprendemos a regra do dojo que deverá ser realizado nas aulas seguintes. Esta, possui algumas fases fundamentais. Descreva como foi realizada a entrada no dojo. Tenha como apoio, as palavras: **REI - HAJIME - SEIZA - AGURA**.

_____
_____
_____

5. Durante a aula, a professora utiliza uma palavra, após o final de uma atividade, ou pela necessidade de intervenção imediata dos judocas. Esta palavra significa que todos os alunos devem parar/esperar. Escreva qual a palavra e a importância de entendê-la dentro do contexto das aulas de Judo:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Descreva o que é e como deve ser realizado o **Kumi-kata**.



_____
_____
_____
_____

7. O que é, quais as diferenças e semelhança entre: Seiza e Agura?

_____
_____

Anexo 23. Diplomas de atletismo



Anexo 24. Resultados Testes FitEscola

10º		ÁREA B - APTIDÃO FÍSICA																			
		COMPOSIÇÃO CORPORAL						AERÓBIA		APTIDÃO NEUROMUSCULAR											
		Idade	Peso	Altura	Perímetro da Cintura	IMC	ZONA	Vaivem	ZONA	Abdominais	ZONA	Flexoes de Braços	ZONA	Impulsao Horizontal		ZONA	Impulsão Vertical		ZONA
Nº	Nomes													1º	2º		1º	2º	
1	A	15	82,1	1,92	82	22,3		40		80		17		136	139		247	257	
2	A	15	63,1	1,77	72	20,1		64		50		17		140	152		227	254	
3	A	15	67,3	1,77	76,3	21,5		51		62		23		124	132		227	253	
4	A	14	50,3	1,66	65	18,3		28		47		14		150	167		208	223	
5	E	15	40	1,52	63,4	17,3		38		36		9		128	120		240		
6	E	15	42,5	1,59	59,8	16,8		18		26		9		120	123		225		
7	(	15	67	1,69	78,8	23,5		26		19		1		109	114			33	
8	F	14	57,1	1,67	74,5	20,5		20		42		12		129	131		228		
9	(	15	56,4	1,76	71,5	18,2		65		80		26		186	218		224	254	
10	I	15	47,2	1,54	71,5	19,9		22		13		8		122	144		193	226	
11	I	14	46,5	1,58	65	18,6													
12	I	15	55,1	1,72	67,5	18,6		46		36		17		211	215		223	255	
13	J	15	51	1,61	66,5	19,7		26		29		14		136	138			27	
14	L	15	46,5	1,60	64,3	18,2		30		16		16		141	143			31	
15	L	15	46,9	1,58	68,5	18,8		40		61		18		152	156		200	230	
16	M	14	69,1	1,65	85	25,4		23		61		18		146	154		112	142	
17	M	15	49,5	1,63	70	18,6		65		41		22		174	169			40	
18	M	15	48	1,66	68	17,4		34		41		17		167	184			33	
19	M	15	80,5	1,65	94,5	29,6		19		30		14		153	166		206	238	
20	M	15	F	F	F	VALUE!		F		F		F		F	F		F	F	
21	M	15	46,1	1,64	68,8	17,1		40		45		18		182	183		211	244	
22	F	15	72,2	1,86	82,8	20,9		78		51		22		180	190			46	
23	F	15	F	F	F	VALUE!		56		26		20		F	F		F	F	
24	F	15	70	1,78	79	22,1		40		72		17		160	169		225	277	
25	S	14	58,7	1,71	69,2	20,1		63		45				192	180		215	261	
26	T	15	70	1,85	79,4	20,5		94		80		26		177	172		230	273	

ZS	Zona Saudável
PA	Perfil Atlético
PM	Precisa de melhorar

Anexo 25. Instruções para a construção do Jornal

Bom dia malta, como referido na aula anterior, neste 3º período teremos a construção de um jornal digital, que será feito por vocês e para vocês com temas ligados à saúde, a atividade física e ao movimento. O jornal deve ser digital (em PDF) e publicado na plataforma do Teams de acordo com os prazos.

Para que serve este jornal?

- Para partilhar as informações aprendidas sobre a condição física, promover a literacia física entre os colegas de turma e as pessoas que estão mais próximas de vocês.
- Para praticar a escrita, a pesquisa e os conhecimentos aprendidos nas aulas de Educação Física ao longo do ano letivo.
- O Jornal digital também fará interdisciplinaridade com outra disciplina, pela importância do domínio da compreensão e escrita da língua inglesa

---

Como irá ocorrer cada edição?

O jornal terá várias **secções fixas**. Vejam só:

1. **Notícia da Semana**
   Um grupo partilha um resumo relacionado ao cronograma abaixo. Além disso, deve conter uma versão do resumo escrito em inglês.

2. **O Corpo Explica**
   Explicações simples, com exemplos pessoais, sobre como funciona o tema em questão.
3. **Entrevista em Movimento**
   Vamos entrevistar alguém interessante: um atleta, um professor, ou até um colega, podendo utilizar as entrevistas já realizadas nos trabalhos de condição física do 2º período.

4. **Desafio da semana**
   Cada edição traz um desafio saudável para todos tentarmos cumprir, que seja motivante e alcançável para as condições de todos.
5. **Sabias Que...?**
   Uma curiosidade ou dica rápida sobre o tema.

6. **Galeria em Ação**
   Espaço com fotografias, desenhos ou vídeos das nossas atividades. Podes aparecer aqui!

Designers	Tratam da parte visual: montam o jornal no Canva (por exemplo), escolhem imagens e cores. Os Designers de cada grupo devem abrir uma enquete no Teams para eleger as cores do jornal. **Até as 16h40 do dia 06/05/2025, isto deve estar definido no Teams para que os grupos possam começar a produzir.**	Criatividade, trabalho em equipa
Revisores	Lêem os textos dos colegas, corrigem erros e ajudam a melhorar a escrita.	Atenção ao detalhe, cooperação, comunicação
Embaixadores do Jornal	Apresentam o jornal à escola, falam sobre o projeto com outros professores, quando solicitado.	Cidadania, apresentação oral, interação social

Informações relevantes:

- A construção dos grupos será a escolha dos alunos. É necessário que haja 4 grupos com 4 alunos e 2 grupos com 5 alunos.
- A nota será uma **nota de grupo.** Sendo assim, para prevenir questões (como já mencionadas em relatos individuais), caso algum aluno do grupo não participe da construção da atividade, deve ser informado juntamente com o envio da primeira versão do Jornal Digital, a heteroavaliação
- Caso algum grupo não envie a primeira versão da atividade, terá um prazo de 24h para enviar, no entanto, será avaliado com apenas 70% da nota.

Calendarização:

Grupos	Conhecimentos	Envio na tarefa no Teams para ajustes e correções (Primeira versão)	Publicação no mural do Teams (Versão final)
1	Recomendações do tempo ideal para a prática de atividade física para crianças e jovens, segundo a	Até as 13h do dia anterior.	13/05/2025

Anexo 26. Jornais



EDIÇÃO ESPECIAL

jornal

MAIO 2025

FLEXIBILIDADE

UM PILAR DA SAÚDE FÍSICA

O que é a flexibilidade?

A flexibilidade é a capacidade do corpo humano para realizar movimentos com a maior amplitude possível nas articulações. Está relacionada com a elasticidade dos músculos, tendões e ligamentos, sendo essencial para manter a mobilidade e a qualidade de vida ao longo dos anos.

Porque que a flexibilidade é importante?

- Previne lesões musculares e articulares;
- Melhora a postura, especialmente em quem passa muitas horas sentado;
- Reduz tensões musculares e o stress;
- Facilita tarefas do dia a dia, como agachar, levantar ou apanhar objetos do chão;
- Potencia o desempenho desportivo, tornando os movimentos mais eficazes.

COMO MELHORAR A FLEXIBILIDADE?

- Fazer alongamentos diariamente, mesmo que seja apenas durante 10min;
- Praticar atividades como yoga, pilates ou dança;
- Aquecer antes de fazer algum exercício e alongar depois;
- Respeitar os limites do corpo - o alongamento não deve provocar dor nem tensão;
- Manter-se ativo nos tabalhos- se estiverdo frustrante saber quando cada um trabalha

TIPOS DE FLEXIBILIDADE

A flexibilidade divide-se em tipo conforme o movimento do corpo. A estática ocorre em posição parada, sendo ativada quando mantida com força muscular e pouca ou quase nenhuma. A dinâmica envolve movimentos amplos e controlados, comuns no desporto. A balística usa impulsos rápidos e exige cuidado para evitar lesões. Já a funcional combina força, controlo e amplitude, essencial para movimentos complexos no dia a dia.

FLEXIBILIDADE: A NOVA CHAVE PARA O SUCESSO PESSOAL E PROFISSIONAL

Texto por: Inês Matos, Iris Pinho, Rafael Pedroso e Tiago Rodrigues

ENTREVISTA

A fisioterapeuta Dra. Sofia Alves destaca que a flexibilidade é essencial para prevenir lesões e melhorar a postura. Deve ser trabalhada por todas as idades, com alongamentos suaves e regulares, de preferência todos os dias. O segredo é começar devagar e manter a consistência.

CONCLUSÃO

Flexibility isn't just for athletes or dancers. We all need it to live well, feel pain, greater freedom of movement, and improved well-being. Start today with small steps — your body will thank you in the future!



Edição Especial
10º TdS

RECOMENDAÇÕES DE TEMPO IDEAL PARA AS PRÁTICAS DE ATIVIDADES FÍSICAS

In children and adolescents, physical activity provides benefits for the following health outcomes: improved physical fitness (cardiorespiratory and muscular fitness), cardiometabolic health (blood pressure, dyslipidemia, glucose and insulin resistance), bone health, cognition (academic performance and executive function), mental health (reduction in symptoms of depression) and reduced adiposity.

Pelo menos 60 minutos por dia

Em pelo menos 3 dias da semana

- Crianças e adolescentes devem começar a fazer pequenas quantidades de atividade física e aumentar gradualmente a frequência, intensidade e duração ao longo do tempo.
- É importante fornecer a todas as crianças e adolescentes oportunidades seguras e encorajar a participação em atividades físicas que sejam agradáveis/ divertidas, ofereçam variedade, e que sejam adequadas para sua idade e habilidade.

Não deixemos ninguém de fora...

Os benefícios adicionais da atividade física nos desfechos de saúde para aqueles que vivem com deficiências inclui: melhora da cognição em indivíduos com doenças ou distúrbios que prejudicam a função cognitiva, incluindo o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH); melhoras na função física podem ocorrer em crianças com deficiência intelectual.

A prova que não há desculpas!!

Carolina Duarte é uma atleta paralímpica portuguesa da categoria T13 (deficiência visual). Nasceu em 1990 e tem cerca de 10% de visão. Começou no atletismo adaptado em 2015 e ganhou Medalha de bronze nos 400 metros T13 nos Jogos Paralímpicos Paris 2024 e teve varias medalhas em mundiais e europeus entre 2016 e 2019.

LEONOR BRANCA & MAFALDA BRAGA & MATILDE SANTOS & SARA VINAGRE



Força Muscular



Gasto Calórico e *Informação nutricional*

Introduction:

Caloric expenditure is the energy the body uses for vital functions and daily activities. It depends on factors like age, sex, weight, and physical activity. Managing this helps control weight, improve energy, and maintain muscle mass. Tools like formulas and fitness apps can estimate how many calories you burn. Reading food labels helps make healthier choices by showing calories, sugars, fats, and ingredients. To lose weight, the energy burned must be greater than energy consumed. A balanced diet and regular activity are proved to support this goal.

O que é o gasto calórico?

O gasto calórico é a quantidade de energia que o corpo usa para fazer as funções vitais e as atividades do dia a dia. Este gasto é medido em quilocalorias (kcal) e varia de pessoa para pessoa, dependendo de fatores como idade, sexo, peso, altura, composição corporal e nível de atividade física.

O gasto calórico influencia diretamente na saúde e no controle de peso

Controlo de Peso -Sabendo quanto o seu corpo gasta todos os dias, pode ajustar a quantidade de calorias que consome. Isso permite ganhar, manter ou perder peso.

Evitar excesso de gordura -Comer mais calorias do que o corpo precisa leva ao acúmulo de gordura, o que pode causar obesidade, diabetes tipo 2, doenças cardiovasculares e pressão alta.

Melhora desempenho físico -Ter um equilíbrio adequado entre o ingerido e o que é gasto em termos de calorias aumenta os níveis de energia diária, qualidade de sono e energia em atividades físicas.

Manutenção da massa corporal -O controle do gasto calórico é possível melhorar a composição corporal, evitar o efeito sanfona e manter/aumentar a massa corporal.

Descoberta do gasto calórico

Lavoisier foi um dos primeiros a descobrir que era quando parado, o corpo humano queima energia apenas para sobreviver, o que hoje chamamos de **metabolismo basal**. Ele media isto observando quanto gelo derretia ao redor de um animal dentro de uma câmara fechada.

01

Anexo 27. Portfólio de atletismo

PORTFÓLIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ATLETISMO

Equipa D - Atletas em Ação



Fashion Girls

Portifólio de Educação Física

ATLETISMO







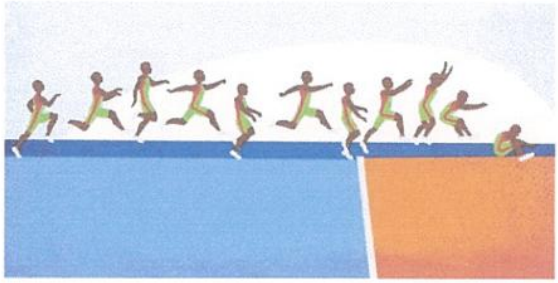
3.1. No salto em distância:

No salto em distância, o pé de chamada é uma parte essencial da técnica, porque é com ele que o atleta começa a transferência de força para o salto. A corrida até a tábua e o momento em que o pé de chamada toca o solo são cruciais para garantir que o salto seja o mais longo possível.



3.2. No salto triplo:

A técnica no salto triplo exige muito controle e habilidade, porque o atleta precisa manter uma boa coordenação durante a sequência dos movimentos. O uso correto do pé de chamada em cada fase do salto pode ser o que separa um bom salto de um salto excelente.





Capitão

Nome do Aluno



Responsável pelos Registos

Nome do Aluno



Comunicador

Nome do Aluno



Treinador Adjunto

Nome do Aluno



Arbitragem

Nome do Aluno

Anexo 28. Trabalhos realizados pelos alunos sobre regras e sinalética de arbitragem de andebol

Trabalho Teórico de Andebol

Arbitragem e Sinalização

Árbitro:

- O árbitro é a figura de autoridade máxima dentro do campo, responsável por assegurar o cumprimento das regras e a segurança dos jogadores.
- As suas principais funções incluem assinalar faltas, golos, conceder exclusões e penalidades, e controlar o tempo de jogo.

Sinalização:

- A sinalização é importante para a comunicação entre árbitros, jogadores e a mesa de controle.
- Os árbitros utilizam uma série de gestos padronizados para indicar diferentes infrações e decisões, tais como:
- Falta: braço levantado com a mão a indicar a direção da falta.
- Golo: ambos os braços levantados verticalmente.
- Exclusão: braço estendido com dois dedos levantados.
- Penálti (7 metros): braço estendido a apontar para a marca de 7 metros.



Mesa de Controle:

- A mesa de controle auxilia os árbitros, controlando o tempo de jogo, registando os golos e as exclusões, e informando sobre as substituições.

Anexo 29. Trabalhos realizados pelos alunos sobre regras e sinalética de arbitragem de basquetebol

Arbitragem e Sinalização no Basquetebol

A arbitragem e sinalização no basquetebol são elementos cruciais para garantir um jogo justo, seguro e dentro das regras. Os árbitros são responsáveis por aplicar as leis e tomar decisões rápidas e precisas em situações complexas.

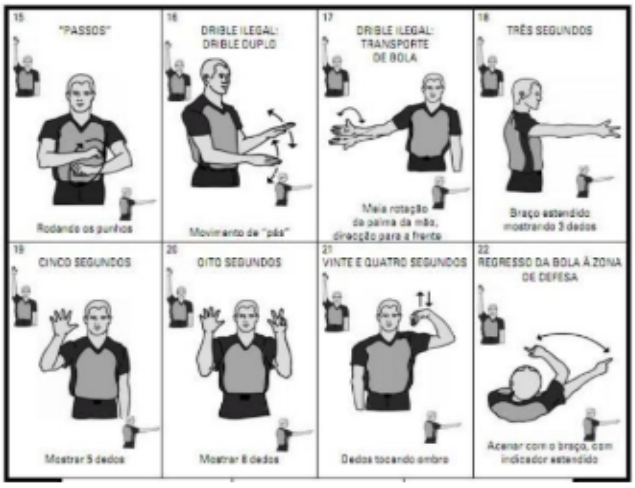
O Papel do Árbitro:

- **Aplicação das Regras:** Os árbitros devem ter um conhecimento profundo das regras do basquetebol e aplicá-las de forma consistente durante todo o jogo.
- **Tomada de Decisões:** Eles precisam tomar decisões rápidas e precisas em situações de contacto, violações e outras ocorrências no jogo.
- **Controlo do Jogo:** Os árbitros são responsáveis por manter o controlo do jogo, gerir o tempo, lidar com situações de conflito e garantir o fair play.

Comunicação: A comunicação clara e eficaz é essencial. Os árbitros utilizam sinais de mão padronizados para comunicar as suas decisões aos jogadores, treinadores e oficiais de mesa.

Principais Sinais:

- **Falta pessoal:** O árbitro cruza os braços à frente do peito.
- **Falta técnica:** O árbitro forma um "T" com os braços.
- **Violação de "passos":** O árbitro roda os punhos à frente do corpo.
- **Violação de "duplo drible":** O árbitro bate com as palmas das mãos à frente do corpo.
- **Cesto de 3 pontos:** O árbitro levanta um braço com três dedos estendidos.



Anexo 30. Registo da realização do Plano de Treino construído pela professora no Canva



Anexo 31. Caderneta de futebol





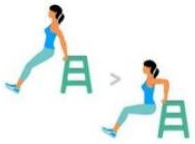






Anexo 32. Plano de Treino construído pelos alunos



CONDIÇÃO FÍSICA – MEMBROS SUPERIORES		
Objetivo: Melhorar a força dos membros superiores		
Repetições/Tempo	Exercício	Representação
3x10	Flexões	
3x10	Flexões com inclinação	
3x10	Afundos (no banco)	
3x10	Burpees	
3x10 (cada braço)	Prancha com toque nos ombros	
3x20 segundos	Círculos com os braços	
Observação: Descanso de 15 segundos entre séries		

Anexo 33. Dia Europeu do Desporto



Regulamento

Esta atividade foi desenvolvida no âmbito do dia Europeu do Desporto, que está inserido na semana Europeia do Desporto. Tem como principal propósito contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal e social, para a saúde, qualidade de vida e bem-estar de todos os alunos.

Desta forma todos os alunos, deverão procurar participar de forma justa e respeitadora, em regime participativo.



Horário:

Inicio→ 9h30

Fim→ 12h

Local de Prática

Espaço Exterior

Equipamento

Todos os participantes deverão estar devidamente equipados, com roupa adequada à prática desportiva.

Atividades

Atividade 1

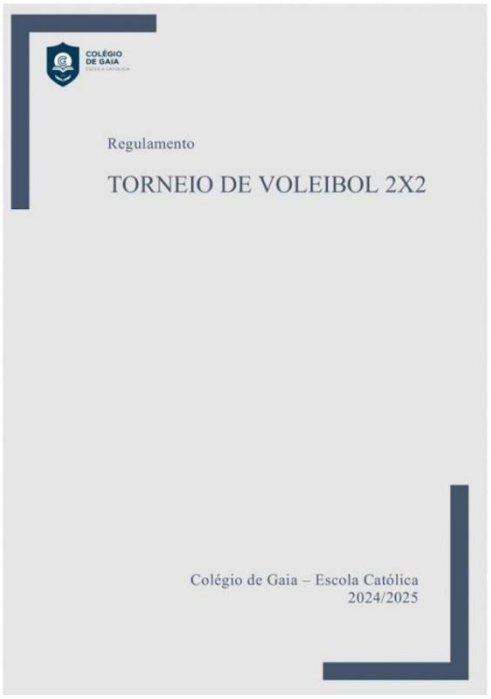
Jogo da lata: O objetivo do jogo das Latas consiste, em que os participantes lancem três bolas em direção às latas com a finalidade de as derrubar na totalidade. O jogo vai funcionar por tentativas, um membro da equipa falha e passa para o próximo. Vence a equipa que conseguir colocar mais latas no chão, ou então quem conseguir realizar mais pontos com as latas caídas.

European School Sport Day

Atividade 7

Jogo da colher: Um dos elementos de cada equipa começa o jogo colocando na sua boca uma colher com uma bola de ping-pong e tenta levá-lo até ao seu parceiro de equipa que se encontra do outro lado, tentando equilibrar a bola o melhor possível sem a deixar cair.

Anexo 34. Torneio de voleibol



O Torneio de Voleibol 2x2

Dia: 16 de outubro

Local: Pavilhão A e B, do Colégio de Gaia

Horas: 14:30

Presenças:
- Todos os participantes devem chegar ao local até às 14H15, com o intuito de receber as instruções necessárias para a realização da competição.
- As equipas que não estiverem presentes no recinto até às 14H30 serão excluídas do torneio por falta de comparência.

Equipas:
- As equipas são constituídas por, no mínimo 2 elementos, sendo possível haver equipas com 3 membros.
- As equipas podem ser masculinas, femininas ou mistas.

Equipamento:
- Todos os participantes deverão estar devidamente equipados, com roupa adequada à prática desportiva.
- Não é permitido o uso de acessórios que possam comprometer a segurança dos participantes.

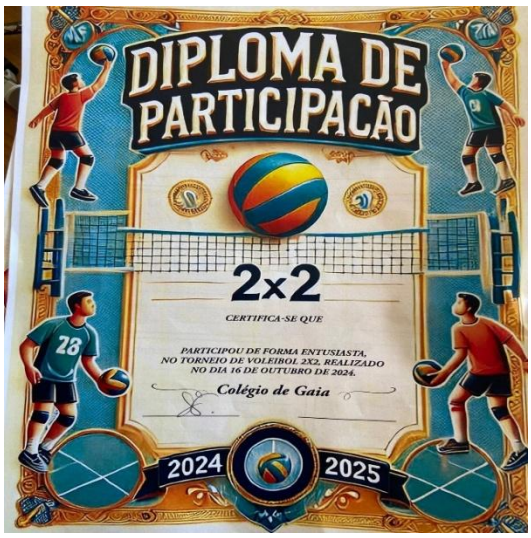
Dimensão dos campos:

Altura da rede:

Duração dos Jogos:
- 7 minutos cada jogo;
- A equipa que conseguir alcançar a maior pontuação, nesse período de tempo, é considerada a vencedora.

Pontuação:
- Em caso de empate, será disputado mais um ponto, denominado 'ponto de ouro', sairá como vencedor a equipa que o ganhar.
- A equipa vencedora, ganha 3 pontos.

Regras:
- Todos os alunos, deverão participar de forma justa e respeitadora, em regime competitivo.
- Qualquer comportamento antidesportivo ou desrespeitoso resultará em expulsão de todos os membros da equipa.
- Os jogos seguirão as regras básicas de Voleibol 2x2, da Federação Portuguesa de Voleibol.







Anexo 35. Corta Mato escolar



Anexo 36. Corta Mato distrital



Anexo 37. Torneio de basquetebol

COLÉGIO DE GAIA
ESCOLA CATÓLICA

Regulamento

TORNEIO DE BASQUETEBOL 3X3

Colégio de Gaia – Escola Católica
2024/2025

O Torneio de Basquetebol 3x3

Dia: 5 de Fevereiro

Local: Pavilhão A e B, do Colégio de Gaia

Horas: 14:30

Presenças:
- Todos os participantes devem chegar ao local até as 14H15, com o intuito de receber as instruções necessárias para a realização da competição.
- As equipas que não estiverem presentes no recinto até às 14H30 serão excluídas do torneio por falta de comparência.

Equipas:
- As equipas são constituídas por, no mínimo 3 elementos, sendo possível haver equipas com 4 membros.
- As equipas podem ser masculinas, femininas ou mistas.

Equipamento:
- Todos os participantes deverão estar devidamente equipados, com roupa adequada à prática desportiva.
- Não é permitido o uso de acessórios que possam comprometer a segurança dos participantes.

Dimensão dos campos:
- Meio-campo de Basquetebol (jogar a 1 tabela)

Duração dos Jogos:
- 7 minutos cada jogo;
- A equipa que conseguir alcançar a maior pontuação, nesse período de tempo, é considerada a vencedora.

Pontuação:
- Em caso de empate, a equipa que atingir primeiro a pontuação final será considerada a vencedora.
- A equipa vencedora, ganha 3 pontos.

Regras:
- Todos os alunos, deverão participar de forma justa e respeitadora, em regime competitivo.
- Qualquer comportamento antidesportivo ou desrespeitoso resultará em expulsão de todos os membros da equipa.
- Os jogos seguirão as regras básicas de Basquetebol 3x3, da Federação Portuguesa de Basquetebol.
- A troca de elementos de equipa tem de ser feita antes de cada jogo.

REPÚBLICA PORTUGUESA · PESSOAS 2030 · 2030 · Cofinanciado pela União Europeia





Anexo 38. EXPOCOLGAIA











Anexo 39. Surf – Desporto Escolar





Anexo 40. Folha de registo dos testes FitEscola

Testes FITescola

Nome: _____

Turma:_____

Data:_____/_____/_____

Vai e Vem	
Voltas:	

IMC = peso/altura^2	
Peso:	Altura:
Resultado:	
Flexões	
Máximo:	

Impulsão Horizontal	
1ª tentativa:	
2ª tentativa:	

Composição Corporal	
Perímetro da Cintura:	

Impulsão Vertical	
1ª tentativa:	
2ª tentativa:	

Anexo 41. Questionário caracterizonal



Questionário de Turma

fatimaamanclo1821@gmail.com Mudar de conta

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Informações Pessoais e dados do EE

Ano de escolaridade *

- ◯ 11º ano
- ◯ 10º ano
- ◯ Outro: _____

Nome Completo *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Data de nascimento *

Data

dd/mm/aaaa

Nº de CC *

Sua resposta

Anexo 42. Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO – Estudantes e Encarregados de Educação

de acordo com a Declaração de Helsínquia[1] e a Convenção de Oviedo[2]

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Desenvolver a Literacia Física de estudantes para a atividade física ao longo da vida através de metodologias participatórias: um projeto de investigação ação com professores estagiários de Educação Física

Enquadramento: O presente estudo realiza-se no âmbito de um Projeto de Investigação de natureza longitudinal sediado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como objetivo compreender de que forma a utilização de metodologias de investigação-ação participativas com jovens pode aumentar o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, desenvolver a sua literacia física e potenciar a participação em atividades físicas ao longo da vida. Este projeto procura analisar como os professores estagiários de educação física aprendem a utilizar a investigação-ação participativa com jovens, no sentido de desenvolver a literacia física dos alunos. Este projeto será conduzido pelo investigador Daniel Castro Vieira (com bolsa para doutoramento atribuída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia com a referência 2023.01434.BD)

Aplicação prática: O estudo irá decorrer em quatro fases, com a duração total de 9 meses, entre outubro de 2024 e junho de 2025, em escolas selecionadas da rede de escolas cooperantes do programa de formação de professores de EF da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e nas instalações da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ao longo do estudo estão previstas, em média, 11 visitas do investigador-observador às aulas de educação física das turmas participantes no projeto.

Colaboração pedida a estudantes:

- Participação nas aulas de Educação Física – o desenvolvimento do projeto não afetará o normal funcionamento das aulas;

[1] Com as emendas de Tóquio 1975, Veneza 1983, Hong-Kong 1989, Somerset West 1996, Edimburgo 2000, Washington 2002, Tokyo 2004 e Seoul 2008

[2] DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A N.o 2 — 3 de janeiro de 2001 in http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf

- Responder a um questionário, validado para a população portuguesa, no início e final do ano letivo;
- Possibilidade de participar numa entrevista semiestruturada no final do ano letivo, bem como em entrevistas pós-aula de alguma das 11 observações do investigador às aulas de educação física.

Proteção de dados:

- Os dados serão armazenados de acordo com a política de armazenamento e proteção de dados da Universidade do Porto, com acesso exclusivo da equipa de investigação durante um período máximo de 5 anos;
- Os dados relativos à identificação são confidenciais e, de modo a manter o anonimato, o nome de todos/as os/as participantes serão substituídos por nomes fictícios;
- Os dados recolhidos serão utilizados a penas para fins de investigação.

Como benefícios imediatos para os estudantes:

- Melhoria das práticas educativas através da implementação de uma metodologia centrada no aluno, que o coloca numa posição de destaque aumentando o seu envolvimento e participação nas aulas de educação fisica, com vista ao seu empoderamento, potenciando a participação em atividades físicas ao longo da sua vida.

Muito obrigado pela colaboração.

Pela equipa de investigação,

Porto, 06/01/2025

Fui informado/a de que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de implementação, avaliação e disseminação do projeto "Desenvolver a Literacia Física de estudantes para a atividade física ao longo da vida através de metodologias participatórias: um projeto de investigação ação com professores estagiários de Educação Física". Compreendo que todos os dados relativos à identificação dos/as participantes neste projeto são confidenciais e que, de modo a manter o anonimato, o nome de todos/as os/as participantes serão trocados por nomes fictícios. Neste sentido, autorizo, a divulgação dos resultados obtidos no âmbito do projeto.

Sei que a minha participação é livre e voluntária, podendo assim recusar-me a colaborar ou interromper essa colaboração em qualquer momento do projeto, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Compreendo a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Tenho também ao meu dispor os contactos dos/as investigadores/as que conduzem este projeto e, portanto, poderei contactá-los em qualquer momento – antes ou depois da recolha de dados.

Assinatura do/a encarregado/a de educação Assinatura do/a estudante:

Anexo 43. AFMV

Alunos que praticam atividade física fora da escola	Modalidade que pratica	Quantas horas praticam essa modalidade
	Futebol	1 hora a 1 hora e 30 min
	Natação	45 min a 1 hora
	Dança	1 hora a 1 hora e 30 min
	Ballet	1 hora a 1 hora e 30 min
	Ginásio	45 min a 1 hora
	Futsal	1 hora a 1 hora e 30 min
	Andebol	1 hora a 1 hora e 30 min
	Voleibol	Mais de 1 hora e 30 min
	Patinagem Artística	Mais de 1 hora e 30 min
	Voleibol e dança	Mais de 1 hora e 30 min
	Karaté	Mais de 1 hora e 30 min
	Andebol	1 hora a 1 hora e 30 min
	Ginásio	45 min a 1 hora
	Futsal	Não respondeu
	Hipismo	30 min a 45 min
	Ballet e natação	45 min a 1 hora
	Basquetebol	Mais de 1 hora e 30 min
	Voleibol	Mais de 1 hora e 30 min
	Andebol	Mais de 1 hora e 30 min
	Futebol	1 hora a 1 hora e 30 min

Alunos que não praticam atividade física fora da escola:

Anexo 44. Questionário de Literacia Física

1

Nome: *

2

Sexo: *

- Masculino
- Feminino

3

Idade: *

Insira a data (dd/MM/yyyy)

4

Escola: *

- ES Almeida Garrett
- Colégio de Gaia
- ES Carolina Michaëlis
- AE Dr. Manuel Laranjeira
- AE Dr. Manuel Gomes de Almeida

5

Turma: *

Insira sua resposta

6

Como é que estas frases te descrevem? *

P1. Sinto-me motivado(a) para praticar AF

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P2. Faço AF porque outras pessoas dizem que devo fazer

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P3. Sinto-me culpado(a) quando não faço AF

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P4. Sinto-me mal comigo mesmo(a) quando não faço AF

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P5. Sinto-me pressionado(a) pelos outros para fazer AF

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P6. Faço AF porque outras pessoas vão ficar insatisfeitas comigo se não fizer

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P7. Faço AF porque é divertido

Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente

P8. Sinto-me bem quando faço AF

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P9. Considero que a AF faz parte de mim

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P10. Valorizo os benefícios de praticar AF

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P11. Vejo a AF como parte fundamental de quem sou

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P12. Gosto de praticar AF

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P13. Sinto-me confiante para praticar AF

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

7

Em situações de Atividade Física: *

P14. Sinto-me confiante nas minhas habilidades

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P15. Consigo participar com sucesso

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P16. Considero-me bom/boa praticante

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P17. Confio nas minhas capacidades

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P18. Sinto-me bem com a forma como consigo participar

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P19. Consigo participar em AF que considero desafiantes

Nada | Pouco | Moderadamente | **Bastante** | Totalmente

P20. Sei como fazer para me tornar mais confiante

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P21. Sinto-me capaz mesmo quando sou criticado(a)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P22. Acredito na minha capacidade mesmo quando falho

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P23. Consigo gerir as minhas emoções

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P24. Reconheço as emoções dos outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P25. Consigo reconhecer as minhas emoções

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

8

Em situações de Atividade Física: *

P26. Sou um(a) bom(a) observador(a) das emoções dos outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P27. Percebo o que os outros sentem

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P28. Consigo identificar o que sinto

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P29. Consigo antecipar as minhas emoções

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P30. Consigo lidar com as dificuldades racionalmente

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P31. Consigo gerir as minhas emoções quando necessário

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P32. Tenho um bom controlo das minhas emoções

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P33. Consigo gerir o meu esforço

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P34. Sei quando me sinto cansado(a)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P35. Consigo aperceber-me de mudanças na minha respiração

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P36. Consigo reconhecer mudanças no meu ritmo cardíaco

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P37. Tenho noção dos meus limites físicos

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P38. Reconheço o efeito que diferentes intensidades de esforço têm em mim

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P39. Utilizo estratégias para gerir o meu esforço

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P40. Consigo antecipar quando irei ficar cansado(a)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

P41. Consigo controlar o meu cansaço

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S6. Gosto de acompanhar eventos de AF (ex. competições, demonstrações, programas)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S7. Interesso-me pelos aspetos culturais das AF (ex. os seus rituais, termos específicos, roupa, valores)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S8. Incentivo os outros a assistirem a eventos de AF (ex. competições, demonstrações, programas)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S9. Encorajo os outros a participar na cultura de cada AF (ex. rituais, termos específicos, roupa)

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S10. Consigo ter uma vida ativa e saudável

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

11

Em situações de Atividade Física: *

S11. Trabalho bem com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S12. Tento ter comportamentos corretos e justos

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S13. Respeito os meus adversários

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S14. Cumpro as regras

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S15. Faço batota, se isso me trouxer benefícios

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S27. Coopero com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S28. Encorajo os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S29. Preocupo-me com o sucesso dos outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S30. Ajudo os outros a terem sucesso

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S31. Sou prestável com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S32. Tenho um relacionamento positivo com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S33. Interajo com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S34. Partilho um objetivo comum com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S35. Sinto-me próximo(a) dos outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S36. Sinto que há camaradagem entre mim e os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

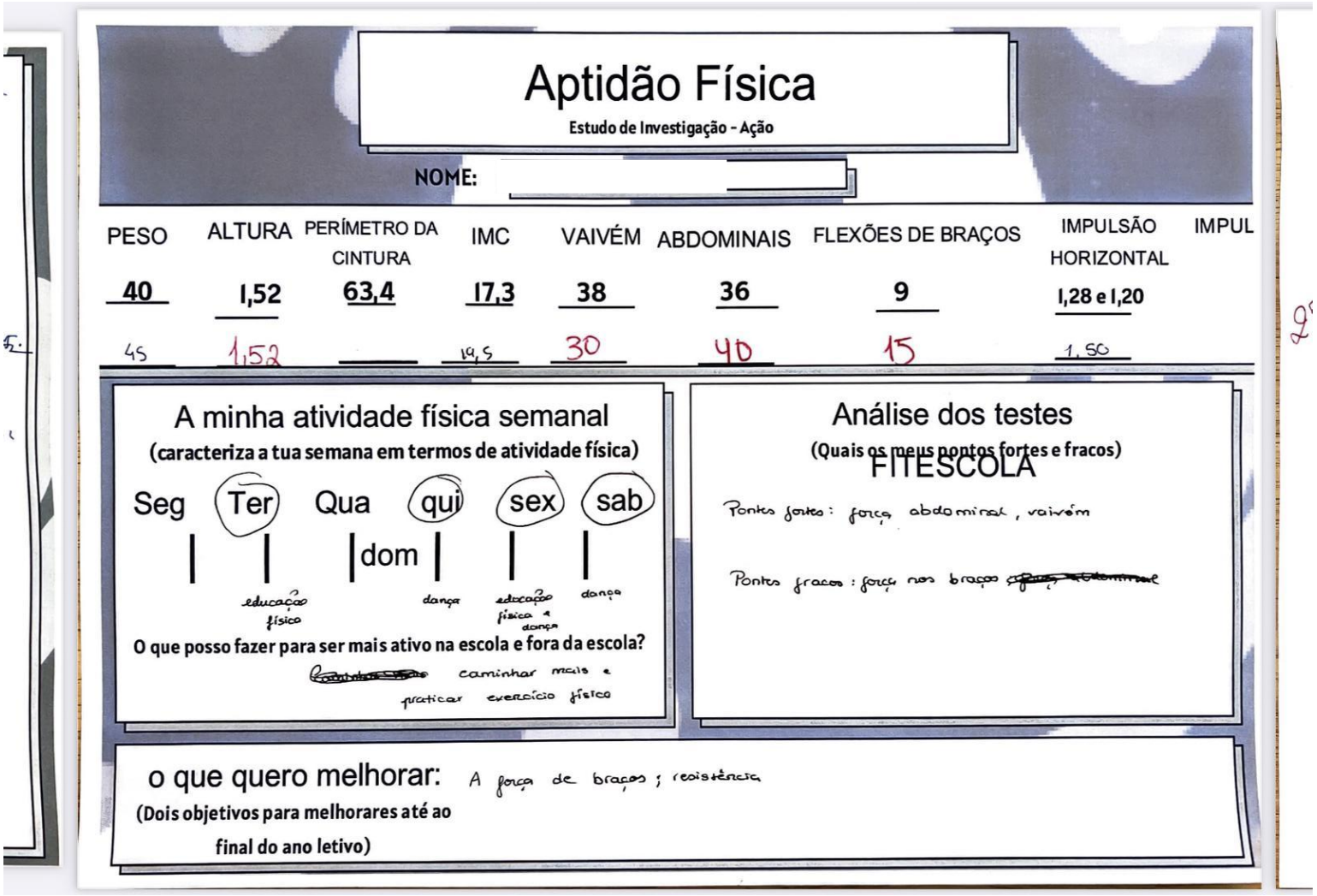
S37. Faço por melhorar o meu relacionamento com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

S38. Sei como fazer para melhorar o meu relacionamento com os outros

Nada | Pouco | Moderadamente | Bastante | Totalmente

Anexo 45. Folha 1



Aptidão Física

Estudo de Investigação - Ação

NOME:

PESO	ALTURA	PERÍMETRO DA CINTURA	IMC	VAIVÉM	ABDOMINAIS	FLEXÕES DE BRAÇOS	IMPULSÃO HORIZONTAL	IMPUL
40	**1,52**	**63,4**	**17,3**	**38**	**36**	**9**	**1,28 e 1,20**	
45	1,52		19,5	30	40	15	1,50	

A minha atividade física semanal

(caracteriza a tua semana em termos de atividade física)

Seg | Ter (educação física) | Qua | qui (dança) | sex (educação física + dança) | sab (dança) | dom

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

caminhar mais e praticar exercício físico

Análise dos testes

(Quais os meus pontos fortes e fracos)

FITESCOLA

Pontos fortes: força abdominal, vaivém

Pontos fracos: força nos braços

o que quero melhorar:

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

A força de braços; resistência

Anexo 46. Plano de Treino

<table>
<tr><td colspan="5">CONDIÇÃO FÍSICA MÊS DE NOVEMBRO 10º TDS</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objetivo: Desenvolvimento das capacidades motoras, força e resistência</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Repetições : 3x10</td><td>NÍVEL</td><td>BÁSICO</td><td>MÉDIO</td><td>AVANÇADO</td></tr>
<tr><td>Força (MS)</td><td>Flexão de braços

(Apenas deitar e levantar)</td><td>Flexão de Braços
</td><td>Flexão Declinada
</td></tr>
<tr><td></td><td>Força (MI)</td><td>Lunge fixo
</td><td>Lunge lateral
</td><td>Lunge com salto
</td></tr>
<tr><td>Tempo 30 segundos</td><td>Força (CORE)</td><td>Prancha com braços estendidos
</td><td>Mountain Climbers
</td><td>Prancha alternando MS com MI
</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">Bom treino!</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">Observação: Descanso de 15 segundos entre séries</td></tr>
</table>

Anexo 47. Análise da motivação dos alunos do grupo controlo e experimental para praticar atividade física

P1. Sinto-me motivado(a) par	Turma:
Moderadamente	
Moderadamente	
Pouco	
Moderadamente	
Totalmente	
Totalmente	
Bastante	
Moderadamente	
Totalmente	
Moderadamente	
Moderadamente	
Moderadamente	
Moderadamente	
Totalmente	
Totalmente	
Totalmente	
Bastante	
Bastante	
Totalmente	
Totalmente	
Totalmente	
Pouco	
Bastante	
Bastante	
Moderadamente	
Bastante	
Moderadamente	
Totalmente	
Bastante	
Totalmente	
Moderadamente	
Totalmente	
Totalmente	

Anexo 48. Grupos de trabalho

Grupos de trabalhos para condição física

Como informado nesta sexta-feira, em aula, esta semana iniciamos as apresentações das entrevistas realizadas. Vejam o momento de apresentação como uma oportunidade de melhorar o que foi corrigido individualmente no Teams, após a entrega dos trabalhos. Lembro que na terça-feira, todos devem entregar 1 guião por grupo, o qual deve conter as informações de todos do grupo.

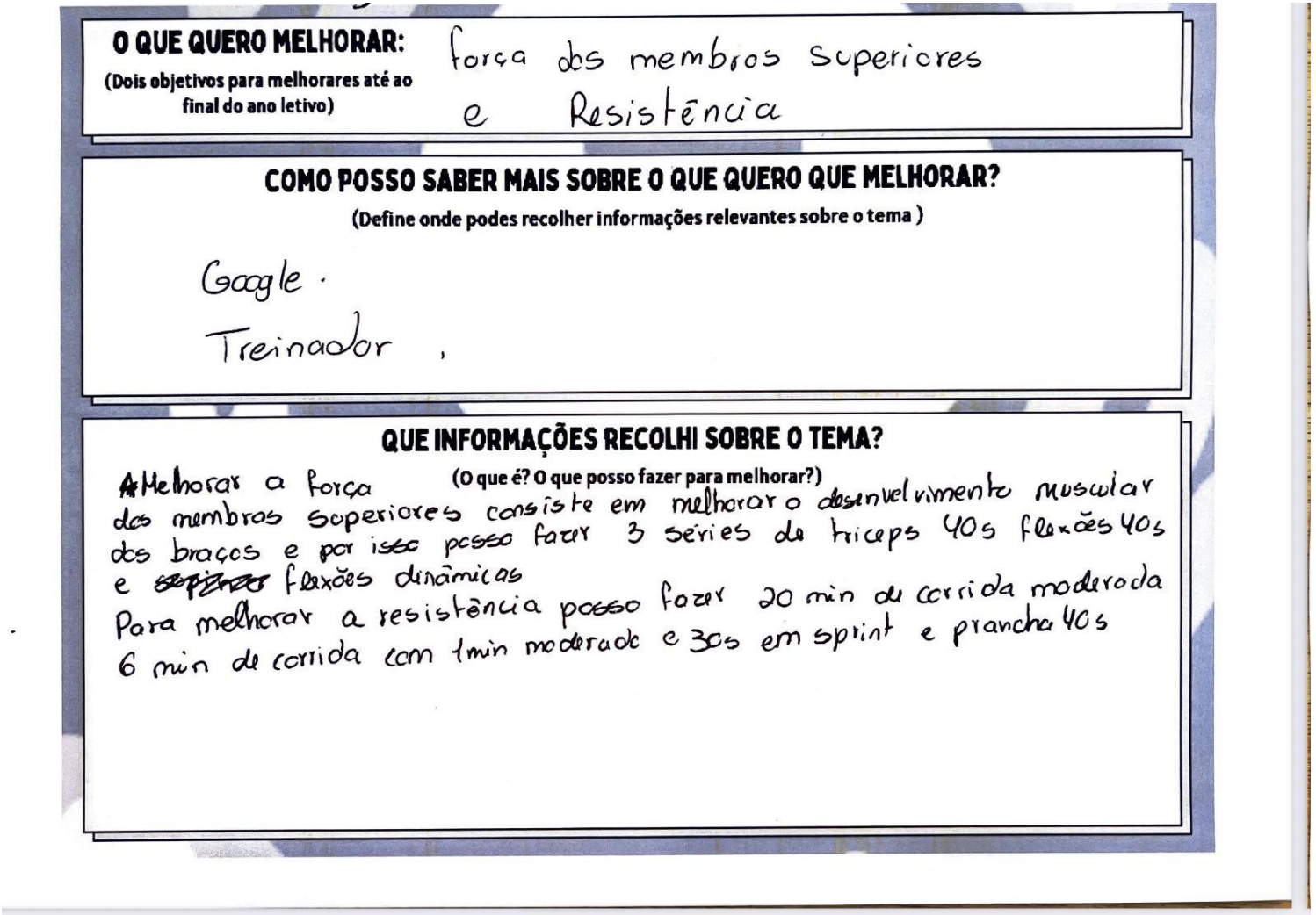
O grupo deve entregar o guião impresso, ou enviar até as 11h da terça-feira 25/02 na conversa do Teams. Tendo em consideração as duas opções, o grupo que não realizar, será registado falta de material para apresentação.

O tempo de apresentação que cada **grupo** terá será de 2 a 3 minutos.

Data de apresentação	Objetivo	
25/02/2025	**MI**	**Grupo 1:**
25/02/2025	**Resistência**	**Grupo 2:**
25/02/2025	**MS**	**Grupo 3:**
25/02/2025	**Resistência**	**Grupo 4:**
28/02/2025	**MS**	**Grupo 5:**
28/02/2025	**CORE**	**Grupo 6:**

Os alunos que estiverem em vermelho corresponde a falta de entrevista, guião ou ambos.

Anexo 49. Folha 2



O QUE QUERO MELHORAR:
(Dois objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

força dos membros superiores
e Resistência

COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?
(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

Google.
Treinador.

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?
(O que é? O que posso fazer para melhorar?)

Melhorar a força dos membros superiores consiste em melhorar o desenvolvimento muscular dos braços e por isso posso fazer 3 séries de triceps 40s flexões 40s e ~~espinhos~~ flexões dinâmicas
Para melhorar a resistência posso fazer 20 min de corrida moderada 6 min de corrida com 1min moderado e 30s em sprint e prancha 40s

Anexo 50. Entrevistas realizadas pelos alunos



Anexo 51. Reflexão e confirmação dos dados recolhidos nas entrevistas

Entrevista

O meu nome é
Gaia no curso de Tecnologias da Saúde (TdS) e este guião está a ser feito para a disciplina de Educação Física.



Eu escolhi entrevistar o meu professor de Natação, o professor , ele dá-me aulas á 5 anos e ao longo deste cinco anos ajudou-me a ultrapassar muitas dificuldades a nível desportivo, por vezes tendo a ver com Natação e por vezes de outros temas.

Para esta entrevista escolhi perguntar-lhe sobre flexões , uma dificuldade que tenho há vários anos e que venho tentado a melhorar.

A sugestão que o professor Rui me deu foi de começar por fazer flexões com os joelhos no chão, filmar para ver a minha técnica para encontrar potenciais falhas para poder corrigir depois ou então começar a fazer flexões com as mãos numa superfície mais elevada. Disse-me também que o que é mais importante é a consistência e o treino diário para ir evoluindo.



A partir da sugestão que me foi feita vou começar a gravar a minha técnica sempre que for fazer flexões para a ver mais tarde e perceber como a melhorar, vou aumentar o número de vezes que treino, inicialmente não vou fazer diariamente, mas futuramente e ao longo que for melhorando a técnica também vou aumentando a regularidade de vezes que a vou fazer.

A partir desta entrevista conclui que a chave para melhorar a flexões é começar pelo básico e ir progredindo ao longo do tempo, ter hábitos de treino e gravar a minha performance para poder melhorar a partir dela.

Anexo 52. Trabalho realizado pelos alunos para a melhorar dos testes FitEscola que tiveram maior dificuldade

TRABALHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Figura 1- Flexão normal

Descrição: Começar na posição de prancha com as mãos alinhadas aos ombros e o corpo reto. Dobre os cotovelos até que o peito se aproxime do chão e volte à posição inicial.

Tempo: 30 segundos (pausa entre as séries 5-10 segundos)

Número de Séries: 2 séries

Descrição: Comece em posição de prancha e levante uma perna esticada. Flexione os cotovelos para descer o corpo em direção ao chão, mantendo o corpo alinhado. Volte à posição inicial, faça as repetições desejadas e na segunda série troque de perna.

Tempo: 30 segundos (pausa entre as séries 5-10 segundos)

Número de Séries: 2 séries (alternando a perna.)



Figura 2- Flexão levantando uma perna



Figura 3- Flexão high five

Descrição: Realiza-se da mesma forma do que a flexão normal, mas quando voltar á posição inicial dá mais cinco ao colega que se encontra á sua frente.

Tempo: 30 segundos

Número de séries: 1

Descrição: Começar com a posição inicial de flexão normal, mas com o joelho no chão, também com as mãos apoiadas no chão e o corpo reto dos pés à cabeça. De seguida, levantar a perna e descer o corpo a flexionar o cotovelo. Na segunda série troque a perna.

Tempo: 10 vezes

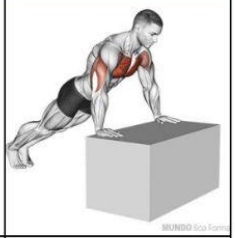
Número de séries: 2 séries (levando uma perna diferente em cada série)



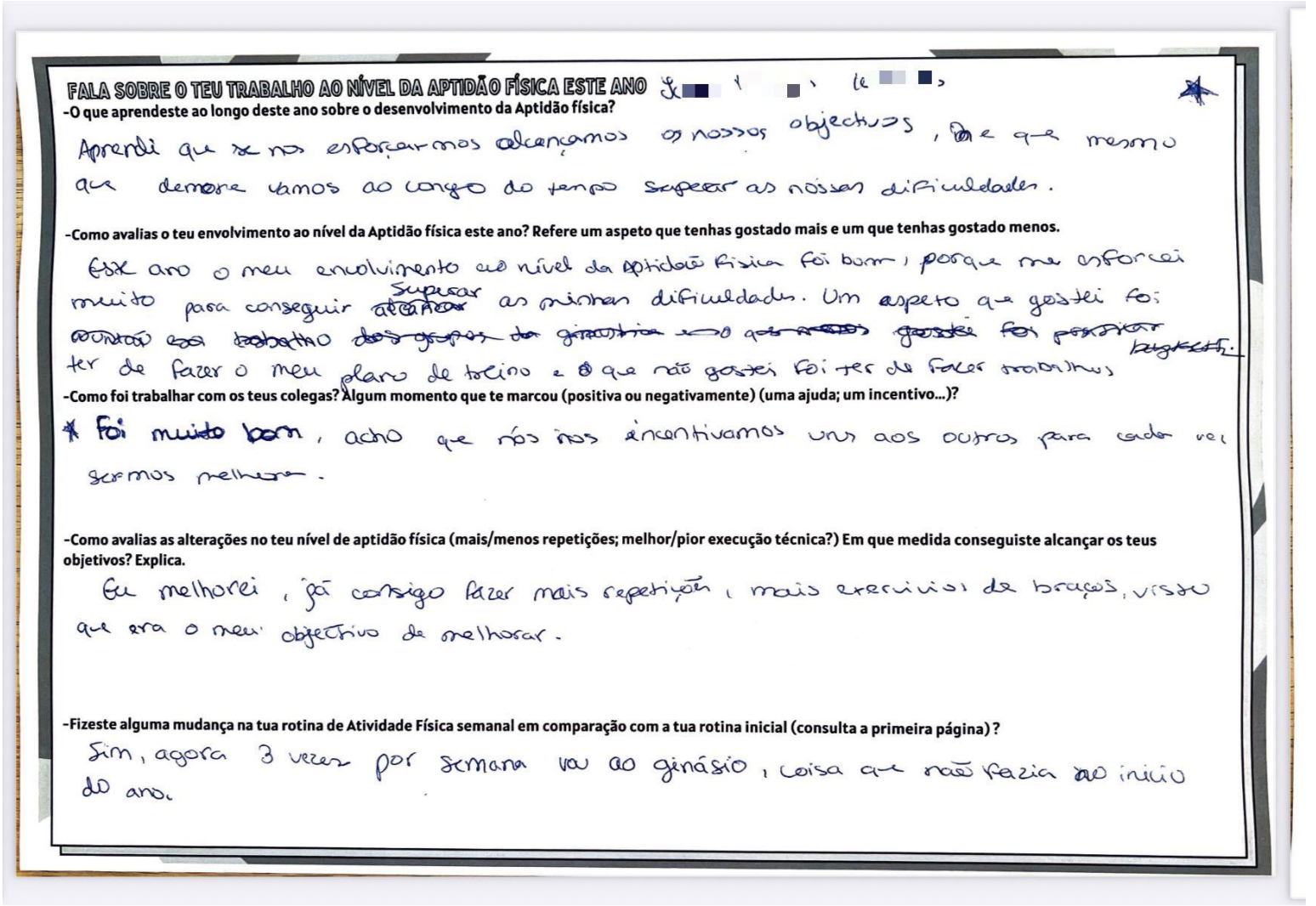
Figura 4- Flexão com uma perna

Anexo 53. Plano de Treino construído pelos alunos

Plano de Treino: Membros Superiores

Condição Física Membros Superiores:				
Exercícios	**Sets**	**Repetições/ Tempo**	**Repouso entre séries**	**Exemplo**
Flexão de braços	2	15	10 s	
Agachamento com salto	2	30 s	5 s	
Prancha	1	30 s	-	
Flexão com as mãos em banco	2	10	10 s	
Rotação de braços	3	30s	10 s	

Anexo 54. Folha 3



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

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

Aprendi que se nos esforçarmos alcançamos os nossos objectivos, e que mesmo que demoremos ao longo do tempo superar as nossas dificuldades.

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

Este ano o meu envolvimento ao nível da Aptidão física foi bom, porque me esforcei muito para conseguir ~~alcançar~~ superar as minhas dificuldades. Um aspeto que gostei foi ~~ocasião~~ ~~trabalho~~ ~~dos grupos~~ ~~da ginástica~~ ~~o que mais~~ ~~gostei~~ ~~foi~~ ~~praticar~~ ter de fazer o meu plano de treino e o que não gostei foi ter de fazer abdominais.

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

Foi muito bom, acho que nós nos incentivamos uns aos outros para cada vez sermos melhores.

-Como avalias as alterações no teu nível de aptidão física (mais/menos repetições; melhor/pior execução técnica?) Em que medida conseguiste alcançar os teus objetivos? Explica.

Eu melhorei, já consigo fazer mais repetições, mais exercícios de braços, visto que era o meu objectivo de melhorar.

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

Sim, agora 3 vezes por semana vou ao ginásio, coisa que não fazia ao início do ano.

Anexo 55. Diário de Bordo



Professor cooperante:

Discente: Fátima Conceição Ferreira Amâncio 202310217

Porto, 2024