



A Bonança Depois da Tempestade: Desafios e Conquistas na Construção da Identidade Docente em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Maria de Belém Soveral Brandão Teixeira Pedroto

Porto, setembro 2025

Ficha de Catalogação

Pedroto, M. (2025). *A Bonança Depois da Tempestade: Desafios e Conquistas na Construção da Identidade Docente em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Pedroto, M. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA PEDAGÓGICA; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; MOTIVAÇÃO; MODELOS DE ENSINO; DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Dedicatória

*Mesmo sem vos ver, sinto-vos perto,
no coração, na memória, em cada gesto certo.
Herança de amor e de paixão que me guia,
em cada passo, em cada dia*

Dedico este relatório ao meu avô Pedroto e à minha avó Belém, porque, apesar de os meus olhos nunca vos terem podido ver, sinto-vos diariamente em cada passo que dou, através das histórias e memórias que de vós me foram contadas.

A ti, avô, que me deixaste nos genes uma inigualável paixão pelo desporto, não se vê, sente-se, pulsa em mim a cada desafio.

A ti, avó, com quem partilho muito mais do que o nome: partilhamos o amor pelo ensinar, a dedicação aos outros e a preocupação genuína com o próximo.

Esta conquista é também vossa, porque, de alguma forma, sempre caminharam comigo.

Agradecimentos

À FADEUP, agradeço pelos cinco longos, mas rápidos anos de aprendizagem, amizade e sentimento de casa, que moldaram não só a minha formação acadêmica, mas também o meu crescimento pessoal. Levo comigo cada experiência e cada pessoa que fez parte deste percurso, com a esperança de que este lugar continue a acolher-me para que possa aprender, evoluir e contribuir ainda mais para a sua comunidade.

À Professora Orientadora, Paula Batista, que, apesar das minhas fragilidades, nunca me deixou desistir e esteve sempre presente para me apoiar. Agradeço a paciência, a disponibilidade e os conselhos sábios que me ajudaram a encontrar o melhor caminho. O seu acompanhamento constante e a forma como acreditou no meu potencial foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste estágio.

À Professora Cooperante, que tinha sempre uma solução para tudo e que, com a sua energia contagiante, transmite a verdadeira alma de viver – agradeço o seu apoio diário. Com ela, aprendi que é possível alcançar tudo com dedicação e paixão. Não havia limites, apenas oportunidades, e foi nesse espaço que a minha criatividade floresceu e a minha autonomia ganhou força.

Aos meus pais e ao meu irmão, um simples “obrigada” nunca será suficiente. São os meus pilares, o meu porto seguro, e quem viveu de perto cada frustração, emoção e desafio que este ano de estágio implicou. Foram quem festejou comigo cada pequena conquista, mas, acima de tudo, quem me escutou com paciência e carinho nos momentos de incerteza, dando-me a força necessária para seguir em frente.

Ao meu namorado, que, para além de ser o meu melhor amigo, é também o meu maior conselheiro. A voz da razão nos momentos em que a emoção me domina, alguém que conhece como ninguém as minhas fragilidades e sabe gerir as minhas emoções com uma paciência infinita. Sempre com uma palavra ponderada, serena e cheia de sentido, foste quem me trouxe à terra quando tudo parecia demasiado pesado e me ajudaste a ver cada desafio com clareza e confiança.

Aos meus amigos e colegas de equipa, pois, mesmo sem o saberem, foram os responsáveis por grande parte da minha serenidade nos momentos mais desafiantes. Quando tudo o que ocupava a minha mente eram incertezas, preocupações e um enorme sentimento de incapacidade, foram vocês que, com gestos simples, conversas descontraídas e partilhas genuínas, trouxeram leveza aos meus dias. A vossa presença ajudou-me a manter o equilíbrio e a acreditar que, apesar das dificuldades, eu era capaz.

Ao avô Carlos, à avó Cilinha e à Nana, os guardiões da maior sabedoria e da paciência infinita, sempre prontos para as perguntas sem fim e para os desabafos mais longos. Sempre que me perguntavam como me corria o estágio, sabia que podia contar com os melhores conselhos, aqueles que só vêm de quem conhece a vida de perto e nos ensina sem pressa. Mais do que respostas, davam-me palavras doces e serenas, capazes de acalmar qualquer inquietação e de me lembrar, vezes sem conta, que eu era capaz e que nunca deveria duvidar de mim mesma.

Ao meu incansável núcleo de estágio, que nesta jornada foram muito mais do que companheiros, foram verdadeiros amigos. Guardarei para sempre, com enorme carinho, cada história partilhada, cada momento vivido, cada aula lecionada em conjunto e cada gargalhada ecoada em uníssono. Permanecerão para sempre gravados no meu coração como os meus “escravinhos” preferidos.

Índice Geral

Índice de Gráficos	IX
Índice de Figuras	X
Índice de Tabelas	XI
Índice de Anexos	XII
Resumo	XIII
Abstract.....	XIV
Lista de Abreviaturas	XV
1. Introdução à viagem	1
2. Enquadramento Pessoal: o viajante	3
2.1 Percurso Desportivo: o barco	3
2.2 Percurso Académico: os remos.....	4
2.3 Entre as Expectativas e as Inquietações.....	6
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 A Escola Cooperante: um porto de partida.....	7
3.2 O Núcleo de Estágio: os meus Aliados	8
4. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem: uma rota desconhecida	10
4.1 Caracterização da Turma Residente: a tripulação	10
4.2 Do Ensino Geral ao Ensino da Educação Física	13
4.3 Planeamento e Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem: os treinos no porto de abrigo	15
4.3.1 Planeamento Anual	17
4.3.3 O 2.º Período: a velocidade-cruzeiro	27
4.3.4 A Turma do 5.º Ano: Desafios Específicos	31
4.3.5 O 3.º Período: o desembarque	33
5. A Avaliação no e do Processo de Ensino-Aprendizagem	38

5.1. A avaliação para a aprendizagem	39
5.2. Da Teoria à Prática e Vice-versa	41
6. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade: um mar profundo.....	44
6.1 O Desporto Escolar (DE): desafios abrangentes.....	45
6.2 Atividades Desenvolvidas	46
7. Área 3: Investigação e Desenvolvimento Profissional.....	49
7.1 A aptidão física no contexto da Educação Física: Um estudo com alunos do terceiro ciclo de ensino	49
Resumo	49
Abstract.....	49
7.2 Introdução	50
7.3 Justificação.....	55
7.4 Metodologia	55
7.4.1 Contexto e participantes.....	55
7.4.2 Desenho da intervenção	56
7.5 Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados	63
7.6 Resultados	66
7. 7 Discussão	74
7.8 Conclusão	75
Referências Bibliográficas	77
8. Considerações finais: o Futuro que Navega em Mim	79
Referências Bibliográficas	83
Anexos	XVII

Índice de Quadros

Quadro 1- Distribuição anual das modalidades.....	18
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Evolução dos alunos nos testes FITEscola	68
Gráfico 2- Representação gráfica da média da variação nos resultados dos testes FITEscola.....	69
Gráfico 3- Representação gráfica da diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento cognitivo	72
Gráfico 4- Representação gráfica da diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento social.	73

Índice de Figuras

Figura 1- Tabela de registos dos resultados dos testes FITEscola	58
Figura 2- Testes FITEscola a melhorar	58
Figura 3- Identificação da Equipa.....	61

Índice de Tabelas

Tabela 1- Exercícios propostos	60
Tabela 2- Circuito elaborado pela turma	60
Tabela 3- Construção do circuito de ApF	62
Tabela 4- Exercícios propostos para os circuitos	62
Tabela 5- Resultados dos testes FITEscola nos três momentos de avaliação. 67	
Tabela 6- Médias das três avaliações nos testes FITEscola.....	68
Tabela 7- Média da variação nos resultados dos testes FITEscola	69
Tabela 8- Diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento cognitivo ..	71
Tabela 9- Diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento social.	73

Índice de Anexos

Anexo 1- Tabela de classificação dos testes FITescola	XVII
Anexo 2- Questionário Inicial.....	XVIII
Anexo 3- Roulement.....	XIX
Anexo 4- Cartaz de Futebol.....	XX
Anexo 5- Instrumento de Observação do Professor.....	XXI
Anexo 6- Instrumento de Observação do Aluno.....	XXII
Anexo 7- Instrumento de Observação da Turma.....	XXIII
Anexo 8- Questão-Aula (Palavras-Cruzadas)	XXIV

Resumo

O presente relatório representa uma das etapas mais significativas do percurso formativo de um professor estagiário: a Prática de Ensino Supervisionada. Nele estão registrados os desafios enfrentados, as experiências vividas ao longo do ano letivo 2024/2025, bem como as estratégias adotadas e as aprendizagens que contribuíram para a construção da identidade docente de uma estagiária (a autora) em Educação Física. Esta etapa permitiu mobilizar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado e, sobretudo, desenvolver novas competências através da articulação entre a teoria e a prática, enfrentando situações que exigem planejar, observar, refletir e agir de forma crítica acerca do processo de ensino e aprendizagem. O relatório encontra-se organizado em seis capítulos, nos quais se apresentam o enquadramento pessoal e institucional, a prática pedagógica, a participação na comunidade escolar, o estudo investigativo realizado com uma turma do 7.º ano e algumas considerações globais. A intervenção pedagógica contemplou o planeamento, a lecionação e a avaliação de aulas, bem como a dinamização de atividades escolares, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais. No estudo de investigação analisou-se o efeito de um programa na área da aptidão física no desenvolvimento da aptidão física e nos domínios cognitivo e social dos alunos. Os resultados evidenciaram que a combinação de circuitos de atividade física com estratégias de trabalho cooperativo promoveu melhorias na aptidão física, ao mesmo tempo que favoreceu o desenvolvimento cognitivo e social, reforçando a motivação, a autonomia e a capacidade de colaboração dos alunos em contexto escolar. Os progressos observados em todas estas dimensões salientam a importância de metodologias diversificadas no ensino da Educação Física. Conclui-se que a experiência de estágio constituiu um contributo essencial para a construção da identidade docente, evidenciando a relevância da articulação entre teoria e prática e da participação ativa na comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA PEDAGÓGICA; REFLEXÃO PEDAGÓGICA; MOTIVAÇÃO; MODELOS DE ENSINO; DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Abstract

This school placement report represents one of the most significant stages in the training process of a preservice teacher: the Supervised Teaching Practice. It records the experiences lived throughout the 2024/2025 academic year, the challenges faced, the strategies adopted, and the learning outcomes that contributed to the construction of the professional identity of a preservice teacher (the author) in Physical Education. This stage made it possible to mobilise the knowledge acquired during the first year of the master's degree and, above all, to develop new skills through the articulation between theory and practice, facing situations that required planning, observation, reflection, and critical action in the teaching and learning process. The report is organized into different chapters, presenting the personal and institutional framework, pedagogical practice, participation in the school community, and the research study carried out with a 7th-grade class. The pedagogical intervention included lesson planning, teaching, and assessment, as well as the organization of school activities, promoting the development of professional competences. In this research study, the effect of a physical fitness program on the development of students' physical fitness, as well as their cognitive and social domains, was examined. The findings indicated that the combination of physical activity circuits with cooperative learning strategies fostered improvements in physical fitness, while simultaneously supporting cognitive and social development by strengthening students' motivation, autonomy, and collaborative skills within the school context. The progress observed across these dimensions highlights the importance of diversified methodologies in the teaching of Physical Education. It is concluded that the school placement experience provided an essential contribution to the construction of professional teacher identity, underscoring the relevance of linking theory with practice and of active participation in the school community.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL PRACTICE; PEDAGOGICAL REFLECTION; MOTIVATION; TEACHING MODELS; SOCIAL DEVELOPMENT

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

ADB – Andebol

AF – Atividade Física

ApF – Aptidão Física

A-SA – Atletismo-Salto em Altura

BDM – Badminton

DB – Diário de Bordo

DNÇ – Dança

E-A- Ensino-Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

ECA – Ensino Centrado no Aluno

EF – Educação Física

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FE – FITescola

FTB - Futebol

GEF – Grupo de Educação Física

GR – Ginástica Rítmica

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MABJ – Modelo de Abordagens Baseadas no Jogo

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MEEFEBS – Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários.

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professora Cooperante

PE – Professor Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

UD – Unidade Didática

VLB – Voleibol

1. Introdução à viagem

” A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos não é o que vemos, senão o que somos.”

Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*

O presente Relatório de Estágio representa a fase final da minha formação no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento nasce da experiência vivida durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo 2024/2025, e pretende dar conta das aprendizagens, conquistas e desafios que marcaram esta etapa essencial de uma viagem pessoal, rumo à docência.

O estágio profissional constitui-se como a primeira grande expedição de um Professor Estagiário (PE) em mar aberto, em que cada decisão tomada tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem (E-A) dos alunos. Este espaço é marcado por intensas vivências emocionais e pela influência determinante do orientador, fatores que, segundo Barros, Pacheco e Batista (2018) moldam significativamente o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente. Assim, a PES revela-se como um espaço de mobilização de conhecimentos, mas sobretudo como uma etapa estruturante na formação inicial, na qual os futuros professores enfrentam os desafios da realidade escolar e constroem as bases da sua prática pedagógica (PP). Por conseguinte, a PES ultrapassa em muito o simples ato de orientar exercícios ou transmitir conteúdos. É um processo de desenvolvimento que exige do PE a capacidade de planejar a viagem, gerir a tripulação, avaliar o percurso e, sobretudo, assumir-se como timoneiro atento ao desenvolvimento dos seus alunos. Os espaços de prática, sejam pavilhões ou ginásios, sejam campos exteriores, transformam-se em verdadeiros portos de aprendizagem, onde se cultivam não só competências motoras, mas também valores de cooperação, autonomia e responsabilidade.

O relatório começa como uma breve Introdução à viagem. Essa viagem encontra-se descrita em seis capítulos, cada um representando uma etapa. O primeiro, contém o enquadramento pessoal que me trouxe até aqui. Depois, a caracterização do Enquadramento institucional, desde logo o da Escola Cooperante (EC) e do Núcleo de Estágio (NE). Seguem-se os que concernem às Áreas 1, 2 e 3: respetivamente, a Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem; A participação da autora do relatório nas atividades da escola e as Relações com a Comunidade e de Investigação e Desenvolvimento Pessoal. Por fim, em diálogo com a Introdução do Relatório, é apresentada a reflexão global, em que se resgatam as aprendizagens e se projeta o futuro que se deseja seguir (Considerações finais).

Este documento é, portanto, mais do que um registo formal; é um polifacetado diário de bordo de uma travessia exigente, mas profundamente enriquecedora. Nele ficam inscritas as tempestades enfrentadas, os portos seguros encontrados e, sobretudo, as lições que me permitem, hoje, sentir-me mais preparada para assumir o leme, integrada na profissão docente em Educação Física (EF).

2. Enquadramento Pessoal: o viajante

2.1 Percurso Desportivo: o barco

O barco que nos leva a porto seguro absorve sempre cada gota de água, cada raio de sol que vai amparando o seu caminho. Todas as minhas experiências – pessoais, sociais, profissionais e sobretudo desportivas – moldaram quem sou e quem serei. Mas foram sobretudo as tempestades inesperadas que mais me ensinaram e me fizeram crescer.

Navego num barco que transborda de experiências. Eu cresci numa casa onde o futebol (FTB) era presença constante, talvez pela tradição, talvez pelo apelido de um avô treinador que não cheguei a conhecer. Sinto que a paixão pelo desporto é uma herança invisível. Embora o FTB não fosse “a minha” modalidade, sempre me foi transmitida a importância de praticar desporto, desde que gostasse do que fazia. Isso levou-me a experimentar várias modalidades entre os 2 e os 14 anos: natação, voleibol (VLB), ginástica, ballet, ténis. Nenhuma ficou, mas todas deixaram aprendizagens fundamentais: o gosto pelo trabalho em equipa, pela ajuda, persistência e companheirismo.

Durante anos, carreguei um inegável vazio por não encontrar a minha verdadeira paixão. Mas em 2016, aos 13 anos, tive o meu primeiro treino de remo – e algo mudou. Não consigo explicar o que senti ao entrar naquele clube, mas soube que era o meu lugar. Oito anos depois, continua a ser a minha segunda casa e família. Foi ali que cresci, que chorei, ri, e me superei. Apesar de ter “começado tarde”, nunca desisti. A água e a natureza são mesmo a minha paixão: sou atraída pelo desconhecido, e acredito que a paixão e a vontade de melhorar vencem o medo. Por isso também viajo neste mar que é a vida sem medo, e me quero destemida. Como futura professora, esta coragem diante do incerto será essencial, pois o início da docência é também um mergulho no desconhecido.

Esta perseverança vai certamente ao encontro de um dos cinco elementos que Nóvoa (2009) aponta como essenciais na docência: o compromisso social, que reside na luta diária por dar a melhor formação possível a cada aluno que

por nós passa. Esta é na verdade uma ação eternamente incompleta e exige do professor uma constante procura de novas estratégias.

O remo trouxe-me títulos, mas o mais importante foram as pessoas, os valores e o sentimento de inclusão que por causa do remo conheci. Ser atleta moldou a minha forma de estar: sou mais alegre, perseverante, responsável e atenta ao outro. Também me revelou as minhas maiores fragilidades: a emoção que às vezes ultrapassa a razão, a indecisão, a frustração, aspetos que terei de aprender a gerir na vida profissional. A competição ensinou-me a falhar, a perder, a lutar até ao fim mesmo quando todas as variáveis estavam contra mim, porque o desporto alimenta-se disso mesmo, da imprevisibilidade. Isso faz parte de quem sou: nunca abandono um projeto a meio.

Atualmente, além de atleta, sou treinadora de remo de lazer. Nesta nova função, redescubro a beleza do desporto – leve, alegre, inclusivo – como espaço de bem-estar, e não só de performance. Esta experiência tem-me ajudado a encarar os desafios da vida com mais leveza. Assim, posso afirmar que tudo o que vivi no desporto é um espelho daquilo que quero levar para a sala de aula: empenho, paixão, compromisso e uma forte ligação humana. Porque ser professora, como ser atleta, é muito mais do que ensinar – é inspirar, acolher, resistir e continuar a remar.

2.2 Percurso Académico: os remos

A indecisão sempre foi a minha maior angústia, pelo que escolher um curso não foi tarefa fácil. Na escola, não me destacava em nada de particular, mas uma coisa eu sabia: que adorava EF. Era a aula por que ansiava todas as semanas. Nesse momento entendi que Ciências do Desporto era o caminho certo para mim. Apesar de opiniões divididas, segui os meus sonhos com vontade e sem ressentimentos, com a certeza de que seguir o coração é sempre a melhor escolha. Desde então comecei a preparar-me para os pré-requisitos, que, por fim, com muito esforço e principalmente dedicação, resultaram na minha candidatura à FADEUP, em setembro de 2020, no ano da pandemia por COVID-19.

Durante a licenciatura, enfrentei diversas dificuldades principalmente nas unidades curriculares práticas, mas com apoio e persistência, evoluí e superei-

me. No decurso deste processo entendi o verdadeiro significado de contribuir para uma comunidade que luta pelo bem comum. Nestes três anos senti que verdadeiramente ajudei pessoas a melhorarem e a evoluírem, mas em troca também reconheci o apoio de várias pessoas que contribuíram, em muito, para o meu sucesso académico e pessoal. Esta é sem dúvida a prova mais pura: ganhei a certeza de que, se oferecermos o bem, recebemos o bem em dobro. Decorria o 2.º ano e tinha de escolher uma metodologia. Foi então que me interessei pela área do Exercício e Saúde, e ela me levou a um estágio com idosos e doentes oncológicos. Estas experiências foram sensíveis, mas extremamente transformadoras – soube então verdadeiramente o que é a resiliência, a empatia e a verdadeira força de viver. A alegria com que estes alunos de idade mais avançada enfrentavam as adversidades inspirou-me a ser melhor pessoa e a encarar a vida com outro olhar. O tempo quase tudo resolve e, quando assim não é, mexer o corpo e distrair a mente são o melhor remédio: este é um mote que eu trouxe desde então para o meu dia-à-dia.

Os três anos acabaram e terminei a licenciatura. Apesar de sempre ter afirmado que não pretendia a área do ensino, acabei por ingressar no MEEFEBS. Inicialmente, não tinha grandes expectativas relativamente à profissão docente, pois não sabia exatamente o que era necessário para ser professora e, já só por isso, sentia algum receio de não estar à altura. Tinha passado, no entanto, a acreditar que, com trabalho e dedicação, seria possível desempenhar a função de forma competente. Cedo percebi, porém, que o ensino exige muito mais do que competência: requer uma forte motivação, intrínseca, paixão pelo que se faz, entrega e uma vontade genuína de contribuir de forma positiva para o crescimento e desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Hoje, sei que estou exatamente onde devia estar. Estes são os meus remos na jornada que é a vida, pois é com este conhecimento que tenho evoluído na minha vida pessoal e profissional. Estes são os alicerces do meu desenvolvimento, que necessitam de continuar tão firmes quanto a evolução que pretendo ter.

2.3 Entre as Expectativas e as Inquietações

Mal soube da notícia que tinha entrado no mestrado começaram a vir todas as dúvidas e inquietações que implica o início de uma nova fase: o medo de falhar, o receio de não corresponder às expectativas, de não conseguir atingir os resultados esperados, de não conhecer pessoas com quem me identificasse, não ter ninguém com quem partilhar as angústias e principalmente, e o mais assustador, sentir que não este podia não ser o percurso certo para mim. Com o passar do 1.º ano, muitas destas questões foram sendo resolvidas ou até mesmo desvalorizadas, mas o ano estava a acabar e crescia uma enorme ansiedade dentro de mim, sim é importante referir que sou uma pessoa extremamente ansiosa e rapidamente perco o controlo dos meus pensamentos, que muitas vezes me levam para uma viagem angustiante com cenários evidentemente irrealistas e demasiado catastróficos. Este sentimento é ainda mais evidente naquela altura em que havia um conjunto de fatores que podia correr mal. Tal como McKay (2015) sugere, o controlo da turma, o conhecimento dos conteúdos e até mesmo sentir que não consigo ajudar cada aluno de forma individualizada, o sentimento de impotência e falta de competências tornam este processo avassalador. Estes medos assentavam na dúvida de saber se ia ser capaz de ultrapassar o estágio com sucesso.

A necessidade de uma boa projeção da voz revelou-se, desde o início, um grande desafio. Já havia sido alertada diversas vezes para a importância deste aspeto no exercício da docência e, apesar do esforço contínuo, sentia que a evolução era limitada. No início da PP, embora por vezes duvidasse das minhas capacidades, tinha consciência do meu potencial e, por isso, exigia sempre o melhor de mim. Vi este estágio como uma oportunidade determinante para superar essa dificuldade. Para além das naturais preocupações com a organização e o planeamento, o que mais me inquietava era o desempenho nas aulas, pois sabia que a dificuldade na projeção de voz podia comprometer a qualidade da minha prática. Não tive outra alternativa senão enfrentar esta inevitável procera com determinação e procurar as estratégias mais eficazes para a ultrapassar.

Poder-se-á pensar que só de inquietações foi feita esta fase pré-estágio, mas não é verdade, pois apesar do estágio não ser o meu sonho inicial agarrei esta oportunidade com muita garra e emoção, e fui ganhando uma enorme vontade de mobilizar para a prática o conhecimento teórico que havia adquirido. A paixão que outrora não existia começou então a emergir em mim com mais força: na minha cabeça passavam vários cenários maravilhosos das experiências que viria a viver na escola.

A minha visão do futuro podia não ser realista, mas era muito risonha, e a ansiedade que em momentos anteriores se refletia em angústia transformava-se agora em esperança. A consciencialização daquilo que fui e do que passei para me tornar hoje a pessoa que sou foi um momento de introspeção extremamente importante para construir a imagem da professora que desejo ser. Tal como Nóvoa (2009) referiu, esta função docente nunca se poderá dissociar da minha identidade, dos valores de humanidade que confundo comigo e que considero a minha essência. Dar o meu cunho pessoal e um toque de originalidade em tudo o que vou construindo foi-se tornando também cada vez mais essencial.

3. Enquadramento Institucional

A escolha da escola para realizar o meu estágio foi simples: optei pela mais próxima de casa por questões pragmáticas. Mas a estas razões mais práticas depressa se juntaram outras. A dinâmica da escola onde fiquei a realizar o estágio era marcada por um ambiente vivo e participativo, reflexo da heterogeneidade dos alunos, que conferiam uma grande diversidade à comunidade educativa.

3.1 A Escola Cooperante: um porto de partida

Esta riqueza manifestava-se também nas múltiplas atividades promovidas ao longo do ano, quer no âmbito das diferentes áreas disciplinares, quer na celebração de datas comemorativas.

De uma forma geral, os diferentes grupos de alunos, dos mais novos aos mais velhos, mostravam forte envolvimento nas atividades propostas, sendo possível observar alguma originalidade, tanto nos temas escolhidos como na forma como as atividades eram desenvolvidas. Por exemplo, no corta-mato,

houve um grupo de alunos que se preocupou em auxiliar os colegas e ajudou a dinamizar a atividade, em conformidade com os professores de EF. Este ambiente promoveu uma relação mais próxima entre os alunos e os professores. Além disso, alguns docentes de outras disciplinas dedicaram parte do seu tempo de aula a acompanhar e a incentivar os alunos que participavam na corrida, evidenciando um forte espírito de colaboração entre o corpo docente. Outro exemplo significativo é a feira anual, que tem adotado distintos modelos ao longo dos anos., pese embora seja um evento em que os projetos desenvolvidos ao longo do ano em diferentes áreas são apresentados à comunidade escolar. Esta iniciativa distingue-se das apresentações tradicionais, por ser pedagogicamente mais dinâmica, contribuindo para aproximar a escola da comunidade, sem ser monótono.

O agrupamento, localizado no Porto, tem uma heterogeneidade comunitária que se compatibilizou facilmente com a missão da escola: o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo sucesso académico, formação pessoal e social, e valores como cidadania, responsabilidade, integridade, curiosidade e espírito crítico, preparando-os para os desafios do século XXI¹.

No âmbito da EF, a escola investe na melhoria das condições de ensino e aprendizagem, dispondo de infraestruturas desportivas como campo exterior, pavilhão, uma sala de espelhos e um ginásio, utilizadas de forma rotativa e adaptável às condições meteorológicas. O material desportivo é diversificado e suficiente, facilitando a preparação das aulas e a gestão dos recursos. Este conjunto de condições, aliado à missão e valores da escola, permite criar um ambiente educativo positivo, inclusivo e de qualidade, contribuindo para o sucesso dos alunos e a realização dos intervenientes no processo educativo.

3.2 O Núcleo de Estágio: os meus Aliados

Chegou a hora de falar sobre os meus maiores aliados nesta jornada, as boias de salvamento que sempre me ajudaram quando me encontrava sem rumo certo. Refiro-me aos meus três colegas e à professora cooperante (PC) do NE.

¹ Retirado do documento do projeto educativo da escola.

Um dos maiores receios que o ano de estágio traz consigo é a inevitabilidade de não saber quem estará ao nosso lado neste percurso. Felizmente, encontrei três pessoas incríveis que, além de colegas, se tornaram verdadeiros amigos.

As primeiras semanas foram difíceis – estávamos perdidos e cheios de incertezas. No entanto, decidimos partilhar os nossos medos em vez de os enfrentar sozinhos: e foi assim que começou a crescer uma amizade sólida. Na nossa relação, feita de altos e baixos como qualquer amizade verdadeira, essa autenticidade foi, e tem sido, fundamental.

No plano prático, todas as decisões passaram a ser discutidas entre nós. Refletimos em conjunto, realizamos trabalhos colaborativos e aprendemos uns com os outros. Esta dinâmica só foi possível graças à liberdade e qualidade de orientação que a nossa PC nos proporcionou. Mais do que uma figura de autoridade, ela guiou-nos, levou-nos a refletir e a melhorar continuamente a nossa prática.

Também com os restantes docentes da escola mantivemos uma relação positiva, de disponibilidade e acolhimento. Sentimo-nos parte da comunidade educativa, e essa inclusão foi fundamental para o objetivo comum e assimilação dos novos elementos. O *feedback* foi ao longo de todo o ano muito encorajador e, curiosamente, sempre que faltava alguém do NE, sentiam a nossa ausência, como se fôssemos o “Bando dos 4”. Só completos é que funcionávamos em pleno.

Com efeito, e tal como refere Nóvoa (2009), envolver-se com a cultura profissional é essencial para o crescimento docente, e esta convivência com colegas mais experientes foi muito enriquecedora. Passámos rapidamente de colegas a companheiros, familiarmente de “estagiários” a “escravinhos”, e, acima de tudo, tornámo-nos amigos. O medo deu lugar à confiança, e a incerteza tornou-se um elo que naturalmente nos une. As memórias desta etapa, ligadas ao meu inesquecível NE, serão guardas com carinho, como é o caso deste episódio:

“Neste dia aconteceu um momento divertido entre aulas. Nós, enquanto NE, somos muito unidos e partilhamos a paixão pelo desporto. Costumamos jogar pequenos jogos de voleibol entre nós, e, nesse dia, uma professora de

EF juntou-se a nós. Embora simples, foi gratificante perceber que os professores se relacionam bem connosco e valorizam as iniciativas que promovemos na escola.” (Diário de Bordo (DB), 22 de outubro de 2024)

4. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem: uma rota desconhecida

A primeira semana na escola foi dedicada à organização tranquila e atempada do início do ano letivo. Nesse período, eu fui atribuída a uma turma do 7.º ano, aparentemente calma. Genericamente, era composta por 21 alunos (5 raparigas e 16 rapazes), com idades entre 11 e 13 anos. Excetuando um aluno de nacionalidade brasileira, todos eram portugueses. Três alunos já tinham tido retenções, sete tinham medidas universais², dois medidas seletivas³ e um medidas adicionais⁴.

4.1 Caracterização da Turma Residente: a tripulação

Inicialmente, a turma mostrou-se recetiva e interessada em desenvolver a sua aptidão física (ApF). Contudo, ao longo do tempo, revelou-se extremamente irrequieta, conversadora e com comportamentos muitas vezes inadequados. A falta de motivação e de interesse em evoluir tornou-se evidente, intensificando-se progressivamente nas aulas.

Nas primeiras avaliações, ao nível da ApF, os alunos apresentaram resultados bastante baixos, conforme evidenciado pelos primeiros testes realizados no âmbito do programa FITescola (FE). Cerca de 90% dos alunos da turma obtiveram, pelo menos, dois resultados abaixo dos valores de referência considerados adequados/ saudáveis. Importa referir que, apesar de o FE não prever uma classificação formal em níveis, a escola desenvolveu uma grelha própria (ver Anexo 1) de interpretação dos resultados, permitindo assim atribuir

² As Medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

³ As Medidas seletivas procuram colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pela aplicação de medidas universais.

⁴ As Medidas adicionais procuram colmatar dificuldades acentuadas e persistentes nos vários domínios do ensino e exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Estas dependem da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas (*Decreto-Lei n.º54/2028 de 6 de julho - Educação Inclusiva 2018*).

uma classificação final na escala de 1 a 5, conforme exigido no contexto dos 2.º e 3.º ciclos. Refira-se que nesta avaliação inicial nenhum aluno atingiu o nível 5 da grelha definida internamente pela escola.

Por um lado, os alunos necessitavam de estar em atividade constante para não terem comportamentos desviantes. Por outro lado, tinham muito pouca resistência, tornando esta tarefa muito difícil, ou praticamente impossível (achava eu, então). Não posso negar que não foi fácil incluir todos os alunos nas aulas. Lembrei-me então frequentemente do que reporta McKay (2015), quando refere que um dos maiores dilemas de um professor iniciante é promover aulas inclusivas que evidenciem o melhor de todos os alunos.

Para além das limitações assinaladas ao nível da competência motora, verificou-se, com base nos dados do questionário inicial (ver Anexo 2 – Questionário Inicial), que os alunos demonstravam pouca curiosidade e interesse em aprender. Uma parte considerável dos alunos não estava envolvida em qualquer modalidade desportiva. Através da aplicação do *Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire* (PPLA-Q) (Mota, Martins & Onofre, 2021), adaptado para o 3º ciclo – instrumento que integra questões sobre os componentes da ApF, e os efeitos do exercício físico no organismo, segundo os principais grupos musculares e a execução correta dos exercícios – foi possível concluir que apenas uma minoria dos alunos apresentava um nível de literacia física considerado satisfatório.

Não obstante as observações realizadas nas primeiras aulas, fui informada de que era o primeiro ano que estes alunos estavam na mesma turma: isso era bastante notório ao longo das aulas, uma vez que existia muito pouca cumplicidade entre os vários discentes. Estes eram pouco unidos, não evidenciavam companheirismo, nem vontade de se entreajudarem para melhorarem como grupo. Em consequência, a travessia que realizei na EC sofreu inúmeras mudanças de rumo e adaptações à rota, não só pelas boas condições da escola onde navegava, mas, principalmente, pelas características da tripulação que me tinha sido destinada. Tal como refere Queirós (2014), as primeiras experiências no estágio são decisivas na continuidade que se dá à

profissão. Como tal, tinha algum receio de que aquele impacto inicial fosse prejudicial para mim, ainda que estivesse a fazer os possíveis para o resolver.

Como levar a bom porto tal tripulação? O cenário inicial da minha experiência apresentava-se instável, com uma turma difícil e um ambiente pouco amigável, exigindo reflexão sobre a forma de agir e o tipo de professora que queria ser para promover uma aprendizagem positiva.

Segundo Nóvoa (2009), um bom professor alia cinco conceções fundamentais: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social. Embora essenciais, equilibrar estes elementos é um desafio, sobretudo para professores em início de carreira ou em formação. Assim, foquei-me no que podia controlar, procurando tornar-me progressivamente mais competente e compreender profundamente o que significa “ser professor”. Relativamente à cultura escolar, Bernstein (1996) salienta que ela assenta em códigos de comunicação, normas e valores que regulam o acesso ao conhecimento e a participação dos alunos. Estes conhecimentos (técnicos, linguísticos e valorativos) constituem a base para uma aprendizagem estruturada e a integração dos alunos numa cultura escolar formalizada.

Paralelamente, é fundamental a reflexão sobre a prática. Ser reflexivo implica questionar não apenas o “como fazer”, mas também o “porquê” e o “para quê” da ação docente (Batista & Queirós, 2014). Igualmente, Ferreira (2003) reforça que o professor desempenha um papel social crucial, exigindo competências que vão além das técnicas. Neste mesmo sentido, Jorge Olímpio Bento (1995) acrescenta que ser professor envolve criatividade para interpretar programas, adaptá-los à realidade dos alunos e assumir funções de orientador e organizador do percurso educativo.

No meio destas conceções que procuram definir o que é ser professor, desde o domínio do conhecimento técnico e pedagógico até à consciência do papel social e da capacidade reflexiva, enfrentei, na minha PP, a dificuldade de integrar de forma coerente todos estes elementos. Inicialmente, senti uma grande pressão para corresponder a todas estas dimensões e ultrapassar rapidamente as minhas fragilidades. A leitura e análise dos autores

anteriormente referidos permitiram-me perceber que ser professor exige muito mais que conhecimento do conteúdo ou aplicar estratégias pedagógicas. Trata-se de um processo de construção profissional e pessoal, em que o conhecimento, a reflexão, a criatividade e o compromisso social se articulam constantemente.

De facto, ao confrontar-me com a realidade do contexto escolar, compreendi que o desenvolvimento docente é um percurso exigente e progressivo. A partir desse momento, procurei aprofundar a minha compreensão sobre o ensino, sobre a sua estrutura e os seus fundamentos, além de refletir sobre a forma como o poderia adaptar à realidade concreta dos meus alunos. Assim, comecei a construir uma visão mais integrada da profissão, reconhecendo que as diferentes competências que a definem não se excluem, mas antes se complementam e reforçam mutuamente.

4.2 Do Ensino Geral ao Ensino da Educação Física

O ensino é, como sabemos, um universo rico em experiências, no qual as crianças, todos os seres humanos, contactam com uma diversidade de temas e exploram múltiplas formas de conhecimento e aprendizagem. Através da educação, cada um conhece o mundo e tem a oportunidade de compreender melhor aquilo que o rodeia. Neste sentido, a educação assume-se como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma vida digna e consciente (Delors, 2001).

Não obstante, a EF assume um papel verdadeiramente singular no contexto escolar, ao integrar de forma indissociável o corpo e a mente como elementos essenciais do processo educativo. Ao contrário de outras disciplinas, que tendem a privilegiar a dimensão cognitiva, a EF promove o desenvolvimento simultâneo das competências motoras, emocionais, sociais e intelectuais. Esta abordagem pode ser interpretada à luz do dualismo cartesiano, segundo o qual corpo e mente são entidades distintas, embora profundamente interligadas (Descartes, 1641/2004). No contexto educativo, esta visão é atualizada por diversos autores que defendem uma perspetiva holística da compreensão do ser humano. Para Jorge Olímpio Bento (2004), a EF permite “educar através do corpo”, promovendo uma consciência integrada do eu. Assim, a EF revela-se

uma disciplina única, onde corpo e mente não só coexistem, mas se potenciam mutuamente, contribuindo de forma decisiva para a formação integral dos alunos. Para mim este é um ponto crucial quando nos referimos a esta disciplina e é talvez aquele que a valoriza mais face às outras áreas curriculares. Tendo isto em consideração, é necessário refletir acerca da visão da escola perante este assunto e se esta é capaz de atribuir o valor educativo necessário ao corpo (Silva, Queirós & Gomes, 2001) e à relação que os alunos têm com o mesmo.

Tendo em conta a importância de promover nos alunos uma relação positiva com o seu corpo, considero fundamental que, ao longo das aulas de EF, exista espaço para que os alunos possam partilhar as suas experiências, dúvidas e perceções, individuais e sociais. Este tipo de abordagem contribui para um ambiente mais inclusivo e reflexivo, em que o corpo é compreendido não apenas como instrumento de desempenho, mas também como parte integrante da identidade de cada aluno. Embora este trabalho não garanta, de forma imediata, uma perceção realista e integrada do corpo e das suas capacidades, pode, progressivamente, favorecer a construção de uma autoimagem mais consciente e crítica, ajudando os alunos a posicionarem-se com maior segurança na sociedade atual. Assim sendo, torna-se fundamental que a escola se dispça de alguns dos preconceitos e estereótipos sobre a uniformidade e a normalidade pedagógica e abrace a diversidade, evidenciando, até perante os alunos, que não se rege por pré-conceitos, enfatizando, assim, a riqueza de cada indivíduo (Silva, Queirós & Gomes, 2001). Relativamente a esta temática, já em 1995, Bento salientava que ainda existiam inúmeros desafios por ultrapassar, uma vez que a EF continuava longe de ser uma disciplina que valorizasse plenamente as questões da corporalidade. Esta visão mantém-se atual, como demonstram estudos mais recentes, nomeadamente de Alencar et al. (2019), que reforçam esta ideia: apesar dos avanços no reconhecimento do corpo como dimensão central no processo educativo, persistem práticas e discursos que reduzem a EF a uma lógica tecnicista, centrada no desempenho e nos resultados, em detrimento de uma abordagem mais humanista, reflexiva e integradora.

4.3 Planeamento e Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem: os treinos no porto de abrigo

Tal como qualquer viagem, também esta exigiu uma preparação prévia e um estudo atento das condições que me aguardavam. O primeiro ano do MEEFEBS funcionou como um guião estruturante para o percurso que viria a desenvolver no ano de PES. Foi durante este período que adquiri os fundamentos teóricos essenciais, aliados a momentos de microensino, tanto em contexto académico (leccionando a colegas), como em contexto escolar real (com crianças e jovens). Estas experiências iniciais revelaram-se determinantes, pois permitiram-me desenvolver competências pedagógicas fundamentais e ganhar maior consciência sobre as exigências da profissão. Estar em contacto com alunos numa fase tão inicial do meu percurso ajudou-me a compreender, com mais clareza, a forma mais eficaz de lecionar as diferentes modalidades, assim como a identificar e a evitar erros comuns que, de outra forma, apenas descobriria mais tarde.

Confesso que, inicialmente, fiquei apreensiva ao saber que teríamos de lecionar algumas aulas logo no primeiro ano do mestrado. Sentia-me pouco preparada e questionava se estaria à altura do desafio, o que me gerava alguma insegurança. No entanto, ao refletir sobre essa experiência, reconheço que foi fundamental para desfazer algumas ideias pré-concebidas que tinha, sobretudo no que diz respeito às modalidades que me eram menos familiares, como os Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Tendo praticado apenas desportos individuais ao longo da minha formação desportiva, sentia-me limitada na compreensão da lógica coletiva e da componente tática dos jogos. Lecionar essas aulas, mesmo de forma ainda orientada, permitiu-me aprofundar o entendimento sobre os JDC e encontrar estratégias pedagógicas que os tornassem mais acessíveis e significativos para os alunos.

No processo de operacionalização da minha intervenção pedagógica, optei por orientar o planeamento com base no Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). Este modelo parte de uma abordagem que organiza o conteúdo da disciplina de forma estruturada, identificando as habilidades e estratégias específicas de uma determinada

modalidade desportiva, relacionando-as com conceitos fundamentais das Ciências do Desporto. O seu principal objetivo é melhorar o processo de E-A, através de uma compreensão mais aprofundada da lógica interna de cada modalidade. Para além disso, numa perspetiva transdisciplinar, o MEC apresenta princípios instrutivos que podem ser aplicados de forma transversal a diferentes desportos e atividades físicas, o que o torna uma ferramenta pedagógica particularmente versátil. De uma forma mais geral, o MEC está dividido em três fases, distintas mas interligadas, que constituem o planeamento de uma matéria de forma lógica e sequencial. A primeira fase é a Análise, na qual se identificam e organizam as habilidades, estratégias e conceitos essenciais da modalidade a ensinar. Segue-se a fase das Decisões, em que se selecionam os conteúdos prioritários e se definem os métodos e recursos pedagógicos a utilizar. Por fim, a terceira fase corresponde à Aplicação, na qual se implementa o plano de ensino na prática, avaliando-se a eficácia das estratégias escolhidas e ajustando-as conforme necessário (Vickers, 1990).

Dando seguimento aos princípios do MEC, iniciei a minha PP com um levantamento aprofundado do contexto: analisei o programa de EF, o ambiente escolar e, sobretudo, as características dos alunos. Este conhecimento prévio permitiu-me adaptar a intervenção pedagógica aos seus interesses, atitudes, níveis de ApF, conhecimentos e habilidades motoras. Para promover um primeiro contacto positivo, utilizei um jogo de integração (“quebra-gelo”) na aula inicial.

Após a reunião com o Grupo de Educação Física (GEF), estruturei os conteúdos a abordar ao longo do ano letivo, tendo por base as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA). Identifiquei assim 3 grandes momentos de destaque na escola: o corta-mato, o Dia do Agrupamento e a Semana Europeia do Desporto. Em colaboração com a PC, defini os objetivos específicos da disciplina, os critérios de avaliação e a forma de assegurar uma progressão lógica e coerente dos conteúdos.

Este planeamento serviu de base à intervenção pedagógica realizada ao longo do ano letivo, sendo apresentado em detalhe nos pontos seguintes, com destaque para o planeamento anual e a organização por períodos escolares.

4.3.1 Planeamento Anual

O início do ano foi marcado por um período de grande preocupação e inquietação relativamente à forma como tudo iria acontecer. Como forma de esclarecer muitas destas dúvidas, tivemos, em conjunto com os restantes elementos do NE, várias reuniões antes das aulas começarem, durante as quais a PC explicou tudo aquilo que podia ser explicado naquela fase do ano. Inicialmente, analisamos superficialmente a turma de cada um para perceber quantos alunos tinham e previmos algumas medidas como forma de antecipar possíveis desafios que iríamos enfrentar.

Antes de iniciar o planeamento da intervenção pedagógica, tive acesso ao *roulement des installations* (ver Anexo 3), um documento essencial para a organização do ano letivo, na medida em que permite visualizar a distribuição das turmas, a atribuição de horários e a utilização dos espaços destinados às aulas. Embora à partida me tenha parecido um instrumento algo complexo, consegui, com o apoio da PC, compreender a sua estrutura e funcionalidade, o que me permitiu utilizá-lo de forma eficaz no planeamento das atividades letivas.

Paralelamente, recebi também o meu horário, tendo ficado definido que as minhas aulas decorreriam às terças-feiras, das dez horas e quinze minutos às onze horas e cinco minutos, e às sextas-feiras, das oito horas e dez minutos até às nove horas e cinquenta e cinco minutos.

Com base nestes documentos, e em articulação com o NE, procedemos à organização anual das modalidades, definindo a sua distribuição ao longo dos períodos letivos, de acordo com a disponibilidade dos espaços, os horários das turmas e as atividades previstas no PAA. Esta articulação entre o *roulement* e o planeamento anual revelou-se essencial para garantir uma gestão equilibrada do tempo e dos recursos escolares. No âmbito do estágio, o NE teve também um papel ativo nas atividades do PAA, sendo-nos proposto um envolvimento alargado em todas as iniciativas possíveis. Os professores do GEF incentivaram a nossa participação, dando-nos liberdade para colaborar nas diferentes tarefas, o que contribuiu decisivamente para o nosso desenvolvimento profissional e para uma integração mais eficaz na dinâmica da escola.

Após esta análise e familiarização com estes documentos, organizámos a distribuição das modalidades pelos diferentes períodos letivos, definindo o número de aulas a dedicar a cada uma. Para tal, recorremos às Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de EF de cada ano de escolaridade, uma vez que estas constituem as diretrizes curriculares em vigor, orientando os conteúdos, as competências a desenvolver e os objetivos de aprendizagem. A sua análise permitiu-nos identificar as modalidades que deveriam ser lecionadas em cada ano e planejar a carga horária de forma adequada e alinhada com o currículo nacional.

Foi através das planificações disponibilizadas pelo GEF que conseguimos organizar toda esta informação e elaborar uma distribuição para cada turma que continha as modalidades a lecionar, o período destinado para as mesmas e o número de aulas que deviam ocupar. Uma informação que optei por acrescentar também neste esboço foi as disciplinas a dar em cada modalidade (ex: ginástica de aparelhos: minitrampolim e boque). O planeamento anual resultante pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1- Distribuição anual das modalidades

Modalidades		Períodos			Disciplinas
		1.º	2.º	3.º	
JDC	Voleibol	14			
	Andebol		12		
	Futebol			8	
Ginástica	Solo	8			
	Aparelhos	4			Boque/Plinto e Minitrampolim
	Rítmica		2		Bola
Atletismo	Velocidade	4			
	Barreiras			4	
	Salto em Altura			4	
Dança			6		Cha-cha-cha e Erva Cidreira
Badminton			8		
Condição Física		5	4	3	
Total de Aulas		35	32	19	

Um dos primeiros desafios com que me deparei, como já referi anteriormente, foi o planeamento das aulas em função da disponibilidade dos espaços, de forma a garantir que as modalidades fossem lecionadas em contextos adequados. A organização adotada pela escola, assente num modelo rotativo, apresenta, na minha perspetiva, várias vantagens. A mudança regular de espaços contribui para a diversificação das aulas e evita a monotonia, além de possibilitar o ensino de diferentes modalidades ao longo de um mesmo período letivo. No entanto, esta rotatividade implica uma gestão rigorosa, exigindo atenção constante para prevenir conflitos de horários e sobreposição de espaços com outros professores. Neste processo, a comunicação eficaz com a PC foi essencial, permitindo-me, desde cedo, clarificar os espaços disponíveis para cada modalidade e, com isso, realizar um planeamento mais estruturado e coerente.

Face a este contexto, optei por utilizar o modelo de planeamento misto/distribuído, que resulta da combinação dos modelos por “etapas” e por “blocos”. Este modelo permite uma maior flexibilidade, já que se adapta às limitações impostas pelo *roulement* e pela rotatividade dos espaços. Nele, cada modalidade é distribuída em pequenos blocos de aulas ao longo do ano letivo, em vez de concentrada num único período. Esta distribuição facilita o contacto regular com diferentes conteúdos e promove uma aprendizagem mais progressiva e integrada. Entre as vantagens deste modelo destaca-se a possibilidade de simular, até certa medida, a realidade do meio desportivo, onde a prática é espaçada e distribuída ao longo do tempo. Além disso, permitiu-me refletir de forma mais aprofundada entre blocos de aulas, ajustando as intervenções pedagógicas às necessidades dos alunos. Contudo, este modelo também apresenta algumas desvantagens. A principal prende-se com a interrupção frequente entre blocos (o que por vezes originava períodos longos sem contacto com determinada modalidade, em alguns casos, ultrapassando as três semanas). Isso dificultava a continuidade do processo de E-A, obrigando-me a recuar nas UD para reforçar conteúdos já abordados. Ainda assim, considero que o modelo misto/distribuído foi o mais adequado às condições

específicas do contexto escolar e contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de planeamento e adaptação.

Depois de fazermos o planeamento da parte mais essencial das aulas, passámos a analisar como poderíamos avaliar os alunos relativamente à ao domínio do conhecimento. Além disso, tomamos decisões relativas ao modo como a ApF se iria integrar nas aulas. Percebi que, embora existissem diretrizes claras a cumprir, haveria alguma liberdade na forma como iríamos desenvolver essas áreas com os alunos.

Desde logo, ficou estabelecido que, em todos os períodos letivos, seria necessário realizar um momento de avaliação teórica, preferencialmente focado nos temas das modalidades abordadas em cada período. Por outro lado, a PC também salientou a importância de incluir perguntas relacionadas com a ApF que fossem trabalhadas ao longo das aulas. O formato dessas avaliações ficou ao nosso critério, o que nos permitiu usar a criatividade e criar estratégias mais apelativas para os alunos, em alternativa aos testes escritos tradicionais. A ideia era transmitir conteúdos nas aulas e alertar os alunos atempadamente para a possibilidade de serem avaliados sobre regras, curiosidades e exercícios abordados nas aulas.

Ao nível do desenvolvimento da ApF, ficou definido que haveria um número específico de aulas em cada período dedicadas a essa área. No entanto, fomos informados de que, na maioria dos casos, essas aulas seriam em grande parte ocupadas com os testes FE, que são o método utilizado para avaliar os alunos nesse domínio. Por isso, o NE, em conjunto com a PC, decidiu que seria melhor reservar um período de tempo em cada aula para o desenvolvimento da ApF.

Além das decisões relativas às matérias e sua distribuição, outra decisão central prendeu-se com a definição das abordagens pedagógicas a adotar e com o tipo de envolvimento que pretendia promover por parte dos alunos. Desde o início, refleti sobre a minha visão do processo de E-A e sobre o papel que queria assumir como professora estagiária. Essa reflexão orientou a seleção dos modelos de planeamento e leção que integrariam o meu trabalho ao longo do ano.

a) Um Ensino Centrado no Aluno

Como comandante deste barco queria tornar os meus marinheiros seres autónomos, capazes de viajar no mundo sem mim. A minha principal intenção era fomentar um ambiente de aprendizagem que colocasse o aluno no centro do processo. Compreendia que os alunos não deveriam ser apenas recetores de conhecimento, mas sim intervenientes ativos, críticos e responsáveis pelas suas aprendizagens. Esta perspetiva sustenta-se na abordagem do Ensino Centrado no aluno (ECA) cuja premissa fundamental é o reconhecimento do aluno como protagonista da sua formação. Segundo Batista (2025), o envolvimento ativo dos alunos é essencial para promover aprendizagens significativas e transferíveis, permitindo que estes desenvolvam competências para além da dimensão técnica, nomeadamente a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade social: “Os alunos devem ser ensinados a navegar sozinhos por contextos ‘desconhecidos’ e encontrar a sua direção de maneira significativa e responsável” (Farias, Teixeira & Mesquita, 2024, p. 27). Esta citação reflete, de forma bem clara, o princípio que me guiou no planeamento das minhas práticas pedagógicas: formar alunos autónomos, críticos e conscientes das suas aprendizagens. De facto, envolver o aluno no processo de E-A não é apenas uma questão metodológica, mas sim uma exigência educativa para a construção de saberes com sentido. Neste sentido, autores como Novak e Gowin (1984) defendem que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue relacionar o novo conhecimento com aquilo que já sabe, tornando o processo mais sólido e duradouro.

b) Modelo de Instrução Direta (MID)

Na base do ECA está a conceção de um aluno com três características essenciais: ativo, sociável e criativo (Farias et al., 2024). Contudo, ao analisar a turma com que iria trabalhar, percebi que nem todos os alunos estavam preparados para assumir esse tipo de envolvimento desde o início.

Para que estas qualidades se desenvolvam, é necessário criar contextos de aprendizagem que promovam a tomada de decisão, o trabalho colaborativo e a construção autónoma do conhecimento. Metzler (2011) reforça esta ideia ao defender modelos pedagógicos que desafiam os alunos a resolver problemas,

colaborar com os pares e refletir criticamente sobre as suas ações. Do mesmo modo, Mosston e Ashworth (1986) salientam a importância de estilos de ensino que fomentem a responsabilidade e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Mas nem sempre é possível, por trabalharmos com limites pedagógicos e fortemente cronometrados, criar estas circunstâncias cumulativas ideais.

Pontualmente, por isso, optei por iniciar a PP com o MID, uma abordagem mais estruturada que, embora seja centrada no professor, permitiu criar bases sólidas para, progressivamente, introduzir momentos de maior autonomia e participação, respeitando o ritmo de cada um.

4.3.2 O 1.º Período: o embarque

O início do ano letivo foi marcado por alguma instabilidade, fruto de uma sucessão anormal de greves que inevitavelmente afetaram o normal funcionamento das aulas. Nesses dias, optei por dinamizar atividades lúdicas focadas em conceitos teóricos, recorrendo a *quizzes*, apresentações em PowerPoint e jogos de equipa, de forma a manter os alunos envolvidos e a consolidar aprendizagens. Esta contextualização é relevante para enquadrar o início da leção da modalidade de **VLB**, cuja primeira aula, de carácter teórico, teve como objetivo apresentar as regras e os princípios básicos da modalidade. Esta introdução permitiu aos alunos uma assimilação mais eficaz dos exercícios propostos nas aulas práticas seguintes, ao compreenderem previamente os objetivos e fundamentos dos mesmos.

Foi precisamente nesta fase, e particularmente no ensino do **VLB**, que se evidenciaram mais fortemente as características do Modelo de Instrução Direta (MID). A escolha deste modelo não correspondeu à minha intenção inicial, uma vez que ambicionava adotar, desde o início, uma abordagem de ECA. No entanto, as circunstâncias e a realidade da turma com que me deparei obrigaram-me a ajustar as minhas expectativas. A dificuldade em garantir o controlo e o envolvimento dos alunos exigiu uma abordagem mais estruturada e diretiva, onde o professor assume a responsabilidade pela maioria das decisões e o grau de liberdade dos alunos é reduzido, características essas que, segundo Mesquita e Graça (2009) definem o MID. Na minha experiência, foi precisamente

essa estrutura que me permitiu ultrapassar os desafios iniciais com a turma. A definição de regras claras e a limitação da autonomia dos alunos foram estratégias fundamentais para garantir que o tempo de aula fosse utilizado de forma eficaz. Tal como defendem Mesquita e Graça (2009), num contexto em que é necessário estabelecer normas e promover a gestão eficaz do tempo, o MID pode ser uma ferramenta valiosa, ao permitir tempos de prática motora mais elevados e maior controlo por parte do professor. Assim, apesar das limitações pedagógicas associadas a este modelo, reconheci-lhe vantagens importantes nesta fase inicial, nomeadamente a criação de um ambiente mais estruturado e propício à aprendizagem.

Quando elaborei esta UD, tinha intenções de ter uma abordagem muito centrada no jogo, mas rapidamente entendi, através da Avaliação Diagnóstica (AD), que a turma necessitava também de exercícios mais técnicos, que colmassem erros básicos que estavam a ser cometidos, principalmente no passe que é o gesto técnico base do **VLB**, o mais importante a ser consolidado. Esta constatação surge logo no meu DB:

“No jogo 2x2 constatei aquilo de que já estava à espera, os alunos quando jogam esquecem-se completamente de como se executam os gestos técnicos, o que resulta em jogos extremamente desorganizados, sem um objetivo concreto e sem qualquer valor para a aprendizagem.” (DB, 15 de outubro de 2024)

Com efeito, após esta adaptação, os alunos começaram a ter um desempenho melhor nas aulas. Complementarmente utilizei algumas estratégias que ajudaram a que tal acontecesse: por exemplo, o trabalho a pares e a utilização de exercícios sempre no mesmo formato, que me permitiram ter um maior controlo da turma e passar de aulas apenas focadas no controlo e gestão da turma para aulas maioritariamente focadas no *feedback*:

“Este é um aspeto positivo que tenho a realçar, que é o facto de ter conseguido neste dia dar mais *feedback* e focar a minha atenção nos gestos técnicos, sendo que tentei abstrair-me mais dos acontecimentos da aula, apenas entrevia quando era estritamente necessário.” (DB, 22 de novembro de 2024)

Relativamente às outras modalidades lecionadas no 1.º período destacam-se o **Atletismo**, mais especificamente a **velocidade**, a **Ginástica de**

Aparelhos e a Ginástica de Solo. As abordagens adotadas nestas modalidades revelaram-se bastante distintas, uma vez que o compromisso dos alunos perante a prática de cada uma também variava consideravelmente. No caso do **atletismo na velocidade**, percebi desde cedo que os alunos respondiam melhor a propostas mais lúdicas e dinâmicas, com várias variantes e forte componente de competitividade em grupo. Em contrapartida, nas aulas de **ginástica de aparelhos e ginástica de solo**, os circuitos com enfoque mais técnico e individualizado mostraram-se mais eficazes.

Na **ginástica de aparelhos** iniciei as aulas com circuitos compostos por diversos exercícios, com o objetivo de proporcionar variedade, combater a monotonia e estimular diferentes padrões motores num curto espaço de tempo. No entanto, apercebi-me de que esta estratégia não se adequava à realidade da turma, dado o baixo nível de autonomia dos alunos, que exigia uma supervisão constante da minha parte. Para além disso, a resistência demonstrada por vários alunos em relação à modalidade, aliada aos longos momentos dedicados à explicação e demonstração, levou à repetição de períodos de distração e a comportamentos desviantes. Esta constatação surgiu, sobretudo, após a primeira aula observada, que considerei ser a menos bem conseguida de toda a minha PP.

Perante este desafio, e com o objetivo de promover um processo de E-A mais eficaz, optei por reformular o conceito inicialmente idealizado para os circuitos. Passei a planear atividades mais simples, intuitivas e práticas, o que também me permitiu prestar apoio mais eficaz aos alunos e observar com maior atenção a qualidade da sua execução. Na prática, os circuitos passaram a incluir apenas dois exercícios distintos, mantendo-se o número total de estações. Esta decisão visou manter os alunos em pequenos grupos e assegurar elevados tempos de prática motora. Como consequência, observei um maior empenho da parte dos alunos e um aumento do seu sucesso nas tarefas propostas, o que também me facilitou o controlo da turma e a prestação de *feedback* mais individualizado.

A estas adaptações somou-se ainda a decisão de disponibilizar mais tempo de aula para a execução dos saltos como um todo, conteúdo em foco

naquele momento, que se revelaria ser a parte preferida dos alunos. Este ajuste contribuiu para uma evolução técnica mais rápida e para um envolvimento mais positivo por parte dos alunos ao longo das aulas.

A disciplina de **ginástica de solo** revelou-se a mais desafiante, devido às competências motoras iniciais muito limitadas dos alunos. Inicialmente, presumi que dominassem os gestos técnicos básicos, mas constatei que não tinham a coordenação necessária para os executar. Por isso, optei por focar o ensino no desenvolvimento dos requisitos básicos de cada movimento, adaptando as atividades ao nível da turma. Utilizei circuitos com tarefas específicas para cada movimento, ajustando o grau de dificuldade para responder às diferentes capacidades dos alunos. Essa abordagem permitiu progressos visíveis, sobretudo na execução do rolamento e da roda, refletindo uma melhoria gradual nas competências motoras e na compreensão dos critérios de êxito destes elementos técnicos.

Por outro lado, no **atletismo de velocidade**, optei por uma abordagem centrada no trabalho em equipa, recorrendo a jogos lúdicos que tornaram as aulas mais motivadoras e permitiram maior empenho dos alunos, apesar da intensidade física envolvida. Este método revelou-se mais eficaz do que o utilizado na ginástica de solo, onde não consegui implementar estratégias simultaneamente lúdicas e pedagógicas. Reconheci essa dificuldade desde o primeiro dia, ao refletir sobre a importância de conceber atividades que equilibrem diversão e aprendizagem para envolver melhor os alunos durante a prática.

“Para além disso, os exercícios envolviam todos uma vertente competitiva, lúdica e cognitiva que fez com que os alunos estivessem mais atentos e empenhados na tarefa. O percurso com esta turma terá de ser neste sentido, pois é a única maneira de fazer com que estejam envolvidos nos exercícios de uma maneira leve e divertida.” (DB, 12 de novembro de 2024)

Esta experiência permitiu-me compreender melhor a relação entre motivação e desempenho, e a necessidade de adaptar as estratégias a cada modalidade.

Na unidade didática de **atletismo, na velocidade**, recorri parcialmente ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), integrando tarefas que exigiam colaboração entre os alunos para alcançarem objetivos comuns. As atividades foram planeadas para promover o trabalho em equipa, e, embora os grupos fossem frequentemente reorganizados, mantive a intenção de garantir uma composição heterogénea, com diferentes níveis de desempenho. Este tipo de organização procurava operacionalizar dois dos princípios fundamentais do MAC: a interdependência positiva e a responsabilidade individual (Sharan, 2010).

A interdependência positiva revelou-se de forma evidente, pois o sucesso das tarefas dependia do envolvimento de todos os elementos da equipa. Essa dinâmica promoveu uma maior participação de alunos que, habitualmente, se mostravam menos empenhados, já que se sentiam responsabilizados perante o grupo. Consequentemente, verificou-se um esforço crescente por parte destes alunos para contribuírem para o sucesso coletivo, o que favoreceu, ao mesmo tempo, a sua própria progressão individual (Farias et al., 2024; Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003).

Apesar do tempo reduzido da UD não ter permitido uma aplicação plena do modelo, foi possível observar mudanças relevantes. Progressivamente, os alunos demonstraram maior autonomia, nomeadamente na formação de grupos equilibrados e na organização do material nos jogos que já conheciam, sem necessidade de intervenção direta. Outro aspeto que começou a emergir foi a definição de objetivos individuais, ainda muito centrada no sucesso pessoal, mas indicativa de uma crescente responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem. Estas transformações traduzem uma transferência gradual e intencional da responsabilidade do professor para os alunos, em linha com os pressupostos do MAC.

“Nestes dois dias em específico, direcionados para o atletismo eu vi realmente uma vontade de estar na aula por parte dos alunos que eu ainda não tinha visto até então. Esta atitude, para além de resultar de uma mudança da minha parte pode também ser fruto da forma como os exercícios estavam organizados. Eu tentei que não houvesse praticamente tempo de transição de exercício para exercício, o que ajudou muito a conseguir manter os alunos em atividade muito tempo. Não obstante, a utilização de

uma aula parecida a anterior não foi apenas para garantir que os alunos gostassem, mas também para conseguir aumentar ainda mais o tempo de prática. Como a turma já estava familiarizada com todas as propostas conseguiram auxiliar-me na organização do material e na gestão das equipas, já mentalizados que estas tinham de ser equilibradas. Este aspeto é um sinal de que estão a tornar-se mais autónomos.” (DB, 19 de novembro de 2024)

4.3.3 O 2.º Período: a velocidade-cruzeiro

No fim do 1.º período, os alunos evidenciavam comportamentos mais adequados e as aulas decorriam com mais tranquilidade. Esta melhoria permitiu planejar novas modalidades e estratégias mais ajustadas às necessidades da turma. Durante este período, destacaram-se dois modelos de intervenção: o Modelo de Abordagem Baseada no Jogo (**MABJ**), aplicado no Andebol (**ANB**) e Badminton (**BDM**), e o MID, complementado por estratégias do MAC, nas aulas de Ginástica Rítmica (**GR**) e Dança (**DNÇ**).

O **MABJ** foi escolhido para o **ANB** e **BDM** devido à natureza centrada no jogo de ambas as modalidades, coletiva no ANB e individual ou coletiva no BDM. No ANB, investiu-se no aperfeiçoamento técnico e tático, desenvolvendo gestos fundamentais como o remate, o passe e a receção, através de jogos lúdicos e exercícios variados. Foram utilizadas tarefas simplificadas, situações de superioridade numérica e regras adaptadas, inspiradas em Farias et al. (2024) e Mesquita, Farias e Hastie (2012), visando promover a compreensão do jogo e a equidade na aprendizagem.

A UD evidenciou a importância da resolução de problemas de jogo e do uso do erro como ferramenta pedagógica, incentivando o envolvimento e a compreensão das dinâmicas de jogo. A organização em grupos heterogéneos favoreceu a colaboração entre pares e o sucesso na aprendizagem, alinhando-se com as orientações de Graça e Mesquita (2002).

Enquanto no ANB a evolução técnica e tática dos alunos foi mais evidente, no BDM destacou-se sobretudo o entusiasmo e o prazer pela prática. Esta diferença entre as modalidades refletiu-se na experiência de ensino e aprendizagem, embora sem uma explicação única para o contraste observado. No entanto, fatores como a melhoria na perceção de sucesso, o ambiente mais previsível e a autonomia na execução podem ter contribuído para esse maior

envolvimento, uma percepção empírica, baseada na observação direta da realidade em aula, algo que registei no meu DB:

“Obviamente que vai haver sempre modalidades mais complicadas que outras, mas parece-me importante tentar entender o que é que os faz gostar tanto de uma e da outra não. Bem, na verdade já pensei sobre isso e uma das hipóteses que coloco é os alunos sentirem mais sucesso e como tal sentem-se mais motivados para a prática. Um fator que posso mudar nas outras aulas é tentar apostar em exercícios mais lúdicos e se calhar abandonar um pouco os exercícios tradicionais.” (DB, 07 de fevereiro de 2025)

Durante este período, a prática do BDM revelou-se oscilante, alternando entre momentos mais calmos e outros mais desafiantes. Apesar do entusiasmo dos alunos, foi pedagogicamente exigente criar estratégias originais e ajustadas aos conteúdos, dada a natureza individual do desporto, que limitava a interação coletiva. Para contrariar a monotonia, recorri a propostas diversificadas: apresentava regras e termos técnicos essenciais, reforçados em aulas seguintes através de questionamento, promovendo a retenção de conceitos como pontuação, lado do serviço e trocas de campo.

O uso de sequências técnicas revelou-se menos eficaz do que o esperado, pelo que passei a priorizar aulas com forte componente lúdica, mantendo os alunos motivados e envolvidos. Os jogos de aquecimento e os torneios em pequenos grupos, com alunos alternando entre jogadores e árbitros, permitiram rentabilizar os recursos, assegurar a participação ativa e integrar a avaliação teórica nas tarefas práticas. Esta organização fomentou reflexão coletiva e partilha de experiências, alinhando-se com o conceito de "processamento de grupo", descrito no MAC e com autores como Farias et al. (2024) e Grehaighe, Godbout e Walian (2005). Neles destaca-se a cooperação na construção do conhecimento tático. Nas abordagens baseadas no jogo (ABJ), ajustei a complexidade tática conforme o nível dos alunos, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa. Os alunos mais avançados eram desafiados a reagir eficazmente, enquanto os que tinham mais dificuldades beneficiavam de trocas mais prolongadas e maior foco na manutenção do volante em jogo.

A DNÇ e a GR apresentaram desafios distintos devido à componente rítmica e expressiva. Na GR, optei por uma coreografia sem música, devido à limitação temporal e à dificuldade da turma em assimilar informação complexa. Na DNÇ, desenvolvi uma UD inicial ambiciosa, mas exequível, trabalhando duas danças distintas (numa perspetiva social e tradicional) para expor os alunos a diferentes estilos e promover compreensão prática das suas especificidades. O MID foi o principal modelo, utilizando demonstrações, vídeos e exercícios de adaptação ao ritmo e contagem do compasso. O método de adição, combinado pontualmente com o método de pirâmide, mostrou-se eficaz para introduzir gradualmente os movimentos, consolidar a aprendizagem e facilitar a memorização das coreografias.

“[...] o que eu senti foi que houve uma sequência lógica de movimentos, pois optei por utilizar o método da adição, ensinava um passo a turma fazia o mesmo isoladamente e depois fazia o anterior mais o novo e assim sucessivamente. Para mim, esta é a melhor maneira para os alunos conseguirem interiorizar as danças, pois estão constantemente a relembrar-se dos passos anteriores.” (DB, 21 de março de 2025)

Apesar da estruturação didática pensada, reconheço que o momento de introdução do tcha-tcha-tcha, uma dança com contacto físico próximo e mais exigência interpessoal, foi precipitado. Tendo em conta que os alunos estavam a dançar a pares pela primeira vez e que nem todos tinham relações próximas entre si, esta escolha inicial dificultou a adesão. Após algum trabalho em aula e resiliência por parte dos alunos, foi possível superar esse constrangimento. Ainda assim, compreendi que teria sido mais eficaz começar pela Erva Cidreira, por ser uma dança em roda, com menos contacto e de execução mais simples. No primeiro dia em que lecionei esta segunda dança, refleti em conjunto com a PC acerca deste preciso aspeto:

“O que eu senti é que esta dança é bem mais simples de lecionar e os alunos acham mais engraçado aderindo melhor à mesma. A PC alertou-me e bem que a erva cidreira devia ter sido lecionada antes do tcha-tcha-tcha, por ser em roda, com pouco contacto e pelo facto de ser mais fácil dos alunos entenderem o ritmo da música e as diferentes componentes que existem na dança.” (DB, 12 de fevereiro de 2025)

Apesar destes desafios, a evolução dos alunos foi visível. No final da UD, os alunos conseguiram executar as coreografias com entusiasmo. Essa melhoria também foi fruto de uma mudança da minha parte: passei a aceitar melhor as dificuldades dos alunos, reajustei a complexidade das aulas e mantive uma postura mais calma e flexível. Percebi que, para alcançar os objetivos da aula, era essencial adaptar o número de passos e os níveis de exigência de forma realista. Essa mudança de atitude teve reflexo tanto na preparação das aulas, que passou a antecipar com mais detalhe, como na segurança com que as conduzia em contexto real. Termino este tópico com a seguinte reflexão, que me parece importante incluir como marco das pequenas conquistas que fui tendo ao longo desta viagem:

“No fim desta parte destinada à dança, quando fizeram a coreografia toda com a música, sem cortes eu senti uma genuína alegria e orgulho tanto da turma como de mim mesma. O processo ensino-aprendizagem não tem sido fácil e cada pequeno passo que a turma dá no sentido de haver um maior desenvolvimento cognitivo e motor é muito importante e representa para mim pequenas conquistas, nas quais tenho de me apoiar e que me fazem tornar esta caminhada mais fácil e positiva.” (DB, 21 de março de 2025)

Na **GR** lecionei apenas duas aulas, o que limitou a profundidade da intervenção. Ainda assim, defini como objetivo dar a conhecer diferentes aparelhos, com foco na bola, por ser mais acessível e de fácil manuseamento. Recorri a demonstrações simples, seguidas de repetição em espelho, organizando os alunos em filas para facilitar a gestão e a transição para trabalho a pares. Estas decisões metodológicas, aprendidas e aplicadas ao longo do ano, revelaram-se eficazes na organização da turma e promoveram o entusiasmo e a exploração criativa dos alunos. Apesar do tempo reduzido, a unidade culminou com uma pequena coreografia que incluiu lançamentos e rolamentos variados, demonstrando que, mesmo em aulas dirigidas, é possível fomentar envolvimento, criatividade e aprendizagem.

Tanto na **DNÇ** como na **GR**, utilizei o **MID**, que, embora menos centrado no aluno, se revelou essencial para garantir o controlo da turma e assegurar aprendizagens significativas. Através de demonstrações, vídeos, apresentações e questões de apoio, consegui rever conteúdos, introduzir novos temas de forma

clara e orientar os alunos para os objetivos delineados. Embora reconheça que este modelo não potencie totalmente a autonomia, foi o que acabou por melhor se adequar à realidade da turma.

4.3.4 A Turma do 5.º Ano: Desafios Específicos

Optei por iniciar este capítulo destacando o impacto que a lecionação à Turma do 5.º ano teve em mim, pois esta experiência representou uma lufada de ar fresco no decorrer do estágio. Num momento em que me sentia desgastada pelo processo exigente de trabalho com a minha turma residente, esta breve passagem por um contexto diferente revelou-se leve, espontânea e revigorante. A interação com este grupo permitiu-me recarregar energias, explorar novas abordagens e redescobrir o prazer de ensinar num ambiente menos pressionante e mais descontraído.

Desde o primeiro contacto com esta turma, percebi que seria uma experiência distinta, não apenas pela diferença de idades dos alunos, mas pela receptividade, entusiasmo e espontaneidade com que os alunos acolheram o NE. A leveza e alegria presentes nas aulas permitiram-me reencontrar a motivação, valorizar mais intensamente o meu papel enquanto PE e perceber como diferentes contextos podem influenciar, de forma significativa, o nosso desempenho e bem-estar profissional.

Apesar de curta, esta intervenção foi marcante. Enriquecedora a vários níveis, designadamente por me ter permitido aceder a uma nova perspetiva sobre o processo de E-A, levando-me a adaptar estratégias, a ler a turma com maior sensibilidade e, sobretudo, a desfrutar do momento. Fez-me recuperar a energia que sentia estar a perder, devolvendo-me a clareza e o foco, como uma luz ao fundo do túnel, que me lembrou porque escolhi este caminho. Mais do que ensinar, nesta breve passagem também fui ensinada. Foi isso que tornou esta experiência tão especial e digna de registo neste relatório.

Nesta turma, o modelo de intervenção adotado foi realizado em regime de pares. Ou seja, metade da aula era orientada por dois elementos do NE e a outra metade pelos restantes dois. Para além disso, uma das duplas ficou responsável pela lecionação de uma UD de BDM, enquanto eu, juntamente com a minha colega Sofia Figueira, ficámos responsáveis pelo planeamento e lecionação das

aulas de VLB. Com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e evitar a monotonia, decidimos alternar as modalidades lecionadas: durante duas semanas consecutivas, a minha dupla iniciava a aula com VLB e, nas duas semanas seguintes, trocávamos com os colegas responsáveis por BDM. Paralelamente, dentro de cada dupla, apenas um dos elementos assumia, por aula, a condução da mesma, instruindo e demonstrando os exercícios, de forma a promover uma maior autonomia e responsabilidade individual de cada PE.

Após avaliarmos o nível dos alunos da turma e identificarmos algumas fragilidades, planeávamos uma UD centrada no desenvolvimento de capacidades que considerávamos fundamentais para os alunos. Desde cedo, percebemos que seria necessário dar especial atenção à componente técnica do passe, por se tratar de um elemento essencial da modalidade (e que, na maioria dos casos, era executado de forma incorreta ou desajustada ao contexto do jogo). Verificámos, por exemplo, um uso inadequado e excessivo da manchete, mesmo quando não era o gesto mais indicado. Por essa razão, decidimos não o trabalhar especificamente e optámos por uma abordagem mais direcionada para o desenvolvimento do passe, complementada por situações de jogo em 1x1. Posteriormente, introduzimos o serviço por baixo, de forma um pouco mais analítica, uma vez que considerámos que os alunos ainda não apresentavam o nível necessário para o realizar em contexto de jogo.

Procurando promover o desenvolvimento das competências referidas, propusemos exercícios centrados na cooperação e entreajuda entre pares. No entanto, esta estratégia não teve os efeitos esperados nas primeiras aulas. Inicialmente, demos liberdade aos alunos para escolherem os seus pares, mas rapidamente percebemos que, tendo em conta o perfil da turma, essa opção não era a mais vantajosa. Apesar de serem alunos motivados e empenhados na prática, revelavam um elevado nível de competitividade e um foco excessivo no desempenho individual.

Perante este cenário, decidimos reformular a estratégia e passámos a ser nós a formar as duplas, alterando-as periodicamente com o objetivo de promover uma boa convivência entre todos os elementos da turma e incentivar o espírito de equipa. Esta alteração teve também como finalidade criar grupos mais

heterogéneos, em que os alunos com mais dificuldades pudessem ser apoiados pelos colegas mais competentes. Para facilitar essa dinâmica, fornecíamos previamente orientações específicas aos alunos mais avançados, para que pudessem ajudar os seus colegas na melhoria da execução técnica.

Com o intuito de valorizar a cooperação e o espírito de grupo, criámos ainda um instrumento de registo no qual, no final de cada aula, cada aluno assinalava o aspeto que mais tinha valorizado no trabalho com o seu par ou grupo. Esta ferramenta permitiu-nos não só acompanhar o desenvolvimento social dos alunos, como também reforçar positivamente o seu empenho e as mudanças de atitude ao longo das aulas.

4.3.5 O 3.º Período: o desembarque

Chegaram os últimos meses de PES, as últimas aulas para pôr em prática algumas ideias, os últimos momentos vividos naquela escola e, sobretudo, a última oportunidade para proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Antes de iniciar o 3.º período, refleti sobre a minha travessia até então, mas poucas foram as conclusões a que cheguei: continuava com dúvidas, sem saber bem que tipo de professora queria ser, qual teria sido o meu impacto nos alunos ou até na própria escola. Não encontrei respostas para estas questões e depressa me apercebi de que restava pouco mais de um mês para o fim desta viagem. Não podia continuar a ocupar a mente com inquietações: era tempo de as transformar em inovação, em propostas criativas e em novas formas de ensinar. Todo aquele medo e anseio que relatava no início desta jornada começava agora a ganhar firmeza, mas deixei de me perder nas frustrações que eles me causavam: dediquei-me à procura de novas soluções. Este foi, talvez, o ano mais exigente da minha vida a nível académico, mas não era ancorada no desânimo que eu ia evoluir. Quando finalmente abri os olhos, vi o farol que apontava agora na direção deste barco que vou falando, vi terra e segui a luz da esperança. Comecei a navegar mais célere, a tripulação a trabalhar mais fugazmente e a tempestade parece ter abrandado, antecipando dias de sol.

As modalidades que caminharam lado a lado com esta reviravolta foram apenas duas, pois este último período foi bastante curto e não deu espaço para abordar muitos conteúdos: o **Atletismo – Salto em Altura (A-SA)** e o **FTB**. Por

serem modalidades completamente distintas, os modelos pedagógicos utilizados divergiram significativamente, e poucas metodologias puderam ser aplicadas de forma idêntica em ambas. Um choque de realidade ocorreu logo na primeira semana: apesar da minha suposição de que, por adorarem **FTB**, os alunos apresentariam um comportamento exemplar nas aulas desta matéria, foi no **A-SA** que se verificou maior empenho e aproveitamento. Isto deve-se ao facto de os alunos estarem motivados para aprender uma modalidade nova, com foco individual, enquanto no **FTB**, modalidade familiar para eles, faltava o fator novidade. Efetivamente, Magill e Anderson (2021a) referem que o envolvimento dos alunos está fortemente ligado à novidade e ao desafio das tarefas propostas, influenciando a motivação e a atenção durante o processo de aprendizagem. Os autores referem que, quando os alunos se encontram no estágio cognitivo, o interesse aumenta significativamente devido à necessidade de resolver problemas motores, interpretar instruções novas e dar sentido a uma tarefa desconhecida (Magill & Anderson, 2021b). Por outro lado, no **FTB**, a familiaridade excessiva com a modalidade levou a uma certa desmotivação inicial, dado que os alunos não sentiam que estavam perante um verdadeiro desafio. Este fenómeno é também explicado por Magill e Anderson (2021a), por contraposição, quando se refere que a ausência de estímulos novos pode conduzir à automatização precoce e, consequentemente, à diminuição do foco e da motivação. A solução passou então por reintroduzir o elemento de desafio através de estratégias pedagógicas inovadoras, como exercícios lúdicos no aquecimento e a introdução de tarefas diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de desempenho. Assim sendo, para lidar com a disparidade de níveis técnicos, dividi a turma em dois grupos com habilidades distintas, o que me obrigou a planejar exercícios semelhantes, mas com exigências diferentes. Apesar das dificuldades iniciais de organização, esta estratégia permitiu que os alunos fossem desafiados adequadamente, evitando longos períodos de espera durante a aula. Metzler (2011) destaca que, embora a heterogeneidade possa ser um desafio no ensino, estratégias bem planeadas garantem uma aprendizagem eficaz e inclusiva.

O momento da aula onde senti ter conseguido proporcionar uma maior variabilidade de experiências, com exercícios originais e motivadores, foi no aquecimento. Para isso, elaborei um conjunto de três atividades com uma forte componente lúdica e cognitiva, focadas fundamentalmente no passe, na recepção e na condução de bola, mas numa perspetiva menos tradicional. Estes jogos envolviam estímulos visuais e sonoros, por exemplo, utilizei cartões coloridos semelhantes aos dos árbitros, que correspondiam a diferentes ações a realizar, e estímulos auditivos específicos. Este tipo de abordagem exigia atenção constante, tomada de decisão rápida e adaptação à mudança, promovendo não só a ativação geral, mas também a ativação cognitiva dos alunos.

A vertente lúdica associada a esta estratégia revelou-se fundamental, uma vez que promoveu um maior envolvimento afetivo e motivacional dos alunos. De acordo com Magill e Anderson (2021a), a introdução de elementos novos e desafiantes, aliados ao divertimento, potencia o foco e a participação dos alunos, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem. Para além disso, estas tarefas estavam estruturadas com diferentes níveis de complexidade, o que permitiu uma verdadeira diferenciação pedagógica. Os alunos com mais dificuldades técnicas não tinham de participar nas situações competitivas 1x1 ou 2x1, mas sim em tarefas de cooperação, orientadas para o desenvolvimento das suas capacidades individuais e para o sucesso pessoal. Essa adaptação fez com que estes alunos se sentissem mais capazes e motivados, contribuindo para um clima de aula mais inclusivo e eficaz. Este tipo de adaptação da tarefa está alinhado com os princípios de Gallahue e Ozmun (1998), que defendem a importância de ajustar a complexidade das atividades ao nível motor dos alunos para garantir a progressão e evitar frustrações.

Esta preocupação com a individualidade de cada aluno está alinhada com o MABJ, que enfatiza a necessidade de um plano flexível e ajustável conforme as características dos alunos (Farias et al., 2024). O uso de múltiplas tarefas baseadas no jogo facilitou a aplicação de operações pedagógicas descritas no MABJ, como o desenvolvimento de dinâmicas de grupo, que ampliaram o entendimento do jogo. Isto aproxima-se claramente dos princípios da *Positive Pedagogy* (Light & Harvey, 2015) que, conforme reportado em pontos

anteriores, propõem abordagens centradas no aluno, com aprendizagem baseada no jogo e reflexão social, promovendo a motivação e o envolvimento positivo.

A utilização de múltiplas tarefas baseadas no jogo levou-me a recorrer a várias operações pedagógicas descritas no MABJ, como o desenvolvimento de dinâmicas de grupo que favoreceram um maior entendimento do jogo por parte dos alunos (Farias et al., 2024). Estas dinâmicas foram particularmente visíveis na estratégia que implementei com a criação de um projeto coletivo: a elaboração de um cartaz informativo sobre o **FTB**. Esta foi, para mim, uma experiência de verdadeiro trabalho em equipa, na qual tanto eu como os alunos estivemos profundamente envolvidos. A proposta inicial foi intencionalmente aberta, ou seja, pedi aos grupos já criados na ApF que trouxessem, num pequeno papel, informações relacionadas com o **FTB**, podendo ser regras, curiosidades ou qualquer conteúdo que considerassem pertinente. O meu trabalho de casa foi então criar este cartaz: tal é detalhado no Anexo 4 (Cartaz de Futebol), com o título “Curiosidades e Regras do Futebol”.

Do ponto de vista didático, esta abordagem refletiu os princípios defendidos por autores como Light e Harvey (2015), que valorizam a aprendizagem situada, contextualizada e centrada no aluno, promotores de ambientes em que a cooperação e a construção coletiva do conhecimento são centrais. Também Goodyear e Dudley (2015) sublinham a importância de estratégias que fomentem a autonomia dos alunos e o seu envolvimento ativo, defendendo que estes devem ter voz no processo de aprendizagem. Ao longo das aulas, fui ajustando esta estratégia, orientando os grupos para que aprofundassem regras específicas do jogo, especialmente aquelas que considere essenciais para a aplicação prática durante os jogos. Esta adaptação progressiva espelha o que Kirk (2010) descreve como um processo pedagógico responsivo, no qual o professor atua como facilitador e gestor da aprendizagem, ajustando os objetivos e os conteúdos com base nas respostas dos alunos.

Na prática, este projeto revelou-se bastante rico. Por um lado, promoveu um elevado envolvimento dos alunos, já que sabiam que algumas das informações trabalhadas iriam ser integradas na avaliação teórica. Por outro

lado, a liberdade inicial permitiu que muitos se sentissem motivados e curiosos: foram vários aqueles que trouxeram dados ou curiosidades sobre o **FTB** que de outro modo, muito provavelmente, não teriam procurado. Apesar de algumas limitações (como a necessidade de maior estrutura em certos grupos), considero que esta foi uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e relacionada com o contexto real da modalidade.

Relativamente ao ensino do **A-SA**, recorri maioritariamente ao MID, mas, ao contrário do que aconteceu em momentos anteriores, consegui combiná-lo com elementos de outros modelos, ajustando a intervenção pedagógica às exigências da modalidade. Identifiquei uma tendência clara ao longo do ano: nas modalidades individuais e sem jogo, como o A-SA, a aplicação dos MCA revelou-se menos intuitiva, ao contrário das modalidades coletivas com componente lúdica, onde esta ocorreu de forma mais espontânea.

Como estratégia metodológica principal, no **A-SA** recorri à utilizada na ginástica, isto é, organizei circuitos com tarefas orientadas, neste caso para as três fases essenciais do salto: corrida de aproximação, salto propriamente dito e receção. Esta abordagem permitiu-me, apesar do tempo reduzido, lecionar todos os conteúdos essenciais sem fragmentar a aprendizagem. Optei por não fazer demonstrações técnicas, por não me sentir suficientemente confiante, recorrendo, por isso, na aula inicial a um vídeo explicativo da técnica *Fosbury Flop*, distinta da técnica de tesoura, abordada em anos anteriores. Esta estratégia visual permitiu que os alunos compreendessem melhor a lógica dos exercícios que se seguiriam, ao mesmo tempo que despertou a curiosidade por uma habilidade nova e mais complexa, favorecendo o envolvimento e a atenção.

Em relação à organização dos circuitos, procurei promover maior autonomia e responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem, isto comparativamente ao que tinha feito na ginástica. Cada estação tinha objetivos específicos e incentivava a correção entre pares, principalmente nos aspetos técnicos da chamada, impulsão e receção, potenciando o *feedback* formativo. Esta estratégia está em consonância com os princípios do MAC, que valoriza a interajuda e a responsabilidade partilhada (Farias et al., 2024). Ao mesmo tempo,

criei oportunidades de competição saudável, o que aumentou o empenho dos alunos em se superarem a si próprios, dentro de um ambiente de apoio mútuo.

Os alunos, ao estarem conscientes dos critérios de êxito, conseguiram identificar e verbalizar erros, tanto no seu desempenho como no dos colegas, o que gerou um diálogo técnico produtivo e uma prática mais consciente. Este tipo de envolvimento crítico e colaborativo, como referem Light e Harvey (2015), é essencial para a aprendizagem significativa no desporto, promovendo simultaneamente competências técnicas, sociais e reflexivas.

Uma reflexão que fiz numa destas aulas foi exatamente acerca da resiliência dos alunos e da sua vontade de evoluir nesta modalidade:

“Em termos de comportamento senti que a turma estava muito empenhada e particularmente entusiasmada com a modalidade. O que me pareceu foi que o facto de estarem a abordar uma técnica nova que traz consigo desafios novos e diferentes leva a que os alunos se sintam mais desafiados e envolvidos na tarefa.” (DB, 23 de maio de 2025)

5. A Avaliação no e do Processo de Ensino-Aprendizagem

A avaliação no ensino da EF tem vindo a evoluir de uma lógica meramente classificativa para uma abordagem mais formativa e centrada no aluno. Farias et al. (2022) defendem uma visão da avaliação como parte integrante da aprendizagem, em que os alunos são participantes ativos na construção dos critérios, na autoavaliação e no controlo do seu progresso. Nesta perspetiva orientada para o aluno, a avaliação deixa de ser um ato isolado e passa a integrar-se no processo de ensino como ferramenta reguladora da aprendizagem, promotora da autorreflexão, da autonomia e do envolvimento. Por outro lado, esta avaliação orientada para o aluno passa também a marcar o próprio professor, na medida em que o obriga a estabelecer estratégias que enquadram a teoria e a prática como processos dinâmicos e recíprocos, não só da teoria para a prática, mas da prática para a teoria.

5.1. A avaliação para a aprendizagem

Indo ao encontro das ideias de Batista (2022) esta sublinha a importância da avaliação para a aprendizagem descrevendo-o como um processo contínuo que deve apoiar o aluno na construção do seu percurso, valorizando o erro como oportunidade de aprendizagem e promovendo uma cultura de *feedback* claro, consistente e útil. Este tipo de avaliação exige, por parte do professor, um olhar atento sobre o processo e não apenas sobre o resultado, bem como uma atitude de escuta e adaptação constante às necessidades dos alunos.

Durante o estágio, procurei aproximar-me destas perspetivas, ainda que com algumas limitações práticas. Em vários momentos, tentei promover uma avaliação mais formativa, nomeadamente através da observação contínua, da recolha sistemática de informação sobre o desempenho dos alunos e da oferta de *feedback* individualizado. Embora nem sempre tenha sido possível construir os critérios juntamente com os alunos, como recomendado pelos autores, procurei envolvê-los na reflexão sobre os seus progressos e dificuldades, incentivando-os a reconhecer os seus próprios pontos fortes e áreas a melhorar. Apesar dos desafios sentidos, nomeadamente na gestão do tempo e no número elevado de alunos, foi notório o impacto positivo de estratégias mais orientadas para o aluno. Constatar que os alunos compreendiam melhor os seus processos de aprendizagem e se sentiam responsáveis pelo seu desempenho foi um dos aspetos mais gratificantes da prática. Tal como defendem os autores, quando os alunos são realmente envolvidos na avaliação, esta transforma-se num processo com significado, capaz de potenciar aprendizagens mais profundas, conscientes e duradouras.

Nem sempre foi fácil envolver os alunos ativamente no processo de avaliação, o que me levou, em alguns momentos, a recorrer a instrumentos mais tradicionais, para classificar os alunos como tabelas descritivas com *checklists* de habilidades ou classificações de 1 a 5. Estes formatos nem sempre têm consideração a evolução dos alunos. Assim sendo, mesmo com estes suportes, sentia uma grande dificuldade em atribuir uma nota final justa, sobretudo por ainda não ter um olhar suficientemente crítico para distinguir nuances técnicas entre desempenhos, especialmente quando os critérios exigiam um

conhecimento mais aprofundado da modalidade. Este desafio tornava o processo muito demorado, o que comprometia o ritmo das aulas. Assim, fui experimentando diferentes estratégias: comecei por observar grupos em momentos distintos, depois passei para uma observação individual mais estruturada, e mais tarde adaptei as grelhas de avaliação com parâmetros mais objetivos e claros.

Apesar das melhorias, sentia que precisava de mais tempo e rigor na avaliação. A solução surgiu com o uso da tecnologia: comecei a filmar as prestações dos alunos durante a aula, o que me permitia analisar depois, com mais calma, em casa, o processo de aprendizagem, sem comprometer o desenrolar da sessão nem prejudicar o acompanhamento dos restantes alunos. Esta estratégia vai ao encontro do que Bessa, Afonso, Ramos, Coutinho e Mesquita (2024) defendem, ao salientarem que os recursos digitais possibilitam a recolha de evidências objetivas e duradouras sobre o desempenho dos alunos. A utilização do registo audiovisual permitiu-me não apenas tornar a avaliação mais rigorosa e fundamentada, mas também oferecer um *feedback* mais detalhado e adaptado às necessidades de cada aluno. Paralelamente, este recurso potenciou uma generalizada autorreflexão, pois proporcionou aos próprios alunos a oportunidade de reverem as suas próprias prestações, reconhecerem pontos fortes e identificarem áreas de melhoria, assumindo assim um papel mais ativo e autónomo no seu processo de aprendizagem.

No que respeita à avaliação dos conhecimentos, procurei diversificar as estratégias utilizadas de forma a torná-las mais ajustadas às necessidades dos alunos e mais motivadoras. No primeiro período, optei por um teste escrito, mas percebi que esta estratégia não foi totalmente eficaz, uma vez que gerou alguma resistência e desmotivação nos alunos. No segundo período, introduzi uma dinâmica mais lúdica, recorrendo à realização de palavras cruzadas como forma de avaliação (Anexo 8). Esta atividade revelou-se mais apelativa, permitindo avaliar os conteúdos de forma rigorosa, mas, ao mesmo tempo, descontraída, contribuindo para reduzir a conotação negativa frequentemente associada às avaliações teóricas. Por fim, no terceiro período, e numa lógica de articulação com o trabalho que estava a desenvolver relativamente ao desenvolvimento

social dos alunos, utilizei a organização pré-existente dos grupos de ApF para propor um trabalho de grupo. Este incluiu várias questões sobre as diferentes modalidades lecionadas ao longo do ano, promovendo a cooperação, a reflexão conjunta e a responsabilização de todos os elementos. Esta diversidade metodológica permitiu-me inovar qualitativamente no processo avaliativo, reforçando a importância de pensar em estratégias diferenciadas que, além de aferirem conhecimentos, promovam o envolvimento, a motivação e o desenvolvimento integral dos alunos.

5.2. Da Teoria à Prática e Vice-versa

Como decorre das anteriores reflexões, tive por comprovado que a observação em contexto de aula é um instrumento central no processo de E-A, permitindo ao PE recolher informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, o clima da aula e a eficácia das estratégias utilizadas. Segundo Rink (2014), a observação é a base para identificar necessidades, reconhecer progressos e adaptar o ensino de forma mais eficaz. Esta recolha de informação não deve ser entendida como um ato passivo, mas sim como um processo intencional e orientado, que sustenta tomadas de decisão pedagógicas.

Contudo, a observação só ganha verdadeiro valor quando é acompanhada de um momento de reflexão. Schön (1992) defende que a prática reflexiva, tanto na ação como sobre a ação, permite ao professor interpretar o que observa, encontrar causas e delinear estratégias de melhoria. Neste sentido, observar e refletir formam um ciclo contínuo e reversível que alimenta a qualidade da intervenção pedagógica.

No meu caso, no início do estágio, a observação que realizava era maioritariamente **não-sistemática**, por me parecer mais simples e flexível, permitindo-me captar impressões gerais do comportamento dos alunos e do ambiente da aula. No entanto, rapidamente percebi que este método, apesar de útil para uma visão global, tendia a dispersar a minha atenção, dificultando a recolha de dados específicos para fundamentar as minhas decisões. Por isso, comecei a recorrer mais à **observação sistemática**, com critérios e instrumentos definidos, como grelhas e listas de verificação. Esta abordagem ajudou a focar-me em aspetos concretos, como o comportamento, a participação

e a cooperação, bem como a afunilar a minha análise, tornando-a mais objetiva e consistente.

Distinguindo agora um pouco melhor os instrumentos que utilizei, devo referir que a observação não-sistemática se revelou verdadeiramente útil quando estava a observar as aulas dos meus colegas, pois a sua flexibilidade permitia-me, se fosse necessário, executar outras tarefas, caso a PC (ou até mesmo o PE) pedisse algo ou necessitasse de alguma ajuda. Neste sentido, foi muito vantajoso, pois as anotações eram mais diversificadas e era possível focar-me em vários aspetos em simultâneo. A opção de todos os elementos do NE por esta metodologia foi muito enriquecedor, pois partilhávamos diariamente ideias e reflexões oriundas do que tínhamos anotado. Deste modo, não estávamos limitados a um conjunto de critérios ou fatores de observação predefinidos, o que incentivou a minha evolução e me obrigou a um olhar mais atento perante a prática dos meus colegas. Ainda assim, a observação sistemática revelou-se mais útil para a análise dos alunos e da gestão da aula, já que existia uma infinidade de critérios a ser observados ao mesmo tempo e era impensável conseguir focar-me em todos. Durante a PES utilizei alguns instrumentos de que tinha tomado conhecimento teórico, aplicando-os ao meu contexto (apenas um foi elaborado em conjunto com o NE).

O primeiro instrumento que utilizei focou-se no **comportamento dos PE**, pois pretendia, através da observação das suas ações, identificar os principais erros cometidos para depois os partilhar. Os meus colegas também adotaram este método, partilhando comigo algumas ideias e ajudando-me a perceber erros que eu própria desconhecia estar a cometer. Esta observação, seguida de uma reflexão escrita, permitiu-me identificar pormenores com os quais também tinha dificuldades e que, sem este processo, dificilmente eu teria notado. Este documento (Anexo 5), analisa diferentes aspetos da aula, como as intervenções do professor relacionadas com a instrução, o *feedback* dado aos alunos, e a organização do espaço e dos materiais. Também distingue a afetividade positiva (elogios), da negativa (críticas). Regista ainda as falas dos alunos, os momentos de silêncio e outros comportamentos não especificados. Esta estrutura facilita

indubitavelmente uma análise detalhada da dinâmica da aula essencial para uma avaliação reflexiva e construtiva.

Neste sentido, como forma de analisar mais profundamente o **comportamento** de determinados **alunos**, utilizei outro instrumento (Anexo 6) muito idêntico com o anterior, com o objetivo de analisar o comportamento dos alunos para traçar um perfil com as suas características mais comuns. Este continha dados relativos à participação nas atividades motoras, à capacidade de demonstrar exercícios a pedido do professor, à ajuda prestada aos colegas, à manipulação e organização do material, aos deslocamentos no espaço da aula, à atenção às informações e orientações do professor, ao tempo de espera para a vez de cada um, e eventuais comportamentos fora da tarefa. Também eram registadas as interações verbais entre alunos, manifestações afetivas positivas ou negativas, assim como outros comportamentos não especificados. Este documento foi útil porque permitiu compreender, de forma detalhada, o comportamento e a participação dos alunos durante a aula, facilitando a identificação de áreas que precisavam de atenção e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Por último, utilizei ainda um instrumento complementar (Anexo 7), desenvolvido no seio do NE. Foi elaborado considerando vários aspetos importantes para observação, que, em conjunto com as indicações da PO, fomos ajustando conforme as características específicas de cada aula observada. Na grelha que criámos, incluímos um espaço para anotações em cada parâmetro, correspondendo a uma necessidade que sentimos nos instrumentos sistemáticos anteriores. A observação foi organizada por exercícios, registando se os alunos compreendiam as tarefas, demonstravam competência motora na execução, participavam ativamente, cooperavam entre si e mostravam um bom envolvimento. O objetivo era verificar a adequação dos exercícios às necessidades dos alunos, utilizando uma escala de 1 a 4, onde 1 correspondia a ninguém realizar a tarefa e 4 a todos a executarem.

Embora o instrumento parecesse intuitivo à primeira vista, revelou-se por vezes confuso devido à dificuldade em distinguir claramente os diferentes exercícios durante a aula e à grande variação do comportamento dos alunos

dentro do mesmo exercício. No entanto, a combinação da classificação numérica com os comentários escritos ajudou a superar essas dificuldades, pois permitia esclarecer dúvidas e compreender melhor a perspectiva do observador.

Em síntese, reconheço que tanto a observação não-sistemática como a sistemática têm o seu valor: a primeira oferece abertura para captar elementos inesperados e compreender o contexto mais amplo, enquanto a segunda garante precisão e comparabilidade dos dados. O equilíbrio entre ambas, aliado a um processo reflexivo estruturado, foi essencial para que, como timoneira da minha prática, conseguisse ajustar o rumo sempre que necessário, tomando decisões mais conscientes e alinhadas com as necessidades reais dos alunos. Neste sentido, a reflexão é uma ferramenta fundamental para transformar as observações em aprendizagens significativas. Schön (1987) destaca que o professor reflexivo pensa sobre a sua ação durante e após a prática, permitindo uma adaptação contínua e consciente. Esta ideia é corroborada por Machado, Matos, Alves e Batista (2012), que salientam a importância da promoção da reflexão no estágio profissional, especialmente através do diálogo com professores cooperantes, o que enriquece a prática docente. Na minha experiência, refletir regularmente sobre os desafios e sucessos observados permitiu-me identificar áreas de melhoria e ajustar estratégias de forma mais eficaz, confirmando o papel central da reflexão na construção de uma PP mais consciente e alinhada às necessidades dos alunos.

6. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade: um mar profundo

O envolvimento com a comunidade escolar é fundamental para promover um ambiente educativo mais inclusivo, colaborativo e enriquecedor para todos os intervenientes. Segundo Epstein e Sheldon (2023), a participação ativa de todos os membros da comunidade, alunos, professores, famílias e outros agentes, contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece o sentido de pertença à escola. Na minha experiência, envolver-me nas dinâmicas da escola permitiu-me compreender melhor as necessidades dos alunos e criar

vínculos que facilitaram a comunicação e o apoio mútuo, tornando o processo educativo mais eficaz e significativo.

6.1 O Desporto Escolar: desafios abrangentes

No início do ano, a minha participação nas atividades do Desporto Escolar (DE) começou motivada pelo interesse em compreender a sua organização, funcionamento e o comportamento dos alunos. Nunca tinha experienciado o DE, pois praticava desporto fora da escola, pelo que desconhecia a tipologia e organização dos treinos e das competições e as motivações dos alunos para aderirem a esta prática no contexto escolar. Após analisar o horário das modalidades e em diálogo com a minha colega Sofia Figueira, decidimos integrar-nos no BDM, o que facilitou a adaptação e permitiu que partilhássemos ideias e estratégias com maior confiança, sempre com o apoio acolhedor da professora responsável.

Os primeiros treinos foram essenciais para conhecer os alunos e a diversidade do grupo, do 5.º ao 11.º ano de escolaridade, exigindo uma abordagem pedagógica ajustada às diferentes idades e capacidades. A instrução detalhada aos mais novos era fundamental, e esta experiência mostrou-me como o desporto pode unir pessoas de diferentes idades e promover relações de amizade. Procurei essencialmente criar um ambiente positivo, baseado na confiança e no divertimento, utilizando o aquecimento para fomentar a expressão livre e a entreajuda entre os alunos.

Depressa a experiência no DE ultrapassou a simples transmissão de conhecimentos. Nesta experiência aprendi e evolui significativamente na modalidade, superando desafios pessoais e descobrindo novas motivações no BDM. Ao longo dos treinos, acompanhei a evolução dos alunos, oferecendo *feedback* cada vez mais seguro e criterioso, contribuindo, assim, para o seu progresso técnico e motivacional.

As competições são invariavelmente momentos de grande entusiasmo e aprendizagem, permitindo observar a logística, a distribuição pelos escalões e a forma como os pontos são atribuídos. Lidar com as derrotas e as muito variadas emoções dos alunos é sempre um desafio, sendo, por isso, importante transmitir-lhes a importância da participação, do espírito de equipa e das aprendizagens

de superação e resiliência, mostrando que ganhar ou perder não é o mais relevante: mais importante serão as experiências e relações que se constroem nestes momentos. Nesses dias, procurava partilhar com os alunos um pouco da minha experiência como atleta, transmitindo empatia e algumas estratégias que adquiri ao longo da prática desportiva, aproveitando ainda cada momento para incentivar a superação e a aprendizagem tanto em termos práticos, como ao nível do conhecimento.

“Após vários treinos, a competição permitiu colocar à prova o desempenho dos alunos, destacando-se não apenas pelos bons resultados, mas sobretudo pela união do grupo e pela ligação criada com a modalidade. Foi marcante observar a ausência de distinções entre sexos e idades, bem como a autonomia dos mais novos, que desempenharam com competência funções como árbitros, preenchendo boletins, registando pontos e aplicando regras corretamente. Para além do aspeto desportivo, esta experiência evidenciou o papel do desporto na promoção de valores, autonomia e aprendizagens essenciais para a vida.” (DB, 22 de janeiro de 2025)

6.2 Atividades Desenvolvidas

No decorrer do ano foram várias as atividades organizadas pelos diferentes grupos de docentes da escola. Evidentemente, as atividades desenvolvidas pelos GEF foram aquelas em que tive maior envolvimento e nas quais pude dar algum contributo. Nesta parte, gostaria de destacar os momentos que para mim foram mais marcantes e evidenciar as minhas tarefas em cada um deles.

A primeira atividade que eu gostaria de destacar ocorreu durante a **Semana Europeia do Desporto** e consistiu na criação de um circuito com vários exercícios diferentes, que trabalhavam todas as partes do corpo, promovendo o desenvolvimento cardiorrespiratório e a coordenação dos alunos. A proposta visava tornar a atividade física mais lúdica, incluindo exercícios de cooperação que incentivassem o espírito de equipa. O objetivo principal era combater a ideia de que o exercício físico é monótono ou aborrecido. Além disso, o circuito foi pensado para ser realizado simultaneamente por todas as turmas que estivessem a ter aulas, promovendo a integração e o convívio dentro da comunidade escolar.

Enquanto NE, senti que desempenhámos um papel importante, recebendo desde o início um voto de confiança significativo. Planeámos exercícios que faltavam no circuito e elaborámos o cartaz explicativo que ficou exposto no pavilhão para orientar as turmas durante as aulas.

Um dos pontos que considerei mais relevantes (e que foi um verdadeiro sucesso) foi a nossa proposta para incluir uma estação onde os alunos experimentassem o desporto em cadeira de rodas. Apesar do desafio logístico que esta iniciativa representou, revelou-se extremamente enriquecedora para os alunos e trouxe uma novidade que foi muito bem recebida pelo GEF. O *feedback* foi muito positivo: pudemos constatar que muitos alunos desconheciam a possibilidade de praticar desporto em cadeira de rodas e de criar admiração pelos que aceitam os desafios do corpo e do espírito. Este momento foi, assim, fundamental para promover a inclusão e alargar os horizontes físicos e empáticos dos alunos.

Outro evento bastante importante ao longo do ano foi o **Corta-Mato**, que se realizou em dois momentos distintos: a nível escolar e a nível distrital. Ambos foram momentos divertidos, marcados por um verdadeiro espírito de festa. No dia do evento escolar, foi possível ver muitos alunos a colaborar nas diferentes tarefas relacionadas com o evento, verificando-se uma crescente união entre alunos e professores.

Enquanto PE, procurei ajudar em várias tarefas, mas estive especialmente presente na distribuição das pulseiras a meio do percurso. O entusiasmo dos alunos que participavam, assim como dos que os acompanhavam, era contagiante. Recordo-me de eu, como outros, sentir tanta emoção em torcer pelos vencedores como de incentivar aqueles que chegavam mais atrás, louvando-lhes a sua energia e determinação.

Alguns alunos seguiram para o corta-mato distrital. Nesse dia, fiquei impressionada com a grande quantidade de participantes e achei muito interessante observar as interações que se criavam entre alunos de diferentes escolas. Tal como no evento anterior, procurei envolver-me em diversas funções, e este foi um excelente momento para conhecer melhor os docentes do GEF e reforçar o espírito de equipa.

Por fim, gostaria de dar uma menção especial ao **Torneio de Futsal**, totalmente organizado pelo NE e que, por esse motivo, guardo na memória com particular carinho. A logística do evento foi um verdadeiro desafio e exigiu-nos algum tempo precioso, mas no final revelou-se em todos os aspetos recompensador, sobretudo pelo reiterado espírito de união que se fez sentir. Apesar de não termos conseguido a adesão de nenhum docente, exceto da PC, contámos com a participação de um grande número de assistentes operacionais e técnicos, dentro como fora de campo. Estes foram essenciais, não só para viabilizar a realização do torneio, mas também para colaborar ativamente na sua organização.

O empenho destas equipas foi notável: apresentaram-se trajadas a rigor e encheram a bancada do pavilhão com colegas, familiares e outros elementos da comunidade escolar. O entusiasmo do público era evidente, não apenas pelo barulho que ecoava entre as quatro paredes, mas também pelos cartazes de apoio erguidos e pelas cornetas que soavam a cada golo marcado. Foi, sem dúvida, um evento de grande impacto na comunidade escolar e, para mim, ele representou um sentimento de realização imenso. Não encontro melhor exemplo do que este torneio para refletir a forma harmoniosa e empenhada como trabalhávamos enquanto NE.

Relativamente às **visitas de estudo**, participei em três: uma caminhada designada *Walk 21*, uma peça de teatro no Centro de Cinema da Batalha e a visualização de um filme no Cinema Trindade. Todas estas experiências foram um verdadeiro teste à minha capacidade de adaptação, já que os alunos apresentaram comportamentos bastante distintos em cada uma delas. Apesar de alguns momentos desafiantes, em que a gestão do comportamento se revelou particularmente exigente, estas atividades foram também oportunidades valiosas para fortalecer laços e interagir com os alunos num registo mais descontraído e informal, permitindo criar uma relação mais próxima e positiva.

7. Área 3: Investigação e Desenvolvimento Profissional

7.1 A aptidão física no contexto da Educação Física: Um estudo com alunos do terceiro ciclo de ensino

Resumo

O presente estudo, integrado no relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, teve como objetivo analisar o efeito de um programa de aptidão física sustentado na aprendizagem cooperativa no desenvolvimento físico, cognitivo e social de alunos do sétimo ano de escolaridade. Participaram no estudo 19 alunos, com idades entre os 12 e os 13 anos, de uma escola do ensino básico e secundário da região do Porto. Os instrumentos de recolha de dados incluíram os testes FITEscola (vai e vem, velocidade, abdominais, flexões, impulsão horizontal e impulsão vertical), questionário de autoavaliação sobre competências cognitivas e sociais e o diário de bordo da professora. Os dados quantitativos foram analisados recorrendo a estatística descritiva básica e os qualitativos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram melhorias aparentes na aptidão física, especialmente na força explosiva e na resistência cardiorrespiratória. Observou-se ainda uma melhoria da motivação, da autoconfiança e da cooperação entre os alunos. Conclui-se que a implementação de programas de desenvolvimento da aptidão física estruturados em circuitos e no trabalho cooperativo, pode constituir-se como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral dos alunos e incentivar hábitos de vida ativos.

Palavras-chave: MOTIVAÇÃO, ENTRE-AJUDA, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, APRENDIZAGEM COLABORATIVA, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.

Abstract

This study, included in the school placement report for the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, aimed to analyse the impact of implementing physical fitness circuits with a cooperative component on the physical, cognitive, and social development of 7th-grade students. The sample consisted of 19 students, aged between 12 and 13 years,

from a lower secondary school. The data collection instruments included the FITEscola tests (shuttle run, speed, sit-ups, push-ups, standing long jump, and vertical jump), a self-assessment questionnaire on cognitive and social competences, and the teacher's reflective journal. Quantitative data were analyzed using basic descriptive statistics, while qualitative data were examined through content analysis. The results revealed apparent improvements in physical fitness, particularly in explosive strength and cardiorespiratory endurance. Enhancements were also observed in students' motivation, self-confidence, and cooperation. It is concluded that the implementation of physical fitness development programs structured around circuits and cooperative work may serve as an effective strategy for fostering students' holistic development and encouraging active lifestyle habits.

Keywords: MOTIVATION, MUTUAL HELP, PEDAGOGICAL STRATEGIES, COLLABORATIVE LEARNING, HOLISTIC DEVELOPMENT

7.2 Introdução

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), recomenda-se que as crianças pratiquem, diariamente, pelo menos 60 minutos de atividade física (AF) moderada a vigorosa, incluindo o desenvolvimento da capacidade cardiovascular através de atividades aeróbicas, em, pelo menos, três dias por semana. No entanto, a realidade atual evidencia uma diminuição das oportunidades de prática, resultado da crescente digitalização do lazer, da substituição das brincadeiras ao ar livre por jogos eletrônicos e da menor participação em desportos federados. A par disso, a ênfase excessiva no sucesso escolar, associada à redução do interesse das crianças pela prática desportiva, contribui para o aumento do sedentarismo e, consequentemente, da prevalência da obesidade infantil. Em Portugal, cerca de 37,9 % das crianças apresentam excesso de peso e 15,3 % são obesas, o que reforça a urgência de promover hábitos saudáveis desde a infância como medida preventiva prioritária.

Nas últimas décadas, a obesidade infantil tornou-se um dos principais problemas de saúde pública a nível global, sendo classificada pela OMS como uma pandemia emergente, associada a diversas comorbilidades, como diabetes

tipo 2, doenças cardiovasculares e problemas osteoarticulares. A evidência científica mostra, todavia, que crianças fisicamente ativas têm menor risco de desenvolver estas doenças, melhor regulação emocional e melhor desempenho escolar (Janssen & LeBlanc, 2010; Strong et al., 2005). Além disso, hábitos de AF adquiridos na infância tendem a manter-se na idade adulta, funcionando como um fator de proteção ao longo da vida (Telama et al., 2005). Assim, fomentar hábitos saudáveis e, sobretudo, cultivar nas crianças o gosto pelo movimento e pela manutenção de um corpo ativo, deve ser encarado como uma prioridade educativa e de saúde pública. Para tal, é fundamental proporcionar experiências diversificadas de exercício físico e dar a conhecer as múltiplas capacidades que o corpo pode desenvolver quando se encontra saudável e predisposto à AF.

Nesta tentativa de consciencialização, é prioritário refletir acerca dos fatores que estão associados ao aumento da obesidade infantil, sendo um deles a crescente redução da AF, especialmente entre crianças em idade pré-escolar e escolar. Este fenómeno tem sido fortemente correlacionado com o aumento do comportamento sedentário, que como foi referido e é evidência comum, predominam nos nossos dias as atividades passivas, derivadas do uso excessivo de ecrãs (televisão, tablets, smartphones, entre outros).

Jackson, Djafarian, Stewart e Speakman (2009), num estudo com crianças entre os 2 e 6 anos, quantificaram que cada hora adicional diária em frente à televisão estava associada, em média, a cerca de 1 kg extra de gordura corporal. A crescente dependência tecnológica faz com que o problema pareça realmente grave. Todavia, há muitos pais, educadores, políticos e médicos que não têm uma consciência ativa deste comportamento, e não entendem ou corrigem o impacto negativo que ela tem na saúde dos jovens. As crianças deste estudo apresentavam níveis de AF significativamente baixos. Ainda assim, o seu peso não estava diretamente relacionado com essa diminuição, mas com o consumo alimentar que está em geral relacionado com o tempo passado em frente aos ecrãs.

Um outro estudo de Jones et al. (2021), que incluiu mais de 200 casos, demonstrou que o tempo de ecrã excessivo (≥ 2 horas por dia) está

consistentemente associado a um quadro de comportamentos tipicamente presentes nas pessoas com obesidade, como inatividade física, má alimentação, sono de baixa qualidade e maior índice de massa corporal.

Torna-se evidente a urgência que há em consciencializar os jovens (e também os seus educadores) acerca deste tema e fazê-los entender que a redução do tempo de ecrã não é apenas útil para dedicarem mais tempo à AF, mas sim para melhorarem o estado de saúde geral. Outro facto é que as consequências destes hábitos nefastos não são geralmente visíveis a curto prazo, o que leva a uma desvalorização ainda maior deste problema. A realidade é que nestas faixas etárias e ainda mais com o aumento da utilização de redes sociais, o que realmente importa é o que acontece no imediato e os resultados instantâneos, e tudo aquilo que lhes é dito como advertência a longo prazo se torna irrelevante.

Consequentemente, a única solução viável é, parece-me, levá-los a adotar hábitos de vida saudáveis, mas de forma agradável, que não se reflita em indesejados sacrifícios, associando assim um estilo de vida saudável a um prazer positivo. Mas para tal, há que partir de uma definição de AF que não a associe forçosamente à rígida obrigação escolar.

Após analisar o contexto atual dos jovens, torna-se evidente que, embora exista uma definição formal de AF, esta se manifesta em múltiplas formas, formatos e contextos que vão para além da prática tradicional. E existem várias estratégias eficazes para incentivar os jovens a adotarem um estilo de vida mais ativo. Mas as aulas de EF, estruturadas com objetivos claros e adaptadas aos interesses e níveis de ApF dos alunos, continuam a ser especialmente importantes para aumentar o envolvimento e a motivação dos estudantes.

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000), destaca que o envolvimento continuado em atividades físicas depende da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Assim, atividades que promovem estas dimensões tendem a aumentar o compromisso dos jovens. Além disso, a implementação de pausas ativas durante as aulas teóricas, a criação de espaços dedicados a jogos nos recreios, desafios semanais e atividades extracurriculares, como clubes

desportivos, são estratégias que se têm inegavelmente revelado eficazes no incentivo à prática regular de AF (Ntoumanis, 2005). A motivação pode ainda ser reforçada através de métodos como o definir metas pessoais, o *feedback* positivo, e o uso de tecnologias interativas (aplicações, relógios com monitorização da atividade, jogos com movimento), que criam uma perceção mais lúdica da AF. Estas práticas promovem não só a saúde física, mas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos jovens, reforçando a importância de um ambiente escolar que apoie a AF em diferentes formatos.

Nas escolas, é fundamental explorar a diversidade de formas de praticar exercício físico, valorizando diferentes modalidades, jogos, atividades recreativas e inovadoras abordagens pedagógicas que possibilitem envolver todos os alunos. Para além de garantir que as crianças melhorem a sua ApF, é igualmente importante que compreendam os fundamentos e objetivos subjacentes à sua prática. A investigação científica destaca os efeitos preventivos e terapêuticos da AF na infância (Janssen & LeBlanc, 2010), reforçando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o conceito de ApF e o seu papel fundamental no desenvolvimento global dos jovens. Segundo Bailey (2006), a EF deve ultrapassar a simples execução de exercícios, promovendo a reflexão crítica e a consciência do porquê da AF, preparando os alunos para adotarem estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida.

Segundo Caspersen, Powell e Christenson (1985), a AF é qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto energético. Esta pode ocorrer de forma espontânea ou estruturada, como no exercício físico, jogos, dança ou nas tarefas do quotidiano. Já a ApF é definida como um conjunto de particularidades relacionadas com a capacidade de realizar tarefas físicas, incluindo componentes como resistência cardiorrespiratória, força muscular, flexibilidade, agilidade e composição corporal (ACSM, 2018). Estas componentes são avaliadas, na escola através de testes específicos, os testes FE.

Assim sendo, a escola, enquanto espaço educativo e responsável pela socialização, desempenha um papel fundamental na promoção de hábitos de vida saudáveis. Diversos estudos demonstram que a implementação de

estratégias pedagógicas bem estruturadas pode motivar os alunos para a prática regular de AF, contribuindo não só para a melhoria da sua ApF, mas também para o seu bem-estar emocional, social e cognitivo (Jones et al., 2021; Strong et al., 2005).

O envolvimento da família e da comunidade escolar também se revela essencial, promovendo um ambiente de apoio contínuo (Jones et al., 2021). Na minha opinião, este tópico é crucial, pois muitas vezes a falta de apoio familiar leva os jovens a querer desistir e a uma sensação de insucesso maior. Durante a infância e a adolescência, há ainda uma dependência muito grande dos pais, pelo que as decisões desportivas se revelam quase inteiramente responsabilidade dos mesmos. Neste sentido, o apoio familiar assume um papel fundamental na manutenção da prática regular de AF entre os jovens. A falta desse suporte pode aumentar a sensação de insucesso e contribuir para o abandono da AF. Assim, muitas vezes, a inatividade começa em casa, devido à ausência de apoio logístico, financeiro ou motivacional. Gustafson e Rhodes (2006) salientam esta ideia de que o envolvimento parental, através de apoio prático e emocional, é crucial para o incentivo e a continuidade da AF. Edwardson e Gorely (2010) reforçam ainda que a influência da família varia consoante o tipo e intensidade da prática, sendo indispensável que esta promova um ambiente favorável ao movimento. Por isso, para além das estratégias escolares, é necessário envolver e educar as famílias para que compreendam a importância da AF no desenvolvimento global dos jovens.

O desenvolvimento da ApF na infância e adolescência revela-se não só pertinente para a melhoria da saúde como prepara os jovens para um envelhecimento mais saudável. Estas crianças que, no futuro, terão bons níveis de resistência, força e coordenação apresentarão também melhores indicadores de saúde cardiovascular, menor probabilidade de obesidade, e maior autoestima (Ruiz et al., 2006). Por isso, promover a AF regular desde cedo é um investimento direto na qualidade de vida futura.

A disciplina da EF, é aquela onde eu pude agir mais ativamente para colmatar este sedentarismo e dependência eletrónica. As aulas são um local ideal para promover hábitos de vida saudável e é na escola que se deve oferecer

um ambiente seguro e de respeito para a prática do mesmo. Assim sendo, este estudo surge da emergência de abandonar o estigma de que a AF é algo negativo e doloroso, bem como da importância de mostrar que é possível aumentar os níveis de ApF nos jovens, de uma forma progressiva e lúdica.

7.3 Justificação

No início do ano, deparei-me com uma turma maioritariamente sedentária e com um comportamento tendencialmente problemático, que exigiu uma abordagem inicial mais cautelosa, focada no desenvolvimento individual, tanto ao nível físico como cognitivo. Esta constatação motivou o desenvolvimento deste projeto com o propósito de melhorar a ApF dos alunos e potenciar a sua autoestima.

Em face a este quadro, o objetivo geral deste projeto foi promover o desenvolvimento global dos alunos, articulando de forma integrada a melhoria da ApF com o desenvolvimento cognitivo e social. Deste modo, ao longo do processo, procurou-se, não só melhorar as capacidades físicas dos alunos, como também fomentar uma compreensão consciente da importância da AF para a saúde e o bem-estar. Paralelamente, foi dado especial foco ao desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a cooperação, o respeito e a comunicação, que são fundamentais para o crescimento integral dos alunos enquanto indivíduos e membros ativos da comunidade escolar. Assim, o projeto visou analisar o efeito de um programa de ApF sustentado na aprendizagem cooperativa no desenvolvimento físico, cognitivo e social de alunos.

7.4 Metodologia

7.4.1 Contexto e participantes

Este projeto integrou-se no meu ano de PES e decorreu ao longo de nove meses, entre outubro e junho. Os participantes foram 19 alunos da turma residente do 7.º ano de escolaridade, sendo quatro do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Apenas 10 alunos praticavam desporto fora da escola, enquanto a restante metade apresentava um estilo de vida sedentário, limitando-se aos 50 + 100 minutos

semanais das aulas de EF. Os dados de dois alunos não foram considerados devido à sua assiduidade irregular.

7.4.2 Desenho da intervenção

Numa 1.^a fase, o propósito era avaliar os níveis iniciais de ApF dos alunos, bem como conhecer as suas características individuais, interesses e necessidades. Este diagnóstico permitiria ajustar as intervenções às especificidades dos alunos. Os objetivos para essa etapa foram:

- a) Avaliar o nível de ApF de cada aluno através de testes padronizados.
- b) Identificar interesses, preferências e necessidades individuais dos alunos no contexto da AF.
- c) Estabelecer uma base de referência para monitorizar o progresso ao longo do projeto.

Na fase seguinte, com base na avaliação inicial, o foco estava na melhoria da ApF e autoestima de cada aluno, promovendo simultaneamente o desenvolvimento cognitivo relacionado com a compreensão dos benefícios da AF para a saúde. Assim, os objetivos específicos definidos foram:

- a) Reconhecer e valorizar as capacidades físicas pessoais.
- b) Identificar as competências e o nível de esforço de cada aluno.
- c) Melhorar a ApF, promovendo a autoestima e a autoconfiança.
- d) Compreender os benefícios da AF para a saúde e o bem-estar.

Na 3.^a etapa, o objetivo passava para o trabalho em grupo, visando fortalecer competências sociais como cooperação, respeito e comunicação, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Foram assim definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Valorizar o trabalho em equipa e promover uma interação amigável.
- b) Construir em cada um a ideia do sucesso coletivo, para além do sucesso individual.
- c) Fomentar a escuta ativa e o respeito pela opinião de todos.

a) 1.^a Etapa – Conhecimento dos alunos e avaliação do nível de ApF

Numa 1.^a fase do estudo, a principal ideia era conhecer os alunos, de maneira a entender qual era o contexto desportivo de cada um, os seus hábitos

de vida e principalmente se gostavam ou não de praticar exercício físico. Para este efeito, recorri a algumas das questões que tinham sido feitas logo no primeiro dia de aulas no questionário que lhes foi solicitado (ver Anexo 1). O segundo grande propósito desta etapa era também avaliar o nível de ApF dos alunos antes de todo o processo, de maneira a conseguir perceber quais seriam efetivamente as mudanças prevaletentes em cada aluno. Esta avaliação foi feita através dos testes FE, que me deram o panorama geral da turma e fizeram com que conseguisse identificar as componentes da ApF mais carenciadas.

A ideia ao longo do estudo não era avaliar cada parâmetro individualmente, mas sim que cada aluno conseguisse identificar facilmente onde podia evoluir e quais as componentes onde devia melhorar, para obter resultados mais satisfatórios. Neste sentido foi-lhes fornecido desde logo um documento (Figura 1), que viria a ser utilizado ao longo dos três períodos letivos. Este documento tinha como objetivo registar os resultados de cada teste, que foram realizados no início de cada período. Este registo foi sempre executado por mim, para que não existissem erros e para que, ao mesmo tempo, a ficha do aluno servisse como elemento de avaliação, o mais rigoroso possível. Juntamente com o resultado surgia uma sigla que significava o nível de ApF desse mesmo teste, ou seja, A- Atlético, S- Saudável e AB- Abaixo de Saudável. A tarefa que era proposta aos alunos após a apresentação dos seus resultados era que escrevessem um objetivo/valor para cada um dos testes. O objetivo era que cada um definisse uma meta que considerasse ajustada ao esforço que estaria proposto a fazer para a atingir, dando espaço a cada um para progredir ao seu ritmo, sem pressões ou imposições de terceiros. No fim do documento, existia ainda uma tabela onde cada aluno podia definir três testes que desejasse melhorar, para que existisse um foco mais direcionado e uma maior especificidade nos objetivos a atingir (Figura 2).

Figura 1- Tabela de registos dos resultados dos testes FITEscola

Ficha Individual do Aluno
Testes FITEscola- Resultados

Nome do Aluno: _____

Testes	1º Período			2º Período			3º Período		
	Resultado	Zona*	Objetivo	Resultado	Zona*	Objetivo	Resultado	Zona*	Objetivo
Vai e Vêm	13	AB							
Velocidade	9,05s	AB							
Flexibilidade de ombros	S	S							
Flexibilidade dos MI	24cm	S							
Abdominais	21	S							
Flexões	8	AB							
Impulsão Horizontal	1,3m	AB							
Impulsão Vertical	19cm	AB							

*Legenda: AB- Abaixo de Saudável, S- Saudável, A-Atlético; MI- Membros Inferiores, MS- Membros Superiores

Figura 2- Testes FITEscola a melhorar

Quais os 3 testes que queres melhorar?

Período:	1º Período	2º Período	3º Período
Testes a melhorar			

A par desta preparação inicial nas aulas de 100 minutos os alunos realizaram diferentes circuitos de CF, que tinham como intuito perceber quais os tipos de exercícios e formatos que funcionavam melhor para os alunos, mantendo-os mais empenhados e envolvidos na tarefa. Após experimentar várias estratégias – como por exemplo, propor a toda a turma fazer o mesmo exercícios, estafetas e circuitos – entendi que, pelo menos na segunda etapa, o mais vantajoso para os alunos era que todos realizassem o mesmo exercício ao mesmo tempo. Esta estratégia iria prepará-los para a fase seguinte, em que iriam conhecer outros exercícios e podiam ter mais autonomia.

b) 2.^a Etapa – Reforço do trabalho de ApF e Autoavaliação (níveis de confiança, motivação e competência)

Terminado o 1.^o período de aulas, iniciou-se a 2.^a etapa já com as primeiras impressões recolhidas e um conhecimento sólido sobre o funcionamento e os hábitos dos alunos. Tal como na 1.^a etapa, optou-se por trabalhar a ApF através de um plano conjunto e uniforme para todos os alunos. Embora esta abordagem não privilegie diretamente o desenvolvimento social, este aspeto seria trabalhado numa fase posterior. Nesta etapa, o foco principal foi a criação de rotinas na turma e a melhoria dos comportamentos de indisciplina. Eu assumi o papel de orientadora, apoiando os alunos na elaboração de um circuito de ApF que fosse consensual para toda a turma.

Esta atividade realizou-se de forma faseada. Primeiro, na aula destinada à iniciação desta fase, levei *flashcards* com exercícios, que optei por colar na parede para serem visíveis para toda a turma. A seleção destes exercícios apresentados (Tabela1) foi feita previamente, por mim, de forma a existirem 4 propostas diferentes para cada componente da ApF. É possível verificar que algumas das propostas feitas não foram exercícios tradicionais, pois tentei adaptar alguns jogos para o trabalho da ApF, de modo a que o grupo se sentisse mais motivado e que existisse uma vertente lúdica. As componentes exercitadas foram as seguintes: Força dos membros inferiores, superiores e abdominal, Resistência e Velocidade. A escolha destas 5 vertentes surgiu com base nos testes FE e naquilo que eles exigem. O objetivo desta apresentação era a turma votar num exercício de cada grupo, sendo que os cinco exercícios mais votados formariam o circuito a executar em aulas futuras. Desta votação resultou uma tabela (Tabela 2) que elaborei com o intuito de apresentar à turma o circuito final elaborado pela turma.

Tabela 1- Exercícios propostos

Componente da AF	Força			Flexibilidade	Velocidade
	Membros Superiores (MS)	Membros Inferiores (MI)	Abdominal		
					
	Agachamento com palma a pares		A pares com uma bola		
					
Prancha feita a pares, um aluno faz o outro a alta por cima.					
					
			Uma criança é designada para ser o perseguidor, sendo as restantes "baratinhas". Ao sinal de começar, as baratinhas fogem do perseguidor, devendo, para não serem apanhadas, deitar-se no chão, de barriga para o ar. A criança que for apanhada passa a ser o perseguidor.	competição de sprints	
			Extremas - Os alunos divididos em 6 filas têm de fazer 10 palmos de alongamento de seguida correm até um certo ponto e voltar. Assim que o primeiro aluno sai o segundo inicia o exercício. No fim vence a equipa que fizer mais percursos em 3 minutos.		

Tabela 2- Circuito elaborado pela turma

Circuito Aptidão Física					
Componente	Resistência	Força			Velocidade
		Membros Inferiores	Membros superiores	Abdominal	
Exercícios	Jogo das caçadinhas	Subir e descer o banco	Flexões na parede	Normal: a pares com bola	Competição de sprints
Foto	Uma criança é designada para ser o perseguidor, sendo as restantes "baratinhas". Ao sinal de começar, as baratinhas fogem do perseguidor, devendo, para não serem apanhadas, deitar-se no chão, de barriga para o ar. A criança que for apanhada passa a ser o perseguidor.				
Repetições/tempo	5 minutos, a cada minuto acrescenta 1 caçador	2x 40s on 20s off	2x 40s on 20s off	2x 40s on 20s off	3 sprints de 15m

c) 3.ª Etapa –Consolidação do Nível de ApF alcançado e Desenvolvimento Social

No decorrer da última fase do projeto, o foco foi o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente o reforço do espírito de equipa, a promoção da cooperação e a participação ativa de todos os elementos. Paralelamente, manteve-se o objetivo de melhorar os níveis de ApF. Pretendeu-se que o trabalho em equipa aumentasse a motivação dos alunos, incentivando-os a empenhar-se mais e a alcançar melhores resultados. Desta forma, toda a turma contribuiu para o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Para colocar estas ideias em prática, optei por organizar os alunos em equipas equilibradas, considerando tanto os níveis de ApF, como as competências sociais. Esta estrutura visava criar um ambiente de apoio mútuo e partilha de responsabilidades, incentivando cada elemento a contribuir para o progresso do grupo. Mantive as equipas fixas para reforçar os laços de cooperação e facilitar a coordenação das tarefas. O trabalho consistia na elaboração autónoma de circuitos de ApF, diferentes em cada aula, respeitando uma regra simples: incluir um exercício para cada componente (resistência, velocidade, força dos membros superiores, inferiores e abdominal). Esta abordagem visava desenvolver a capacidade de os alunos planearem e executarem tarefas de forma organizada, estimulando simultaneamente o sentido de responsabilidade, a tomada de decisões e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos sobre ApF. Para apoiar este processo, forneci às equipas um documento estruturado em várias secções, que funcionava como guia para a conceção dos circuitos.

A primeira folha era para identificação da equipa (Figura 3):

Nome da Equipa: _____

Elementos da Equipa:

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

Capitão da Equipa: _____

Elaboração do Circuito:

1º- Analisar resultados dos testes FITescola e definir objetivos para o 3º período.

2º - Dentro das opções escolher um exercício por cada componente para fazer na aula.

3º- Colocar em prática o circuito feito pela equipa.

4º- Escolher um exercício para o desafio final.

Figura 3- Identificação da Equipa

A seguinte tabela (Tabela 3) servia para os alunos apontarem os exercícios escolhidos naquele dia divididos pelas diferentes componentes:

Tabela 3- Construção do circuito de ApF

		Circuito							
		3 x 40'on 20'off (40 segundos em atividade, 20 segundos de descanso)							
Componentes		Data (dia/mês)							
Força	Membros Superiores (MS)								
	Membros Inferiores (MI)								
	Abdominal								
Resistência									
Velocidade									

Segue-se a tabela onde os alunos deviam consultar o leque de exercícios disponíveis a incluir no seu circuito (Tabela 4). Os exercícios utilizados na segunda fase tinham uma ligeira diferença, pois alguns tiveram de ser substituídos para se adaptarem melhor às condições da prática e para se tornarem mais adequados ao tempo disponível.

Tabela 4- Exercícios propostos para os circuitos

Componente da AF	Força			Resistência	Velocidade
	Membros Superiores (MS)	Membros Inferiores (MI)	Abdominal		
Exercícios (para os alunos escolherem)	Triceps no Banco 	Agachamento (a pares com palma) 	Abdominal normal (a pares com palma) 	Saltar à Corda 	Calcanhares ao rabo 
	Flexões de braços na parede 	Afastar e Cruzar as pernas 	Prancha feita a pares, um aluno faz o outro salta por cima. 	Toque Lateral 	Elevação alternada dos joelhos 
	Flexões de braços 	Elevação do joelho no step 	Subir e Descer as pernas 	Polichinelos 	Competição de sprints 
	Corrida de Carinho de Mão 	Afundos Laterais 	Abdominal Lateral 	Burpees 	Contornar os cones em corrida e voltar em sprint 

A formação das equipas incluiu a escolha de um capitão e de um nome para cada grupo, promovendo identidade e sentido de pertença. Esta dinâmica

visou incentivar o trabalho coletivo, a convivência e a troca de ideias e originar discussões construtivas que conduzissem a decisões conscientes e benéficas para todos. O processo visava aumentar a autonomia dos alunos e clarificar a distinção entre o papel do professor e o papel dos participantes. A minha função consistia em formar grupos heterogéneos, acompanhar o desempenho de cada elemento e mediar eventuais conflitos. Já as equipas tinham como responsabilidade definir objetivos comuns, tomar decisões de forma partilhada e ajustar o ritmo e a dificuldade dos exercícios conforme as necessidades e capacidades individuais.

7.5 Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados

a) Questionário inicial – caracterização inicial da turma

O questionário inicial foi aplicado logo no primeiro dia de aulas e, embora não tivesse como objetivo principal servir este estudo, revelou-se um instrumento bastante útil. Das questões incluídas, utilizei quatro para caracterizar os alunos e compreender os seus hábitos de atividade física fora da escola: “Praticas algum desporto federado? Se sim, qual?”, “Há quantos anos praticas desporto federado?”, “Praticas alguma atividade física, mesmo que não federada? Se sim, qual?” e, por fim, “Participas no desporto escolar? Se sim, em qual?”.

Através das respostas que obtive às questões anteriormente referidas consegui entender por que nível de dificuldade e intensidade deveria iniciar o estudo e a aplicação dos exercícios de ApF, bem como delinear uma estratégia que fosse eficaz para a turma e rentabilizasse os resultados nos testes FE, pois era necessário um equilíbrio a melhoria da condição física e o gosto pelos exercícios que iriam realizar.

b) Testes FITEscola

Para avaliar a ApF recorreu-se à bateria de testes FE, especificamente os seguintes testes: vai-e-vem, velocidade, impulsão horizontal, impulsão vertical, abdominais e flexões. A aplicação destes testes ocorreu uma vez por período letivo, em momentos correspondentes ao início ou meio de cada período: 26 de setembro, 28 de fevereiro e 9 de maio. Os resultados obtidos foram registados e utilizados para fornecer a cada aluno, no início de cada período, uma folha

individual com os seus dados, permitindo-lhes acompanhar a sua evolução e definir objetivos pessoais para a melhoria a sua ApF.

Com os resultados obtidos em cada momento de avaliação, o objetivo principal consistiu em analisar a evolução individual e coletiva dos alunos ao longo do ano letivo. A repetição dos mesmos testes em diferentes períodos permitiu identificar não só melhorias nas componentes da ApF avaliadas, mas também eventuais quebras de rendimento ou estagnações. Esta análise possibilitou compreender em que medida a prática regular e as estratégias implementadas contribuíram para o desenvolvimento físico dos alunos, bem como avaliar a eficácia do planeamento realizado. Além disso, os resultados funcionaram como um meio de autorreflexão para os próprios alunos, ajudando-os a perceber a sua progressão e a definir metas realistas e ajustadas às suas necessidades.

c) Fichas de Autoavaliação: níveis de confiança, motivação e competência e competências sociais

Como já referi anteriormente, o objetivo do estudo era também que os alunos se desenvolvessem, tanto do ponto de vista cognitivo, como do ponto de vista social. Para entender se existia mudanças ao longo do tempo, e principalmente perceber a perspetiva que os alunos tinham de si mesmos, elaborei dois documentos de autoavaliação, em diferentes partes do projeto. Na segunda fase, apliquei as perguntas relativas aos níveis de confiança, motivação e competência e, na última fase, ao desenvolvimento social. Ambos os documentos tiveram por base um formato que foi simplificado e reduzido dos questionários de Rubrik para se adaptar à faixa etária do grupo em estudo, bem como às características da turma.

O documento de autoavaliação dos **níveis de confiança, motivação e competência** era constituído por 5 afirmações, sendo que os alunos tinham de se autoavaliar relativamente recorrendo a uma escala de *Likert* (escala de 1-5), na qual 1 correspondia a “Nunca” e 5 a “Sempre. As afirmações foram as seguintes: “Empenho-me no trabalho de ApF”, “Sinto-me confiante na realização dos exercícios de ApF”, “Sinto-me motivado/a para trabalhar a minha ApF”, “Consigo autocontrolar o meu esforço no trabalho de ApF” e “Sinto-

me competente na realização dos exercícios de AF”. Através desta autoavaliação, consegui perceber ao longo do processo de que forma é que os alunos se estavam a sentir e ir assim ajustando os circuitos aos resultados. Aquilo que fiz foi analisar os resultados de cada pergunta – no primeiro dia em que apliquei o documento (24 de janeiro de 2025) e no último dia (21 de fevereiro de 2025) –, sendo o objetivo perceber se a média dos resultados tinha aumentado ou diminuído.

A autoavaliação do desenvolvimento **social** realizou-se no mesmo formato, tendo apenas 3 afirmações para avaliar. Foram as seguintes: “Interagi com os meus colegas, aceito e valorizo a ajuda deles no trabalho de ApF”, “Preocupe-me com os meus colegas e procuro ajudá-los a melhorar o seu desempenho na ApF” e “Ouvi e senti-me ouvido por todos (mesmo por quem tem mais de ApF que eu)”. Este documento permitiria perceber, aos olhos dos alunos, como era trabalhar em equipa e se os mesmos consideravam que tinham capacidades para o fazer corretamente, respeitando todos os intervenientes. Os documentos de autoavaliação tornaram-se uma mais-valia, na medida em que me forneceram uma perspetiva mais autêntica e rigorosa do estudo: através deles obtive informações para além daquilo que conseguia observar.

Neste caso, os alunos reponderam duas vezes a este documento (sendo a primeira foi no dia 13 de maio de 2025 e a última no dia 06 de junho de 2025, precisamente na última semana de aulas). O facto de a última resposta ter coincidido com o fim do período foi bastante útil, pois permitiu ter uma visão geral do desenvolvimento existente ao longo de todo o ano.

d) Diário de bordo (BD)

Recorri ao DB como instrumento para registar, de forma sistemática, as minhas observações e reflexões. Logo que possível, anotava os acontecimentos mais significativos durante a aula e as minhas perceções sobre a forma como a turma reagia às atividades propostas. Este recurso permitiu-me organizar as minhas ideias e relembrar, de forma mais fidedigna, as reflexões que fui tendo ao longo do processo, garantindo que as análises posteriores se baseavam em informações mais genuínas e detalhadas sobre a evolução das relações interpessoais e do saber-estar da turma.

e) Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados quantitativos foi realizada através de estatística descritiva básica, recorrendo ao cálculo dos valores médios e a variação de amplitude de dados em todos os testes FE e questionários aplicados. Já os dados qualitativos foram tratados segundo procedimentos de análise de conteúdo, de modo a organizar e interpretar a informação recolhida. Esta combinação metodológica permitiu estruturar os resultados de forma clara e consistente, assegurando a comparabilidade entre os diferentes momentos de avaliação.

Foi essencialmente com os resultados obtidos em cada aplicação dos questionários do desenvolvimento cognitivo e social que procedi ao cálculo da média das classificações atribuídas pelos alunos a cada afirmação. Este tratamento permitiu comparar os valores médios entre o primeiro e o último dia de aplicação, de forma a identificar possíveis mudanças na perceção que tinham de si próprios. Através desta análise, foi possível avaliar a evolução individual e coletiva da amostra, verificando-se, ao longo do projeto, inegáveis melhorias no domínio cognitivo e no domínio social, tal como previsto nos objetivos do estudo.

7.6 Resultados

Aptidão Física

Os resultados obtidos por cada participante nos testes de ApF encontram-se apresentados na Tabela 5, correspondendo a três momentos de avaliação ao longo do ano letivo. Cada linha representa o desempenho de um aluno num teste específico, indicando o nome do teste, o tipo de indicador utilizado, os valores registados em cada avaliação (Avaliação 1, Avaliação 2 e Avaliação 3), a média das três tentativas e a variação entre a primeira e a última avaliação. O tipo de indicador refere-se ao critério de interpretação dos resultados: em alguns testes, valores mais elevados traduzem melhor desempenho ('maior é melhor'), enquanto noutros, valores mais baixos correspondem a melhor resultado ('menor é melhor').

Tabela 5- Resultados dos testes FITEscola nos três momentos de avaliação

Aluno	Teste	Tipo de Teste	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Média	Variação
Aluno 1	Vai e Vém	Maior melhor	19	21	24	21,33333	5
Aluno 1	Velocidade	Menor melhor	8,01	7,48	7,35	7,613333	0,66
Aluno 1	Abdominais	Maior melhor	28	36	25	29,66667	-3
Aluno 1	Flexões	Maior melhor	5	6	3	4,666667	-2
Aluno 1	Impulsão Horizontal	Maior melhor	123	118	122	121	-1
Aluno 1	Impulsão Vertical	Maior melhor	23	34	39	32	16
Aluno 2	Vai e Vém	Maior melhor	68	75	80	74,33333	12
Aluno 2	Velocidade	Menor melhor	7,55	6,94	6,98	7,156667	0,57
Aluno 2	Abdominais	Maior melhor	47	80	80	69	33
Aluno 2	Flexões	Maior melhor	30	33	35	32,66667	5
Aluno 2	Impulsão Horizontal	Maior melhor	164	179	176	173	12
Aluno 2	Impulsão Vertical	Maior melhor	28	34	41	34,33333	13
Aluno 19	Vai e Vém	Maior melhor	36	41	54	43,66667	18
Aluno 19	Velocidade	Menor melhor	7,29	6,39	6,5	6,726667	0,79
Aluno 19	Abdominais	Maior melhor	20	38	80	46	60
Aluno 19	Flexões	Maior melhor	12	14	17	14,33333	5
Aluno 19	Impulsão Horizontal	Maior melhor	161	153	188	167,3333	27
Aluno 19	Impulsão Vertical	Maior melhor	20	29	36	28,33333	16

Os dados expostos na tabela (Tabela 5) revelam que há uma tendência de evolução positiva, principalmente nos testes classificados como ‘maior é melhor’, onde se registam aumentos progressivos entre a primeira e a terceira avaliação (como no Vai e Vem, Abdominais, Impulsão Horizontal e Impulsão Vertical). Já no teste de Velocidade, cuja lógica é ‘menor é melhor’, verifica-se uma ligeira redução dos tempos médios, o que indica igualmente progresso. Apenas no teste de Flexões não se observa uma melhoria consistente, mantendo-se valores semelhantes ou com pequenas oscilações. Estes resultados sugerem, assim, um desenvolvimento global positivo das capacidades físicas avaliadas, com maior destaque para a resistência (Vai e Vem) e a impulsão (Horizontal e Vertical).

A Tabela 6 apresenta a média obtida pela turma em cada um dos seis testes do FE, calculada separadamente para cada um dos três momentos de avaliação ao longo do ano letivo.

Tabela 6- Médias das três avaliações nos testes FITEscola

Teste	Média Avaliação 1	Média Avaliação 2	Média Avaliação 3
Vai e Vem	27,11	30,79	38,11
Velocidade	7,87	7,38	7,43
Abdominais	33,79	42,58	43,11
Flexões	9,89	11,58	12,58
Impulsão Horizontal	136,84	146,53	152,95
Impulsão Vertical	22,05	29,16	47,11

Como podemos observar na tabela 6 entre a primeira e a terceira avaliação observou-se um aumento consistente nos valores médios do Vai e Vem (27,11 → 38,11), dos Abdominais (33,79 → 43,11), das Flexões (9,89 → 12,58), da Impulsão Horizontal (136,84 → 152,95) e da Impulsão Vertical (22,05 → 47,11). No teste de Velocidade registou-se uma ligeira diminuição (7,87 → 7,43), o que, tratando-se de um indicador ‘menor é melhor’, também traduz melhoria no desempenho. Assim, todos os testes evidenciaram progressos aparentes ao longo do período avaliado, com maior destaque para a resistência aeróbia, a força abdominal e a impulsão vertical.

O gráfico 1 representa visualmente esta **evolução média**, permitindo observar de forma comparativa as diferenças entre os três momentos de avaliação.

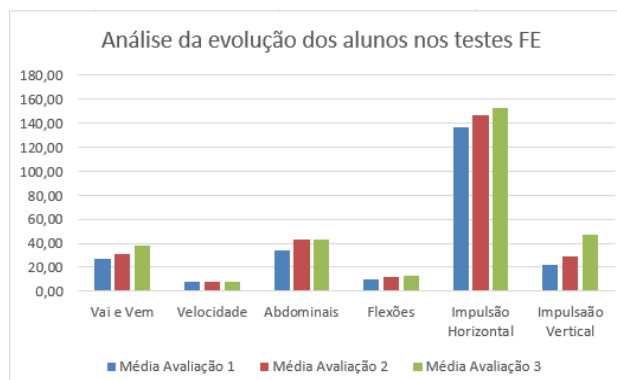


Gráfico 1- Evolução dos alunos nos testes FITEscola

A tabela 7 apresenta a média da variação dos resultados obtidos entre a primeira e a última avaliação realizadas num determinado período. Todos os testes apresentaram uma evolução positiva da média da turma, o que indica melhorias no desempenho físico global dos alunos. A maior média de variação foi observada no teste de Impulsão Vertical, com 25,05 unidades de melhoria, seguido da Impulsão Horizontal, com 16,11. Estes resultados evidenciam

progressos relevantes nas capacidades de força explosiva dos membros inferiores.

O teste **Vai-e-Vem**, associado à resistência cardiorrespiratória, também apresentou uma melhoria considerável (11,00), sugerindo avanços importantes na condição aeróbica dos alunos. Os testes de **Abdominais** (9,32) e **Flexões** (2,68), que avaliam a força e resistência muscular, mostraram evolução positiva, ainda que mais moderada. Por fim, o teste de **Velocidade** registou a menor variação média (0,44), mas ainda assim manteve-se dentro de um quadro de progresso.

Tabela 7- Média da variação nos resultados dos testes FITEscola

Teste	Média da Variação	Resultado
Vai e Vem	11,00	Positivo - Evolução média da turma
Velocidade	0,44	Positivo - Evolução média da turma
Abdominais	9,32	Positivo - Evolução média da turma
Flexões	2,68	Positivo - Evolução média da turma
Impulsão Horizontal	16,11	Positivo - Evolução média da turma
Impulsão Vertical	25,05	Positivo - Evolução média da turma

O gráfico de barras (gráfico 2) permite uma visualização clara das variações médias por teste, destacando o impacto positivo dos circuitos de ApF desenvolvidos com os alunos, com foco nas diferentes componentes avaliadas nos testes FE.

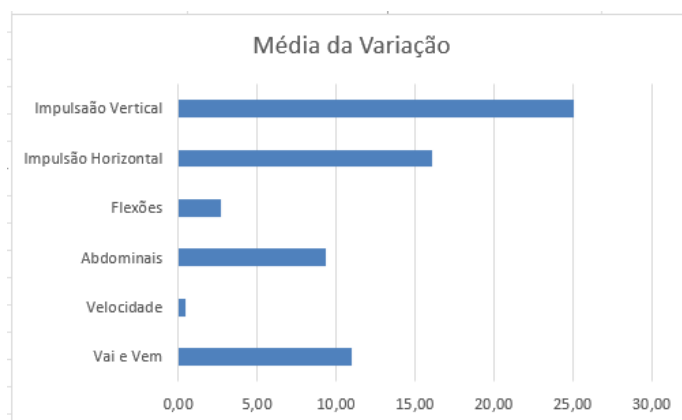


Gráfico 2- Representação gráfica da média da variação nos resultados dos testes FITEscola

Os registos resultantes da observação também evidenciaram que a maioria dos alunos melhoram as suas capacidades. Do início até ao final do ano letivo, foi possível observar que muitos alunos apresentavam dificuldades em áreas como a resistência aeróbia, a força muscular e a coordenação motora. No entanto, através da implementação sistemática de estratégias pedagógicas específicas como circuitos de condição física, jogos pré-desportivos, dinâmicas lúdicas e a aplicação dos testes FE, foram gradualmente evidenciadas melhorias, tanto no desempenho físico como na atitude dos alunos perante o esforço. Este progresso revelou-se, não apenas através dos resultados obtidos, mas sobretudo nas interações em aula, na maior autonomia dos alunos e na forma como passaram a compreender e valorizar a importância do exercício físico no seu quotidiano.

Nos seguintes excertos do DB é possível perceber qual foi a minha perspetiva imediata relativamente a esta melhoria e entender as atitudes observadas ao longo do período no qual o estudo decorreu:

“Na minha opinião, correr para treinar para o corta-mato é uma tarefa útil e que a minha turma realmente necessita, pois existe no geral grandes debilidades físicas e muita falta de resistência, por parte de praticamente todos” (DB, 29 de outubro de 2024).

“No circuito de ApF os alunos nunca demonstram muito entusiasmo, no entanto acabam sempre por fazê-lo bastante bem ainda que um pouco desorganizados” (DB, 24 de janeiro de 2025)

“No geral, os testes FE correram todos bem, apesar de ainda não ter visto os resultados parece-me que os alunos melhoraram o seu desempenho desde o último período, algo que é um pouco fruto do trabalho que temos desenvolvido nas aulas” (DB, 07 de março de 2025)

“Para além disso, nesta última fase de testes FE notei de imediato evolução de alguns alunos nos testes, ainda que só o possa confirmar quando olhar para todos os resultados. Tecnicamente, penso que os planos de treino que têm feito são muito relevantes, pois nota-se que a turma já está mais à vontade com a bateria de testes e com a forma como os mesmos devem ser feitos.” (DB, 09 de maio de 2025)

Cartografia da autoconfiança dos alunos

Domínio cognitivo

A seguinte Tabela (Tabela 8) refere-se às médias dos resultados (1-5, “nunca” - “sempre”) relativos a cada afirmação do questionário relativo aos níveis de motivação, confiança e competência, entre o primeiro dia e o último em que o documento foi aplicado.

Tabela 8- Diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento cognitivo

Afirmações	1º Dia- 24/01/2025	Último dia- 21/02/2025
"Empenho-me no trabalho de ApF"	3,95	4,15
"Sinto-me confiante na realização dos exercícios de ApF"	3,9	4
"Sinto-me motivado/a para trabalhar a minha ApF"	3,8	4,05
"Consigo autocontrolar o meu esforço no trabalho de ApF"	4	4,3
"Sinto-me competente na realização dos exercícios de ApF"	3,95	4,1

Verifica-se então um aumento nos valores médios em dimensões como o empenho no trabalho de ApF (de 3,95 para 4,15), a motivação (de 3,8 para 4,05) e a confiança (de 3,9 para 4,1). Também se destacam progressos no autocontrolo do esforço (de 4 para 4,3) e na perceção de competência na realização dos exercícios (de 3,95 para 4,1).

No gráfico 3, observa-se uma evolução positiva em todas as afirmações analisadas, sendo particularmente evidentes as melhorias na perceção dos alunos relativamente ao autocontrolo do esforço ("Consigo autocontrolar o meu esforço no trabalho de ApF") e à motivação ("Sinto-me motivado/a para trabalhar a minha ApF"). Estes resultados indicam que, ao longo do período em análise, os alunos desenvolveram de forma consistente competências ao nível da motivação e do empenho relevantes, como o empenho, a autoconfiança e o sentimento de competência na realização dos exercícios. Esta evolução surge associada às estratégias pedagógicas implementadas, que promoveram uma

maior autonomia, autorreflexão e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Na realidade, o que fui percebendo através de interações que tive com os alunos foi que o facto de se sentirem mais confiantes com os exercícios que estavam a executar fazia com que estivessem mais empenhados para a tarefa. Um exemplo disso é a atitude dos alunos na realização dos testes FE. No início, não estavam muito recetivos e não testavam os seus limites; no último período, notei um maior envolvimento e uma expectativa elevada de fazer mais e melhor.

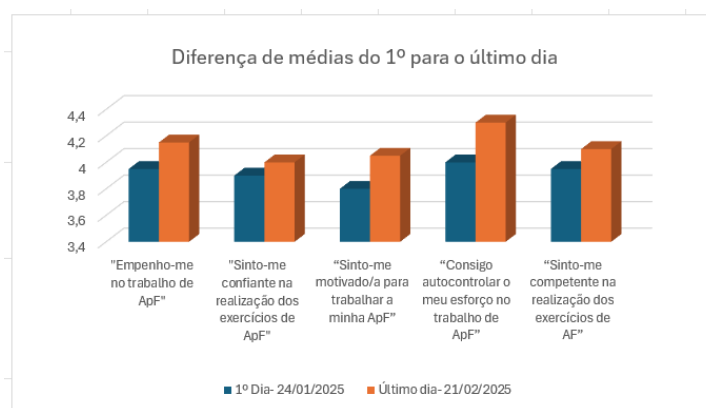


Gráfico 3- Representação gráfica da diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento cognitivo

Domínio social

Com base nos dados apresentados no Tabela 8, é possível constatar uma evolução positiva no desenvolvimento social dos alunos ao longo do período observado. Os resultados revelam melhorias nas interações, na colaboração e na escuta entre pares, indicando que o trabalho em equipa teve um impacto benéfico no ambiente e nas dinâmicas da turma.

Tabela 9- Diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento social.

Afirmações	1º Dia- 13/05/2025	Último dia- 06/06/2025
"Interagi com os meus colegas, aceito e valorizo a ajuda deles no trabalho de ApF"	4,2	4,35
"Preocupe-me com os meus colegas e procuro ajudá-los a melhorar o seu desempenho na ApF"	3,75	4
"Ouvi e senti-me ouvido por todos (mesmo por quem tem mais de ApF que eu"	3,9	4

No Gráfico 4 verifica-se uma evolução positiva em todas as dimensões avaliadas, destacando-se a melhoria na valorização da ajuda dos colegas, na preocupação em colaborar para o seu progresso e na perceção de ser ouvido e respeitado no grupo. Esta evolução poderá estar relacionada com a dinâmica de trabalho em equipa promovida pelos circuitos de ApF, desenvolvidos e executados em conjunto, que favoreceram a cooperação, a entreajuda e o sentimento de pertença. Estes resultados evidenciam a importância do trabalho em equipa na promoção de competências sociais no contexto da disciplina de EF. A criação de um nome para a equipa e a necessidade de alcançar um consenso relativamente aos exercícios a realizar contribuíram igualmente para o fortalecimento da coesão do grupo, promovendo a escuta ativa, a negociação e a tomada de decisões partilhadas.

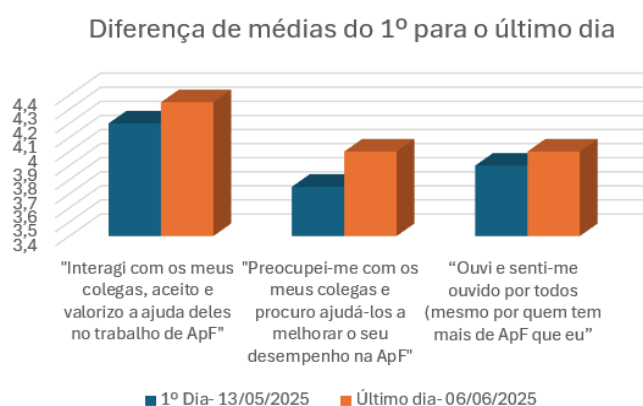


Gráfico 4- Representação gráfica da diferença das médias das respostas dos alunos entre o primeiro dia e o último dia de aplicação do documento sobre desenvolvimento social.

Das aulas surgiram, no imediato, algumas reflexões da minha parte, que refletem esta mesma evolução e demonstram em parte as pequenas conquistas que o grupo foi alcançando.

“Na realidade, tudo correu pelo melhor, os alunos estavam sim interessados, ouviram as instruções e fizeram todas as fases do planeamento do circuito de ApF, envolvendo todos os membros do grupo de forma correta e organizada.” (DB, 13 de maio de 2025)

“Relativamente à ApF, sinto que os alunos têm estado mais empenhados desde que implementei o novo método, no qual trabalham em grupos e não individualmente.” (DB, 30 de maio de 2025)

7. 7 Discussão

Os resultados obtidos evidenciam uma melhoria aparente da ApF global dos alunos ao longo do período de intervenção, apontando para a eficácia da intervenção organizada em formato de circuitos e trabalho cooperativo. As melhorias mais expressivas foram observadas nas impulsões vertical e horizontal, o que indica um desenvolvimento acentuado da força explosiva dos membros inferiores. Este tipo de capacidade física é considerado (Ortega, Ruiz, Castillo & Sjöström, 2008) um componente central da ApF e um marcador relevante de saúde, estando associado a melhores perfis metabólicos e cardiovasculares em crianças e adolescentes.

A evolução verificada no teste “Vai-e-Vem”, indicador da resistência cardiorrespiratória, reforça o impacto positivo de atividades aeróbicas estruturadas na melhoria da capacidade cardiovascular. Tal evidência é amplamente documentada na literatura, que demonstra que a prática regular de exercícios aeróbicos de intensidade moderada a vigorosa contribui para a redução de fatores de risco cardiovascular, como a adiposidade excessiva e a pressão arterial elevada (Ortega et al., 2008; Strong et al., 2005).

Por outro lado, os progressos mais modestos registados nos testes de força e resistência muscular de tronco e membros superiores (abdominais e flexões) podem estar relacionados com a menor ênfase destes componentes nos circuitos implementados ou com fatores motivacionais. Estudos indicam que tarefas percebidas pelos alunos como fisicamente mais exigentes tendem a

suscitar menor empenho inicial, o que pode influenciar a evolução dos resultados (Deci & Ryan, 2000). Ainda assim, mesmo melhorias graduais nestas capacidades são relevantes, pois a força e resistência muscular desempenham um papel fundamental na prevenção de lesões e na manutenção de um nível saudável de funcionalidade física ao longo da vida.

A análise da autoconfiança revelou que os avanços ao nível dos níveis de ApF conjugaram-se com um aumento da percepção de competência e motivação intrínseca. Estas conclusões alinham-se com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), que sugere que a motivação intrínseca é reforçada pela satisfação das necessidades psicológicas de autonomia e competência. No desenvolvimento social, o progresso demonstrado na cooperação, escuta ativa e valorização do apoio mútuo parece ter sido impulsionado pela dinâmica de grupo nos circuitos. Isto está de acordo com os modelos pedagógicos baseados em aprendizagem cooperativa defendidos por Dyson, Griffin & Hastie (2004), que mostram como os ambientes de ensino centrados no aluno favorecem não só o desempenho físico, mas também o desenvolvimento cognitivo e social.

Em suma, a abordagem pedagógica utilizada, centrada em circuitos com vertente lúdica, implicação colaborativa e diversidade de estímulos, revelou impactos positivos que ultrapassaram o domínio físico, abrangendo também repercussões cognitivas, motivacionais e sociais. Este resultado está em consonância com revisões científicas que destacam os benefícios multifacetados da AF estruturada (Bailey, 2006; Janssen & LeBlanc, 2010).

7.8 Conclusão

O presente estudo, desenvolvido ao longo de nove meses com uma turma do 7.º ano, evidenciou que a implementação de metodologias pedagógicas centradas no aluno, aliando circuitos de ApF a estratégias de trabalho cooperativo, contribuiu para a melhoria global da ApF, do envolvimento e da motivação dos alunos. A evolução positiva observada nos testes FE, em especial na força explosiva dos membros inferiores e na resistência cardiorrespiratória, aponta para a eficácia de uma prática regular, estruturada e adaptada às necessidades dos alunos e da turma.

Para além dos ganhos na ApF, registaram-se melhorias relevantes na perceção de competência, motivação intrínseca e autocontrolo, assim como no desenvolvimento de competências sociais, tais como cooperação, escuta ativa e valorização do apoio mútuo. Estes resultados sugerem que a combinação entre AF lúdica, participação ativa na conceção dos exercícios e interação em equipa cria um contexto favorável não só ao desempenho físico, mas também ao crescimento pessoal e social dos alunos.

Em termos pedagógicos, este trabalho reforça a importância de metodologias que promovam a autonomia, a responsabilidade partilhada e a adaptação dos conteúdos às características dos alunos, potenciando tanto o rendimento físico como o clima relacional da turma. Apesar das limitações relacionadas com o tamanho e especificidade da amostra, os resultados obtidos indicam que este tipo de intervenção pode ser replicado noutros contextos educativos, com as devidas adaptações, constituindo uma via eficaz para combater o sedentarismo e fomentar hábitos de vida ativos e sustentáveis desde a infância.

Referências Bibliográficas

- ACSM. (2018). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (10th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126–131. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 522–535. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.05.001>
- Gustafson, S. L., & Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports medicine*, 36(1), 79–97. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636010-00006>
- Jackson, D. M., Djafarian, K., Stewart, J., & Speakman, J. R. (2009). Increased television viewing is associated with elevated body fatness but not with lower total energy expenditure in children. *The American journal of clinical nutrition*, 89(4), 1031–1036. <https://doi.org/10.3945/ajcn.2008.26746>
- Janssen, I., & LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jones, A., Armstrong, B., Weaver, R. G., Parker, H., von Klinggraeff, L., & Beets, M. W. (2021). Identifying effective intervention strategies to reduce children's screen time: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 18(1), 126. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01189-6>
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Organização Mundial de Saúde (OMS) [WHO]. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: Num piscar de olhos ([WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour], Trad. E. M. de Camargo & C. R. Rodriguez Añez). Organização Mundial da Saúde (WHO).

- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity (2005)*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Ruiz, J. R., Rizzo, N. S., Hurtig-Wennlöf, A., Ortega, F. B., Wärnberg, J., & Sjöström, M. (2006). Relations of total physical activity and intensity to fitness and fatness in children: The European Youth Heart Study. *American Journal of Clinical Nutrition*, 84(2), 299–303. <https://doi.org/10.1093/AJCN/84.2.299>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, 28(3), 267–273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>

8. Considerações finais: o Futuro que Navega em Mim

“Navegar é preciso.”

Fernando Pessoa, “Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa”

A realização da PES constituiu uma etapa determinante no processo de formação docente, proporcionando aprendizagens significativas nas três áreas que estruturam este relatório. Na PP, a planificação, lecionação e avaliação de aulas permitiram desenvolver competências de gestão do ensino e da aprendizagem, adaptando estratégias a diferentes contextos e necessidades dos alunos. A experiência evidenciou a importância da utilização de metodologias diversificadas, capazes de promover a motivação, a participação ativa e a progressão individual de cada aluno. Na participação na comunidade escolar, destacou-se o envolvimento em atividades extracurriculares, reuniões pedagógicas e projetos dinamizados pela escola. Esta vertente reforçou a percepção de que a intervenção do professor ultrapassa o espaço da aula, sendo essencial na construção de um ambiente educativo mais coeso e inclusivo.

Relativamente à investigação, o estudo na componente da ApF, recorrendo a circuitos e ao trabalho cooperativo, permitiu-me compreender o seu impacto no desenvolvimento da ApF, de competências cognitivas e sociais dos alunos, bem como analisar as percepções destes face a diferentes modelos de ensino. Os resultados evidenciaram ganhos em múltiplas dimensões e sublinharam o potencial destas estratégias para enriquecer o processo de E-A em EF.

Do ponto de vista global, a PES teve um impacto decisivo na construção da minha identidade docente, proporcionando o desenvolvimento de competências profissionais, pedagógicas e investigativas. A experiência contribuiu para consolidar uma postura crítica e reflexiva, essencial para o exercício da profissão.

No futuro, pretendo continuar a recorrer a metodologias cooperativas e diversificadas, bem como a realização de estudos com amostras mais alargadas

e acompanhamento prolongado. A consolidação destas práticas poderá contribuir para uma EF mais inclusiva, motivadora e promotora de aprendizagens significativas.

Em síntese, este relatório reflete o percurso formativo do estágio, traduzindo não apenas a aquisição de competências, mas também a consciência do papel transformador do professor, enquanto agente ativo no desenvolvimento integral dos alunos e na comunidade educativa.

Chego ao fim desta viagem com o coração cheio e a certeza de que o mar da docência é tão vasto e profundo quanto imprevisível. Ao iniciar este estágio, pensei ter o mapa traçado, acreditando que os conhecimentos adquiridos seriam suficientes para enfrentar as ondas que viessem. No entanto, cedo compreendi que ser professora de EF não é apenas aplicar conteúdos, mas antes aprender a navegar entre imprevistos, reajustar velas diante das tempestades e, sobretudo, manter o leme firme perante os desafios.

Esta travessia foi marcada por momentos de exaustão, dúvidas e incertezas, mas também por descobertas, conquistas e pequenos grandes triunfos. Enfrentei limitações de espaço e tempo, contratempos logísticos e exigências de planeamento, mas aprendi que é na adversidade que nasce a verdadeira resiliência. Ser professora de EF é, afinal, transformar obstáculos em oportunidades, erros em aprendizagens e dificuldades em estratégias criativas que mantêm viva a chama do ensino. Mais do que ensinar técnicas e conteúdos, percebi que o meu papel é criar experiências significativas, promover autonomia, cooperação e motivação, mostrando aos alunos que a AF pode ser um pilar essencial para o seu futuro. Dei-lhes ferramentas, mas recebi em troca algo maior: a confiança, o entusiasmo, a certeza de que cada gesto e cada palavra têm impacto. No fundo, cresci lado a lado com eles.

Foi nesse caminho, feito de avanços e hesitações, que recebi um presente inesperado da minha PO: um poema escrito no final do estágio, que resume com precisão esta experiência.

“O pavilhão abre-se em rebentação:
bolas ao alto, gritos cruzados,
ecos que não obedecem ao espaço,
regras soltas como folhas ao vento.

Ela entra com mais dúvidas que certezas,
prancheta na mão, mas o plano em suspenso.
Vê o caos e quase recua —
não por medo, mas por respeito.

Hesita. Mas não foge.
Instala-se no limiar entre o caos e a espera.
Tenta impor, em vez de observar.
Quase que desiste, mas persiste, respira mais fundo.

Começa devagar:
um gesto nítido, um nome chamado,
uma bola devolvida com firmeza.
E o ruído começa a escutar-se.

Do grito à escuta há um trajeto.
Do tumulto à atenção, um fio que se estica.
E ela aprende a puxá-lo, centímetro a centímetro,
sem romper a corda da confiança.

Não há mágica. Há presença.
E persistência onde antes havia receio.
Quando um jogo se forma, quase por acaso,
ela sabe: a aula começa a ser dela.

Agora o espaço respira noutro ritmo.
Corpos que antes se lançavam sem nexos
desenham circuitos, respeitam silêncios,
e o caos, por fim, dança com a intenção.

Quando o cansaço ameaça o riso,
lembra que ensinar também é hesitar.
É dar tempo ao corpo para encontrar
seu próprio ritmo, seu improviso.”

“Encontrar a voz no meio do ruído” (P. Batista, 09 de setembro de 2025)

Este poema tornou-se, para mim, um espelho do que vivi ao longo desta jornada: as minhas dúvidas iniciais, a necessidade de persistir e a aprendizagem de encontrar o meu próprio ritmo no meio do caos. Ele traduz em palavras a transformação que experienciei, onde cada passo, por mais incerto que fosse, me aproximou da professora que quero ser.

Levo comigo, não apenas os saberes técnicos e pedagógicos, mas também a consciência de que o professor é um eterno aprendiz, alguém que cresce em cada aula, em cada encontro e em cada partilha com colegas, alunos

e comunidade escolar. Esta etapa não é o fim de um percurso, mas sim o início de muitos outros que virão. Continuarei, desejo-o, a navegar com o mesmo propósito que me trouxe até aqui: ser uma professora que inspira, acompanha e acredita no poder transformador da EF.

Referências Bibliográficas

- ACSM. (2018). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (10th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Alencar, G.P., Pereira, M.G., Pereira, T., Oliveira, C., Morais, C., & Ota, G. (2019). A corporeidade e suas relações com a Educação Física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes* 24(252). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335976359_A_corporeidade_e_suas_relacoes_com_a_Educacao_Fisica_escolar_Corporeity_and_its_relationships_with_school_Physical_Education
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605–632 <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>
- Batista, P. (2022). Acerca da Avaliação para a Aprendizagem. In E. Ribeiro-Silva (Ed.), *Teaching* (Vol. 1, pp. 72-83). Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- Batista, P. (2025). Educação física de qualidade: Reflexões em torno da diversidade, da inclusão e de experiências significativas. In E. Ribeiro-Silva (Ed.), *Teaching* (Vol. 4, pp. 9-19). Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- Batista, P., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J.O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J.O. (2004). *Desporto: discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. London; Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O Ensino Centrado no Aluno com Foco na Equidade e Inclusão em Educação Física* (pp. 199-224). Portugal: FADEUP.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126–131. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delors, J. (2001). Os Quatro Pilares da Educação. In *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (pp. 77-88). Porto: ASA.

- Descartes, R. (1641/2004). *Meditações sobre filosofia primeira* (F. Castilho, Trad.). Campinas, SP: Editora Unicamp.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 522–535. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.05.001>
- Epstein, J. L., & Sheldon S. B. (2023). Theory and Overview. In *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Farias, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., Hastie, P. A., Esteves, P., Travassos, B., & Mesquita, I. (2022). Implementing Learner-Oriented Assessment Strategies. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 139-156). United Kingdom: Taylor & Francis Group.
- Farias, C., Teixeira, J., & I. Mesquita. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (21-40). Porto: FADEUP.
- Farias, E., Ribeiro, Teixeira, J., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva e Abordagens Baseadas no Jogo como recursos pedagógicos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (227-240). Porto: FADEUP.
- Ferreira, J. (2003). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Grehaigine, J.-F., Godbout, P., & Walian, N. (2005). Tactical-decision learning model and students’ practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269. DOI: [10.1080/17408980500340869](https://doi.org/10.1080/17408980500340869)
- Gustafson, S. L., & Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports medicine*, 36(1), 79–97. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636010-00006>
- Jackson, D. M., Djafarian, K., Stewart, J., & Speakman, J. R. (2009). Increased television viewing is associated with elevated body fatness but not with lower total energy expenditure in children. *The American journal of clinical nutrition*, 89(4), 1031–1036. <https://doi.org/10.3945/ajcn.2008.26746>

- Janssen, I., & LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jones, A., Armstrong, B., Weaver, R. G., Parker, H., von Klinggraeff, L., & Beets, M. W. (2021). Identifying effective intervention strategies to reduce children's screen time: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 18(1), 126. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01189-6>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Light, R. L., & Harvey, S. (2015). Positive Pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*, 22(2), 271–287. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015977>
- Machado, M., Matos, Z., Alves, M., & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação física na perspectiva dos professores cooperantes. *Conexões*, 10(2), 1–33. DOI: 10.20396/conex.v10i2.8637672
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2021a). Defining and Assessing Learning. In R. A. Magill & D. I. Anderson (Eds.), *Motor Learning and Control: Concepts and Applications* (12th ed., pp. 306–333). New York: McGraw-Hill Education.
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2021b). The Stages of Learning. In R. A. Magill & D. I. Anderson (Eds.), *Motor Learning and Control: Concepts and Applications* (12th ed., pp. 334–363). New York: McGraw-Hill Education.
- McKay, L. (2015). Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383–396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (3rd ed.). Columbus: Merrill Publishing.
- Mota, J., Martins, J., & Onofre, M. (2021). Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire (PPLA-Q) for adolescents (15–18 years) from grades 10–12: development, content validation and pilot testing. *BMC Public Health*, 21, 2183. doi:10.1186/s12889-021-12230-5
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: University Press.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Organização Mundial de Saúde (OMS) [WHO]. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: Num piscar de olhos ([WHO guidelines on physical

- activity and sedentary behaviour], Trad. E. M. de Camargo & C. R. Rodriguez Añez). Organização Mundial da Saúde (WHO).
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity (2005)*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 68-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for learning* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Ruiz, J. R., Rizzo, N. S., Hurtig-Wennlöf, A., Ortega, F. B., Wärnberg, J., & Sjöström, M. (2006). Relations of total physical activity and intensity to fitness and fatness in children: The European Youth Heart Study. *American Journal of Clinical Nutrition*, 84(2), 299–303. <https://doi.org/10.1093/AJCN/84.2.299>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 300–313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Silva, P., Queirós, P., & Botelho Gomes, P. (2001). Leitura sobre o corpo e as práticas desportivas escolares. In P. Botelho Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola* (pp. 23-29). Porto: FCDEF.
- Slavin, R.E., Hurley, E.A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7. (pp. 177-198). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, Inc.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, 28(3), 267–273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Anexos

Níveis	VALORES	DESEMPENHO DOS ALUNO PARA 6 TESTES
Nível 1	0	Não realizou os testes
	5	1 teste na zona saudável
Nível 2	6	1 teste superior à zona saudável
	7	2 testes na zona saudável
	8	1 teste na zona saudável + 1 teste superior à zona saudável
	9	2 testes superiores à zona saudável
Nível 3	10	3 testes na zona saudável
	11	4 testes na zona saudável
	12	5 testes na zona saudável
	13	6 testes na zona saudável
Nível 4	14	6 testes na zona saudável e revela grande empenho em melhorar os seus resultados
	15	5 testes na zona saudável + 1 teste superior à zona saudável
	16	4 testes na zona saudável + 2 testes superiores à zona saudável
	17	3 testes na zona saudável + 3 testes superiores à zona saudável
Nível 5	18	2 testes na zona saudável + 4 testes superiores à zona saudável
	19	1 teste na zona saudável + 5 testes superiores à zona saudável
	20	6 testes superiores à zona saudável

Anexo 1- Tabela de classificação dos testes FITescola

Ano: Turma:

Aluno: Nome:
Morada:

Tlm nº:
Email:
Data de Nascimento:

Encarregado de Educação: Nome:
Morada:

Tlm nº:
Email:

1. Disciplina preferida:

2. Praticas algum desporto federado? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUAL?

ESCALÃO CLUBE ANOS DE PRÁTICA FEDERADO

3. Praticas alguma atividade física, mesmo que não federada? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUAL?

4. Consideras importante realizar atividade física? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

5. De que forma achas possível (tendo em conta o teu dia-a-dia) inserir a atividade física nas tuas rotinas diárias?

6. Como te deslocas de casa para a escola, ou da escola para casa?

☐ A pé ☐ Autocarro ☐ Mota ☐ Trotinete
☐ Carro ☐ Metro ☐ Bicicleta ☐ Outro

7. Praticas desporto escolar? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUAL?

8. Estás Interessado em participar este ano no desporto escolar? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ QUE MODALIDADE?

9. Qual das seguintes modalidades gostas mais de praticar?

☐ Futebol ☐ Ginástica ☐ Patinagem ☐ Rugby
☐ Basquetebol ☐ Atletismo ☐ Jogos Tradicionais ☐ Natação
☐ Voleibol ☐ Badminton ☐ Ténis de Mesa ☐ Golf
☐ Andebol ☐ Dança ☐ Ténis ☐ Outro

10. Qual das seguintes modalidades gostas mais de assistir na TV (ou similar) ou ao vivo?

☐ Futebol ☐ Ginástica ☐ Patinagem ☐ Rugby
☐ Basquetebol ☐ Atletismo ☐ Jogos Tradicionais ☐ Natação
☐ Voleibol ☐ Badminton ☐ Ténis de Mesa ☐ Golf
☐ Andebol ☐ Dança ☐ Ténis ☐ Outro

11. Qual das seguintes modalidades gostarias mais de praticar neste ano letivo? Assinala 4. (2 individuais e 2 coletivas)

☐ Futebol ☐ Ginástica ☐ Patinagem ☐ Rugby
☐ Basquetebol ☐ Atletismo ☐ Jogos Tradicionais ☐ Natação
☐ Voleibol ☐ Badminton ☐ Ténis de Mesa ☐ Golf
☐ Andebol ☐ Dança ☐ Ténis ☐ Outro

12. Que outra modalidade, se possível, gostarias de praticar? Enumera até 2.

13. Por norma quantas horas dormes por noite?

☐ Menos de 6h ☐ 6h - 7h ☐ 7h - 8h ☐ Mais de 8h

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
1			Feriado					Ginásio	Feriado		
2				Ginásio					Ginásio		
3							Carnaval	Gira Volei (Irene Lisboa)		Pavilhão	
4		Sala de Aula				Pavilhão	Carnaval	Pavilhão/Fim do 2º Período			
5			Pavilhão				Carnaval	Férias da Páscoa			
6				Pavilhão	Início 2º Período				Pavilhão	Ginásio	
7					Pavilhão	Ginásio	Ginásio				
8		Pavilhão	Ginásio								
9									Sala de Espelhos		
10				Pavilhão	Sala de Espelhos					Feriado	
11		Ginásio				Pavilhão	Pavilhão				
12			Pavilhão			Mega Salto/Mega Sprint					
13	Início do 1º Período			Ginásio					Sala de Espelhos	Sala de Espelhos/Fim do terceiro	
14					Sala de Espelhos	Sala de Espelho	Ginásio				
15		Pavilhão	Sala de Aula								
16									Pavilhão		
17				Pavilhão/Torneio de basquetebol	Pavilhão						
18		Sala de Espelhos		Férias de Natal		Sala de Espelho	Pavilhão				
19			Pavilhão								
20									Ginásio		
21					Ginásio	Pavilhão/Mega Salto	Sala de Espelhos				
22		Sala de Espelhos	Sala de Espelhos e Ginásio					Pavilhão/Início do 3º Período			
23	Dia Europeu do desporto								Ginásio		
24	Dia Europeu do desporto				Pavilhão						
25	Dia Europeu do desporto	Sala de Aula / Ginásio				Ginásio	Sala de Espelhos	Feriado			
26											
27	Sala de Aula		Sala de Espelhos							Pavilhão	
28			Corta Mato								
29		Ginásio	Pavilhão		Pavilhão	Sala de Aula	Pavilhão		Pavilhão		
30											
31					Ginásio						

Legenda:

Pavilhão	Férias	Greve
Ginásio	Eventos	
Sala de Espelhos	Início/Fim do Período	

Planejamento Anual - Modalidades											
Coluna1	Coluna2	Coluna3	Coluna4	Coluna5	Coluna6	Coluna7	Coluna8	Coluna9	Coluna10	Coluna11	Coluna12
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
1		Condição Física	Feriado					Aula Livre	Feriado		
2									Ginásio		
3				Voleibol			Carnaval	Gira Volei (Irene Lisboa)		Futebol	
4		Teórica - Ginástica				Andebol	Carnaval	Dia do Agrupamento			
5			Voleibol				Carnaval	Férias da Páscoa			
6				Atletismo	Início 2º Período					Futebol	Futebol (pedir para trocar)
7					Condição Física	Badminton	Testes Fit escola				
8		Condição Física	Ginástica								
9									Testes Fit escola		
10				Atletismo	Dança					Feriado	
11		Ginástica				Andebol	Testes Fit escola e Andebol				
12			Atletismo								
13	Apresentação + jogos pré-desportivos Início do 1º Período			Voleibol					Atletismo- SA	Pavilhão/Fim do terceiro Período	
14					Dança	Dança	Andebol + AS Badminton				
15		Voleibol	Questões-Aula								
16									Futebol		
17	Condição Física			Atletismo/Torneio de basquetebol	Corta-Mato						
18		Ginástica		Férias de Natal		Dança	Andebol				
19			Atletismo								
20	Condição Física								Atletismo- SA		
21					Badminton	Badminton	Dança				
22		Voleibol	Voleibol					Futebol			
23	Dia Europeu do desporto								Atletismo- SA		
24	Dia Europeu do desporto				Andebol						
25	Dia Europeu do desporto	Questões AF / Voleibol				Badminton	Ginástica	Feriado			
26											
27	Teórica Voleibol		Corta Mato							Futebol	
28					Andebol	Testes Fit escola	Andebol				
29		Ginástica	Atletismo					Pavilhão		Atletismo- SA	
30											
31					Badminton						

Legenda:

Desportos Coletivos	Férias	Eventos	Badminton
Condição Física	Atletismo	Greve	Testes Fit escola
Ginástica	Início/Fim do Período	Dança	

Anexo 3- Roulement

Regras e Curiosidades

Do FUTEBOL



Do

FUTEBOL



em 2022 o último mundial foi
branco. Aproveite o tempo e comece
com a prática das regras
em jogo do Mundial de
cada

A bandeirinha serve para
os árbitros saberem qual
é o canto ou não

O jogo não é longo (90 min) com 20% para
aquecimento e 10% para descanso

O jogador tem que estar sempre à frente da
defesa e quando estiver na defesa é para jogar

Um lance livre é marcado
quando o jogador comete uma falta
e um jogador e esse
jogador pode marcar
diretamente a bola

T.P.C.

Quando um jogador marca um gol, ele
é comemorado com o time inteiro

Quando um jogador faz falta ao
seu adversário, ele recebe um pênalti
para a equipe que sofreu a falta

O Zéico foi o primeiro
um filme do Alôix

Brasil em 2002 ganhou todos
os títulos internacionais com triplo

+P.C.

O jogo é dividido em dois tempos de 45 minutos
e o intervalo é de 15 minutos

Após o gol e o comemoração
ao tirar a comemoração é
com o time inteiro

é "pontuação" de tabela
quando um jogador atinge o gol
ele ganha pontos de tabela

O lance livre lateral ocorre
quando o jogador está à frente
da linha de zona dos livres
e a equipe contrária
não pode tocar a bola

Anexo 4- Cartaz de Futebol

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''
1'				
2'				
3'				
4'				
5'				
6'				
7'				
8'				
9'				
10'				
11'				
12'				
13'				
14'				
15'				
16'				
17'				
18'				
65'				
66'				
67'				
68'				
69'				
70'				
71'				
72'				
73'				
74'				
75'				
76'				
77'				
78'				
Observação Geral:				

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 5- Instrumento de Observação do Professor

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor:	Aluno:		Turma:		Observações
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
70'					
71'					
72'					
73'					
74'					
75'					
76'					
77'					
78'					
Observação Geral:					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM		
Demonstração	D		
Ajuda	A		
Manipulação de Material	M		
Deslocamentos	D2		
Atenção à Informação	AI		
Espera	E		
Comportamento Fora da Tarefa	CFT		
Interações Verbais	IV		
Afetividade	AF		
Outros Comportamentos	OC		
Total:			100%

Objetivo: Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. **Atividade Motora:** Participação nas atividades de aprendizagem. **Demonstração:** O Professor solicita a um aluno para exemplificar um exercício. **Ajuda:** O aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício. **Manipulação do material:** Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos. **Deslocamentos:** Percurso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para perto do Prof, deslocar-se para o seu lugar numa formação; **Atenção à informação:** O aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo Professor. **Espera:** Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade. **Comportamentos fora da tarefa:** O aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma. **Interações verbais:** O aluno entra em comunicação com outros alunos. **Afetividade:** Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 6- Instrumento de Observação do Aluno

Turma Observada:				Uni. Didática:				Observador:				
Professor Observado:				Data:				Hora:				
Parâmetros / Exercícios												
A Turma:												
Entende o exercício	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observação												
demonstra habilidades na execução	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observações												
participa ativamente no exercício	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observações												
coopera entre si	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observações												
Apresenta bom envolvimento na tarefa	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observações												
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observações												

Legenda: 1- Nenhum aluno executa/ 2- Menos de 1/2 da turma executa/ 3- Mais de 1/2 da turma executa/ 4- Todos executam

Anexo 7- Instrumento de Observação da Turma

Nome: _____ N.º: _____

Ano: _____ Turma: _____

Data ____/____/____ Professor: _____

Encarregado de Educação: _____

Esta Questão-Aula deve ser realizada sem consulta e de forma individual. Em todas as perguntas há apenas 1 resposta correta.

horizontal

- Diz o nome do passo de cha-cha-cha de acordo com a descrição: O rapaz cruza a perna esquerda, a rapariga cruza a perna direita e ambos ambrem o braço de fora para o lado
- 2
- 4 É permitido driblar, agarrar a bola e voltar a driblar, sim ou não?
- 6 Completa a frase: O serviço é feito _____ da linha de serviço
- 7 Quando a minha equipa tem posse de bola eu sou atacante ou defesa?
- 11 Completa a frase: O objetivo do jogo é passar o volante por cima da rede e fazê-lo tocarmos solo da área de jogo do _____ e impedir que o _____ consiga fazer o mesmo.
- 13 A erva cidreira é que tipo de dança?
- 14 Como se chama o sítio onde apenas o guarda-redes pode estar?

para baixo

- Completa a frase: Umjogo será ganho pelo jogador que primeiro atingir _____ pontos
- 1
- O objetivo do jogo de andebol é: Marcar golo na baliza da equipa adversária e deixar que a equipa adversária faça o mesmo na tua baliza. Sim ou Não?
- 2
- A dança erva cidreira é dançada em que forma/formato?
- 3
- Quando a pontuação é ímpar serve-se de que lado?
- 5
- Qual o nome da dança social que aprendeste nas aulas?
- 8
- Completa a frase: Não é permitido o jogador dar mais de _____ passos com a bola na mão
- 9
- O jogo de badminton joga-se à melhor de quantos jogos (sets)?
- 10
- Se o volante for tocado duas vezes seguidas pelo mesmo jogador é falta? Sim ou Não?
- 12

