



Do Planeamento à Ação: Vivências e Aprendizagens no Estágio em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Dias Estriga

Bruno Tomás Alves Magalhães

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Magalhães, B. (2025). Estágio Profissional: Do Planeamento à Ação: Vivências e Aprendizagens no Estágio em Educação Física. Porto: B. Magalhães. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Agradecimentos

Agradeço:

À FADEUP, pelos vastos ensinamentos e excelente formação de professores e profissionais de desporto. Foram dois anos de muitas aprendizagens e de momentos felizes, possibilitando a criação de laços com pessoas de todo o país.

Ao Agrupamento de Escolas Abel Salazar, pela receção carinhosa e por toda a abertura a qualquer proposta por parte do núcleo de estágio. Todos os professores e funcionários demonstraram estar disponíveis para ajudar no que fosse preciso.

À minha professora cooperante, Professora Susana Bento, pela dedicação na transmissão de conhecimento e pelo incentivo constante ao gosto pela profissão. Agradeço também pelos momentos de alegria partilhados e pela contribuição significativa na construção de relações interpessoais dentro da comunidade escolar.

À minha orientadora de estágio, Professora Doutora Luísa Estriga, pelas dicas e estratégias para me ajudar a ultrapassar dificuldades.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, pela partilha de conhecimentos e bons momentos, tanto nas aulas, como fora delas. Estabelecemos uma boa relação e, graças a vocês, este estágio profissional foi mais fácil.

Aos alunos, pela paciência, empenho e dedicação demonstrados ao longo da maioria das aulas. Sem alunos, não há professores, e foi graças à vossa motivação que foi possível concretizar aulas dinâmicas e significativas. Levo comigo esta experiência com estima e recordarei com saudade o tempo partilhado convosco.

Aos meus colegas da FADEUP, pelas horas de trabalho fora da escola para que conseguíssemos entregar e apresentar trabalhos com qualidade.

À minha família, agradeço profundamente todo o apoio ao longo deste ano de estágio profissional, assim como durante todo o percurso académico até ao momento, que inclui três anos de licenciatura e o primeiro ano do mestrado. Sou grato pela disponibilidade, compreensão e ajuda sempre que precisei. Sem o vosso apoio, nada disto teria sido possível.

À minha namorada, Silvana, por ter sido o meu verdadeiro pilar ao longo deste percurso. Foi a minha maior fonte de motivação, inspiração e coragem, tornando o processo mais leve e ajudando-me a superar todos os desafios e dificuldades. Ao longo destes anos, foste, sem dúvida, a minha melhor amiga.

Muito obrigado!

Índice Geral

<i>Ficha de Catalogação</i>	<i>II</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>III</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>VII</i>
<i>Resumo</i>	<i>1</i>
<i>Abstract</i>	<i>2</i>
<i>Lista de Abreviaturas</i>	<i>3</i>
<i>1- Introdução</i>	<i>4</i>
<i>2- Enquadramento Pessoal</i>	<i>5</i>
2.1- Caracterização Pessoal	5
2.2- Expectativas Iniciais	7
<i>3- Enquadramento Institucional</i>	<i>9</i>
3.1- A Instituição	9
3.2- A Turma Residente	11
3.3- A Turma Partilhada	12
3.4- A Professora Cooperante	13
3.5- A Professora Orientadora	14
3.6- O Núcleo de Estágio	15
<i>4- Enquadramento Operacional</i>	<i>16</i>
4.1- Planeamento	16
4.1.1- Planeamento Anual	17
4.1.2- Unidade Didática	19
4.1.3- Plano de Aula	20
4.2- Realização	22
4.2.1- Clima e Gestão de Aula	23
4.2.2- Modelos de Ensino	26
4.3- Avaliação	32
4.4- Reflexão	36

4.5- Turma Partilhada	38
5- Participação e Envolvimento na Comunidade Escolar.....	42
5.1- Atividades Escolares	43
5.2- Coadjuvação	46
5.3- Desporto Escolar	49
5.4- Equipa de Futsal.....	50
6- Investigação em Contexto Escolar	53
Resumo.....	53
Abstract	54
6.1- Introdução	54
6.2- Metodologia	56
6.2.1- Participantes	56
6.2.2- Instrumentos e Validação	57
6.2.3- Recolha e Tratamento de Dados	58
6.3- Apresentação e Discussão dos Resultados	59
6.4- Considerações Finais	67
6.5- Referências Bibliográficas	68
7- Considerações Finais.....	69
8- Referências Bibliográficas.....	70
Anexos	VIII
Anexo I – Exemplo de uma Unidade Didática (UD)	VIII
Anexo II – Template do Plano de Aula (PA)	IX
Anexo III – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica (Basquetebol).....	X
Anexo IV – Exemplo de Grelha de Avaliação (Badminton).....	XI
Anexo V - Questionário acerca do FITescola (página 1).....	XII
Anexo VI - Questionário acerca do FITescola (página 2).....	XIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão Desportivo da Escola Secundária Abel Salazar	10
Figura 2 - Como classificam o conhecimento acerca do FITescola	60
Figura 3 - Qual pensam ser o principal objetivo do FITescola.....	61
Figura 4 - Perceção do estado da forma física através do FITescola	61
Figura 5 - Respostas referentes ao dar o seu melhor durante a realização do FITescola	62
Figura 6 - Opinião em relação à continuidade da utilização do FITescola	63
Figura 7 - Avaliação geral dos últimos resultados no FITescola	64
Figura 8 - Realização de alterações no seu dia a dia após os primeiros testes do FITescola	65
Figura 9 - Influência do FITescola na motivação para praticar mais exercício físico.....	65
Figura 10 - Respostas relativas à inclusão dos testes FITescola na avaliação da disciplina de EF.....	66

Resumo

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento pretende refletir, de forma crítica e fundamentada, o percurso formativo vivido ao longo de um ano letivo, no qual assumi funções enquanto professor estagiário de Educação Física na Escola Secundária Abel Salazar.

Inserido num Núcleo de Estágio constituído por três estudantes estagiários, uma Professora Orientadora da instituição de ensino superior e uma Professora Cooperante da escola de acolhimento, este estágio representou uma oportunidade ímpar de mobilizar, em contexto real de ensino, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. A prática letiva foi desenvolvida com duas turmas distintas: uma do 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico) e outra do 5.º ano de escolaridade (2.º ciclo), o que me permitiu vivenciar diferentes realidades educativas, adaptar estratégias pedagógicas às especificidades de cada faixa etária, de cada contexto, e refletir sobre os desafios do ensino em contextos diversos.

O relatório descreve e analisa as múltiplas dimensões da intervenção pedagógica realizadas, nomeadamente o planeamento, a lecionação, a avaliação e a reflexão crítica sobre a prática. São ainda abordadas as dificuldades sentidas, as estratégias utilizadas para as superar, bem como os progressos e aprendizagens alcançadas ao longo da experiência. Este percurso foi pautado por momentos de progresso pessoal e profissional, permitindo o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da docência, tais como a capacidade de comunicação, gestão de turma, adaptação às condições do meio e tomada de decisão pedagógica informada.

Foi ainda desenvolvido um estudo exploratório sobre a bateria de testes FITescola, com o objetivo de compreender perceção dos alunos relativamente a estes e analisar de que forma esta perceção pode influenciar a motivação para a prática de atividade física.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA; PLANEAMENTO; AVALIAÇÃO; GESTÃO DE TURMA.

Abstract

This report is the result of the practicum developed within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The document provides a critical and reflective overview of the training journey undertaken throughout one academic year, during which I performed teaching duties as a trainee Physical Education teacher at Abel Salazar High School.

The internship was carried out within a Supervision Group composed of three pre-service teachers, one university supervisor, and one cooperating teacher from the host school. This professional experience offered a unique opportunity to apply, in a real educational setting, the knowledge acquired during the academic training. Teaching practice was developed with two different classes: one from the 9th grade (lower secondary education) and another from the 5th grade (upper primary education), which allowed me to experience diverse educational realities, adjust pedagogical strategies according to students' age and needs, and reflect on the challenges inherent to teaching in varied school contexts.

This report presents and analyses several dimensions of pedagogical intervention, including planning, teaching, assessment, and critical reflection on practice. It also addresses the difficulties encountered, the strategies implemented to overcome them, and the progress achieved throughout the internship. This path was marked by significant personal and professional development, fostering key competencies for the teaching profession such as communication skills, classroom management, adaptability, and pedagogical decision-making.

An exploratory study was also developed on the FITescola test battery, with the aim of understanding students' perceptions regarding it and analysing how such perceptions may influence their motivation for the practice of physical activity.

KEYWORDS: TEACHER; PHYSICAL EDUCATION; LESSON PLANING; ASSESSMENT; CLASSROOM MANAGEMENT.

Lista de Abreviaturas

AEC'S- Atividades de Enriquecimento Curricular

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS- Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID- Modelo de Instrução Direta

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NE- Núcleo de Estágio

PAA- Plano Anual de Atividades

PA- Plano de Aula

PC- Professora Cooperante

UC- Unidade Curricular

1- Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), lecionado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Representa, assim, o culminar de um percurso académico e formativo que alia o conhecimento teórico à prática pedagógica em contexto real de ensino, numa lógica de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e construção de identidade docente.

Este estágio foi realizado ao longo de um ano letivo na Escola Secundária Abel Salazar, um estabelecimento de ensino público do distrito do Porto, e decorreu no seio de um Núcleo de Estágio (NE) constituído por três Estudantes Estagiários (EE), uma Professora Cooperante (PC) (docente da escola de acolhimento) e uma Professora Orientadora (PO) (docente da instituição de ensino superior). O trabalho desenvolvido envolveu a leção efetiva de aulas de Educação Física (EF) a duas turmas com níveis de escolaridade distintos: uma turma do 5.º ano (2.º ciclo do ensino básico) e uma turma do 9.º ano (3.º ciclo). Esta diversidade permitiu contactar com diferentes faixas etárias, níveis de desenvolvimento motor e contextos de aprendizagem, exigindo uma adaptação constante das estratégias pedagógicas e uma reflexão contínua sobre a prática docente.

Durante o estágio, foram vivenciadas situações pedagógicas que permitiram mobilizar e experimentar conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, nomeadamente nas áreas do planeamento, leção, avaliação e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Para além da componente letiva, o estágio integrou também momentos de observação, participação em reuniões, colaboração com o grupo de EF da escola e envolvimento em atividades extracurriculares, reforçando o contacto com a realidade profissional do professor de EF.

Em síntese, este relatório tem como principal objetivo descrever, analisar e refletir criticamente sobre a experiência vivida ao longo do EP, dando conta das aprendizagens realizadas, dos desafios enfrentados, das estratégias

desenvolvidas, bem como do impacto que esta experiência teve na consolidação da minha identidade profissional. Estrutura-se em diferentes capítulos que abordam o enquadramento institucional, o planeamento e a intervenção pedagógica, a avaliação das aprendizagens, a reflexão sobre a prática e, por fim, uma apreciação global da experiência de estágio, numa perspetiva de formação contínua e melhoria da qualidade do ensino da EF. Inclui, também, um estudo piloto sobre a bateria de testes FITescola, envolvendo 95 alunos do 9.º ano da escola de estágio. O objetivo principal foi compreender as perceções dos alunos relativamente a estes testes e analisar de que forma tais perceções podem influenciar a motivação para a prática de atividade física.

2- Enquadramento Pessoal

2.1- Caracterização Pessoal

Chamo-me Bruno Magalhães, tenho 22 anos e encontro-me na etapa conclusiva de um percurso académico que, ao longo dos anos, tem sido marcado por determinação, desafios e um crescente entusiasmo pela docência em EF. A minha formação decorreu maioritariamente no distrito de Viana do Castelo, local onde nasci, cresci e criei as minhas primeiras ligações ao mundo do desporto.

O meu contacto com a atividade física começou de forma informal, através das aulas de EF e das brincadeiras ao ar livre com os amigos. Apesar de não praticar desporto federado desde muito novo, foi por volta dos 12 anos que iniciei o meu percurso no futebol, representando o clube da minha terra. A experiência no futebol não só fortaleceu o meu gosto pela modalidade, como também me proporcionou o desenvolvimento de valores como o espírito de equipa, a disciplina e o compromisso. Com o tempo, essa paixão intensificou-se, à medida que fui representando diferentes equipas e conhecendo novas realidades desportivas e sociais.

Desde o ensino básico que nutro uma admiração pelos meus professores de EF, não apenas pelo gosto pela disciplina, mas por me rever no seu papel. Essa identificação precoce com a figura do professor foi decisiva na construção

da minha identidade profissional. Após concluir o ensino secundário, na área de Línguas e Humanidades, optei por enveredar pelo curso de Desporto e Lazer da Escola Superior de Desporto e Lazer, em Melgaço. Apesar de a maioria dos meus colegas se direcionar para as áreas do treino e fitness, mantive firme a vontade de seguir o ramo do ensino. Esse percurso, embora desafiante, foi simultaneamente enriquecedor, pois permitiu-me aprofundar conhecimentos na área que mais me apaixona: o desporto.

No estágio da licenciatura, desempenhei funções como treinador de duas equipas de formação (fut9 e fut11), uma experiência marcante que reforçou a minha vocação para o ensino. O contacto com os jovens jogadores, o processo de ensino-aprendizagem e o impacto positivo que senti ter na sua evolução pessoal e desportiva deixaram claro que este era o caminho certo para mim.

Paralelamente, tive a oportunidade de lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), numa escola do 1.º ciclo. Esta experiência foi igualmente marcante, pois exigiu de mim uma grande capacidade de adaptação e criatividade para trabalhar com alunos mais novos, com características e necessidades distintas. Através das AEC's, desenvolvi um maior sentido de responsabilidade pedagógica e uma perceção mais alargada do papel do professor enquanto agente de desenvolvimento integral das crianças.

Apesar de alguns professores me terem incentivado a seguir outras áreas dentro do desporto, segui o conselho de um docente que me disse para escolher aquilo que verdadeiramente desejava: ensinar. Assim, candidatei-me ao MEEFEBS da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde, ao longo do primeiro ano, adquiri ferramentas e referências pedagógicas fundamentais para o meu EP e para o futuro enquanto docente.

Concluído o EP, posso afirmar com convicção que encontrei a minha vocação. Este percurso confirmou que é no ensino da EF que me sinto realizado, motivado e verdadeiramente comprometido.

2.2- Expectativas Iniciais

Com o início deste estágio profissional, tinha projetado uma série de expectativas a diferentes níveis, tanto pessoais como profissionais. Este momento representava, para mim, uma etapa decisiva na minha formação como futuro professor de EF, pelo que encarei esta experiência como uma oportunidade ímpar para consolidar e aprofundar conhecimentos pedagógicos, metodológicos e relacionais.

Acreditei, desde o início, que ao longo deste processo desenvolveria não apenas competências ao nível do conhecimento específico da área, mas também ao nível das relações interpessoais, fundamentais no exercício da docência. Enquanto professor em formação, ambicionava contribuir para que os alunos se tornassem indivíduos fisicamente literados e cultivassem, através da prática, o gosto pelo desporto e pela atividade física. Tinha consciência, no entanto, de que essa missão nem sempre seria fácil. De facto, com o decorrer do ano, pude comprovar que a motivação e o envolvimento dos alunos nem sempre correspondiam às minhas intenções e expectativas, exigindo adaptação constante da minha parte.

Pretendia ser um docente capaz de analisar o contexto da turma e identificar as suas necessidades, tanto no plano prático como no emocional. Considerava essencial, para motivar os alunos, conhecê-los, adaptar as propostas pedagógicas às suas realidades e introduzir tarefas que proporcionassem envolvimento, satisfação, significado e aprendizagem. Estava convicto de que apenas através de uma abordagem centrada no aluno se alcançariam os resultados desejados, nomeadamente o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à prática desportiva. Ao longo do estágio percebi que, embora tivesse conseguido aplicar esta filosofia em algumas situações, noutras a realidade da turma colocou desafios acrescidos.

A minha experiência prévia como treinador de futebol e professor de AEC's já me tinha permitido adquirir algumas competências pedagógicas essenciais. Sentia-me relativamente confortável a lecionar perante um grupo, transmitindo conteúdos de forma clara, confiante e estruturada. Tinha

desenvolvido, ainda, a capacidade de projetar a voz, de me posicionar estrategicamente no espaço de aula e de estabelecer relações interpessoais positivas com os alunos, mantendo sempre a devida autoridade. Ainda assim, verifiquei que a docência em contexto formal escolar exigia uma maior flexibilidade e uma adaptação mais constante às dinâmicas da turma do que estava habituado no treino.

Reconhecia, no entanto, que o percurso de um professor é feito de constante aprendizagem. Apesar de deter algumas competências já sólidas, sabia que havia ainda muito por descobrir, experimentar e melhorar. Via este estágio, por isso, como uma oportunidade para evoluir, para experimentar, para errar e corrigir, e para refletir continuamente sobre a minha prática pedagógica. Esta expectativa confirmou-se, pois a cada período letivo senti que ia afinando estratégias e ganhando maior confiança no meu desempenho.

Esperava assistir, ao longo do ano, a uma progressão visível por parte dos alunos, não apenas ao nível das competências motoras, mas também no plano emocional e relacional. Considerava que, atualmente, os jovens têm menos contacto interpessoal, e nesse sentido pretendia dinamizar propostas de atividades que incentivassem o trabalho colaborativo, a interdependência, o contacto físico positivo e a empatia. Tinha ainda como objetivo expô-los a um leque diversificado de modalidades, incluindo atividades menos convencionais ou fora do programa, como o Boccia, os Jogos Tradicionais ou o Desporto Adaptado. Embora nem todas estas atividades tenham sido possíveis de concretizar, pude constatar que sempre que propus experiências novas, os alunos demonstraram curiosidade e abertura.

Adicionalmente, ambicionava organizar momentos competitivos, como torneios, nos quais os alunos assumissem diferentes papéis (árbitros, treinadores, jogadores), de forma a experimentarem as várias dimensões do fenómeno desportivo. No final, gostaria que cada aluno reconhecesse o percurso realizado como um processo construtivo, enriquecedor e marcante. Em parte, consegui cumprir este objetivo, sobretudo em atividades em que a turma esteve mais envolvida e motivada, mas também percebi que nem todos os alunos valorizam a competição da mesma forma.

Por último, propus-me a implementar dois modelos pedagógicos alternativos: o Modelo de Educação Desportiva (MED), na Unidade Didática (UD) de Futebol, e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), nas UD de Dança e Ginástica Acrobática. Através desta experiência, esperava compreender as suas potencialidades e limitações em contexto real, refletindo sobre as diferenças face Modelo de Instrução Direta (MID), de modo a perceber qual se adequaria melhor ao meu perfil profissional e às necessidades dos alunos. Embora a aplicação destes modelos não tenha sido isenta de dificuldades, constituiu uma aprendizagem valiosa e permitiu-me perceber de forma mais clara as vantagens e constrangimentos de cada um.

3- Enquadramento Institucional

3.1- A Instituição

O meu estágio profissional foi realizado na Escola Secundária Abel Salazar, pertencente ao Agrupamento de Escolas Abel Salazar, situado em São Mamede de Infesta, concelho de Matosinhos. Este agrupamento integra uma rede de ensino público que abrange os diferentes níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, assumindo um papel relevante na promoção de uma educação de qualidade e na formação integral dos seus alunos.

A instituição onde realizei o estágio tem vindo a destacar-se pela aposta em programas pedagógicos inovadores, bem como pela valorização das atividades extracurriculares, nomeadamente no âmbito científico, artístico e desportivo. No que respeita ao Desporto Escolar, o agrupamento oferece uma diversidade de modalidades, como Boccia, Natação, Atletismo, Ténis, Ténis de Mesa, Badminton, Tiro com Arco, Xadrez, Desporto sobre Rodas (BTT), Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança) e Desporto Adaptado. Além disso, realiza-se anualmente um torneio interescolar que contempla várias modalidades desportivas. No presente ano letivo, em colaboração com o meu colega de estágio, tive a responsabilidade de acompanhar uma equipa de futsal, com vista à sua participação nesse torneio, o que representou uma experiência

enriquecedora no desenvolvimento de competências de liderança, organização e acompanhamento técnico-pedagógico.

No início de 2024, foi inaugurada a requalificação das instalações da Escola Secundária Abel Salazar, intervenção que abrangeu a renovação de diversos espaços, incluindo o pavilhão desportivo ([Figura 1](#)), salas de aula, laboratórios, biblioteca, cantina, serviços administrativos e áreas exteriores. Esta obra teve como principal objetivo criar condições físicas e tecnológicas adequadas à promoção de um ensino de excelência, num ambiente seguro, moderno e inclusivo.

Em síntese, a Escola Secundária Abel Salazar, enquanto instituição de acolhimento do estágio, proporciona um ambiente educativo dinâmico, multidimensional e comprometido com a qualidade da formação dos seus alunos, o que permitiu vivências pedagógicas profundamente significativas e formativas para o desenvolvimento da minha identidade profissional.



Figura 1 - Pavilhão Desportivo da Escola Secundária Abel Salazar

3.2- A Turma Residente

A turma atribuída no contexto de estágio era composta por 18 alunos do 9.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos (média de 14.4 anos no início do ano letivo), sendo que inicialmente contava com 19 elementos, tendo uma aluna solicitado transferência antes do início das aulas. Do total de alunos, 10 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Com o intuito de conhecer melhor os alunos, foi aplicada uma ficha de anamnese na primeira aula. Dos dados recolhidos, destaca-se que 8 alunos reportaram ter praticado ou praticar modalidades desportivas a nível federado (futebol, voleibol, natação, boxe, dança e andebol), enquanto outros 8 participaram em atividades de desporto escolar, como tiro com arco, ténis de mesa, natação e atletismo. No que diz respeito ao estado de saúde, identificaram-se algumas patologias, nomeadamente asma (3 alunas) e anemia (2 alunas), bem como lesões ativas ou prévias, como roturas musculares, contraturas, pubalgia e entorses. Alguns alunos faziam uso de medicação regular, incluindo ferro, metformina, *quetiapina* e *valdispert*, embora nenhum dos alunos asmáticos indicasse utilização frequente de broncodilatadores.

Do ponto de vista físico-motor, a turma revelou uma diversidade de perfis: enquanto alguns alunos evidenciavam bom domínio técnico e capacidades físicas elevadas, outros apresentavam dificuldades, quer por excesso de peso, quer por menor desenvolvimento das capacidades motoras. Em termos comportamentais, a turma era participativa e demonstrava, na maioria das situações, interesse nas tarefas propostas. No entanto, observavam-se também comportamentos de dispersão e excessiva verbalização, exigindo uma intervenção pedagógica constante.

Esta turma beneficiava de duas aulas semanais de EF, uma com a duração de 100 minutos, realizada à terça-feira, e outra com 50 minutos, à quinta-feira.

3.3- A Turma Partilhada

No âmbito do estágio profissional, tive a oportunidade de partilhar a lecionação de uma turma do 5.º ano de escolaridade, composta por 18 alunos, dos quais 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A média de idades dos alunos rondava os 10 anos. Esta turma revelou-se bastante heterogénea, evidenciando tanto pontos fortes como desafios significativos no decurso das aulas de EF.

Apesar da elevada motivação demonstrada pela maioria dos alunos na realização das atividades propostas, o comportamento da turma revelou-se, frequentemente, desafiante. Ocorreram vários episódios de indisciplina, sendo necessário interromper pontualmente as aulas para gerir comportamentos desviantes e restabelecer a ordem e o foco nas tarefas. Estas situações exigiram da nossa parte uma abordagem pedagógica consistente, com estratégias de gestão de turma e promoção de um ambiente de respeito e colaboração.

Iniciámos a lecionação com esta turma apenas no segundo período, conforme a orientação do professor titular da disciplina. O professor tinha definido, previamente, quais as modalidades que pretendia lecionar em cada período. A partir desse momento, procedemos à planificação da intervenção pedagógica, com a construção das respetivas unidades didáticas para as modalidades a abordar, bem como dos planos de aula correspondentes. A lecionação das aulas foi realizada de forma partilhada entre mim e os meus dois colegas de núcleo, sendo previamente definida uma divisão de tarefas. Para cada aula, decidíamos qual de nós orientava cada exercício proposto, quem ficava responsável pela elaboração do plano de aula, quem realizava a chamada e quem conduzia determinados momentos da sessão. Apesar desta divisão, o conteúdo a lecionar era sempre decidido em conjunto, garantindo coerência e articulação no processo de ensino. Adicionalmente, colaborámos com o professor titular na avaliação dos alunos, tendo em conta os critérios definidos para o ciclo de ensino em questão.

Do ponto de vista físico-motor, a turma não se destacou por elevadas competências. Alguns alunos revelaram dificuldades claras ao nível da

coordenação motora e da compreensão de instruções básicas. Para além disso, apesar do interesse generalizado pela prática das atividades físicas, verificou-se que alguns alunos se limitavam a realizar o mínimo exigido, apresentando níveis baixos de empenho e participação ativa. Um exemplo particularmente evidente ocorreu com um aluno que se recusava a participar nas aulas, não praticava qualquer exercício físico fora do contexto escolar e demonstrava grandes dificuldades na realização de tarefas que os seus colegas conseguiam executar, sobretudo por falta de vontade. Mesmo quando as tarefas eram adaptadas e simplificadas, o aluno procurava constantemente não realizar qualquer atividade.

Outro aspeto relevante prende-se com a reduzida prática de atividade física fora do contexto escolar por parte da maioria dos alunos. Tal realidade repercutiu-se na ausência de espírito de equipa e de cooperação, sendo, por vezes, evidentes manifestações de desrespeito ou de limitada empatia entre pares. Esta situação traduziu-se em episódios de conflitualidade verbal recorrente, culminando, numa ocasião, num confronto físico entre dois alunos. De igual modo, registaram-se pequenas provocações e rivalidades durante as aulas, que, embora pontuais, representaram um entrave à construção de um ambiente verdadeiramente colaborativo e positivo.

À semelhança da turma residente, esta turma dispunha de duas aulas semanais de EF: uma com a duração de 50 minutos, à segunda-feira, e outra com 100 minutos, à quinta-feira.

3.4- A Professora Cooperante

Tive o privilégio de ser acompanhado pela PC ao longo do meu percurso como professor estagiário. Trata-se de uma profissional com vasta experiência, elevada dedicação e um entusiasmo contagiante pelo ensino. A sua postura extrovertida e acolhedora foi determinante para a nossa rápida integração no ambiente escolar, facilitando o contacto com os diversos elementos da comunidade educativa, incluindo funcionários, direção, secretaria e demais docentes.

A PC revelou-se uma orientadora disponível, atenta e exigente, proporcionando-nos momentos formativos de grande valor. A sua criatividade e capacidade de pensar “fora da caixa” originaram experiências pedagógicas inovadoras e divertidas, que contribuíram significativamente para o nosso crescimento enquanto futuros docentes.

No que diz respeito ao seu acompanhamento metodológico, sempre demonstrou disponibilidade para apoiar, sugerir e orientar. Encorajou-me a experimentar, a errar e, sobretudo, a aprender com os meus próprios erros - uma abordagem que considero essencial no desenvolvimento profissional. Solicitava previamente o envio das planificações e planos de aula para que pudesse analisar e sugerir melhorias. Posteriormente, fazia comentários construtivos sobre o decorrer das aulas, destacando os aspetos positivos e apontando áreas a melhorar, contribuindo assim para a minha evolução contínua, bem como uma reflexão acerca do decorrer da aula.

3.5- A Professora Orientadora

A PO desempenhou um papel fundamental ao longo do meu percurso de estágio, assumindo uma postura sempre disponível, colaborativa e atenta ao meu processo de desenvolvimento profissional. Com uma vasta experiência académica e um profundo conhecimento na área da EF, a sua orientação foi especialmente valiosa no apoio ao estudo científico que desenvolvi, nomeadamente na conceção e validação de um questionário aplicado aos alunos.

Ao longo do ano letivo, a PO acompanhou de forma próxima e reflexiva o meu progresso, observando três aulas e promovendo, após cada uma delas, momentos de diálogo crítico e construtivo. Nessas sessões de reflexão, abordámos os pontos fortes e as áreas a melhorar, permitindo-me evoluir com base em feedback fundamentado e prático. Além disso, a sua capacidade de escuta e abertura às minhas ideias foi um fator motivador ao longo do estágio. Através das suas sugestões, percebi que, muitas vezes, estratégias mais

simples e centradas nas necessidades dos alunos podem gerar melhores resultados em termos de envolvimento e motivação.

3.6- O Núcleo de Estágio

O NE foi constituído pela PC, por mim e pelos meus dois colegas estagiários (um do sexo feminino e um do sexo masculino). Desde os primeiros momentos, estabelecemos uma relação de proximidade e entreajuda, pautada pela colaboração, respeito mútuo e espírito de equipa, o que contribuiu significativamente para a construção de um ambiente de trabalho positivo e motivador ao longo de todo o ano letivo.

Conhecia previamente o colega estagiário do primeiro ano de mestrado, e o facto de ambos sermos naturais de Viana do Castelo despertou desde logo uma maior curiosidade em aprofundar essa relação. Rapidamente identificámos interesses comuns, especialmente no que diz respeito à área desportiva, nomeadamente o futebol. Essa afinidade levou-nos a manifestar, junto do grupo disciplinar de EF, o interesse em constituir uma equipa de futsal com alunos da escola, realizando treinos semanais com vista à preparação para o Torneio Interescolas de Matosinhos. Fomos, de facto, a única equipa que manteve treinos regulares desde o início do ano letivo, o que reflete o nosso compromisso e dedicação. O colega revelou-se trabalhador, empenhado e com uma boa capacidade de comunicação e empatia com os seus alunos. Ao longo do estágio, foi notória a sua evolução enquanto professor, destacando-se, entre outros aspetos, a melhoria na projeção da voz em contexto de aula. Para além da componente profissional, mantivemos uma relação de grande companheirismo e colaboração, podendo sempre contar um com o outro para qualquer necessidade.

Já a colega estagiária foi-me apresentada na primeira reunião do NE, apesar de termos frequentado, em simultâneo, as mesmas unidades curriculares no primeiro ano do mestrado. Estabelecemos desde cedo uma relação de proximidade, sustentada tanto no trabalho como nos momentos mais informais

de convívio, que nos permitiram criar laços sólidos. A colega demonstrou ser uma colega extremamente organizada, dedicada e responsável. Antecipava com rigor as suas intervenções pedagógicas e era metódica na sua preparação. Quando surgiam imprevistos, demonstrava alguma dificuldade inicial em lidar com o inesperado, fruto do seu perfil planeador, mas sempre com uma atitude positiva e uma capacidade de superação notável. Construiu uma forte ligação com os seus alunos, que evidenciaram, ao longo do tempo, grande empatia e respeito pela sua figura. Apesar de ter colaborado mais diretamente com o colega, devido ao projeto comum no futsal, mantive com a colega uma relação cordial, de apoio mútuo, fortalecida por diversos momentos de conversa e partilha, nomeadamente durante os nossos almoços e reuniões informais.

Em suma, considero que a dinâmica estabelecida no seio do nosso NE foi extremamente positiva e potenciadora de um ambiente de aprendizagem colaborativa. A diversidade de perfis e experiências contribuiu para o nosso crescimento individual e coletivo, permitindo-nos enfrentar os desafios do estágio com maior confiança, partilha e companheirismo.

4- Enquadramento Operacional

4.1- Planeamento

O planeamento constitui uma dimensão central e estruturante da prática profissional do professor de EF. Trata-se de um processo intencional e sistemático que visa organizar, de forma coerente e flexível, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, os métodos de ensino, os recursos e as estratégias de avaliação, tendo sempre em conta as características dos alunos e o contexto educativo em que se insere a prática pedagógica.

De acordo com Carreiro da Costa et al. (2003), o planeamento é uma ferramenta indispensável à qualidade da intervenção docente, permitindo ao professor antecipar as suas ações, prever dificuldades, estruturar sequências de aprendizagem e adequar a sua atuação às necessidades específicas dos alunos. Neste sentido, o planeamento não deve ser visto como um processo rígido, mas

sim como uma orientação dinâmica e ajustável que sustenta a tomada de decisões pedagógicas ao longo do processo de ensino.

No âmbito da disciplina de EF, o planeamento assume contornos particulares, dada a especificidade dos conteúdos de natureza predominantemente motora e a diversidade de objetivos, que vão desde o desenvolvimento das competências físicas e motoras até à promoção de valores, atitudes e estilos de vida saudáveis. Neste contexto, o professor deve organizar os seus planos em diferentes níveis (anual, unidade didática e plano de aula), garantindo a coerência entre os objetivos definidos, os conteúdos selecionados, as estratégias metodológicas aplicadas e os critérios de avaliação utilizados.

Segundo Rink (2014), o planeamento em EF deve integrar elementos como: a definição clara de objetivos gerais e específicos, a seleção adequada dos conteúdos, a escolha criteriosa de estratégias e métodos pedagógicos, a organização do espaço e do material, bem como a previsão de adaptações necessárias para assegurar a participação de todos os alunos. Para além disso, o planeamento deve favorecer a progressão pedagógica, a gestão eficaz do tempo e a maximização do tempo útil de prática motora, fatores essenciais para o sucesso da aprendizagem em EF.

4.1.1- Planeamento Anual

Numa das primeiras reuniões realizadas com a PC, procedeu-se à definição da distribuição das diferentes unidades temáticas ao longo do ano letivo, nos três períodos escolares, para as turmas que estavam sob a nossa responsabilidade, ou seja, ficou estabelecido quais as modalidades a serem trabalhadas ao longo do ano e a respetiva atribuição a cada período (Basquetebol; Dança; Ginástica; Voleibol; Futebol; Atletismo e Badminton). Esta tarefa revelou-se algo complexa para quem está numa fase inicial da prática pedagógica, uma vez que implica a articulação de várias modalidades e a gestão do número de aulas disponíveis por período.

Para facilitar este processo, recorreremos à análise de planeamentos anuais de anos letivos anteriores, bem como ao esboço de planeamento já

elaborado pelo grupo de EF da escola. Estes mostraram-se fundamentais como ponto de partida, sendo também flexíveis e passíveis de ser ajustados sempre que necessário, em função das dinâmicas escolares e das necessidades pedagógicas que iam surgindo.

Optei por estruturar o meu ensino com base no modelo por blocos, por considerar que esta abordagem favorece uma melhor consolidação dos conteúdos por parte dos alunos. A permanência numa mesma modalidade durante um período mais alargado permite aos alunos aprofundar a compreensão dos conceitos, desenvolver estratégias de aplicação prática e reforçar a aprendizagem de forma progressiva e integrada. Esta opção metodológica é reforçada por estudos recentes, como o de Huebner (2022), que demonstram que o agendamento por blocos proporciona aos professores maior disponibilidade de tempo para aprofundar conteúdos e oferecer apoio individualizado aos alunos, resultando numa aprendizagem mais significativa e numa melhor compreensão dos temas abordados.

Como é habitual em muitas escolas públicas, durante as minhas aulas partilhava o espaço do pavilhão com mais duas turmas. Esta situação obrigava-me a adaptar as minhas aulas de acordo com o *roulement* estabelecido e com as limitações do espaço disponível. Embora tenha enfrentado algumas dificuldades iniciais nesta gestão, considero que esta experiência foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-me desenvolver estratégias de adaptação e gestão de espaço que são essenciais no contexto real das escolas públicas.

Atualmente, concluído o EP, sinto-me claramente mais preparado e confiante no que diz respeito à construção e implementação de um planeamento anual, reconhecendo a sua importância enquanto ferramenta fundamental para uma prática pedagógica eficaz, refletida e organizada. Considero ter desenvolvido uma maior capacidade de adaptação, ajustando o planeamento às necessidades reais da turma, uma crescente consciência da intencionalidade pedagógica, reconhecendo o impacto de cada decisão no processo de ensino-aprendizagem, e uma acrescida confiança profissional, traduzida na segurança com que assumo a responsabilidade de planear e conduzir o processo educativo.

4.1.2- Unidade Didática

No que diz respeito à elaboração das UD (exemplo de UD em [Anexo I](#)), optei por utilizar um modelo com o qual me sentia mais familiarizado e que me permitia manter uma organização clara e eficiente. Cada UD contemplava as informações essenciais, nomeadamente o número de aulas disponíveis, os conteúdos a abordar, os objetivos definidos e, sempre que necessário, a justificação para eventuais alterações ao planeamento inicial.

Em algumas UD, optei por não realizar uma Avaliação Diagnóstica (AD) no início da lecionação, devido à escassez de tempo letivo ou por considerar, pedagogicamente, que a mesma não se justificava. Tal foi o caso, por exemplo, da UD de Dança, em que os objetivos definidos e a natureza da atividade permitiam uma abordagem mais direta, sem necessidade de um diagnóstico prévio formal.

Na distribuição dos conteúdos dentro de cada UD, procurei garantir uma progressão pedagógica adequada, iniciando pelas tarefas consideradas mais simples e, gradualmente, avançando para níveis superiores de dificuldade, sempre que o contexto o permitia. Tive ainda o cuidado de limitar a introdução de novos conteúdos por aula, de forma a evitar a sobrecarga de informação e a favorecer uma melhor assimilação por parte dos alunos.

Ao longo da lecionação, realizei algumas alterações ao planeamento previsto, ajustando os objetivos de aprendizagem em função da resposta dos alunos, seja por os mesmos se revelarem demasiado simples ou excessivamente complexos. Considero que, na maioria das situações, consegui adaptar os objetivos às reais capacidades, ritmos de aprendizagem e necessidades das turmas.

No que diz respeito à avaliação, esta foi, durante as UD, essencialmente formativa e contínua, permitindo acompanhar o progresso dos alunos e ajustar a intervenção pedagógica sempre que necessário. Para além disso, incluí sempre uma Avaliação Sumativa (AS) no final de cada unidade, por considerar fundamental que os alunos tivessem um momento específico para demonstrar as competências adquiridas. Esta avaliação final permitiu-lhes tomar

consciência do seu nível de desempenho e possibilitou-me validar, de forma mais objetiva, as anotações recolhidas ao longo das aulas no âmbito da avaliação formativa.

4.1.3- Plano de Aula

O Plano de Aula (PA) (*template* em [Anexo II](#)) foi o instrumento pedagógico que mais vezes elaborei ao longo do EP. Todas as aulas que lecionei foram previamente planeadas, com base num documento que servia de orientação para a condução da prática pedagógica. Este processo permitiu-me desenvolver uma maior segurança e competência na conceção de planos de aula estruturados, adequados aos conteúdos e ajustados ao perfil das turmas.

Cada PA incluía os exercícios a realizar, com a descrição detalhada da sua execução, os objetivos específicos de aprendizagem, os critérios de êxito, bem como outras informações fundamentais, como o material necessário, o espaço a utilizar e o tempo estimado para cada fase da aula. A estruturação das aulas seguia um modelo tripartido, composto por três fases distintas: inicial, fundamental e final.

Na fase inicial, recorri a exercícios de carácter lúdico e cooperativo, com o intuito de ativar os alunos ao nível muscular e neuromuscular, estimular o espírito de grupo, promover o envolvimento dos alunos desde o início e desenvolver competências técnicas básicas, normalmente relacionadas com a modalidade em foco. Esta fase revelou-se particularmente importante para criar um clima de aula positivo, despertando o interesse e a motivação dos alunos para a tarefa.

A fase fundamental constituía o núcleo da aula, sendo dedicada ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos previstos na unidade didática. Durante esta fase, os alunos realizavam tarefas de complexidade progressiva, articuladas com os objetivos definidos, promovendo a construção de aprendizagens significativas. Sempre que possível, priorizava-se a realização de exercícios mais complexos, como as sequências técnicas do badminton, uma vez que se tratava de conteúdos centrais que requeriam maior tempo de treino

e deviam estar interligados aos conteúdos abordados em aulas anteriores. A seleção das tarefas tinha por base a adequação às necessidades do grupo, garantindo desafios ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Por fim, na fase final, os alunos participavam, em diversas situações, em jogos reduzidos (no futebol, 5x5), sobretudo em modalidades coletivas como o basquetebol ou andebol. Esta fase servia também como momento de síntese e reflexão, durante o qual reuníamos para discutir os resultados obtidos na aula, identificar progressos e refletir sobre aspetos a melhorar. Este espaço de diálogo foi fundamental para promover a autorregulação da aprendizagem e fomentar o envolvimento dos alunos no processo avaliativo.

No final de cada aula, realizava uma reflexão individual escrita, com base na observação direta e nos registos recolhidos ao longo da sessão. Identificava o que tinha corrido bem, os aspetos a melhorar e ponderava possíveis alterações a implementar nas aulas seguintes. Esta prática de reflexão sistemática foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu-me tomar decisões fundamentadas e ajustar a minha intervenção de forma mais eficaz.

É importante referir que, numa fase inicial, senti algumas dificuldades na planificação das aulas, sobretudo no que diz respeito à construção de sequências didáticas que fossem, simultaneamente, claras, motivadoras e ajustadas à realidade da turma. Elaborar uma aula que introduza os conteúdos de forma rigorosa e que, ao mesmo tempo, seja estimulante e envolvente para os alunos revelou-se um dos principais desafios. Contudo, com o decorrer do estágio e a aquisição de experiência, fui ganhando maior autonomia e confiança na construção dos planos de aula, conseguindo adequar melhor os conteúdos à realidade concreta de cada turma, respeitando os seus ritmos, interesses e motivações.

Ao longo da prática pedagógica, percebi também que o plano de aula deve ser encarado como um instrumento orientador, e não como um guião rígido e inflexível. Por diversas vezes, surgiram imprevistos, como limitações de espaço, alterações de tempo, mudanças no comportamento dos alunos ou necessidades inesperadas que exigiram adaptações imediatas. Aprendi, assim, que ser professor implica estar preparado para a incerteza e para a tomada de decisões

em tempo real, mantendo sempre o foco nos objetivos definidos. Foi precisamente nesta capacidade de flexibilizar o planejamento e ajustar a prática que reconheci o meu crescimento profissional. Percebi que me tornava um professor mais competente e autônomo quando deixei de ver a alteração ao plano como um fracasso, e passei a encará-la como uma resposta pedagógica adequada às exigências do momento.

4.2- Realização

Neste capítulo, pretendo abordar aquela que considero ser a fase central e mais determinante do EP: a fase de realização. Nesta etapa, enquadro todas as ações concretizadas no contexto real de lecionação, abrangendo desde o clima e a gestão das aulas até à seleção e aplicação dos modelos de ensino utilizados nas diferentes UD.

Como seria expectável, um dos desafios mais complexos, para além da transmissão e adaptação dos conteúdos às necessidades e características da turma, consistiu em manter um clima de aula positivo e uma gestão eficaz do grupo. Este equilíbrio revelou-se particularmente exigente, pois implica assegurar simultaneamente um papel de autoridade e responsabilidade, preservando, ao mesmo tempo, uma relação estável, de confiança e proximidade com os alunos.

A experiência demonstrou que manter os alunos ativos e envolvidos nas tarefas propostas, evitando comportamentos desviantes ou vocabulário inadequado ao contexto educativo, exige intervenção constante e estratégias diferenciadas. Em determinados momentos, foi necessário adotar uma postura mais assertiva e autoritária para reestabelecer a ordem e garantir o cumprimento das regras. No entanto, reconheço que, quando excessivamente prolongada, essa abordagem pode conduzir à desmotivação e, consequentemente, prejudicar o processo de aprendizagem.

Desde os primeiros momentos do EP, percebi a importância de adotar uma atitude firme e coerente, capaz de afirmar a minha autoridade de forma consistente, sem comprometer a relação pedagógica. Assim, recorri a

estratégias como a clareza na comunicação das regras, a aplicação consistente das consequências para comportamentos inadequados e a valorização dos comportamentos positivos, procurando sempre promover a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos.

Esta fase evidenciou, na prática, a relevância das competências de gestão de turma e liderança pedagógica, dimensões amplamente destacadas na literatura como determinantes para a eficácia da lecionação (Rink, 2014). A minha experiência confirmou que um professor deve ser capaz de combinar autoridade com empatia, criando um ambiente onde a disciplina é mantida, mas onde também há espaço para a motivação, a participação ativa e o respeito mútuo.

4.2.1- Clima e Gestão de Aula

Segundo Shulman (1987), a gestão eficaz da turma é essencial para organizar o espaço, o tempo e as atividades, permitindo maximizar a aprendizagem dos alunos. O clima e a gestão da aula constituíram, ao longo do EP, desafios permanentes, especialmente devido às características da turma. Esta apresentava um elevado nível de energia e vivacidade, sendo, por vezes, irrequieta e dispersa, o que exigia intervenções frequentes para retomar a atenção e manter a disciplina. Alguns alunos apresentavam resistência às tarefas propostas, procurando evitar ou minimizar o esforço, demonstrando comportamentos de preguiça e desmotivação, o que obrigava a constantes adaptações pedagógicas para manter o envolvimento e a aprendizagem, como a atribuição de tarefas para além dos exercícios propostos.

“(...) Na primeira metade da aula os alunos estavam atentos e realizavam as tarefas com sucesso. Uma vez que começamos a realizar as figuras de pares, os alunos começaram a ficar mais distraídos e adotaram comportamentos desviantes. Dada a natureza da aula, era altamente

necessária a total atenção e cuidado por parte dos discentes, algo que não aconteceu.”

(Diário de Bordo, 22 de outubro de 2024)

Para gerir esta realidade, procurei adotar uma postura confiante e de liderança em todas as aulas, transmitindo segurança aos alunos. Utilizei a expressão facial de forma transparente, permitindo que os discentes percebessem claramente o meu estado de espírito e compreendessem quando alguma atitude ou comportamento estava incorreto. Em diversas situações, bastava um olhar firme para que os alunos ajustassem a sua conduta, chegando, por vezes, a pedir desculpa espontaneamente. Considero relevante salientar que a utilização do apito e do assobio se revelou essencial para captar a atenção dos alunos de forma imediata, sem necessidade de interromper repetidamente os exercícios em curso. Os discentes já se encontravam familiarizados com o significado desses sinais como forma de advertência, o que contribuiu para uma gestão mais eficaz e fluida das aulas.

Apesar da pouca diferença de idades entre mim e os alunos, consegui estabelecer uma relação de proximidade e confiança. Mantinha uma comunicação aberta, o que permitia que os alunos partilhassem comigo situações pessoais, pedissem conselhos e se sentissem confortáveis no ambiente da aula. Este facto contribuiu para a criação de um clima positivo, em que os discentes se sentiam valorizados e ouvidos.

No entanto, alguns alunos manifestavam-se de forma inadequada perante certas tarefas, entrando em conflitos ou mostrando sinais de stress. Nesses momentos, era necessário intervir de forma assertiva, elevando a voz e, por vezes, reunindo toda a turma para reforçar a importância do respeito e da cooperação, destacando as atitudes a melhorar. As reflexões no final de cada aula mostraram-se fundamentais não só para desanuviar o ambiente e resolver desavenças, mas também para parabenizar e motivar os alunos, o que teve um impacto altamente positivo no clima da turma.

“(...) no final da aula tive uma pequena conversa com os alunos, demonstrando o meu agrado e parabenizando-os pelo seu bom trabalho e foco durante a aula.”

(Diário de Bordo, 5 de novembro de 2024)

Foi também notório que alguns alunos assumiam um papel motivador, incentivando os colegas, o que funcionou como um fator potenciador de um clima saudável e produtivo. A utilização de jogos lúdicos e de cooperação, permitir que os alunos escolhessem o exercício de aquecimento e, por vezes, colocar um aluno à sorte para dirigir a atividade de ativação inicial, revelou-se crucial para a construção de um clima de aula positivo. Estas estratégias favoreceram a motivação, o envolvimento ativo dos discentes e o desenvolvimento de competências sociais, promovendo um ambiente de confiança, colaboração e participação. Procurei sempre que os alunos percebessem as aulas de EF não apenas como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades físicas, mas também como um momento de descontração, permitindo-lhes relaxar e distanciar-se das exigências e tensões do quotidiano escolar.

A planificação das aulas foi elaborada de forma flexível, permitindo ajustes em função do comportamento e necessidades imediatas dos discentes. Os agrupamentos variaram entre individuais, pares e pequenos grupos, promovendo a cooperação e incentivando a participação ativa de todos. Para os alunos mais relutantes ou desmotivados, procurei utilizar exercícios lúdicos e desafiantes, conseguindo motivar até os que normalmente tentavam esquivar-se às tarefas.

A gestão da aula também implicou o controlo da dinâmica de grupo e a prevenção de comportamentos desviantes. Por exemplo, durante atividades de Ginástica e Dança, alguns alunos tentavam não participar; nesses casos, recorri à decomposição de movimentos em partes, à demonstração visual e à atribuição de tarefas específicas dentro de cada grupo para manter a disciplina e estimular a cooperação. Nos jogos de futsal, a turma apresentava grande competitividade, e foi necessário reforçar continuamente princípios do trabalho em equipa,

estratégias de apoio ofensivo e defensivo e regras de convivência, promovendo a responsabilidade individual e coletiva. Constatei que o planeamento, por si só, não garante o controlo da aula; a capacidade de adaptação em tempo real é fundamental. Ao observar continuamente a turma, percebia rapidamente quando um exercício necessitava de ajustes, seja no nível de dificuldade, na duração ou no formato de execução. Além disso, foi necessário desenvolver resiliência emocional, mantendo a calma mesmo em aulas complicadas, e refletir sobre os sucessos e falhas de cada sessão para melhorar continuamente a prática pedagógica.

Em resumo, o trabalho com esta turma demonstrou que o clima e a gestão da aula são multidimensionais, exigindo equilíbrio entre autoridade, motivação, flexibilidade e reflexão constante. A experiência permitiu-me compreender que a eficácia da gestão depende da interação entre planeamento, observação ativa, capacidade de adaptação e estabelecimento de relações de confiança com os alunos, promovendo um ambiente seguro e propício à aprendizagem, mesmo perante comportamentos desafiantes. Considero que consegui responder de forma eficaz e adequada às necessidades da turma no que diz respeito à gestão e ao clima das aulas, mesmo tendo em conta que se tratava do meu estágio profissional. Reconheço, contudo, que ainda existem áreas em que posso evoluir, e acredito que a experiência contínua me proporcionará o desenvolvimento necessário para aperfeiçoar estas competências.

4.2.2- Modelos de Ensino

Ao longo do EP, procurei aplicar e experimentar diferentes modelos de ensino, ajustando-os em função das especificidades de cada UD, às necessidades da turma e da natureza própria de cada modalidade. A sua implementação foi realizada em articulação com o MID, uma vez que este se revelou particularmente adequado às características da turma, garantindo maior clareza, organização e eficácia na transmissão dos conteúdos.

O MID é um dos modelos de ensino mais tradicionais em EF, caracterizado pelo controlo centralizado do professor sobre todos os aspetos da

aula, desde a apresentação dos conteúdos até à gestão do tempo e do espaço. Neste modelo, o professor assume um papel dominante na demonstração, explicação e correção das tarefas motoras, enquanto os alunos desempenham um papel maioritariamente recetivo, centrado na execução das instruções dadas (Rosenshine, 1987; Metzler, 2011). De acordo com Metzler (2011), o MID é especialmente eficaz quando o objetivo é desenvolver a precisão técnica e a reprodução de habilidades motoras, uma vez que se baseia na prática estruturada, repetição sistemática e feedback frequente por parte do professor. Assim, torna-se particularmente adequado para alunos iniciantes, que necessitam de instruções claras e sequenciadas (Rosenshine, 1987). Este foi, como referido anteriormente, o modelo maioritariamente utilizado por mim, não apenas devido às características da turma, mas também pela minha inexperiência inicial e menor confiança para explorar modelos alternativos, sobretudo no primeiro período. Este modelo revelou-se particularmente eficaz no contexto em questão, permitindo-me assegurar a transmissão clara e estruturada dos conteúdos, bem como propor exercícios que, a meu ver, se mostraram adequados e pertinentes para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes.

Nas UD de Ginástica e Dança procurei recorrer ao MAC. Este centra-se na interação entre os alunos, promovendo o trabalho em equipa para atingir objetivos comuns e desenvolver competências sociais, cognitivas e motoras. Pressupõe que os discentes aprendem uns com os outros, partilham responsabilidades e se apoiam mutuamente na realização de tarefas, desenvolvendo tanto o conhecimento quanto habilidades interpessoais (Johnson, Johnson & Holubec, 2013). Penso que é particularmente útil em EF, pois permite que os alunos se envolvam ativamente, promovendo a socialização, a resolução de problemas e a construção de estratégias em grupo, enquanto cada elemento é responsável pela sua aprendizagem e pela do grupo. Ainda que o MAC possa apresentar benefícios significativos, na minha turma não se alcançaram os resultados esperados. Em ambas as modalidades, iniciei a intervenção orientando os alunos nos elementos fundamentais de cada uma - no caso da ginástica, as figuras básicas; no caso da dança, os passos essenciais -

e, posteriormente, organizei-os em diferentes grupos de trabalho, com o objetivo de, como forma de avaliação, criar uma coreografia final a apresentar ao restante da turma. Esta tarefa revelou-se bastante desafiante para os alunos, devido à limitada cooperação e colaboração entre eles. Adicionalmente, percebi a existência de algumas tensões interpessoais, o que acabou por influenciar negativamente a execução da atividade e a dinâmica de grupo.

“(...) Infelizmente, os alunos não apresentaram capacidade de trabalhar em grupo e de tomar decisões. Enquanto alguns apresentavam ideias, outros estavam completamente desligados e/ou não tentaram perceber e ajudar os colegas.”

(Diário de Bordo, 11 de fevereiro de 2025)

Para tentar mitigar os problemas relacionados com os maus relacionamentos, implementei, no início de cada aula, exercícios lúdicos de cooperação entre os alunos. Estes exercícios tiveram, na sua maioria, resultados positivos e decorreram com bastante fluidez; no entanto, não foram suficientes para consolidar um bom relacionamento entre todos os elementos, mantendo-se algumas dificuldades no trabalho em equipa. Adicionalmente, os alunos não demonstraram interesse em trabalhar fora do horário da aula, o que, aliado ao facto de não aproveitarem eficazmente o tempo disponível durante as sessões, limitava ainda mais as oportunidades de treino e prática.

“(...) Os alunos estão pouco preparados para a avaliação final de dança e não demonstram interesse em treinar fora do tempo da aula prática.”

(Diário de Bordo, 11 de fevereiro de 2025)

Apesar de o meu objetivo inicial ser que os alunos elaborassem autonomamente as suas próprias coreografias, assumindo eu apenas um papel de apoio passivo, acabei por intervir de forma significativa nas decisões finais de cada uma delas. Para além disso, foi necessário advertir com frequência os alunos relativamente ao seu comportamento e, em diversos momentos, impor a

cooperação e o trabalho em equipa. Ainda assim, os alunos conseguiram concluir a avaliação e apresentar coreografias criadas por si, ainda que com uma influência considerável da minha parte. Deste modo, considero que esta turma revelou dificuldades em trabalhar de forma eficaz sob o enquadramento do MAC.

Apenas no terceiro período apliquei o MED. O MED, desenvolvido por Daryl Siedentop na década de 1980, surge como uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino do desporto, procurando aproximar a experiência dos alunos às práticas e vivências próprias do desporto real. Este modelo tem como objetivo central proporcionar uma experiência autêntica e completa, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também o espírito de equipa, a responsabilidade, a tomada de decisões e o sentido de pertença (Siedentop, 1994). Este modelo é amplamente reconhecido pela sua capacidade de aumentar a motivação dos alunos, fomentar o envolvimento ativo e desenvolver competências sociais e valores educativos, indo além da mera prática técnica e aproximando a escola da realidade cultural do desporto (Gomes, 2011).

Decidi aplicar o MED na UD de Futebol, uma vez que esta modalidade era, de forma geral, mais familiar para os alunos, sendo que alguns já tinham participado no torneio interturmas de futsal da escola, realizado no 2.º período letivo. Para além disso, sendo o futebol uma área em que me sinto particularmente à vontade, considerei que teria maior facilidade em adaptar os exercícios e em explorar os diferentes papéis previstos pelo modelo.

Após uma reflexão conjunta com a PO, compreendi que a forma como estava a operacionalizar o MED não correspondia plenamente à sua estrutura original, acabando por adaptá-lo à realidade e às características da turma. Assim, organizei os alunos em equipas heterogéneas e equilibradas em termos de nível de prática e propus um conjunto de tarefas: cada equipa deveria criar o seu próprio emblema, grito de equipa e definir um equipamento (com a camisola a ser comum a todos os elementos). Para além disso, cada grupo ficou responsável por trazer dois exercícios relacionados com uma das três componentes que considerei mais relevantes - passe, drible e remate -, de modo que todos os alunos pudessem experimentar e praticar as propostas elaboradas.

No entanto, a concretização das tarefas e desafios lançados não decorreu como inicialmente previsto. Relativamente à criação do emblema, apenas uma das equipas concretizou a tarefa. No que respeita aos exercícios, uma das equipas não apresentou qualquer proposta e as restantes trouxeram atividades que, apesar de eu lhes ter dado espaço para implementar, não se revelaram pedagogicamente eficazes. Por precaução, tinha preparado exercícios alternativos para cada um dos conteúdos, acabando por assegurar a continuidade da aula através de uma abordagem mais próxima do MID.

Para além dos exercícios inicialmente planeados, realizei conversas informais com os alunos no final das aulas, procurando recolher as suas opiniões relativamente ao desenrolar da UD. Através desses momentos de feedback, percebi que persistiam erros recorrentes, o que nos levou a concluir que seria necessário reforçar os princípios de apoio ofensivo e defensivo. Estes foram, posteriormente, trabalhados através de exercícios por mim propostos.

Apesar de considerar que as tarefas eram simples e ajustadas ao nível da turma, constatei que, para os alunos, a sua realização se revelava bastante exigente. Enquanto treinador de futebol, habituado a um contexto mais direcionado para jogadores, senti algumas dificuldades na transposição desta modalidade para o ambiente escolar, onde a heterogeneidade e as necessidades pedagógicas são muito mais marcantes.

Numa fase final da UD, optei por adotar uma abordagem mais lúdica e prática, permitindo que os alunos formassem as suas próprias equipas e participassem em jogos 5x5 ou em jogos reduzidos em $\frac{1}{4}$ de campo. Apesar de esta descrição poder parecer algo pessimista relativamente ao decorrer da UD, considero que houve progressos assinaláveis em diversos alunos, tanto a nível técnico como tático. Uma das melhorias que observei foi que as alunas começaram a movimentar-se para fornecer uma linha de passe mais segura aos colegas de equipa, tentando rececionar primeiro a bola antes de a passar, o que lhes permitiu manter a posse de bola por mais tempo e reduzir os erros de entrega. Contudo, no que diz respeito ao trabalho em equipa e à cooperação, não observei melhorias significativas.

“(...) Os exercícios que eles poderiam considerar como secantes, acabaram por os obrigar a trabalhar aspetos cruciais do futebol, como o apoio ofensivo/desmarcação. Essa foi a maior diferença que notei, principalmente em algumas meninas, que inicialmente estavam paradas o jogo todo à espera da bola.”

(Diário de Bordo, 22 de maio de 2025)

Apesar de ter existido uma evidente falta de empenho e motivação por parte dos alunos – que demonstravam interesse apenas em jogar futebol de forma livre, desvalorizando os exercícios pedagógicos e qualquer tipo de esforço adicional – considero que não alcancei plenamente os objetivos delineados para esta modalidade. Fiquei com a percepção de que poderíamos ter desenvolvido algo mais atrativo e marcante para os discentes, proporcionando-lhes uma experiência mais significativa. No entanto, tal não se concretizou da forma desejada.

Ainda assim, reconheço que esta experiência se revelou fundamental para a minha aprendizagem e desenvolvimento enquanto futuro professor. Permitiu-me perceber, de forma mais clara, a importância de ajustar as minhas expectativas à realidade da turma. Esta consciência crítica ajudou-me a compreender que, muitas vezes, não é suficiente aplicar metodologias pensadas em abstrato; é necessário flexibilizá-las e procurar estratégias que despertem o envolvimento e a participação ativa dos alunos.

“(...) é uma turma que responde, maioritariamente, à instrução direta, e nada mais. Os alunos querem ter as tarefas já elaboradas e fazer o que é proposto pelo professor, evitando ter qualquer trabalho direcionado para eles.”

(Diário de Bordo, 22 de maio de 2025)

Infelizmente, não tive oportunidade de explorar de forma mais aprofundada os diferentes modelos de ensino. A conjugação das características específicas da turma com a minha própria inexperiência tornou este processo mais desafiante. Ainda assim, sinto-me satisfeito com o trabalho realizado, pois

considero que foi um percurso de grande aprendizagem, no qual consegui compreender, de forma clara, as diferenças entre os modelos que apliquei. Estou consciente de que a melhoria exige repetição, reflexão e a capacidade de aprender com os erros cometidos, aspetos que fazem parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Assim, encaro esta experiência como uma etapa essencial que me prepara para o futuro enquanto professor, deixando-me mais confiante e motivado para aplicar e explorar, com maior profundidade, diferentes modelos de ensino ao longo da minha carreira.

4.3- Avaliação

De todas as dimensões que compõem a profissão docente, considero que a avaliação é, sem dúvida, a mais exigente e, por vezes, a mais desgastante. Enquanto professor, é extremamente gratificante acompanhar a evolução dos alunos e observar a aplicação prática dos conteúdos lecionados; contudo, traduzir esse progresso em uma classificação quantitativa constitui um desafio complexo. Surge, frequentemente, um conflito interno relativamente à justiça das notas atribuídas, o que torna este processo especialmente delicado e exigente. A avaliação requer atenção minuciosa, rigor e uma reflexão constante. É necessário manter um elevado nível de exigência, observar atentamente todos os alunos ao longo das aulas, identificar as suas qualidades individuais e compreender de que forma estas se enquadram nas dinâmicas e características da turma. Acima de tudo, é fundamental garantir a imparcialidade e a equidade, de modo a assegurar que cada classificação reflete, de forma justa e fidedigna, o percurso e desempenho de cada estudante.

Conforme abordado nas aulas teórico-práticas do MEEFEBS, o processo avaliativo pode ser orientado por três fases principais: AD, Avaliação Formativa (AF) e AS. A AD tem como objetivo identificar, num momento inicial, o nível de prática e o conhecimento prévio dos alunos relativamente à modalidade a ser trabalhada. Esta etapa permite ao docente planear e adaptar o ensino de forma mais ajustada às necessidades da turma. A AF corresponde a um processo contínuo, sustentado na observação sistemática durante as aulas e na

monitorização da evolução dos alunos. Na minha perspetiva, esta constitui a fase mais relevante do processo avaliativo, pois permite identificar progressos, dificuldades e necessidades de ajustamento pedagógico em tempo útil. Segundo Batista et al (2024), é necessário avaliar constantemente, não bastando fazê-lo apenas no início e no final, uma vez que as condições estão em permanente mudança. Por fim, a AS traduz-se num momento formal de aferição, no qual se procura evidenciar os resultados do processo de aprendizagem e evolução registados ao longo do período de prática. Este momento representa a síntese do percurso formativo, integrando os conhecimentos, competências e atitudes adquiridas pelos alunos.

No que respeita à AD (exemplo de grelha em [Anexo III](#)), esta foi aplicada em algumas modalidades lecionadas ao longo do ano letivo, nomeadamente Voleibol, Badminton e Basquetebol. A opção por realizar a AD apenas nestas modalidades prende-se com o facto de serem matérias e conteúdos aos quais os alunos já haviam sido expostos, sendo o meu objetivo principal aferir o nível de desempenho, conhecimento e experiência que apresentavam. Tendo em conta que, nas restantes modalidades, o tempo útil de aulas disponível era bastante reduzido, considerei que a realização de uma AD e a consequente utilização de uma aula exclusivamente para esse fim não se justificava. Assim, nas modalidades de Dança, Atletismo, Ginástica e Futebol optei por iniciar diretamente a leção, recorrendo a conteúdos de nível introdutório, de forma a garantir que todos os alunos adquirissem, de forma sólida, as habilidades motoras fundamentais inerentes a cada prática.

A AF, conforme anteriormente referido, assumiu um papel de elevada importância ao longo de todo o ano letivo. Foi através deste processo avaliativo que consegui, de forma justa, criteriosa e reflexiva, sustentar as conclusões finais relativas ao desempenho dos alunos. Embora não tenha recorrido a grelhas formais de registo, a AF esteve sempre presente, quer através das orientações e *feedback* contínuo fornecido durante as aulas, quer pela adaptação dos exercícios com o intuito de potenciar o rendimento de cada aluno. Além disso, no final de cada aula promovia momentos de reflexão conjunta, nos quais procurava fomentar a consciência crítica dos discentes relativamente ao seu

próprio progresso, incentivando a melhoria constante dos seus níveis de prática e conhecimento. Ao longo dos períodos letivos, fui registrando observações e anotações que me permitiram identificar, de forma objetiva, os avanços individuais e coletivos. Estes registros tornaram possível a atribuição de classificações mais fundamentadas e coerentes, assegurando que cada aluno fosse avaliado de forma justa e proporcional ao seu desempenho real. Esta abordagem vai ao encontro do defendido por Black e Wiliam (1998), que referem que a AF é um instrumento central para promover e regular a aprendizagem, permitindo ao professor ajustar continuamente o ensino às necessidades dos alunos. Também Fernandes (2009) reforça que a AF é um processo essencial para garantir a equidade na avaliação, uma vez que possibilita a recolha sistemática de evidências sobre o progresso dos alunos, informando decisões pedagógicas mais justas e fundamentadas. Na minha perspetiva, um professor que não integre a AF no seu processo avaliativo dificilmente conseguirá classificar os seus alunos de forma verdadeiramente justa e representativa do seu percurso.

A AS (exemplo de grelha em [Anexo IV](#)) foi aplicada no final de cada UD, com exceção do Atletismo. Nesta modalidade, devido à limitação temporal e ao reduzido tempo útil para a sua abordagem, não foi possível realizar um momento específico de avaliação final. Em alternativa, procedi ao registo contínuo de observações relevantes durante as aulas, que me permitiram completar a grelha de avaliação e atribuir a classificação final de forma fundamentada. Nas restantes UD, a AS foi sempre implementada como momento formal de avaliação. No entanto, considero que este tipo de avaliação apresenta características que podem ser simultaneamente positivas e negativas. Por um lado, constitui um momento estruturado para verificar e consolidar o desempenho dos alunos. Por outro, pode gerar efeitos indesejados: alguns alunos podem sentir-se excessivamente pressionados, faltar nesse dia ou apresentar um desempenho aquém das suas reais capacidades; inversamente, outros podem realizar uma prestação pontual muito acima do habitual, não refletindo o seu nível médio de desempenho ao longo do período. De acordo com Fernandes (2006), a avaliação sumativa tem como objetivo principal certificar e

traduzir em resultados quantitativos o nível de desempenho do aluno, sendo fundamental para efeitos de classificação e tomada de decisões educativas. Contudo, diversos autores (Black & Wiliam, 1998) defendem que, para que esta avaliação seja realmente justa e válida, deve ser articulada com a AS, de forma a contemplar a progressão e consistência do desempenho, evitando que um único momento determine, de forma desproporcional, a nota final. Na minha perspetiva, a AS deve funcionar essencialmente como uma confirmação daquilo que já foi observado e registado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, recorri sempre à AF como base para sustentar a classificação final, atribuindo à AS um papel complementar. Entendo que confiar na observação contínua e no desempenho real e consistente dos alunos, aliado à análise da sua evolução, é a forma mais justa de avaliar, garantindo maior fiabilidade e representatividade do percurso de cada discente.

No primeiro e segundo períodos, para além da avaliação decorrente das aulas práticas, procedeu-se também à aplicação de uma ficha de avaliação teórica, destinada a aferir o nível de conhecimento dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados. Esta forma de avaliação era mandatária, estando presente como uma componente de avaliação na grelha final. Procurei elaborar um teste que complementasse, de forma clara e objetiva, os temas abordados nas aulas, evitando a inclusão de questões excessivamente complexas que pudessem dificultar a sua resolução. As fichas de avaliação foram aplicadas e realizadas através da plataforma *Google Forms*, a qual se revelou uma ferramenta prática, eficiente e de fácil utilização, permitindo uma correção rápida e uma análise imediata dos resultados. De forma geral, os resultados obtidos situaram-se num nível mediano, embora se tenham verificado classificações elevadas por parte de alguns discentes.

Registou-se uma situação particular em que uma aluna, devido a uma lesão muscular, ficou impossibilitada de participar na prática de uma das UD. Como alternativa de avaliação, foi-lhe proposto que elaborasse um trabalho, em formato à sua escolha, que retratasse e apresentasse factos relevantes e interessantes sobre a modalidade em questão. Contudo, o resultado não correspondeu às expectativas, uma vez que a aluna apresentou um trabalho

pouco desenvolvido, elaborado nas notas do telemóvel e entregue sob a forma de capturas de ecrã. Num outro caso, um aluno foi reprovado por faltas na disciplina, tendo-lhe sido atribuída uma tarefa no âmbito das Medidas de Recuperação e Integração (MRI). No entanto, o aluno não chegou a concluir a referida tarefa. Apesar destes constrangimentos, considero que estas situações representaram uma experiência enriquecedora, permitindo-me adquirir preparação para lidar, de forma mais eficaz, com eventuais ocorrências semelhantes no futuro.

Para concluir, considero que o processo de avaliação constituiu, tal como previsto, um momento de profunda reflexão e, por vezes, de alguma incerteza. Sinto-me satisfeito por ter acompanhado atentamente e registado a evolução dos alunos, procurando, em todos os momentos, assegurar a justiça e a equidade na atribuição das classificações finais. Reconheço que, com a experiência adquirida ao longo do estágio, desenvolvi uma maior acuidade na observação e análise do desempenho dos alunos, tornando-me mais eficaz, inclusive, nos momentos de AS. Este processo reafirmou a minha perceção de que a avaliação é, indubitavelmente, uma das tarefas mais complexas e exigentes no exercício da docência, independentemente do nível de experiência do professor.

4.4- Reflexão

A reflexão constitui um elemento essencial no percurso profissional de qualquer docente. Um professor deve possuir a capacidade de observar criticamente a sua prática, identificar pontos de melhoria e adotar novos métodos e estratégias mais eficazes que promovam aprendizagens significativas. Tal como defende Schön (1983), o professor deve ser entendido como um “profissional reflexivo”, capaz de analisar continuamente a sua ação e reconstruí-la à luz das experiências vividas. Ao longo do EP, procurei desenvolver este exercício reflexivo de forma sistemática, analisando os meus métodos de ensino e o decorrer das aulas, sobretudo no final de cada uma.

Reconheço que, numa fase inicial, encontrei algumas dificuldades em expressar de forma clara, coerente e profunda as minhas reflexões. Limitava-

me, muitas vezes, a descrever o que havia acontecido na aula, sem avançar para uma análise crítica do impacto das minhas decisões pedagógicas ou das aprendizagens dos alunos.

“(...) No primeiro tempo, os alunos fizeram um pequeno aquecimento com corrida de resistência. Tinham de correr na pista exterior em velocidade moderada e ao apito passavam a corrida mais rápida. Alguns alunos demonstraram dificuldades na realização deste exercício, tendo que, por vezes, parar para recuperar o folego.”

(Diário de Bordo, 19 de novembro de 2024)

Com o decorrer do tempo, fui-me envolvendo de forma mais consciente e aprofundada no processo reflexivo. À medida que me familiarizava com esta prática, e com o apoio e orientação da PC, da PO e até dos colegas EE, comecei a adotar uma escrita mais estruturada e analítica. No final de cada aula, nas minhas reflexões, já não me limitava a relatar factos ou acontecimentos, mas procurava expressar a minha opinião fundamentada, identificar como me tinha sentido perante determinadas situações e reconhecer os aspetos em que deveria melhorar.

“(...) decidi dividir a turma em 2 níveis de prática, juntando os alunos com nível de prática elevado com os equiparáveis, e o mesmo com os alunos de nível de prática baixo. Desta forma, todos conseguiram jogar e, ainda que os de nível baixo mantivessem um jogo menos dinâmico, conseguiram sempre obter sucesso. Ambos os níveis apresentaram melhorias, principalmente na técnica do passe, que era uma das componentes em que se percebia uma maior falha. Os exercícios de cooperação em que tinham de realizar 3 toques por dupla, foram sem dúvida, uma boa forma de assimilar a técnica do passe como a diferenciação de papeis. (...) Considero esta UD um sucesso, pois pelo feedback recebido pelos alunos, houve um grande interesse e motivação na prática da modalidade.”

(Diário de Bordo, 27 de março de 2025)

Numa fase inicial do estágio, encarei o processo de reflexão como algo meramente teórico, ao qual não atribuía grande importância. Limitava-me a cumpri-lo de forma quase mecânica, descrevendo o que tinha acontecido na aula sem retirar daí aprendizagens significativas para a minha prática.

Passei a olhar para este processo como um momento pessoal de pausa e de tranquilidade, sobretudo após aulas mais desafiantes. Tornou-se uma oportunidade para “acalmar a mente”, analisar com maior clareza os pontos positivos e os aspetos menos conseguidos da minha intervenção e, a partir daí, delinear formas de melhorar. Esta mudança de perspetiva permitiu-me não apenas identificar fragilidades, mas também valorizar os progressos alcançados, compreendendo que a evolução profissional se constrói gradualmente, através da observação crítica e da autorreflexão.

Um dos aspetos em que esta transformação se tornou mais evidente foi na forma como transmitia a informação aos alunos. No início, tinha a tendência de “deitar cá para fora” muita informação em simultâneo, o que acabava por dispersar a atenção da turma e dificultar a compreensão. Após refletir sobre esta prática, percebi a importância de adotar uma comunicação mais clara, concisa e coerente, fornecendo instruções curtas e objetivas, de modo a garantir que os alunos compreendiam melhor as tarefas propostas. Com este ajuste, senti que as aulas se tornaram mais fluidas, atrativas e motivadoras, contribuindo para uma maior eficácia pedagógica e para o envolvimento dos alunos.

Esta evolução permitiu-me transformar a reflexão num verdadeiro instrumento de desenvolvimento profissional, ajudando-me a compreender o impacto das minhas decisões pedagógicas e a delinear estratégias para o futuro. Neste sentido, o processo reflexivo foi-se tornando para mim uma ferramenta indispensável de crescimento, permitindo-me adaptar métodos, ajustar estratégias e evoluir de forma contínua.

4.5- Turma Partilhada

O início desta experiência deu-se no mês de novembro e prolongou-se até ao final do ano letivo. Ao longo deste período, o NE teve a oportunidade de

trabalhar com uma turma do 5.º ano de uma outra escola cooperante, cuja composição etária e nível de maturidade apresentavam características muito diferentes das turmas residentes. Este contacto foi particularmente enriquecedor, pois implicou uma adaptação constante à realidade e às necessidades específicas do grupo, exigindo de nós um ajuste no planeamento, na gestão da aula e nas estratégias de motivação.

Numa reunião inicial com a PC, ficou estabelecido que os três EE estariam presentes em todas as aulas e que a lecionação seria feita de forma colaborativa. Este modelo de trabalho conjunto proporcionou momentos de partilha e de apoio mútuo, permitindo-nos repartir tarefas como a preparação e montagem de material, a realização de demonstrações, a correção de execuções e o acompanhamento individualizado dos alunos durante a prática.

Desde cedo, percebemos que estávamos perante uma turma particularmente irrequieta, com comportamentos que exigiam intervenções frequentes para recuperar a atenção e restabelecer o foco. Era comum termos de interromper as atividades para recordar as regras e reforçar as expectativas de comportamento. Paralelamente, verificou-se que alguns alunos apresentavam uma postura pouco participativa, demonstrando resistência ou pouca vontade de executar as tarefas propostas, o que obrigou a recorrer a estratégias diferenciadas para incentivar o seu envolvimento. Este tipo de contexto, segundo Emmer e Evertson (2016), exige uma gestão eficaz da turma, baseada em regras claras, reforço positivo e adaptação das tarefas à motivação dos alunos.

No primeiro período, a nossa intervenção iniciou-se já com o planeamento definido pelo professor residente, uma vez que entrámos sensivelmente a meio desta etapa. Assim, as aulas que compunham o restante período já estavam organizadas quanto às modalidades a abordar, incluindo o número de aulas por modalidade, os conteúdos a trabalhar em cada uma e a sequência específica em que seriam lecionados. Apesar de esta circunstância limitar a nossa liberdade de escolha, encarei-a como uma oportunidade para me concentrar mais no planeamento e realização das aulas, na observação e na análise da dinâmica da turma, sem a pressão adicional de elaborar todo o planeamento inicial.

O cenário modificou-se de forma significativa no segundo período, quando o professor residente nos concedeu total autonomia para escolher os exercícios, as metodologias e a sequência das matérias, respeitando apenas o alinhamento com os conteúdos previamente definidos para o 5.º ano. Esta liberdade é apontada por Darling-Hammond et al. (2017) como um fator essencial para o desenvolvimento profissional do professor, pois promove a capacidade de tomada de decisão pedagógica e incentiva a inovação. A partir desta autonomia, conseguimos desenvolver uma visão mais estratégica do planeamento, articulando as unidades didáticas e as sessões com base no *roulement* de utilização dos espaços escolares. Sempre que possível, optamos por uma abordagem por blocos, que permitisse maior continuidade pedagógica, combinando-a com momentos de prática distribuída, inevitáveis devido à partilha de espaços. Para minimizar ruturas e reforçar a ligação entre aulas, recorremos a estratégias como a revisão oral de conteúdos no início e no final das sessões, a utilização de exercícios de transição e a repetição, na fase inicial da aula, de tarefas semelhantes às realizadas no final da sessão anterior.

No terceiro período, mantivemos esta linha de trabalho. Embora mais curto, beneficiámos de condições meteorológicas favoráveis, o que nos possibilitou uma gestão mais flexível dos espaços e, em particular, a realização contínua da unidade didática de Futebol, alternando entre pavilhão e espaço exterior. Esta continuidade foi extremamente benéfica, não apenas pelo elevado interesse dos alunos na modalidade, mas também pelo impacto positivo na consolidação das aprendizagens e na fluidez do processo de ensino.

Ao longo de todo este percurso, a gestão comportamental foi, sem dúvida, um dos maiores desafios. A energia e vivacidade características desta faixa etária, aliadas à dificuldade em manter a atenção de forma prolongada, obrigaram-nos a desenvolver maior rapidez na tomada de decisão e clareza na transmissão de instruções. Outro ponto que exigiu adaptação foi a realização de correções técnicas e táticas. Muitos alunos apresentavam dificuldades em realizar certas tarefas, como o rolamento à frente, o que nos levou a recorrer frequentemente a demonstrações práticas e à decomposição de movimentos complexos em movimentos mais simples, isolando-os se necessário, e

progressivamente encadear os vários movimentos. Como defendem Graham et al. (2020), o uso de instruções visuais e a fragmentação de tarefas são estratégias eficazes para facilitar a aprendizagem motora, especialmente em alunos com níveis iniciais de experiência.

Entre as diversas unidades didáticas lecionadas, destaco particularmente as aulas dedicadas aos lançamentos, realizadas no espaço exterior. Estas sessões revelaram-se momentos de grande entusiasmo e envolvimento por parte dos alunos, independentemente das diferenças de interesse e participação que habitualmente se verificavam na turma. Curiosamente, até os alunos que, noutras modalidades, tendiam a esquivar-se das tarefas propostas demonstraram uma participação ativa e empenhada, evidenciando uma motivação intrínseca acrescida. Este fenómeno reforça a importância de diversificar as experiências de aprendizagem e de explorar diferentes contextos e espaços, tal como defendem Graham et al. (2020), de modo a criar oportunidades para que todos os alunos se sintam desafiados, competentes e motivados a participar.

Em retrospectiva, esta experiência revelou-se extremamente valiosa. Trabalhar com um grupo tão ativo e, por vezes, desafiante, permitiu-me desenvolver competências essenciais, como a capacidade de adaptação, a gestão eficaz de diferentes ritmos de aprendizagem e a criação de estratégias motivacionais adequadas a perfis diversos de alunos. Para além disso, a liberdade concedida pelo professor residente no segundo e terceiro períodos foi determinante para o meu crescimento enquanto professor em formação, permitindo-me aplicar ideias próprias, experimentar metodologias e compreender melhor o impacto que o planeamento tem na dinâmica da aula. Sinto que, no final deste processo, saí mais preparado, mais confiante e mais consciente da complexidade que caracteriza o ensino da EF no 2.º ciclo.

5- Participação e Envolvimento na Comunidade Escolar

O envolvimento com a comunidade escolar assume uma importância fulcral no exercício da docência, uma vez que a escola não se limita ao espaço físico da sala de aula ou às unidades letivas ministradas, abrangendo também toda a comunidade educativa e a rede de relações que a sustenta.

Neste sentido, ao longo do EP, procurei participar ativamente em diversas atividades que fomentassem esta ligação. Tive a oportunidade de integrar iniciativas propostas tanto pelo grupo disciplinar de EF como pelo NE, todas devidamente previstas no Plano Anual de Atividades (PAA), documento de gestão escolar que, até então, desconhecia em profundidade, mas que reconheço como essencial para a articulação e planeamento das ações desenvolvidas na escola.

Para além destas atividades, desempenhei funções de coadjuvação, de forma rotativa com os meus dois colegas do NE, em aulas destinadas a três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), integrados numa turma do 8.º ano. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, não só pela adaptação das estratégias pedagógicas e metodológicas necessárias, mas também pelo contacto direto com uma realidade que exige sensibilidade, paciência e criatividade para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

Por fim, destaco a oportunidade de, em conjunto com o meu colega, criar e treinar a equipa de futsal da escola, com o objetivo de representar a instituição no Torneio Interescolas de Matosinhos. Esta iniciativa não só permitiu dinamizar a prática desportiva e reforçar o espírito de equipa entre os alunos, como também contribuiu para a promoção de valores como a responsabilidade, a disciplina e o respeito, que se estendem para além do contexto competitivo.

5.1- Atividades Escolares

A PC sempre demonstrou grande interesse na organização e participação em eventos na escola, reforçando, desde o início do EP, a importância de que nós, enquanto EE, integrássemos o maior número possível de atividades escolares. Esta participação visava não só a aquisição de experiência na organização e gestão de eventos, mas também o fortalecimento do envolvimento com a comunidade escolar, algo que considero fundamental na prática docente.

No primeiro período, tive a oportunidade de participar em diversas atividades, sendo de destacar a Semana Europeia do Desporto. Durante esta, acompanhei e colaborei na organização das diferentes estações das modalidades disponibilizadas pelo Desporto Escolar (DE). Esta iniciativa tem elevada relevância, pois procura cativar os alunos para a prática desportiva e para a integração nos grupos-equipa da escola, fomentando o gosto pelo exercício físico através do contacto com modalidades variadas.

Ainda neste período, prestei apoio na organização e gestão do Corta-Mato Escolar, ficando responsável por um ponto de controlo e ajudando na definição e construção do percurso. Foi uma experiência enriquecedora, sobretudo por ser a primeira vez que vivenciei esta prova no papel de professor, o que me permitiu compreender as exigências logísticas e organizativas do evento. Mais tarde, já no segundo período, participei também no Corta-Mato Escolar a nível distrital, que envolveu várias escolas do Porto. Esta foi uma experiência marcante, não apenas pelo convívio com outros docentes e estagiários, mas também por ter acompanhado uma aluna minha que, apesar de não ter obtido uma classificação de destaque, mostrou grande entusiasmo e satisfação com a sua participação.

Outro momento relevante foi a minha participação ativa na organização do 1.º Encontro de Atividades Rítmicas e Expressivas, realizado no segundo período. Tratando-se de um evento inédito na escola, a sua organização revelou-se desafiante. O encontro contou com apresentações de dança de várias escolas, trazendo qualidade e diversidade ao nosso contexto escolar e

permitindo aos nossos grupos de dança adquirir novas referências e padrões de desempenho.

Ainda neste período, o NE organizou uma Ação de Sensibilização com a presença do atleta da Seleção Nacional de Boccia Adaptado, Luís Caravana, acompanhado da sua assistente pessoal, Rita Barbosa. O objetivo foi sensibilizar os alunos para diferentes realidades e promover valores como a inclusão e a superação pessoal. O Luís, que nasceu com paralisia cerebral, não só representa Portugal no Boccia a nível nacional, como concluiu um curso de Ensino Superior. A atividade teve um forte impacto junto dos alunos, que puderam experimentar a modalidade, muitos pela primeira vez, e demonstraram elevado interesse e respeito durante toda a sessão.

No dia 1 de abril, realizou-se uma visita de estudo ao Parque Azurara Aventura, atividade na qual estive particularmente envolvido no que respeita à sua organização e gestão, dado que foi planeada e operacionalizada integralmente pelo NE. O interesse em proporcionar aos alunos uma experiência num parque de aventura, em contacto direto com o meio ambiente, era elevado, uma vez que se tratava de uma realidade substancialmente distinta daquela a que estão habituados, marcada pela ausência de tecnologias e pela valorização da interação presencial e da atividade física ao ar livre. Eu e o meu colega já havíamos tido a oportunidade, no primeiro período, de acompanhar uma turma do 12.º ano a este mesmo parque, prestando apoio a uma docente. Nessa ocasião, constatámos que se tratava de uma experiência altamente enriquecedora e com grande potencial formativo, uma vez que os alunos se mostraram muito focados nas tarefas propostas, deixando de lado os telemóveis e valorizando o convívio e o trabalho em equipa. Esta participação reforçou a nossa motivação para a realização de atividades semelhantes com as nossas turmas. Apesar de não termos conseguido a adesão da totalidade dos alunos das três turmas sob nossa responsabilidade, obtivemos uma participação numericamente relevante, composta por estudantes que demonstraram elevado empenho e motivação na realização das atividades ao longo de todo o dia. A jornada revelou-se memorável, proporcionando um enriquecimento pessoal e

profissional significativo, e acredito firmemente que permanecerá como uma experiência marcante na memória dos alunos.

Ainda no segundo período, participámos na organização de um PeddyPaper Desportivo. Esta atividade foi inteiramente planeada e gerida pelo NE, contando com ideias excelentes que proporcionariam momentos de trabalho em equipa e criação de laço entre os participantes. No entanto, as condições meteorológicas adversas e a concorrência com o Torneio Interturmas de Futsal - do qual também fizemos parte da organização, em colaboração com o grupo de EF e a Associação de Estudantes - reduziram significativamente a adesão dos alunos. Foi, infelizmente, um projeto “falhado” que nos demonstrou que nem sempre as coisas correm como nós tanto desejámos. Apesar disso, o torneio de futsal foi um sucesso, envolvendo turmas do 8.º ao 12.º ano e proporcionando momentos de grande entusiasmo. Embora tenha sido fisicamente exigente para o NE, dada a nossa forte presença na gestão do evento, esta foi mais uma oportunidade de desenvolvimento de competências organizacionais e de gestão de atividades desportivas.

“(…) Foi um dia muito cansativo, mas valeu a pena o esforço. Os alunos adoraram e vibraram com a atividade (…)”

(Diário de Bordo, 4 de abril de 2025)

O terceiro período iniciou-se com a que considero a semana mais emocionante e enriquecedora de todo o EP: o Torneio Interescolas de Matosinhos. Participei em várias modalidades - futsal, badminton, andebol e atletismo - e assumi funções organizativas na final do torneio de andebol. Foi um período intenso de emoções e de aprendizagem. Um dos nossos alunos conquistou o segundo lugar no torneio de badminton, um feito relevante para a escola e para o próprio aluno. No futsal, apesar de não termos alcançado vitórias, os alunos demonstraram desempenho exemplar, quer em termos técnicos, quer comportamentais, algo que fiz questão de lhes reconhecer e valorizar.

A última atividade em que participei foi o Concurso de Sopas, organizado pelo NE e com o objetivo de envolver toda a comunidade escolar. O evento foi

um sucesso, contando com seis sopas confeccionadas por familiares e funcionários da escola. A adesão dos alunos foi muito significativa e, pela receptividade demonstrada, acredito que esta atividade poderá tornar-se uma tradição anual na escola.

Adiciono ainda que, no terceiro período, realizei uma aula de hóquei com a turma, tratando-se de uma modalidade totalmente nova para os alunos, o que gerou grande curiosidade e motivação por parte da maioria. A aula teve um carácter ainda mais enriquecedor devido à presença de alguns estudantes provenientes de Itália, que se encontravam na escola ao abrigo do programa Erasmus. A experiência revelou-se particularmente interessante, pois exigiu que eu explicasse e conduzisse toda a aula em duas línguas: português, para os alunos residentes na escola, e inglês, para os participantes internacionais. Esta dinâmica permitiu não só a aprendizagem da modalidade, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas e a promoção de integração entre os alunos de diferentes nacionalidades.

Estas experiências permitiram-me compreender, de forma prática, que a participação e organização de eventos escolares são fundamentais para o fortalecimento da ligação entre professores, alunos e comunidade escolar, além de serem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de competências organizacionais, de liderança e de trabalho em equipa.

5.2- Coadjuvação

No final do primeiro período, a PC informou-nos que, após uma conversa com o Diretor da escola, havia sido decidido atribuir-nos a responsabilidade de coadjuvar três alunos com NEE, pertencentes a uma turma do 8.º ano de escolaridade. O NE aceitou com agrado esta desafiante tarefa, reconhecendo o seu potencial para contribuir de forma positiva e enriquecedora para o nosso processo de formação profissional. Estes alunos apresentavam dificuldades ao nível cognitivo, bem como pequenas limitações ao nível motor, sendo, no entanto, capazes de realizar todas as tarefas que lhes fossem propostas, desde que devidamente ajustadas às suas necessidades. Inicialmente, e em reunião

com a PC, ficou definido que os três EE iriam frequentar as aulas do 8.º ano, trabalhando em conjunto na aplicação das adaptações pedagógicas mais adequadas, tendo em consideração a nossa inexperiência inicial neste domínio.

Nas sessões iniciais, o NE esteve presente na sua totalidade. Os alunos com NEE demonstraram capacidade para integrar as aulas propostas pelo docente titular da turma, beneficiando, contudo, de ajustes e adaptações pedagógicas realizados por nós, de forma a adequar as tarefas ao seu nível de desempenho. As aulas decorreram de forma orientada e estruturada, permitindo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Com o progressivo ganho de experiência e o aumento da confiança na interação com os alunos em questão, foi decidido, em articulação com a PC, que a presença de apenas um EE por aula seria suficiente para garantir o acompanhamento adequado e a qualidade da intervenção pedagógica. Assim, optou-se pela implementação de um sistema de rotação, no qual cada elemento do NE acompanhava a aula numa semana distinta. Esta dinâmica foi mantida até ao final do processo, e, apesar de alguns contratempos pontuais, revelou-se a mais adequada para o nosso enriquecimento pedagógico e desenvolvimento de competências no âmbito da intervenção com alunos com NEE.

Estes alunos tinham gosto pela prática de desporto, mas necessitavam, por vezes, de ser extrinsecamente motivados por mim.

“(...) São alunos que conseguem fazer bem mais do que fazem nas nossas aulas, se tiverem interesse para tal (...)”

(Diário de Bordo, 7 de janeiro de 2025)

Um dos alunos revelava uma postura bastante passiva, sendo necessário chamá-lo repetidamente para que realizasse as tarefas propostas. Por outro lado, um dos restantes dois alunos destacava-se pela sua proatividade, demonstrando maior interesse, motivação e melhor desempenho no domínio motor. Contudo, este aluno apresentava uma assiduidade irregular, faltando com alguma frequência ou chegando com atrasos significativos, o que dificultava o seu processo de integração nas aulas de EF. Por fim, havia o aluno que

apresentava maiores dificuldades, tanto ao nível motor como cognitivo. Tratava-se de um aluno que se distraía facilmente, preferindo realizar apenas atividades do seu agrado no momento, e evidenciando pouco interesse nas tarefas que lhe eram propostas. Infelizmente, ocorreram diversas situações em que este aluno teve comportamentos disruptivos, incluindo agressões a colegas, tentativas de abandonar a sala de aula e episódios de birra para obter o que desejava. Estas ocorrências registaram-se, sobretudo, nas aulas em que apenas um elemento do NE estava presente, o que dificultava a gestão e o controlo da situação. Felizmente, contámos com o apoio das funcionárias não-docentes, habituadas a trabalhar com estes alunos, que nos transmitiram estratégias eficazes para gerir estas circunstâncias de forma mais adequada, constituindo uma ajuda de grande valor.

No que respeita às adaptações, procurei sempre simplificar os exercícios propostos pelo docente da turma, de forma a possibilitar a participação dos alunos com NEE, sem comprometer a dinâmica e o andamento da aula para os restantes alunos. Em algumas situações, quando o exercício proposto apresentava um grau de dificuldade elevado e não era possível adaptá-lo de forma eficaz, optei por desenvolver atividades relacionadas com a modalidade em questão, num espaço adjacente, evitando interferir no decorrer da aula.

No caso do andebol e do basquetebol, por exemplo, realizei diversos exercícios de drible e controlo de bola, incluindo percursos com obstáculos e finalizações - lançamento ao cesto no basquetebol e remate para alvos (cones) no andebol. Reconheço que, por vezes, senti dificuldades em encontrar exercícios adequados para estes alunos, uma vez que, além de terem de ser ajustados ao seu nível de competência motora, precisavam igualmente de ser altamente motivadores, de forma a captar e manter o seu interesse.

Apesar de alguns contratempos, como os anteriormente mencionados, considero que estas aulas foram extremamente enriquecedoras, proporcionando-me uma preparação valiosa para futuras situações em que possa vir a coadjuvar alunos com NEE no exercício da minha atividade docente. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências de adaptação pedagógica, gestão de comportamentos e implementação de estratégias

diferenciadas, fundamentais para promover a inclusão e a participação ativa de todos os alunos nas aulas de EF.

Foi, sem dúvida, uma vivência que jamais esquecerei, deixando-me aprendizagens que levarei comigo como um verdadeiro capital de sabedoria e conhecimento profissional. Ao longo do processo, consegui criar uma relação de proximidade e confiança com estes alunos, o que se refletiu no envolvimento e na motivação demonstrados por eles. O feedback que obtive foi sempre positivo, reforçando a importância do papel do professor como facilitador de experiências inclusivas, desafiantes e ajustadas às necessidades individuais de cada aluno.

5.3- Desporto Escolar

No final do 2º período, decidi integrar-me no acompanhamento do grupo-equipa de DE de Badminton. Esta escolha surgiu do meu recente interesse e gosto pela modalidade, assim como da vontade de experienciar o acompanhamento de um grupo-equipa de DE. Contudo, lamento não ter começado esta integração mais cedo, visto que a minha participação ficou limitada ao 3º período, cujo tempo reduzido e a existência de apenas um treino semanal restringiram o contacto e a intervenção junto do grupo.

Relativamente aos treinos, que decorriam às quartas-feiras à tarde, considerei-os algo monótonos, pois os alunos limitavam-se a trocar o volante de um lado para o outro da rede, sem um propósito pedagógico ou tático claro. Procurei, sempre que possível, atribuir sentido aos jogos, promovendo a utilização e aprimoramento de diferentes técnicas. No entanto, os treinos careciam de especificidade técnico-tática. Após diálogo com o professor titular do grupo, percebi que, muitas vezes, os alunos procuram estes grupos-equipa como uma forma de relaxar das exigências escolares, praticando uma modalidade que lhes proporcione diversão e descontração. A tentativa de tornar todos os treinos excessivamente sérios poderia resultar na desistência de muitos participantes. Assim, procurei dinamizar os jogos, estabelecendo objetivos motivadores que ajudassem a manter o interesse dos alunos. Como referido, a minha integração no DE foi tardia, pelo que não acompanhei os alunos em

competições para além do Torneio Interescolas de Matosinhos. Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, proporcionando-me contacto direto com outras escolas e permitindo-me compreender melhor o nível competitivo da modalidade em contexto escolar, assim como a organização e gestão destes eventos, que envolvem tanto professores como alunos. Destaco a excelente prestação de um dos nossos alunos, que alcançou o 2º lugar no seu escalão, um feito significativo tanto para ele como para a escola.

Em suma, apesar do curto período de intervenção, esta experiência contribuiu de forma positiva para o meu conhecimento e prática no âmbito do DE, permitindo-me compreender as dinâmicas de treino, as necessidades dos alunos e os desafios da gestão desportiva em contexto escolar. Compreendo a importância do DE na vida dos alunos, não apenas como uma oportunidade para a prática regular de atividade física, mas também enquanto um espaço fundamental de lazer e descontração, que lhes permite uma pausa saudável das exigências e rotinas académicas diárias. Este contexto promove o equilíbrio entre corpo e mente, contribuindo para o seu bem-estar geral e para a melhoria do rendimento escolar, ao proporcionar um ambiente onde podem desenvolver competências sociais, emocionais e motoras de forma integrada.

5.4- Equipa de Futsal

Numa das reuniões iniciais com a PC, eu e o meu colega manifestámos interesse em criar e treinar, ao longo do ano letivo, uma equipa de futsal para representar a escola no Torneio Interescolas de Matosinhos. Esta proposta foi recebida com grande entusiasmo tanto pelo grupo de EF quanto pelo Diretor da escola.

De imediato, elaborámos cartazes que foram afixados pela escola, indicando a data do treino de captação para a constituição da equipa. No primeiro treino, estiveram presentes cerca de 30 alunos, do 9º ao 12º ano, conforme solicitado. Após esta sessão inicial, definimos objetivos e critérios de seleção, escolhendo os elementos que integrariam a equipa para que os treinos

pudessem decorrer todas as quartas-feiras, das 16h30 às 17h30. Com o arranque dos treinos, verificámos que, devido à distância temporal relativamente grande até ao torneio, seria mais adequado espaçar as sessões para quinzenais, tendo em conta a reduzida adesão dos alunos. Mesmo assim, a presença manteve-se reduzida, com uma média de cerca de 10 jogadores por treino, quase metade do número ideal. Houve momentos em que considerámos suspender os treinos temporariamente e retomar apenas com a aproximação da data do torneio, devido à desmotivação provocada pela baixa frequência.

Para tornar as sessões mais apelativas, procurámos organizar jogos amigáveis contra equipas de outras escolas. Ao longo dos três períodos letivos, realizámos com sucesso três encontros amigáveis contra uma equipa formada por alunos de um colega estudante estagiário de outra escola. Dois destes jogos decorreram na nossa escola e o último, já no terceiro período, realizou-se na escola adversária. Considero que estes encontros foram bastante positivos, pois permitiram aos nossos alunos aplicar na prática os conteúdos treinados e proporcionaram uma experiência motivadora. O feedback dos jogadores foi sempre muito encorajador, o que reforçou o nosso empenho em continuar a desenvolver a equipa.

Desde o início, entendemos que a equipa deveria dispor de equipamento próprio, de forma a uniformizar a imagem e reforçar o sentimento de pertença. Após contacto com o representante da Associação de Pais, conseguimos angariar financiamento para adquirir camisolas e calções personalizados, com um logótipo criado por nós e números para os jogadores. Este gesto elevou o orgulho e a motivação dos alunos, que mostravam entusiasmo por vestir o equipamento novo nos treinos.

Relativamente aos treinos, apesar de eu e o meu colega termos uma maior experiência no futebol, adaptámos os exercícios para o futsal, focando-nos em conteúdos simples que pudessem contribuir para o desenvolvimento técnico-tático dos jogadores. Foi gratificante observar, durante os jogos, a aplicação das táticas trabalhadas nos treinos, demonstrando o empenho e a aprendizagem da equipa. O principal objetivo da equipa era representar a escola não só desportivamente, mas também no comportamento e espírito desportivo.

Embora os resultados no torneio não tenham sido os mais favoráveis, pois não conseguimos vencer nenhum jogo, sinto um enorme orgulho pela postura exemplar dos alunos e pelo respeito que mantiveram ao longo da competição.

Esta experiência revelou-se muito enriquecedora e, apesar dos desafios, compensou plenamente o esforço investido. Os alunos apreciaram os métodos de treino e, inclusive, questionaram se poderíamos continuar como treinadores no próximo ano. Quero expressar o meu agradecimento pelo compromisso demonstrado pelos alunos, que, mesmo com a sua presença esporádica nos treinos, deram sempre o melhor de si em representação da escola.

6- Investigação em Contexto Escolar

FITescola como ferramenta de motivação em Educação Física

Resumo

O presente estudo analisou a percepção de alunos do 9.º ano sobre a bateria de testes FITescola, avaliando o valor que atribuem à ferramenta, a motivação para a prática de atividade física após a sua realização e a associação com estilos de vida ativos e saudáveis. A investigação envolveu 95 alunos, que responderam a um questionário anónimo durante as aulas de EF, incluindo questões fechadas e abertas. Dos 21 itens do questionário, 10 foram selecionados para análise, por serem considerados mais relevantes para os objetivos do estudo. Os dados foram tratados recorrendo a estatística descritiva para as questões de escolha fechada (múltipla e dicotómica) e análise de conteúdo das perguntas abertas.

Os resultados indicaram que a maioria dos alunos reconhece a utilidade do FITescola como instrumento de avaliação da condição física e promoção de hábitos saudáveis, cumprindo parcialmente os objetivos da EF. Foram observadas diferenças qualitativas entre sexos na percepção do desempenho e na aceitação da inclusão da bateria na nota de EF. Em termos motivacionais, apenas alguns alunos se sentiram incentivados a praticar mais exercício, sugerindo a necessidade de estratégias pedagógicas complementares para aumentar o envolvimento e a adesão à prática regular.

PALARAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; FITESCOLA; MOTIVAÇÃO; ESTILOS DE VIDA ATIVOS; AVALIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.

Abstract

This study analyzed the perceptions of 9th-grade students regarding the FITescola test battery, evaluating the value they attribute to the tool, their motivation to engage in physical activity after completing it, and its association with active and healthy lifestyles. The investigation involved 95 students, who responded to an anonymous questionnaire during Physical Education classes, including both closed- and open-ended questions. Of the 21 questionnaire items, 10 were selected for analysis as they were considered most relevant to the study's objectives. Data were processed using descriptive statistics for the closed-ended questions (multiple choice and dichotomous) and content analysis for the open-ended questions.

Results indicated that most students recognize the usefulness of FITescola as a tool for assessing physical fitness and promoting healthy habits, partially fulfilling the objectives of Physical Education. Qualitative differences between sexes were observed regarding the perception of performance and the acceptance of including the test battery in the Physical Education grade. In terms of motivation, only some students felt encouraged to engage in more exercise, highlighting the need for complementary pedagogical strategies to enhance student involvement and adherence to regular physical activity.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; FITESCOLA; MOTIVATION; ACTIVE LIFESTYLES; SCHOOL-BASED ASSESSMENT.

6.1- Introdução

A EF no contexto escolar assume um papel central na formação integral dos alunos, indo muito além do simples desenvolvimento da aptidão física. O seu principal objetivo é promover a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, fomentando competências motoras, cognitivas, sociais e afetivas que contribuam para o desenvolvimento global dos estudantes (Rink, 2014). De acordo com Graham, Holt/Hale e Parker (2020), a EF deve proporcionar experiências

diversificadas que permitam aos alunos não só melhorar as suas capacidades físicas, mas também adquirir conhecimentos sobre os benefícios do exercício, desenvolver atitudes positivas face à atividade física e criar hábitos sustentáveis ao longo da vida. Neste sentido, a disciplina constitui um espaço privilegiado para a educação para a saúde, o bem-estar e a cidadania ativa, funcionando como ferramenta essencial na formação de cidadãos críticos, autónomos e responsáveis. Assim, a EF escolar não se limita ao ensino das modalidades desportivas, mas visa sobretudo formar indivíduos capazes de valorizar e integrar a prática regular de atividade física no seu quotidiano.

Durante o ano letivo, tive de implementar a bateria de testes FITescola, uma vez que esta integra o programa curricular da disciplina de EF em Portugal. No entanto, sempre que informava os alunos de que iriam realizar os testes, era evidente o seu descontentamento, manifestado através de reações de desmotivação e falta de entusiasmo. Esta perceção levou-me a questionar a real utilidade e impacto da bateria de testes na perspetiva dos discentes, surgindo assim a ideia de desenvolver um estudo sobre a relevância e o papel que o FITescola desempenha no contexto escolar, focando a perspetiva dos alunos.

Através da análise da plataforma oficial FITescola, verifica-se que se trata de um programa educativo de âmbito nacional, desenvolvido pela Direção-Geral da Educação (DGE) em parceria com a Faculdade de Motricidade Humana (FMH), cujo principal objetivo é promover a aptidão física e incentivar estilos de vida saudáveis no contexto escolar (Direção-Geral da Educação, s.d.). A escola assume-se como o espaço privilegiado para fomentar comportamentos saudáveis entre crianças e adolescentes, considerando a prática de atividade física e o desenvolvimento da aptidão física como elementos essenciais na consolidação de hábitos de saúde ao longo da vida. O núcleo central do programa consiste numa bateria de testes físicos, destinada a avaliar três dimensões fundamentais da aptidão física: aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão neuromuscular. Após a realização dos testes, os resultados são registados pelos professores na plataforma FITescola, que gera diversos tipos de relatórios - de turma, individuais, comparativos e estatísticos - permitindo um acompanhamento detalhado do desempenho dos alunos. Estes relatórios

possibilitam a orientação personalizada, ajudando os docentes e as famílias a identificar desempenhos situados na “Zona Saudável” ou áreas que necessitam de melhoria. Para além da avaliação, o FITescola oferece recursos educativos complementares, como vídeos e guias de exercícios, que permitem aos professores planear atividades pedagógicas e circuitos de trabalho físico adequados, integrando-se nas Aprendizagens Essenciais de EF. Desta forma, a plataforma não só promove uma avaliação sistemática da aptidão física, mas também apoia a literacia em saúde, fornecendo ferramentas de orientação contínua que beneficiam alunos, docentes e famílias, potenciando um processo educativo mais consistente e motivador (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Tendo em conta que os objetivos do FITescola, na teoria, se assemelham aos objetivos da EF, procurava investigar o valor que lhe atribuíam, qual o impacto motivacional percebido para a prática de exercício físico e potenciação de um um estilo de vida ativo e saudável. Para além disso, procurei averiguar se os alunos tinham uma compreensão efetiva acerca do que constitui a bateria de testes e qual a sua finalidade. Paralelamente, procurei também identificar o grau de concordância com a atribuição de uma classificação ao desempenho dos testes e a sua concordância na avaliação final da disciplina.

6.2- Metodologia

6.2.1- Participantes

O estudo contou com a participação de 95 alunos (48 do sexo feminino e 47 do sexo masculino) do 9.º ano de escolaridade, provenientes de várias turmas, incluindo as duas turmas envolvidas na realização do estágio profissional (a minha turma e a turma do meu colega estagiário).

A escolha do 9.º ano justificou-se por diversos fatores: os alunos já possuem alguma experiência prévia na realização da bateria de testes FITescola, permitindo uma perceção mais consolidada sobre o seu funcionamento e objetivos; têm uma idade avançada em comparação com os anos anteriores do ensino básico, conseguindo compreender de forma mais clara a finalidade da bateria de testes; e constituem uma amostra relativamente

numerosa, o que confere maior robustez aos resultados obtidos. Adicionalmente, os alunos estão no final do ciclo do ensino básico e em transição para o ensino secundário, o que contribui para uma maior maturidade e capacidade de reflexão acerca da prática física e da avaliação realizada. Foi assegurado que todos os participantes tinham conhecimento de que o questionário era anónimo e tinha como objetivo a realização de um estudo académico, garantindo, assim, a confidencialidade das respostas e a participação voluntária.

6.2.2- Instrumentos e Validação

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo consistiu num questionário anónimo, elaborado com o objetivo de analisar a perceção dos alunos relativamente à bateria de testes FITescola. A construção do questionário procurou dar resposta aos objetivos do estudo, sendo inicialmente formuladas diversas questões orientadas para quatro dimensões principais: o conhecimento dos alunos acerca da bateria de testes, a perceção da sua utilidade, a motivação para a prática de atividade física após a sua realização e, por fim, a opinião dos discentes relativamente à sua inclusão na classificação final da disciplina de EF.

Desconhecendo um outro instrumento passível de ser adaptado para o estudo em questão, optou-se pela formulação das questões para o fim em questão. Assim, o investigador procedeu à sua elaboração, tendo sido posteriormente revistas pela PO, assegurando, desta forma, a validade de seu conteúdo. Este processo procurou garantir que as questões se encontravam adequadas, claras e alinhadas com os objetivos definidos. Após esta revisão, foi realizada uma seleção criteriosa das perguntas consideradas mais pertinentes, de modo a privilegiar questões mais simples e com itens mais objetivos e relevantes para a análise, eliminando repetições ou formulações redundantes.

O questionário foi inicialmente construído em formato *Word*, sendo posteriormente transferido para a plataforma *Google Forms*, recurso que facilitou a sua aplicação em contexto escolar e a recolha automática dos dados. A sua estrutura integrou, maioritariamente, questões de resposta fechada (em formato de escolha múltipla e opções dicotómicas), bem como algumas questões

abertas, possibilitando recolher contributos de carácter qualitativo ([Anexo V](#) e [Anexo VI](#)).

Importa salientar que o questionário não foi previamente testado através de um estudo piloto, devido a limitações temporais. Ainda assim, a sua simplicidade e revisão pela PO, deram-nos confiança suficiente para a sua aplicação, enquanto a fiabilidade dos dados foi reforçada pelo carácter anónimo das respostas, permitindo aos alunos expressar-se com maior autenticidade e espontaneidade.

Após a aplicação, os dados recolhidos foram exportados diretamente da plataforma *Google Forms* para uma grelha em formato *Excel*. Este procedimento permitiu organizar e sistematizar a informação, facilitando a leitura, a análise estatística descritiva e a posterior discussão dos resultados. Das 21 questões presentes no questionário ([Anexo V](#) e [Anexo VI](#)), foram selecionadas para tratamento e análise apenas 10, por considerar que estas eram as mais significativas para a problemática em estudo: atividade desportiva fora da escola; como classificam o conhecimento acerca do FITescola; qual pensam ser o principal objetivo da bateria de testes; perceção do estado da forma física através do FITescola; se os alunos dão o seu melhor durante a realização dos testes; qual a sua opinião em relação à continuidade da utilização do FITescola na escola; qual era a avaliação geral dos alunos nos últimos resultados no FITescola; se tinham realizado alterações no seu dia a dia após os primeiros testes da bateria; se o FITescola lhes dava motivação para praticar mais exercício físico e se achavam que a bateria de testes FITescola deveria ser alvo de avaliação e ser incluída na classificação final da disciplina de EF.

6.2.3- Recolha e Tratamento de Dados

Antes da aplicação dos questionários, a direção da escola foi devidamente informada acerca da finalidade do estudo e concedeu a respetiva autorização para a sua realização. Paralelamente, todos os encarregados de educação dos participantes foram notificados e solicitados a fornecer a respetiva autorização

formal, assegurando, desta forma, o cumprimento dos princípios éticos inerentes ao processo de investigação.

A recolha dos dados decorreu durante as aulas de EF de cada turma, no 3.º período do ano letivo 2024/2025. Os alunos acederam ao inquérito através de um código QR previamente disponibilizado, respondendo em cerca de 15 a 20 minutos. No início de cada sessão, foram esclarecidos acerca dos objetivos do questionário e informados quanto ao seu caráter anónimo, sendo-lhes reforçada a importância de responder de forma individual, verdadeira e sem a influência de terceiros.

Concluída a recolha, os dados foram organizados e tratados através de uma grelha em formato *Excel*, procedimento que possibilitou a sua sistematização e facilitou a análise posterior, com recurso à estatística descritiva básica. No caso das perguntas de resposta aberta, analisei as respostas de forma individual, tendo incluído nos resultados alguns excertos mais representativos das respostas dos alunos.

6.3- Apresentação e Discussão dos Resultados

Como anteriormente referido, dos 95 participantes que responderam ao questionário, 48 são do sexo feminino e 47 do sexo masculino, apresentando assim uma distribuição equilibrada entre os sexos, o que permite comparações mais credíveis entre eles.

No que diz respeito à prática de desporto fora das aulas de EF, 33.7% (20 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) dos participantes indicaram que não o fazem e 66.3% (28 do sexo feminino e 35 do sexo masculino) referem praticar algum desporto para além das aulas de EF. Estes resultados sugerem que existe uma maior proporção de participantes do sexo masculino envolvidos em atividades desportivas fora do contexto escolar, o que vai de encontro com Corte-Real et al. (2008), que referem que, em Portugal, os rapazes praticam desporto com maior regularidade do que as raparigas. Esta tendência poderá refletir diferenças de interesses, oportunidades ou motivação para a prática desportiva entre os sexos.

Quando questionados sobre como classificavam o seu conhecimento acerca do FITescola, a maioria dos alunos respondeu “suficiente” (58.9%) ou “muito” (26.3%), como ilustra a [Figura 2](#).

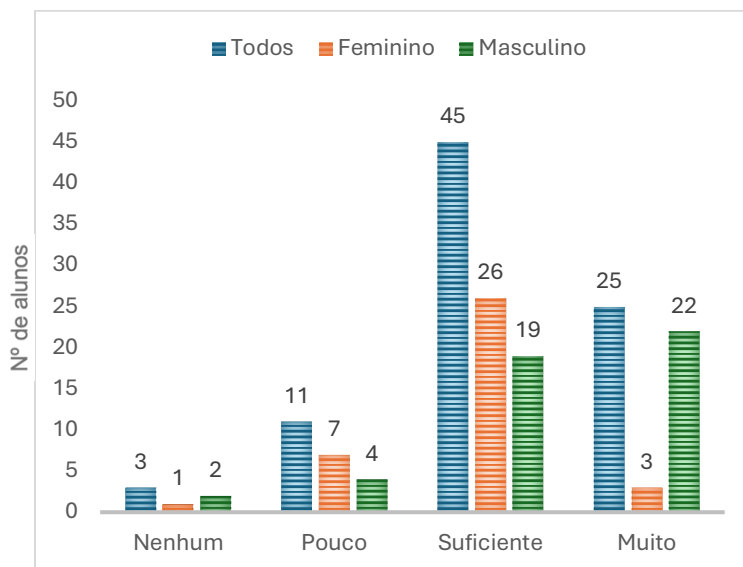


Figura 2 - Como classificam o conhecimento acerca do FITescola

Há a realçar que 22 dos 47 do sexo masculino avaliam o seu conhecimento como elevado (“muito”), sugerindo que, neste grupo, existe uma perceção de maior domínio sobre a bateria de testes. Esta perceção poderá estar associada a experiências anteriores, interesse específico ou maior exposição às atividades FITescola, o que nos leva a especular sobre uma possível influência positiva na motivação e o envolvimento destes participantes na execução dos testes.

Quando convidados a expressar a sua opinião sobre o principal objetivo do FITescola, a maioria das respostas recai sem “Incentivar hábitos de vida saudáveis e mais atividade física”, como representado na [Figura 3](#).

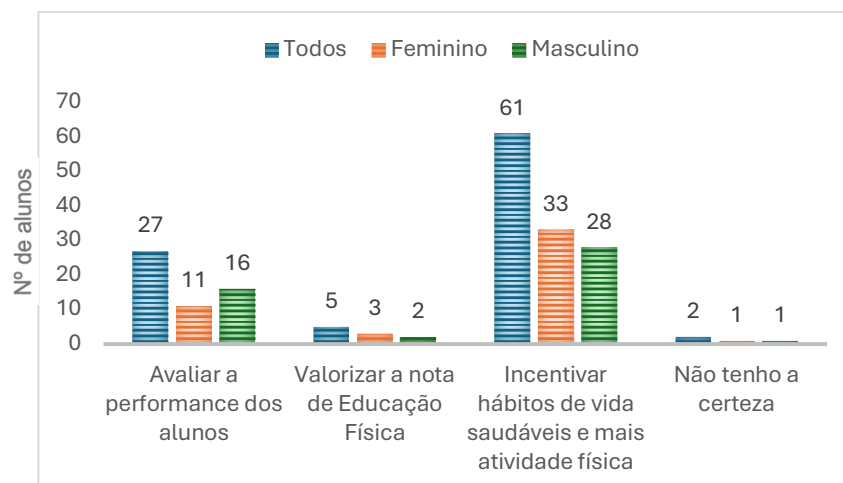


Figura 3 - Qual pensam ser o principal objetivo do FITescola

Estes resultados indicam que a maioria dos participantes (64.2%) tem uma perceção adequada do principal objetivo da bateria de testes FITescola, reconhecendo sobretudo o seu papel na promoção de hábitos de vida saudáveis e de maior prática de atividade física. Esta compreensão poderá contribuir para um maior envolvimento e motivação na realização dos testes, dado que os participantes percebem a relevância prática e educativa da iniciativa.

Perante a questão sobre se o FITescola os ajudava a perceber o estado da sua forma física, a maioria das respostas distribui-se por “Sim, bastante” ou “Mais ou menos”, conforme ilustra a [Figura 4](#).

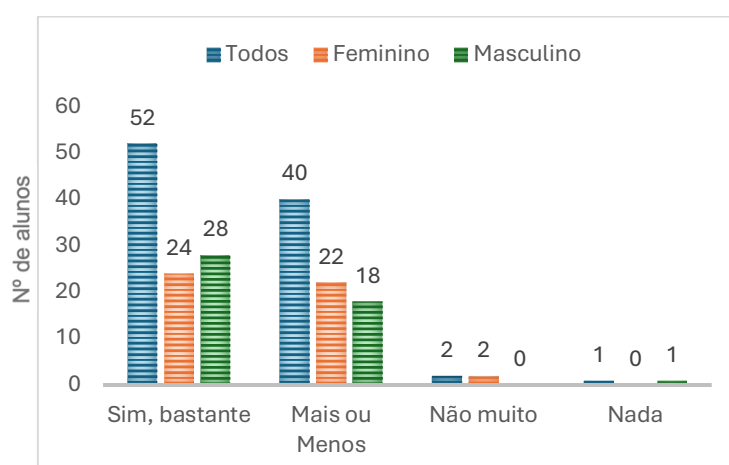


Figura 4 - Perceção do estado da forma física através do FITescola

Estes resultados indicam que mais de metade (54.7%) dos participantes tem uma percepção clara da sua forma física após a realização da bateria de testes FITescola. No entanto, importa salientar que um número significativo (42.1%) de participantes respondeu “Mais ou menos”, sugerindo que nem todos consideram que o FITescola os ajuda de forma muito eficaz a perceber o seu estado físico. Esta constatação poderá refletir diferenças na interpretação dos resultados da bateria ou na familiaridade com os testes, sendo um ponto relevante a considerar na implementação e explicação das atividades.

No que se refere a dar o seu melhor durante a realização dos testes FITescola, as respostas dos alunos evidenciam a tipologia de empenho por estes classificada durante a execução das tarefas ([Figura 5](#)).

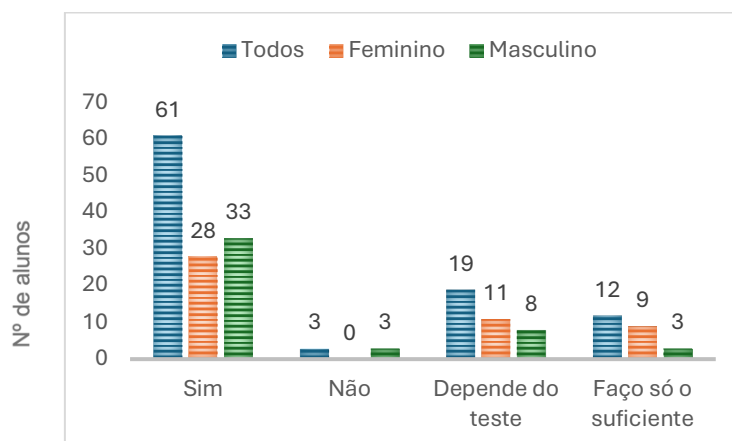


Figura 5 - Respostas referentes ao dar o seu melhor durante a realização do FITescola

Apesar de uma elevada proporção de participantes (64.2%) referir que dá o seu melhor durante a realização dos testes FITescola, é possível que a baixa percentagem (3.2%) que respondeu “Não” não seja totalmente fidedigna, uma vez que, durante a execução dos testes, foi possível observar que muitos alunos não apresentavam sinais de cansaço, o que pode indicar que não estavam, de facto, a dar o seu máximo esforço. Além disso, alguns participantes (20%) indicaram que o seu empenho depende do teste que estão a realizar, sugerindo que poderão esforçar-se mais em testes de que gostam, a que atribuem mais valor, e apresentar desempenho inferior nos restantes. Quanto aos participantes que assinalaram “Faço só o suficiente” (12.6%), parece existir uma motivação

orientada para alcançar apenas a classificação desejada, ou suficiente, o que poderá comprometer a sua prestação nos testes. Estes resultados evidenciam a importância de considerar fatores de motivação e interesse pessoal na interpretação das performances observadas na bateria FITescola.

Na [Figura 6](#) são apresentadas as respostas dos alunos à questão relativa à continuidade da utilização do FITescola na escola.

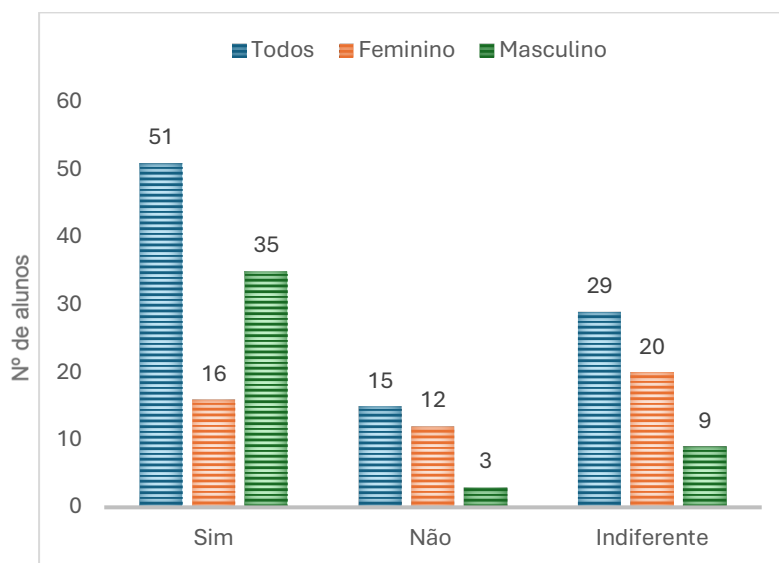


Figura 6 - Opinião em relação à continuidade da utilização do FITescola

Mais de metade dos participantes (53.7%) indicou que a bateria de testes FITescola deveria continuar a ser implementada na escola. No entanto, verifica-se uma clara discrepância entre os sexos: o número de participantes do sexo masculino que respondeu “Sim” (~74.5%) é cerca de 2.2 vezes superior ao dos participantes do sexo feminino (33.3%). Para além disso, um número significativo de participantes (30.5%) considera indiferente a continuidade da bateria de testes. Após análise detalhada, verifica-se que 32 participantes do sexo feminino, equivalentes a 66.7% do mesmo sexo, responderam “Não” ou “Indiferente”, indicando que a maioria do sexo feminino não manifesta uma posição favorável à continuação do FITescola. Estes resultados sugerem diferenças de perceção e interesse na aplicação da bateria de testes entre os sexos, o que poderá ter implicações na motivação e adesão às atividades propostas.

Perante a questão sobre a avaliação geral dos seus últimos resultados no FITescola, a maioria das respostas situaram-se “Dentro da média” ou acima, conforme se representa na [Figura 7](#).

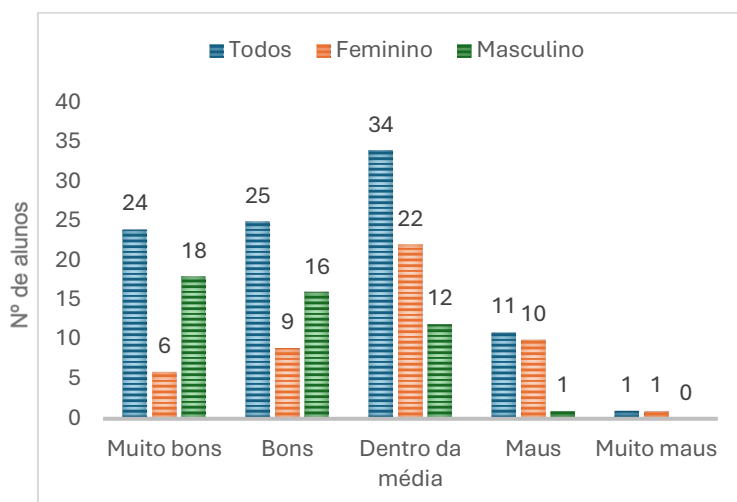


Figura 7 - Avaliação geral dos últimos resultados no FITescola

Uma grande percentagem dos participantes (51.6%) considerou que os seus resultados no FITescola são bons ou muito bons, sendo a maioria destes participantes do sexo masculino. A categoria com maior número de respostas (35.8%) foi “Dentro da média”, composta por 34 participantes. É relevante notar que o número de participantes do sexo feminino que avaliou os seus resultados como maus (10) é 10 vezes superior ao dos participantes do sexo masculino (1), o que pode indicar diferenças na perceção da própria performance ou na interpretação dos valores de referência. Estes dados sugerem que, embora os participantes do sexo masculino tendam a avaliar os seus resultados mais positivamente, existe um grupo significativo do sexo feminino que refere ter um mau desempenho, o que poderá refletir aspetos motivacionais ou de autoconfiança na prática física.

Quando questionados sobre se realizaram alterações no seu dia a dia após os primeiros testes, a fim de melhorar a sua condição física, a maioria dos alunos respondeu “Não” ([Figura 8](#)).

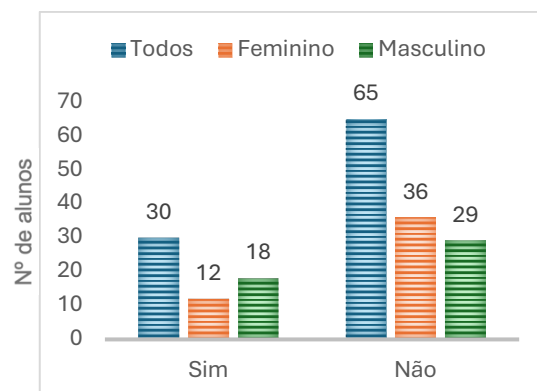


Figura 8 - Realização de alterações no seu dia a dia após os primeiros testes do FITescola

Estes resultados indicam que a maioria dos participantes (68.4%) não implementou alterações no seu dia a dia com o objetivo de melhorar a condição física, mesmo que apenas 24 participantes (25.3%) tivessem considerado os seus resultados no FITescola como “Muito bons”. Este dado sugere que, para grande parte dos participantes, os resultados da bateria não foram um fator motivador suficiente para induzir mudanças nos hábitos de atividade física, evidenciando a necessidade de estratégias de incentivo adicionais para promover a prática regular de exercício.

Quando inquiridos sobre a influência do FITescola na sua motivação para praticar mais exercício físico, a maioria dos alunos indicou que “Não” ([Figura 9](#)).

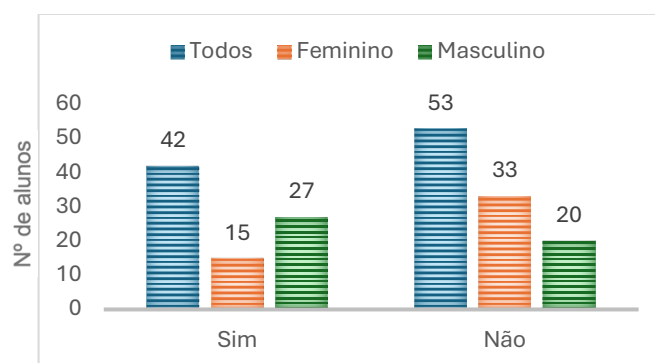


Figura 9 - Influência do FITescola na motivação para praticar mais exercício físico

Esta questão incluía uma alínea subjacente que pedia aos participantes para justificarem a sua resposta. No entanto, as justificações obtidas não foram, de todo, percutíveis, limitando-se a expressões como: “*Porque sim*” / **Aluno** ou “*Porque não*” / **Aluno**, pelo que não foi possível confirmar se a percentagem de

44.2% que respondeu afirmativamente reflete de facto uma percepção fidedigna. Apesar de as respostas não serem conclusivas, a percepção geral é de que os participantes não ficam muito motivados para praticar exercício físico através da realização da bateria FITescola. Algumas justificações fornecidas reforçam esta tendência, incluindo comentários como: “*Só me dá menos vontade de praticar*” / **Aluno**. Considero que esta era uma das questões mais importantes do questionário, e os resultados obtidos indicam a necessidade de refletir sobre estratégias que possam aumentar a motivação e o envolvimento dos participantes na prática de exercício físico após a avaliação da sua condição física. Ferraz et al (2023) salienta que o feedback positivo pode influenciar favoravelmente os resultados dos testes, constituindo um elemento relevante para a melhoria do desempenho dos alunos.

Perante a questão acerca da inclusão dos testes FITescola na avaliação da disciplina de EF, o número respostas “Sim” foi ligeiramente superior ao número de respostas “Não”, como podemos verificar na [Figura 10](#).

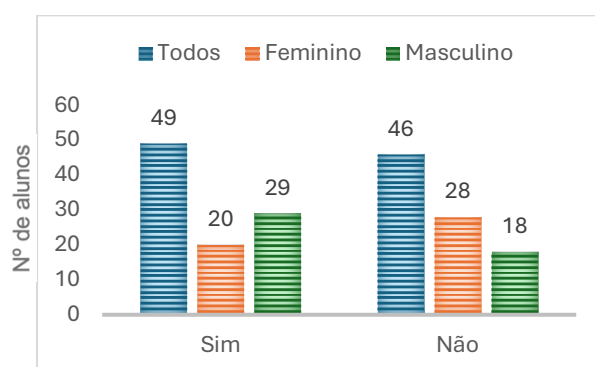


Figura 10 - Respostas relativas à inclusão dos testes FITescola na avaliação da disciplina de EF

A análise das respostas permite observar que 29 (61.7%) dos participantes do sexo masculino considera que os testes FITescola deveriam contar para a nota, enquanto 28 (58.3%) dos participantes do sexo feminino considera que não devem. Estes resultados sugerem que os participantes do sexo masculino, entre os quais uma grande parte (35.8%) reportou resultados bons ou muito bons na bateria de testes, valorizam a possibilidade de os testes influenciarem a classificação final. Por outro lado, os participantes do sexo

feminino, entre os quais há menos elementos que referiram ter resultados bons ou muito bons nos testes (15.8%), apresentam maior relutância em considerar que a bateria de testes deva ser sujeita a classificação, possivelmente devido à percepção de que tal poderia impactar negativamente a sua nota final.

6.4- Considerações Finais

O presente estudo permitiu conhecer a percepção dos participantes relativamente à bateria de testes FITescola, assim como o seu impacto percebido na motivação para a prática de exercício físico e na percepção da própria forma física.

De forma geral, verifica-se que a maior parte dos participantes reconhece a utilidade da bateria, considerando que esta contribui para a avaliação da condição física e para a promoção de hábitos de vida saudáveis. Uma grande parte dos participantes do sexo masculino referiu ter resultados bons ou muito bons na bateria e mostrou-se favorável a que os testes contassem para a nota de EF, enquanto uma proporção significativa do sexo feminino mostrou menor concordância com esta classificação, refletindo diferenças na percepção do desempenho e da valorização académica dos testes.

Relativamente à motivação para a prática física, os resultados evidenciam que, embora alguns participantes se sintam incentivados a praticar mais exercício com base nos resultados obtidos nos testes, uma parte significativa não altera os seus hábitos ou não se sente suficientemente motivada. Isto sugere que, apesar da relevância do FITescola como instrumento de avaliação e orientação, a sua capacidade de induzir mudanças comportamentais imediatas é limitada, podendo ser necessário implementar estratégias adicionais de incentivo e acompanhamento para potenciar a adesão à prática regular de exercício.

Em termos do alinhamento com os objetivos da EF, os resultados indicam que o FITescola cumpre parcialmente o seu propósito. Por um lado, promove a avaliação individual da condição física e sensibiliza os participantes para hábitos de vida saudáveis, aspetos centrais na EF. Por outro, não gera, de forma

consistente, motivação suficiente para a prática regular de exercício físico em todos os participantes, especialmente entre os do sexo feminino, o que evidencia a necessidade de complementar a aplicação da bateria com estratégias pedagógicas que fomentem o envolvimento ativo e a autoconfiança de todos os participantes.

Os resultados deste estudo reforçam a importância de incluir os alunos nas reflexões sobre a sua própria prática e avaliação, uma vez que, tal como demonstrado por Cardiff et al. (2023), proporcionar às crianças espaço para partilharem as suas opiniões e escolhas influencia significativamente a forma como experienciam as aulas.

Em suma, o estudo revela que o FITescola é percebido como uma ferramenta útil e pertinente para monitorizar a condição física e promover hábitos de vida saudáveis, apresentando maior aceitação e valorização entre os participantes do sexo masculino. Contudo, para que cumpra plenamente os objetivos da EF, é necessário reforçar a dimensão motivacional e pedagógica, garantindo que todos os participantes se sintam incentivados a praticar exercício de forma regular e consciente.

6.5- Referências Bibliográficas

Cardiff, G., Ní Chróinín, D., Bowles, R., Fletcher, T., & Beni, S. (2023). 'Just let them have a say!' Students' perspective of student voice pedagogies in primary physical education. *Irish Educational Studies*, 42(4), 659–676.

Corte-Real, N. U. N. O., Balaguer, I. S. A. B. E. L., Dias, C. L. Á. U. D. I. A., Corredeira, R., & Fonseca, A. N. T. Ó. N. I. O. (2008). Actividade física, prática desportiva, consumo de alimentos, de tabaco e de álcool dos adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 26(2), 17-25.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *FITescola®: Quem somos*. Direção-Geral da Educação. <https://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=6>

Ferraz, A. F. S. (2023). *Influência da Motivação Extrínseca nos Resultados de Testes do FITescola*. Covilhã.

Graham, G., Holt-Hale, S. a., Parker, M., Hall, T., & Patton, K. (2020). *Children Moving-- A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. McGraw-Hill.

Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

7- Considerações Finais

Ao iniciar EP, trazia comigo um misto de entusiasmo e incerteza. Apesar de já possuir alguma experiência no contexto de ensino-aprendizagem, fruto do meu percurso como treinador de futebol, sabia que a realidade escolar apresentaria novos desafios, exigindo de mim competências pedagógicas, de gestão e de comunicação muito mais amplas e complexas. As expectativas eram elevadas: queria consolidar os conhecimentos adquiridos na licenciatura e no primeiro ano do mestrado, testar as minhas capacidades como futuro professor de EF e, acima de tudo, perceber se esta era realmente a profissão que queria abraçar para o resto da minha vida.

Hoje, olhando para trás, posso afirmar com convicção que este percurso não só confirmou as minhas expectativas, como as superou. Ao longo deste ano, vivi experiências únicas e enriquecedoras que me permitiram crescer como profissional e como pessoa. Aprendi a adaptar estratégias de ensino às necessidades e características dos alunos, a gerir diferentes contextos e dinâmicas de aula e a encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade na relação com os discentes.

A minha experiência prévia como treinador de futebol revelou-se uma vantagem, pois já estava familiarizado com a organização e gestão de grupos, a comunicação de objetivos e a motivação dos praticantes. No entanto, a escola mostrou-me uma realidade mais abrangente, onde o papel do professor vai muito

além da transmissão de conteúdos: envolve compreender o contexto de cada aluno, lidar com diferentes personalidades, fomentar valores e criar um ambiente inclusivo e seguro para todos.

O contacto diário com os alunos foi, sem dúvida, uma das maiores fontes de motivação. Criar relações de confiança, acompanhar a evolução individual e perceber o impacto positivo que a EF pode ter no desenvolvimento físico, social e emocional dos jovens foi algo profundamente gratificante. Igualmente marcante foi o meu envolvimento com a comunidade escolar, participando em eventos, projetos e atividades que reforçaram o meu sentimento de pertença e integração.

Este estágio proporcionou-me também oportunidades inesquecíveis: desde momentos de superação pessoal em contextos mais exigentes, até experiências que exigiram criatividade, resiliência e adaptação a situações imprevistas. Cada desafio, por mais difícil que fosse, contribuiu para o meu desenvolvimento e para a consolidação da minha identidade profissional.

Saio deste estágio não apenas mais preparado tecnicamente, mas também mais confiante e apaixonado pela profissão. Tenho agora a certeza de que quero continuar o meu percurso como professor de EF, assumindo o compromisso de me manter em constante aprendizagem, procurando sempre inovar e melhorar a minha prática pedagógica. Acredito que a docência é, acima de tudo, uma missão de impacto humano, e sinto-me privilegiado por poder fazer parte dessa missão.

Assim, concluo este relatório com um profundo sentimento de gratidão. Levo comigo não apenas conhecimentos e competências, mas também memórias, histórias e lições que me acompanharão ao longo de toda a minha carreira.

8- Referências Bibliográficas

Batista, P., Graça, A., Estriga, L., Cunha, P., Silva, T., Moura, A., Silva, A. M., Bastos, T., Silva, T., (2024). *Orientações para uma Educação Física que abrace*

a diversidade: componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão [E-book]. FADEUP. ISBN 978-972-8687-84-7.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139–148.

Carreiro da Costa, F., Simões, J., Onofre, M., & Moreira, C. (2003). *Didática da Educação Física – da teoria à prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). *Classroom management for middle and high school teachers*. Pearson Higher Ed.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), 21–50.

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2020). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. McGraw-Hill Education.

Huebner, C. (2022). *Benefits and barriers of block scheduling* (Master's thesis, Northwestern College). Master of Education Program Theses, 159.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). AZ: Holcomb Hathaway.

Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34–36.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22

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

Anexos

Anexo I – Exemplo de uma Unidade Didática (UD)



UNIDADE DIDÁTICA – Voleibol

			Dia	20/02	25/02	27/02	11/03	18/03	20/03	27/03
			Espaço	P1	P2	P2	P3	P3	P3	P1
			Duração	50	100	50	100	100	50	50
			Aula	62	63/64	65	67/68	70/71	72	75
Habilidades Motoras	Técnicas	Passe	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	E	E	Avaliação Sumativa	
		Recepção		I/E	E	E	E	E		
		Posição Básica Média		I/E	E	E	E	E		
		Manchete			I/E	E	E	E		
		Serviço p/ Baixo				I/E	E	E		
	Táticas	Diferenciação de Papéis				I/E	E	E		
		Colocação da Bola				I/E	E	E		
Cultura Desportiva	Regras de segurança		Avaliação Diagnóstica	✓	✓	✓	✓	✓	Avaliação Sumativa	
	Regras de jogo			✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais	Fair-Play			✓	✓	✓	✓	✓		
	Respeito e Disciplina			✓	✓	✓	✓	✓		
	Trabalho em Equipa			✓	✓	✓	✓	✓		
	Cooperação			✓	✓	✓	✓	✓		

Legenda:

I – Introdução

E – Exercitação

C – Consolidação

Anexo II – Template do Plano de Aula (PA)

  Educação Física Escola Secundária Abel Salazar				
PLANO DE AULA Nº				
		Professor: Bruno Magalhães		
Aula nº				
Data:		Unidade Didática:		Nº de Alunos:
Hora:		Função Didática:		Material:
Duração:		Objetivos da aula:		
Local:				
	🕒	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	11:30 - 11:40 10'			-
FUNDAMENTAL	12:05 - 12:20 15'			
FINAL	13:00 - 13:05 5'			
OBSERVAÇÕES:				
REFLEXÃO SOBRE A AULA				

2024-25

Anexo III – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica (Basquetebol)

Nível Introdutório						
Critérios	Enquadramento ofensivo	Dribla em direção ao cesto, progredindo no campo	Passa com segurança a um companheiro desmarcado	Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas	Realiza defesa individual	Participa no ressalto
Nome/Exercício	Jogo 3X3 em campo reduzido, com obrigatoriedade de					
	S	S	S	S	S	N
	S	N	S	S	S	N
	S	S	S	S	S	N
	S	S	S	S	S	N
	S	S	S	S	S	N
	S	S	S	S	S	S
	S	N	S	N	S	N
	N	N	N	N	N	N
	S	S	S	S	S	N
	N	N	S	S	S	N
	S	S	S	N	S	N
	S	S	S	S	S	S
	N	N	S	S	S	N
	S	S	S	S	S	N
	N	N	N	N	N	N
	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S	S	N
Sistema de registo: Se o aluno executa coloca-se um "S", se não executa um "N".						

Avaliação Diagnóstica de Basquetebol						
	Nível Elementar					Observações
Realiza corretamente os aspetos técnicos (recepção, passe, lançamento na passada e parado, drible de progressão)	Realiza corte para o cesto	Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible)	Aclara, em corte para o cesto	Dificulta o drible, passe e lançamento	Participa no ressalto defensivo	
e voltar ao meio-campo após recuperação de bola.						
S	S	S	N	S	N	
S	S	S	N	S	N	
S	S	S	S	S	N	
S	S	S	S	S	S	
S	S	S	S	S	N	
S	S	S	S	S	N	
S	S	S	S	S	S	
N	N	S	N	S	N	
N	N	N	N	N	N	Esteve parada o jogo todo, praticamente
S	S	S	S	S	N	
S	S	N	N	S	N	
N	S	N	S	S	N	
S	S	S	S	S	S	
S	S	S	N	S	N	
S	S	S	S	S	N	
S	N	N	N	N	N	
S	S	S	S	S	N	
S	S	S	S	S	N	
S	S	S	S	S	N	
m "N". Basta que o aluno execute pelo menos uma vez o critério para que este seja considerado como válido.						

Anexo IV – Exemplo de Grelha de Avaliação (Badminton)

Componentes:		Componente Técnica						
Conteúdos		Pegas	Posição Base	Serviço Curto	Serviço Longo	Lob	Clear	Amorti
Alunos								
1		3	4	3	3	3	4	4
2		4	4	3	3	3	4	3
3		4	5	3	4	5	4	4
4		3	4	5	4	4	4	4
5		3	4	3	3	3	4	3
6		4	5	4	4	4	4	4
7		4	5	3	4	4	4	4
8		4	5	4	4	4	4	4
9		3	3	4	3	3	4	4
10		4	5	4	4	4	4	4
11		3	3	2	3	3	4	3
12		3	3	3	3	3	3	3
13		4	5	4	4	4	4	4
14		3	4	3	3	3	4	3
15		3	4	3	3	4	3	3
16		3	3	3	3	3	3	3
17		4	4	4	3	3	4	3
18		4	4	4	3	4	4	4

1	Não Faz
2	Faz Mal
3	Faz
4	Faz Bem
5	Faz Muito Bem

Componente Tática			Nota Final	Nota Ponderada
Sequências	Colocação do Volante	Conhecimento Jogo Singulares		
4	3	3	3,8	4
3	3	3	3,7	4
3	3	4	4,3	4
4	4	4	4,4	5
3	3	3	3,6	4
4	3	4	4,4	5
3	3	4	4,2	4
5	3	4	4,6	5
4	3	3	3,8	4
5	4	5	4,8	5
3	2	3	3,2	3
3	3	3	3,3	3
4	4	4	4,6	5
3	3	3	3,6	4
3	3	3	3,6	4
3	3	3	3,3	3
4	3	4	4,0	4
4	4	4	4,3	4

Anexo V - Questionário acerca do FITescola (página 1)



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO



Questionário: FITescola

Este questionário faz parte de um estudo científico que estou a realizar para o meu Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Está a ser desenvolvido na nossa escola – Escola Secundária Abel Salazar – e tem como objetivo perceber o que pensas sobre os testes físicos do **FITescola**. As tuas respostas são **muito importantes** e vão ajudar a melhorar a forma como usamos o **FITescola** nas aulas de Educação Física.

O questionário é **anónimo**, não existem respostas certas ou erradas, e a tua **opinião sincera é muito importante**. Demora apenas alguns minutos a preencher. Obrigado pela tua colaboração!

Data de Nascimento: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Praticas algum desporto para além das aulas de Educação Física?

() Sim. () Não.

Se sim, qual (quais)? _____

Com que regularidade? _____

2. Como classificas o teu conhecimento sobre o FITescola?

() Nenhum. () Pouco. () Suficiente. () Muito.

3. Na tua opinião, qual é o principal objetivo do FITescola?

() Avaliar a performance dos alunos.

() Valorizar a nota de Educação Física.

() Incentivar hábitos de vida saudáveis e mais atividade física.

() Não tenho a certeza.

4. O FITescola ajuda-te a perceber como está a tua forma física?

() Sim, bastante. () Mais ou menos. () Não muito. () Nada.

5. Numa escala de 1 (Nada útil) a 10 (Muito útil), indica o quão útil consideras o FITescola para cada um dos seguintes aspetos:

▪ Perceber melhor a tua saúde e condição física: _____

▪ Ajudar-te a melhorar a nota de Educação Física: _____

▪ Comparar os teus resultados com os dos colegas: _____

▪ Comparar os teus resultados com alunos de outras escolas: _____

▪ Receber sugestões para seres mais ativo no dia a dia: _____

6. Quando realizas os testes FITescola, dás o teu melhor?

() Sim. () Não. () Depende do teste. () Faço só o suficiente.

7. Numa escala de 1 (Nada) a 10 (Muito), quanto gostas de realizar os testes do FITescola?

8. Achas que devíamos continuar a usar o FITescola na escola?

() Sim. () Não. () Indiferente.

9. O que mudarias no FITescola para que fosse mais interessante ou útil para ti?

Anexo VI - Questionário acerca do FITescola (página 2)



10. Indica o teu grau de concordância com as frases seguintes:

(1 – Discordo totalmente | 10 – Concordo totalmente)

- O FITescola ajuda-me a perceber se tenho hábitos de vida saudáveis: _____
- Os testes do FITescola mostram-me em que posso melhorar: _____
- Os resultados motivam-me a praticar mais atividade física: _____
- Comparar os meus resultados com a média nacional é útil para mim: _____

11. Quando realizo os testes FITescola, sinto-me... (1 – Nada | 10 – Muito):

Confiante: _____ Ansioso(a): _____ Curioso(a): _____ Envergonhado(a): _____
Motivado(a): _____ Indiferente: _____ Chateado: _____

12. Costumas partilhar os resultados do FITescola com os teus pais?

() Sim. () Não.

13. Como avalias, de forma geral, os teus últimos resultados no FITescola?

() Muito bons. () Bons. () Dentro da média. () Maus. () Muito maus.

14. Depois dos primeiros testes, fizeste alguma mudança no teu dia a dia para melhorar a tua condição física?

() Sim. () Não.

Se sim, qual? _____

15. O teu professor deu-te conselhos para melhorares a tua condição física?

() Sim. () Não.

16. Numa escala de 1 a 10, quão importantes foram esses conselhos para ti?

17. Procuraste conselhos do teu professor para melhorar a tua condição física?

() Sim. () Não.

18. Recebeste algum tipo de acompanhamento do professor após os testes?

() Sim. () Não.

19. O FITescola dá-te vontade de praticar mais exercício físico?

() Sim. () Não.

Porquê? _____

20. Achas que os testes FITescola deviam contar para a nota de Educação Física?

() Sim. () Não.

Porquê? _____

21. Indica até que ponto concordas com as seguintes frases (1 – Discordo totalmente | 10 – Concordo totalmente):

- Gosto de perceber se a minha forma física está a melhorar: _____
- Os testes ajudam-me a ter mais cuidado com a minha saúde: _____
- Gosto de ser avaliado desta forma: _____
- Os testes são justos para todos os alunos: _____
- Fico mais motivado(a) para fazer exercício físico depois dos testes: _____
- Faço os testes porque o professor manda: _____