

Formação Docente em Educação Física: Convergência entre o Saber Desportivo e o Saber Pedagógico

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Joaquim Rocha Araújo

Porto, junho de 2025

Ficha de Catalogação

Araújo, J. (2025). *Formação Docente em Educação Física: Convergência entre o Saber Desportivo e o Saber Pedagógico*. Porto: J. Araújo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO; APRENDIZAGEM; APTIDÃO FÍSICA.

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu irmão, a minha gratidão profunda pelo amor incondicional, pelo apoio firme e pelas palavras certas nos momentos difíceis. Este percurso é tanto meu quanto vosso, pois foi trilhado com o vosso constante encorajamento e presença “distante”, mas imprescindível.

À minha namorada, pelo carinho, amor, ajuda e paciência. Por acreditar em mim mesmo quando as dúvidas teimavam em surgir. Obrigado por estares ao meu lado em cada etapa, por celebrares as conquistas e por tornares mais leves os dias pesados. A tua presença foi e é fundamental para o meu desenvolvimento pessoal

Aos meus amigos, pela amizade verdadeira e pela leveza que trouxeram aos momentos de maior pressão. Obrigado por estarem sempre disponíveis, pelo apoio e pelas memórias partilhadas ao longo deste percurso de 5 anos.

À Professora Orientadora, pela supervisão rigorosa, pelas sugestões construtivas e pelo acompanhamento atento durante todo o estágio. A sua orientação foi essencial para consolidar aprendizagens, desenvolver a capacidade de reflexão e motivar-me a seguir esta área.

À Professora Cooperante, agradeço profundamente o acompanhamento diário, a disponibilidade constante e as valiosas partilhas ao longo deste percurso. As suas dicas práticas, sinceras e fundamentadas foram essenciais para o meu crescimento profissional e para tornar esta experiência mais rica e significativa.

Por fim aos colegas do núcleo de estágio, pela partilha diária de experiências, reflexões e desafios. Agradeço pela bonita amizade que se construiu dentro e fora da escola, pelos almoços, pelas conversas e pelos momentos de convívio que contribuíram para criar um ambiente de trabalho positivo e colaborativo.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice de Figuras	VI
Índice de Anexos	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
Lista de Abreviaturas	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
3. Enquadramento Institucional	4
3.1 A escolha da Escola Cooperante	4
3.2 Caracterização da escola	6
3.3 Caracterização da turma	7
3.4 Caracterização do NE	9
4. Enquadramento Operacional	11
4.1 Planeamento	13
4.1.1. Planeamento anual	14
4.1.2. Unidade Didática	18
4.1.3 Planos de Aula	22
4.2 Modelos de Ensino	25
4.3 Atuação	31
4.3.1 Gestão da Aula	32
4.3.2 Instrução	33
4.3.3 Clima da Aula	35
4.3.4 Disciplina	37
4.4 Avaliação	38
4.4.1 Avaliação Diagnóstica	40
4.4.2 Avaliação Formativa	42
4.4.3 Avaliação Sumativa	43
4.5 Reflexão	44
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	46

5.1 Desporto Escolar	47
5.2 Corta-Mato	47
5.3 Mega - sprinter	49
5.4 Atividade de Gincana	50
5.5 Jornadas Desportivas ERASMUS	51
5.6 Torneio de Andebol	52
6. Investigação em contexto docente.....	54
Resumo	54
Abstract	55
6.1 Introdução	56
6.2 Metodologia	57
6.2.1 Amostra	57
6.2.2 Desenho da Intervenção.....	58
6.2.3 Instrumentos de recolha dos dados	59
6.2.4 Análise de Dados.....	59
6.3 Resultados	61
6.4 Discussão	66
6.5 Limitações	67
6.6 Conclusão	67
6.7 Referências bibliográficas	68
7. Considerações Finais	71
Referências Bibliográficas	73
Anexos	XII

Índice de Figuras

Figura 1 - Média do IMC, Por Género e Momento de Teste.....	61
Figura 2 - Média de Repetições de Abdominais, Por Género e Momento de Teste	62
Figura 3 - Média de Repetições de Flexões de Braços, Por Género e Momento de Teste	63
Figura 4 - Média da Distância de Impulsão Horizontal (cm), Por Género e Momento de Teste	63
Figura 5 - Média de Voltas no Vaivém, Por Género e Momento de Teste	64

Índice de Anexos

Anexo 1 – Fotografia do pavilhão de EF	XII
Anexo 2 – Fotografias do espaço desportivo exterior da EC.....	XIII
Anexo 3 – Planeamento Anual	XIV
Anexo 4 – Distribuição das matérias	XV
Anexo 5 – Distribuição dos tempos por cada modalidade	XVI
Anexo 6 – Primeira UD Desenvolvida no EP - UD de Badminton	XVII
Anexo 7 – Última UD Desenvolvida no EP – UD de Orientação	XVIII
Anexo 8 – Primeira versão da UD de Futebol	XIX
Anexo 9 – Modelo do PA.....	XX
Anexo 10 – Plano de Aula de Orientação.....	XXI
Anexo 11 – Exemplar de Grelha de AD.....	XXIII
Anexo 12 – Exemplar de Grelha de AS (Ginástica).....	XXIV
Anexo 13 – Exemplar de reflexão Pós Aula	XXV
Anexo 14 – Mega Sprinter Distrital	XXVI
Anexo 15 – Cartaz do Torneio de Andebol.....	XXVII
Anexo 16 – <i>BoxPlot</i> do IMC nos momentos 1 e 3	XXVIII
Anexo 17 – Tabela com Indicadores Estatísticos do IMC	XXVIII
Anexo 18 – <i>BoxPlot</i> do Teste de Abdominais nos momentos 1, 2 e 3	XXIX
Anexo 19 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste de Abdominais	XXIX
Anexo 20 – <i>BoxPlot</i> do Teste de Flexões de Braços nos momentos 1, 2 e 3	XXX
Anexo 21 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste de Flexões de Braços	XXX
Anexo 22 – <i>BoxPlot</i> do Teste de Impulsão Horizontal nos momentos 1, 2 e 3	XXXI
Anexo 23 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste de Impulsão Horizontal	XXXI
Anexo 24 – <i>BoxPlot</i> do Teste do Vaivém nos momentos 1, 2 e 3	XXXII
Anexo 25 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste do Vaivém	XXXII
Anexo 26 – Testes Estatísticos Aplicados às Variáveis em Estudo	XXXIII

Resumo

Este relatório apresenta uma descrição abrangente do meu percurso de desenvolvimento profissional enquanto professor estagiário de Educação Física, ao longo do ano letivo de 2024/2025, numa escola cooperante situada no concelho do Porto. Tem como objetivo refletir, de forma crítica e estruturada, os principais momentos desta experiência formativa, destacando os sucessos alcançados, os desafios enfrentados e os aspetos que, em retrospectiva, poderiam ter sido melhorados. Organizado tematicamente, inicia-se com as motivações que conduziram à escolha da profissão docente, seguido da caracterização do contexto educativo: escola, turma e núcleo de estágio. Segue-se a descrição do planeamento, implementação e justificação das decisões tomadas e estratégias concretizadas. Este relatório oferece um testemunho realista de crescimento profissional, pautado por conquistas, dificuldades e aprendizagem contínua, orientado de forma a potenciar o desenvolvimento enquanto futuro professor. Por fim, descreve-se uma primeira iniciativa de investigação em contexto escolar, centrada na implementação de estratégias que visam melhorar os níveis de aptidão física dos alunos. Os resultados revelaram-se positivos, com melhorias significativas em todos os parâmetros avaliados. Esta investigação revelou-se uma mais-valia, promovendo a autonomia, a proatividade e a capacidade de investigação, competências essenciais na formação de um futuro docente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO; APRENDIZAGEM; APTIDÃO FÍSICA.

Abstract

This report provides a comprehensive account of my professional development as a preservice Physical Education teacher during the 2024/2025 academic year, in a cooperating school located in the city of Porto. It aims to critically reflect on key moments of this formative experience, highlighting achievements, challenges, and areas that could have been improved. Thematically structured, it begins with the motivations behind choosing the teaching profession, followed by a description of the educational context: the school, the class, and the internship team. Then, it details the planning, implementation, and rationale behind the strategies adopted. Far from portraying an idealized path, the report offers a realistic narrative of professional growth, marked by successes, difficulties, and continuous learning, oriented towards enhancing development as a future teacher. Finally, it describes a first school-based research initiative focused on implementing strategies to improve students physical fitness. Results were positive, with significant improvements observed. This research proved to be an asset, fostering autonomy, proactivity, and research skills, essential competencies in the training of a future teacher."

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER; SCHOOL PLACEMENT; LEARNING; PHYSICAL FITNESS.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

ApF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IMC – Índice de Massa Corporal

MAFPS – Modelo de Aptidão Física para a Saúde

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PdA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PI – Projeto de Investigação

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

TGfU – Teaching Games for Understanding – Ensino de Jogos para a Compreensão

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) integra o segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), ministrado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua elaboração tem como objetivo apresentar, de forma estruturada, reflexiva e crítica, o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Profissional (EP), bem como o conjunto de experiências, aprendizagens, dificuldades e desafios que marcaram esta fase da minha formação inicial como professor de Educação Física (EF).

O EP representa um momento determinante na construção da identidade profissional docente, pois constitui a primeira oportunidade de vivência prolongada e supervisionada no contexto real de ensino (Gomes, Pereira, Graça, Queirós, & Batista, 2014). É, por isso, um espaço privilegiado para transformar conhecimento académico em ação educativa, permitindo colocar em prática os saberes adquiridos, ajustá-los à realidade concreta e aprender com a própria prática (Zeichner, 2010). O confronto com os diferentes elementos do quotidiano escolar, alunos, professores, funcionários, exige uma postura ativa, flexível e reflexiva, características essenciais ao desenvolvimento da autonomia profissional (Sachs, 2005).

Ao longo deste percurso, a experiência de ensinar revelou-se um processo muito mais complexo e exigente do que aquele que a teoria, por si só, pode antecipar. Mais do que aplicar métodos ou seguir modelos pré-estabelecidos, ensinar implica compreender os contextos, interpretar as reações dos alunos, fazer escolhas pedagógicas ajustadas e, sobretudo, refletir continuamente sobre as próprias decisões (Schon, 1983). Neste processo, fui consolidando a perceção de que o papel do professor de EF vai muito além da mera instrução técnica ou motora: trata-se de formar pessoas, de educar através e para o corpo, promovendo competências sociais, emocionais e éticas nos alunos Kirk (2010).

A construção da identidade profissional não surge de forma linear ou automática, é um processo dinâmico e gradual, constantemente (re)negociado através da prática, das interações e da reflexão (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Ao longo deste EP, fui-me confrontando com dúvidas, incertezas e limitações, mas também com sucessos e momentos de descoberta. Essa alternância entre desafio e realização foi essencial para que me sentisse cada vez mais preparado para assumir, de forma consciente e crítica, o papel de professor.

Neste seguimento, este relatório descreve e reflete sobre os diferentes agentes e contextos que estiveram presentes ao longo deste percurso. Apresento o Núcleo de Estágio (NE), a Escola Cooperante (EC) e os professores que me acompanharam, os quais desempenharam um papel fundamental na criação de um clima de aprendizagem seguro e desafiante para o desenvolvimento profissional e humano. Caracterizo igualmente a turma com a qual trabalhei mais diretamente, cuja diversidade e dinâmica me obrigaram a adaptar estratégias, repensar abordagens e consolidar competências fundamentais à prática docente.

Este caminho formativo assentou numa estrutura pedagógica bem delineada, sustentada por um planeamento rigoroso e pela permanente reflexão sobre a prática. Desde o desenho de unidades didáticas até à lecionação propriamente dita, todo o processo foi orientado para a melhoria contínua, a eficácia das aprendizagens e o desenvolvimento de uma prática reflexiva, condição essencial à consolidação da identidade profissional (Zeichner, 2010; Sachs, 2005).

Importa ainda destacar que a riqueza do EP não se limitou à atividade letiva. A participação em atividades extracurriculares, o envolvimento com a comunidade escolar e a colaboração com docentes e não docentes proporcionaram experiências significativas que contribuíram para a compreensão da complexidade do ambiente escolar e para o meu crescimento como futuro educador (Biesta, 2010; Darling-Hammond, 2006).

Por fim, este relatório integra também um estudo de investigação desenvolvido em contexto escolar, cuja finalidade consistiu na implementação de estratégias pedagógicas orientadas para a melhoria dos níveis de condição física dos alunos. Esta componente investigativa contribuiu para reforçar a ligação entre teoria e prática, enquanto possibilitou o aprofundamento competências de análise, avaliação e intervenção pedagógica. Nesse sentido, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e cientificamente informada.

2. Enquadramento Pessoal

A dedicação a este percurso académico assim como a escolha do tema de investigação estão profundamente ligados às minhas experiências pessoais e profissionais. Desde cedo, desenvolvi um interesse genuíno pelo desporto e pela área da EF, motivado pela convicção de que o movimento e o desporto têm um papel transformador na vida das pessoas.

Não posso descrever o meu percurso pessoal sem mencionar as minhas origens. Nasci na ilha da Madeira, na localidade da Ribeira Brava, e tenho um irmão mais novo, atualmente com 18 anos, que recentemente ingressou no ensino superior na área do desporto. Durante a infância, a minha avó materna desempenhou um papel central na minha educação, cuidando de mim diariamente enquanto os meus pais trabalhavam. A minha mãe, cabeleireira, e o meu pai, ajudante de topógrafo na construção civil, sempre se empenharam em garantir as melhores condições possíveis para o nosso crescimento e bem-estar.

Aos cinco anos, iniciei o ensino primário e, desde então, segui um percurso escolar regular e sem interrupções ou constrangimentos significativos. Este trajeto culminou no habitual momento de decisão no final do 9.º ano, quando foi necessário escolher a área de estudos que orientaria a próxima etapa da minha formação académica e futura carreira profissional.

No início do ensino secundário, encontrava-me ainda envolto em incertezas quanto ao meu futuro profissional. Influenciado pela perceção amplamente difundida de que o curso de Ciências e Tecnologias oferecia um leque mais vasto de oportunidades, decidi enveredar por essa área. Contudo, ao concluir o secundário, embora soubesse que desejava continuar os meus estudos, não tinha ainda uma direção clara ou definida. Foi nesse momento de introspeção que decidi orientar a minha escolha por aquilo que verdadeiramente me motivava: a paixão pelo desporto. Assim, optei por seguir uma área que não apenas refletia os meus interesses mais genuínos, mas na qual me via a trabalhar com dedicação e entusiasmo ao longo de toda a minha vida.

Durante a licenciatura, a experiência de estágio como treinador de futebol no Sporting Clube de Braga revelou-se profundamente marcante, despertando em mim uma verdadeira paixão pelo treino desportivo. Esta vivência intensificou as dificuldades na escolha do mestrado, uma vez que me encontrava dividido entre duas áreas de interesse, alto rendimento ou educação. Após ser admitido em ambos os mestrados, optei pelo ensino, por considerar que este representa uma via mais estável e segura, afastada dos horários exigentes, das incertezas e da constante pressão e stress característicos da área do alto rendimento.

Hoje, tenho plena confiança na decisão que tomei. A vertente do ensino e os valores transmitidos ao longo deste mestrado têm sido uma fonte constante de motivação, incentivando-me a dar o meu melhor todos os dias. Sei que fiz a escolha correta, embora preserve o desejo de continuar ligado ao treino de futebol, uma paixão enraizada nesta modalidade, que tanto contribuiu para construção da minha identidade pessoal.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A escolha da Escola Cooperante

O MEEFEBS está estruturado em dois anos, sendo o primeiro dedicado ao aprofundamento da componente teórica. Este inclui também unidades

curriculares de didática específica das principais modalidades lecionadas nas escolas, proporcionando uma primeira experiência de ensino em contexto supervisionado, quer em contexto real, quer em ambiente de microensino. Por sua vez, o segundo ano está orientado para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, concretizada através do EP. No final do primeiro ano, os estudantes devem proceder à escolha das EC, por ordem de preferência, a partir de um conjunto previamente definido nos protocolos estabelecidos entre a FADEUP e as respetivas instituições de ensino.

A escolha da escola para a realização do meu EP resultou da conjugação de fatores logísticos e pedagógicos que considerei essenciais. Face à impossibilidade de utilizar viatura própria e à necessidade de deslocações regulares, optei por selecionar escolas com localização relativamente próxima. A escola que coloquei em primeiro lugar na listagem reunia, assim, condições favoráveis ao nível do acesso, aliadas a um ambiente que me transmitia alguma familiaridade, fator que considerei importante para atenuar o impacto inicial da entrada em estágio.

Durante o primeiro ano do MEEFEBS, tive a oportunidade de lecionar algumas aulas de andebol e basquetebol nesta escola, no âmbito do protocolo estabelecido com a FADEUP nas referidas didáticas específicas. Essa experiência prévia permitiu-me conhecer o contexto educativo e identificar alguns dos desafios existentes com que os professores se deparam no quotidiano escolar.

Para além disso, fiquei particularmente sensibilizado com o trabalho desenvolvido na área da inclusão, nomeadamente com alunos surdos e alunos com dificuldades cognitivas ou motoras. A presença de programas estruturados orientados para a integração destes alunos reforçou o meu interesse por este contexto e despertou em mim uma motivação adicional. Reconheci nesta escola uma oportunidade valiosa para aprofundar a minha preparação para trabalhar com turmas diversas e responder de forma mais eficaz às necessidades específicas dos alunos, enriquecendo a minha prática docente e alargando a minha perspetiva sobre a inclusão e diversidade no ensino.

Adicionalmente, as relações positivas que estabeleci com alguns dos funcionários da escola durante o período anterior também contribuíram para esta decisão. Acolhido num ambiente que se revelou empático e cooperativo, senti que ali existia uma cultura escolar favorável ao meu crescimento profissional e pessoal, fatores cruciais para a realização de um EP enriquecedor e produtivo.

3.2 Caracterização da escola

A EC onde realizei o meu EP integra um agrupamento de escolas que abrange os 2.º e 3.º ciclos de ensino básico. Este agrupamento é constituído por mais três estabelecimentos de ensino, todos localizados no distrito do Porto.

Ao iniciar um projeto numa nova escola, torna-se essencial conhecer o ambiente em que se vai atuar, compreendendo as suas regras, os pontos fortes e as limitações. Neste contexto, a experiência prévia que adquiri ao colaborar com esta instituição no ano anterior, revelou-se uma mais-valia. Este contacto prévio facilitou a minha integração, uma vez que já me sentia, de certo modo, familiarizado com a cultura escolar e os seus valores.

Trata-se de uma escola amplamente reconhecida e valorizada pela excelência e pelo cuidado com que promove a educação bilingue, destacando-se como uma referência no apoio e na inclusão de alunos surdos. A análise do Projeto Educativo da Escola demonstra um forte compromisso com a formação integral dos alunos, sustentada por princípios humanísticos, como o respeito, a autonomia, a consciência crítica, a solidariedade e a capacidade de autocrítica. Este enfoque visa formar cidadãos capazes de contribuir ativamente para o crescimento de uma sociedade mais justa e equitativa, reforçando o papel da escola enquanto agente essencial nesse processo.

Dado que a integração é um dos valores centrais do Projeto Educativo da Escola, partilhei com alguns colegas a sugestão de incluir uma disciplina de linguagem gestual como opção no programa escolar. Identifiquei uma significativa barreira linguística entre a maioria dos alunos surdos e os restantes,

que limita significativamente a interação e o convívio entre eles. A implementação de uma iniciativa como esta poderia constituir uma estratégia relevante para mitigar essa lacuna, promovendo uma convivência mais harmoniosa e reforçando a inclusão no ambiente escolar.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola dispõe de um número significativo de instalações, incluindo quatro pavilhões térreos, um edifício principal com dois pisos, um pavilhão gimnodesportivo e vários espaços exteriores, nomeadamente um campo de futebol sintético, um campo de futebol em alcatrão e um campo de basquetebol. Contudo, a qualidade destas infraestruturas revela-se bastante deficitária. Um dos problemas mais evidentes é a infiltração de água no pavilhão gimnodesportivo, o que não só compromete a segurança dos utilizadores, tornando o piso escorregadio, como também acelera o processo de degradação do chão de madeira, originando deformações acentuadas (Anexo 1). Adicionalmente, a pista de atletismo encontra-se severamente deteriorada, apresentando desníveis que dificultam a sua utilização (Anexo 2).

No que respeita ao material disponível para as aulas de EF, para além de ser quantitativamente insuficiente, a sua qualidade é, muitas vezes, inadequada para uma aprendizagem eficaz. Um exemplo ilustrativo desta limitação é a modalidade de badminton, que conta apenas com 20 raquetes, a maioria com alguma deformação, comprometendo a prática e o desenvolvimento das competências dos alunos.

3.3 Caracterização da turma

No início do EP, o Professor Cooperante (PC) distribuiu as três turmas disponíveis entre mim e os meus dois colegas EE. Fui designado para uma turma do 9.º ano, composta por alunos com idades entre os 13 e os 17 anos, devido à presença de alunos com um historial de retenções. Inicialmente, a turma era constituída por 18 alunos. No entanto, no segundo mês de aulas, integrou um

novo elemento, proveniente de outra escola, que revelou grandes dificuldades ao nível da inclusão. Assim, a turma passou a ser constituída por sete rapazes e 12 raparigas. Nesta, era possível identificar três grupos, um composto por nove alunos que cumpriam todas as obrigações do programa nacional de ensino sem dispor de apoios, outros cinco alunos com dificuldades auditivas (quatro parcialmente surdos e um totalmente surdo que era acompanhado por uma intérprete) e um terceiro grupo de cinco alunos com currículo adaptado, face a diferentes algum grau de incapacidade cognitiva e/ou motora. Estes alunos apresentavam graus de incapacidade diferentes entre si e requeriam uma atenção e planeamento especial das aulas, participando em apenas uma aula de EF por semana, sendo acompanhados por um professor coadjuvante de EF. A tentativa de inclusão destes alunos em atividades coletivas com os restantes provou ser um enorme desafio, mas em contextos específicos foi possível.

No que ao comportamento diz respeito, a turma situava-se dentro de um padrão globalmente satisfatório a bom. Os alunos demonstravam respeito pelo professor e raramente apresentavam em comportamentos fora da tarefa. Quando tal acontecia, bastava uma chamada de atenção para que retomassem a atividade e cumprissem com as indicações dadas.

No início do ano letivo, era também evidente a existência de pequenos grupos de amigos, limitando o envolvimento coletivo, a interação e a entreajuda. No entanto, este aspeto que foi melhorando ao longo do ano letivo, muito por conta do contributo dos diferentes jogos desportivos coletivos lecionados, os quais níveis crescentes de convivência, cooperação e interdependência.

Por último, no que concerne à cultura desportiva, não esperava que o currículo desportivo dos alunos fosse tão limitado. Apenas três praticavam desporto de forma regular, sendo que, entre estes, apenas uma aluna era praticante federada (Hóquei em Patins).

Em relação ao domínio motor, o nível apresentado pelos alunos era, de forma geral, baixo, o que exigiu que o planeamento das unidades didáticas fosse

orientado a partir de um nível marcadamente introdutório, de forma a garantir a participação de todos e promover uma progressão adequada.

3.4 Caracterização do NE

O meu primeiro contacto com o NE ocorreu no dia 17 de setembro de 2024, aquando da primeira reunião agendada pelo PC com os EE. Foi aí que fiquei a conhecer o PC e os meus futuros colegas de EP, com quem, apesar frequentarmos o mesmo curso, ainda não tinha tido oportunidade de interagir. A professora orientadora (PO) apenas nos foi apresentada algumas semanas mais tarde.

Desde essa reunião inicial, percebi que o ambiente do NE seria positivo, uma vez que todos se mostraram recetivos e alinhados em torno de objetivos comum. Desde logo tivemos a preocupação de estabelecer uma relação próxima, baseada na confiança, empatia e interajuda. As reuniões diárias revelaram-se fundamentais, permitindo-nos partilhar conhecimento, discutir ideias, estratégias e até mesmo os planos de aula uns dos outros.

A ligação e o apoio estabelecidos entre os membros do grupo foram cruciais para que eu conseguisse alcançar os meus objetivos. Sem esta rede de suporte mútuo, o percurso teria sido muito mais desafiante. Esta partilha constante e o espírito reflexivo que fomos desenvolvendo ao longo do tempo constituíram elementos-chave na melhoria contínua da nossa prática.

O processo de reflexão colaborativa não só contribuiu para o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica, como também nos proporcionou uma base sólida para o nosso futuro profissional, tornando-nos mais preparados para os desafios inerentes à carreira docente.

Relativamente ao PC, este desempenhou um papel fundamental na fase inicial do EP. A sua presença constante, aliada à experiência e à capacidade de liderança, revelou-se essencial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais da educação. Sempre disponível para auxiliar, incentivava a

reflexão crítica, promovia o questionamento e fornecia sugestões construtivas para a melhoria contínua das nossas práticas pedagógicas.

Nas reuniões semanais do NE, demonstrou um profundo conhecimento de diversas modalidades, antecipando possíveis dificuldades e propondo estratégias eficazes para as superar. Além disso, disponibilizou-nos diversos documentos da sua autoria, os quais serviram de referência ao longo do EP, contribuindo significativamente para a consolidação da nossa aprendizagem e evolução profissional.

Contudo, em dezembro, o PC sofreu uma lesão na mão enquanto auxiliava um aluno durante uma aula de ginástica, situação que marcou o seu último dia de presença na escola. A sua ausência prolongada, motivada por baixa médica, fez-se sentir de forma significativa, sobretudo nas semanas iniciais, marcadas por desafios acrescidos, dado que passámos a planear e a lecionar sem a sua orientação próxima.

Durante esse período, mantivemos reuniões semanais à distância, através das quais o PC continuou a apoiar-nos na superação das dificuldades que íamos enfrentando e incentivava uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Passados quase dois meses, tivemos a oportunidade de contar com uma professora que assumiu a sua substituição na escola. Desde o primeiro momento, demonstrou uma grande disponibilidade para acompanhar o nosso trabalho e orientar-nos nas aulas e planeamentos. A sua presença diária revelou-se fundamental, oferecendo-nos o suporte necessário ao nosso desenvolvimento profissional enquanto professores em formação.

A PO desempenhou um papel fundamental ao longo do EP, destacando-se pela sua capacidade de liderança, profissionalismo e exigência. Foi responsável pela supervisão global do EP e pela orientação na elaboração do presente REP. Embora acompanhe outros NE, a PO manteve-se sempre disponível para prestar apoio e esclarecer dúvidas sempre que necessário, para além dos três momentos formais de supervisão. A sua intervenção revelou-se decisiva no nosso percurso de crescimento enquanto professores em formação, tendo

contribuído significativamente para a revisão e supervisão dos documentos produzidos. Concedeu-nos autonomia nas decisões, enquanto promovia a reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento pedagógico. Adicionalmente, manteve uma comunicação regular com o PC, garantindo o acompanhamento do nosso progresso e desempenho na componente prática do estágio.

4. Enquadramento Operacional

Esta secção começa por dedicar-se a uma reflexão acerca da EF, abordando a sua definição e importância, fundamentada nas contribuições de autores que servem de base para a minha análise crítica pessoal. Posteriormente, apresento uma análise crítica e reflexiva do meu processo de planeamento e operacionalização, bem como das experiências vivenciadas ao longo deste percurso. Serão abordados tanto os aspetos que correram de forma satisfatória como os principais constrangimentos enfrentados, procurando identificar estratégias eficazes que poderiam ter conduzido a um processo mais enriquecedor e aperfeiçoado.

Como podemos definir a EF? Mais do que um simples espaço de prática de exercício físico, trata-se de um domínio educativo que visa o desenvolvimento harmonioso e holístico dos alunos. De acordo com Bento (2004), esta disciplina deve ser compreendida como uma área formativa que intervém no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos jovens, favorecendo a construção de uma cultura corporal diversificada e consciente. Enquanto meio educativo, a EF que contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos e saudáveis, alinhando-se com os princípios estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), que enfatiza a necessidade de proporcionar aos jovens experiências educativas que promovam a autonomia, o bem-estar e a participação cívica.

A EF desempenha então, um papel crucial no fomento de valores e competências transversais, como a cooperação, a responsabilidade, a proatividade, a autonomia, o respeito mútuo e a capacidade de viver e conviver com os outros de forma saudável e equilibrada (Cunha, 2014; Perrenoud, 2001).

O valor educativo da EF tem sido amplamente reconhecido em Portugal, tanto a nível legislativo como pedagógico. Esta área disciplinar desempenha um papel essencial na promoção da literacia motora e na apropriação consciente da cultura corporal, contribuindo para o desenvolvimento de competências que vão além do contexto escolar e fomentando hábitos de vida ativos e saudáveis (Graça & Oliveira, 2000).

A qualidade do ensino em EF implica práticas pedagógicas fundamentadas, diferenciadas e ajustadas às especificidades de cada contexto. De acordo com Carreiro da Costa (2001), um ensino eficaz baseia-se numa planificação cuidada, na definição clara de objetivos e na criação de um ambiente seguro e motivador, promotor de aprendizagens significativas. Neste processo, o professor deve assumir-se como um profissional reflexivo, capaz de adaptar a sua intervenção às necessidades dos alunos e ao meio envolvente (Graça & Oliveira, 2000).

Por sua vez, Mendes (2011) acrescenta que a qualidade do ensino em EF não se resume à transmissão de conteúdos técnicos, mas exige a criação de oportunidades para uma participação ativa dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, sociais e emocionais. A aprendizagem deve ser encarada como um processo dinâmico, onde o erro é entendido como parte integrante da construção do conhecimento.

As Metas Curriculares de EF (DGE, 2014) constituem um instrumento orientador da prática pedagógica em Portugal, propondo objetivos claros que valorizam tanto o desempenho motor como a compreensão do significado das práticas corporais. Neste enquadramento, o ensino deve assentar numa abordagem inclusiva, centrada no aluno, que promova a cooperação, o respeito pela diversidade e a responsabilidade individual.

Autores como Graça (1997) e Carreiro da Costa et al. (2004) sublinham que a EF deve incentivar a participação crítica dos alunos, sendo o professor um facilitador da aprendizagem que promove ambientes de respeito, desafio e descoberta, onde os alunos possam explorar as suas capacidades e desenvolver uma relação positiva com a atividade física (AF).

Neira (2009) propõe uma visão crítica da EF, defendendo que esta deve ultrapassar a dimensão prática e constituir-se como um espaço de reflexão sobre as manifestações corporais enquanto construções sociais e culturais. Através desta abordagem, os alunos são convidados a reconhecer e interpretar os valores e significados presentes nas práticas corporais, o que os posiciona como agentes ativos e conscientes na sociedade contemporânea.

Por fim, importa salientar a importância da formação contínua dos professores de EF. A atualização científica, pedagógica e didática é fundamental para dar resposta aos desafios de uma escola pública inclusiva e de qualidade. O professor deve ser entendido como um agente de mudança e inovação, comprometido com o desenvolvimento integral dos seus alunos e com a melhoria constante da prática educativa (Tani, Bento & Petersen, 2006).

4.1 Planeamento

Neste ponto, apresenta-se uma análise crítica ao processo de planeamento desenvolvido ao longo do estágio, abordando as opções tomadas ao nível da planificação anual, das unidades didáticas e das aulas. Procurar-se-á refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram essas escolhas, bem como sobre os desafios enfrentados e os ajustamentos realizados em função da prática. Esta reflexão tem como propósito evidenciar a importância do planeamento na construção de um ensino de qualidade, valorizando o papel do professor como profissional reflexivo e intencional.

No decurso das primeiras interações com o PC, foi-me atribuída uma turma de 9.º ano, Após essa definição, procurei de imediato perceber quais seriam as

modalidades programadas para este nível de ensino. Ao verificar que estavam incluídas orientação e dança, senti alguma inquietação: a primeira por nunca ter tido qualquer tipo de contacto e a segunda por sentir muitas dificuldades na instrução, feedback e demonstração, apesar da formação recebida na faculdade. Partilhei de imediato estas preocupações com o PC, que se mostrou compreensivo e tranquilizador, reforçando que estas dificuldades são comuns entre os EE e assegurando a sua disponibilidade para prestar o apoio necessário ao longo do processo.

4.1.1. Planeamento anual

Após a distribuição das turmas surgiram imediatamente diversas dúvidas: Qual ordem devia seguir para a distribuição das modalidades? Se faria mais sentido começar por uma modalidade na qual eu estivesse mais confortável? Se optava por uma prática organizada por blocos, por etapas ou, por uma prática distribuída? Neste momento inicial, a intervenção do PC revelou-se fundamental, colocando a sua experiência ao serviço da nossa tomada de decisão e fornecendo orientações pertinentes, num momento em que ainda não dispunha de conhecimento e vivência suficientes para fundamentar as minhas escolhas pedagógicas. O PC sugeriu a adoção da prática mista, alegando que seria vantajoso, pelo menos inicialmente, aplicarmos nas aulas de 100 minutos a lecionação de duas modalidades, de forma a promover a motivação dos alunos e prevenir a monotonia e, uma vez que quando lecionamos uma modalidade que os alunos por norma gostam menos, ter aulas de 100 minutos torna-se desmotivante.

Na altura, reconheço que não possuía ainda argumentos pedagógicos nem experiência prática suficientes para questionar ou refletir criticamente sobre esta sugestão. No entanto, com o decorrer das primeiras semanas, comecei a identificar limitações na abordagem mista, particularmente ao nível da transição entre modalidades com características distintas. Por exemplo, transitar da modalidade de badminton para atletismo, no mesmo bloco de 100 minutos,

implicava uma gestão de tempo e de recursos considerável, que nem sempre se revelou eficaz, como referi numa das minhas reflexões:

“Senti dificuldades na transição entre o terceiro e o quarto exercícios, mais concretamente na passagem da modalidade de badminton para a de atletismo.

[...] Durante esse período sugeri uma pausa para hidratação, no entanto, quando os alunos regressaram, eu ainda não estava pronto para introduzir o exercício seguinte. Esta situação prejudicou o tempo de empenhamento motor e criou uma janela de oportunidade para destabilizar o clima e o ritmo da aula.

Sempre que for necessário transitar entre modalidades distintas na mesma aula, é expectável que surjam dificuldades logísticas semelhantes. Então, uma possível solução pode passar por envolver parte dos alunos no apoio à transição de materiais, enquanto os restantes realizam uma tarefa simples, de preferência com alguma transferência para a modalidade seguinte e que não exija supervisão constante do professor.

Excerto da Reflexão do Plano de Aula Nº8 e 9 de Badminton e Atletismo
(03/10/2024)

Relativamente à definição da sequência das modalidades ao longo do ano, o PC apresentou-nos o plano utilizado no ano anterior e concedeu-nos autonomia para tomar decisões, recomendando, que considerássemos fatores como o clima nas diferentes estações do ano. Sublinhou, com razão, que a utilização dos espaços exteriores se tornaria mais desafiante nos meses de inverno, devido à diminuição da temperatura e ao aumento da probabilidade de chuva. Com a progressão do ano letivo e o aumento da minha experiência, fui capaz de desenvolver estratégias eficazes para melhorar a gestão das transições entre atividades e modalidades. Entre as soluções implementadas, destacam-se, a atribuição de responsabilidades aos alunos na organização e transporte do material; a aplicação de tarefas simples de ativação ou consolidação enquanto preparava o exercício seguinte; ou o planeamento de sequências de atividades com uma lógica de continuidade que facilitasse a

transição entre modalidades. Estas estratégias revelaram-se fundamentais para otimizar o tempo de empenhamento motor, mantendo o envolvimento ativo dos alunos durante toda a aula. O documento em que estabeleci a distribuição das modalidades a lecionar ao longo do calendário letivo, designado por Planeamento Anual (PA) (Anexo 3), constituiu uma ferramenta de referência fundamental, caracterizada pela sua natureza dinâmica e sujeita a atualizações contínuas. Apesar da sua elaboração inicial, foi necessário proceder a reajustamentos decorrentes de constrangimentos imprevistos, nomeadamente a realização de atividades extracurriculares que inviabilizaram a leção em algumas datas previamente estipuladas. Neste sentido, esta planificação funcionou como um guia orientador flexível, que me permitiu organizar de forma estruturada e coerente os conteúdos a abordar, assegurando uma gestão eficaz do processo de ensino-aprendizagem ao longo do tempo. Com base na distribuição das modalidades feita aquando da construção do PA, foi mais fácil organizar o documento da Distribuição das Matérias (Anexo 4) e o da Distribuição dos Tempos por Modalidade (Anexo 5), de acordo com a planificação geral da escola e as orientações das Aprendizagens Essenciais. No primeiro semestre, foram lecionadas as modalidades de atletismo (corrida de resistência e de velocidade), ginástica (acrobática e minitrampolim), badminton e futebol. Já no segundo semestre, as atividades desenvolvidas incidiram sobre atletismo (barreiras e salto em altura), orientação, andebol, dança e futebol. Importa ainda referir que, em ambos os semestres, foram realizados os testes de Aptidão Física (ApF), no âmbito do programa FitEscola. A análise das tabelas, presentes nos anexos 4 e 5 permite identificar três momentos distintos de aplicação dos testes de avaliação da condição física: no início e no final do primeiro semestre, bem como no final do segundo semestre. Esta calendarização revelou-se pertinente para uma monitorização mais rigorosa da evolução dos alunos no domínio da ApF, no contexto do programa FitEscola. Como referido anteriormente, a distribuição das modalidades ao longo do ano letivo considerou, numa fase inicial, os níveis de interesse demonstrados pelos alunos. Com o objetivo de promover a motivação e o envolvimento dos mesmos, foi decidido agrupar a modalidade de atletismo, habitualmente

percecionada como menos apelativa, com o badminton, que, por norma, gera maior entusiasmo entre os alunos. Esta combinação permitiu equilibrar a atratividade das aulas, favorecendo uma participação mais ativa e positiva por parte da turma.

Relativamente aos conteúdos abordados no atletismo, as corridas de velocidade e resistência, estes foram planificados para o início do período letivo tendo em conta as condições meteorológicas mais favoráveis nesta altura do ano, permitindo a utilização dos espaços exteriores. A modalidade de ginástica, nomeadamente a vertente de ginástica acrobática, foi calendarizada para os meses de novembro e dezembro, sendo lecionada em conjunto com futebol. Esta organização manteve os critérios apresentados anteriormente. Paralelamente, a opção de lecionar ginástica durante este período permitiu assegurar a ocupação dos espaços interiores, reservando a prática do futebol para os dias em que as condições meteorológicas permitissem a utilização dos espaços exteriores. Esta estratégia visou garantir uma gestão eficaz dos recursos disponíveis.

No decurso do primeiro semestre, os tempos letivos foram distribuídos contemplando, desde o início, uma margem de quatro tempos para eventuais imprevistos. Como esses imprevistos não se verificaram, essa margem foi aproveitada para a realização de aulas suplementares, concretamente duas sessões adicionais de futebol, uma de ginástica e uma aula de carácter livre, em que os alunos, por iniciativa própria, optaram por praticar futebol. A atribuição destes tempos adicionais às modalidades de ginástica e futebol teve como base as dificuldades identificadas na consolidação dos conteúdos lecionados, alinhando-se com o objetivo de reforçar a aprendizagem prevista para o semestre.

No segundo semestre, e seguindo o mesmo raciocínio, foram reservadas para a fase final do semestre as modalidades cuja prática dependia de condições meteorológicas favoráveis à utilização de espaços exteriores, nomeadamente a orientação e o andebol. Relativamente à dança, admito lecionar esta modalidade no final do semestre não resultou exclusivamente de uma opção pedagógica,

mas também de uma decisão estratégica, sustentada em fatores de natureza prática, emocional e profissional. Para além de considerar que os alunos poderiam beneficiar de um ambiente de aula mais consolidado, assente numa relação de maior confiança e segurança interpessoal, esta decisão esteve igualmente relacionada com a minha preparação enquanto professor em formação. No início do semestre, não me sentia ainda suficientemente confiante, nem tecnicamente preparado, para lecionar dança com a qualidade e segurança desejáveis, motivo pelo qual optei por adiar a sua implementação para um momento em que me sentisse mais apto e confortável. Esta escolha revelou-se acertada, já que, numa fase mais avançada do ano letivo, os alunos demonstraram maior receptividade e envolvimento, o que contribuiu para a eficácia da abordagem e para o alcance dos objetivos previamente delineados.

4.1.2. Unidade Didática

Voltando à temática de um ensino de qualidade, Bento (2003) destaca que a Unidade Didática (UD) assume um papel central no trabalho do professor de EF, pois permite uma estruturação eficaz do processo de ensino-aprendizagem. A UD organiza os conteúdos de forma sequencial e progressiva, com vista à concretização de objetivos previamente definidos. Com base na experiência adquirida ao longo do EP, é possível reconhecer que a UD não só sistematiza os conteúdos e facilita a avaliação do progresso dos alunos, como também possibilita a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, promovendo a integração da AF com outras áreas do saber.

O recurso às UD no planeamento na EF contribui para um ensino mais estruturado e eficiente, favorecendo melhores condições para a aprendizagem. Além disso, autores como Tani, Bento e Petersen (2006) salientam que as UD são instrumentos essenciais não apenas para assegurar uma progressão adequada das competências motoras, cognitivas e sócioafetivas, mas também como meios de monitorização e avaliação contínua do progresso dos alunos.

Para que uma UD seja efetivamente estruturada com qualidade e intencionalidade pedagógica, é essencial considerar um conjunto de categorias transversais que sustentam o seu planeamento e implementação. De acordo com Vickers (1990), quatro grandes áreas devem ser contempladas: as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e fisiologia e os conceitos psicossociais. Estas dimensões funcionam como pilares fundamentais que orientam o desenvolvimento integral do aluno. A primeira categoria, relativa às habilidades motoras, abrange as competências associadas ao controlo, coordenação e execução eficiente dos movimentos corporais. Estas habilidades são essenciais para a participação competente nas diversas modalidades desportivas e atividades físicas, constituindo a base do desempenho motor. A cultura desportiva representa uma dimensão sociocultural do desporto e engloba o conhecimento das regras, dos códigos de conduta, das tradições e dos valores éticos que caracterizam as diferentes modalidades. Esta categoria permite aos alunos desenvolverem uma visão crítica e informada sobre o papel do desporto na sociedade, bem como compreenderem a sua importância enquanto fenómeno cultural. A terceira área, condição física e fisiologia, foca-se nos aspetos anatómicos, fisiológicos e de ApF que influenciam o rendimento dos alunos. Inclui o desenvolvimento de competências como a resistência, a força, a flexibilidade e a capacidade cardiovascular, bem como a compreensão dos processos biológicos que sustentam a AF e a saúde. Por fim, os conceitos psicossociais referem-se às componentes emocionais e sociais que interferem no comportamento motor e no envolvimento dos alunos nas aulas. Esta categoria abrange aspetos como a motivação, a autoconfiança, o espírito de equipa, a cooperação e a gestão emocional, sendo determinante para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

A integração destas quatro categorias no planeamento da UD contribui não apenas para um ensino mais holístico, mas também para o desenvolvimento global do aluno, indo ao encontro de uma abordagem pedagógica centrada no aluno e nas suas múltiplas dimensões.

Uma UD pode apresentar uma excelente estrutura e organização, mas se não estiver devidamente ajustada às capacidades e necessidades reais dos alunos, perde a sua eficácia e deixa de cumprir o seu propósito pedagógico. Neste sentido, a qualidade do ensino fica comprometida. Tendo isso em consideração, o início do processo de construção da UD conta com a realização de uma Avaliação Diagnóstica (AD), com o objetivo de compreender o ponto de partida mais adequado face ao contexto e às características da turma.

Esta avaliação revelou-se fundamental para orientar, de forma mais eficaz, o planeamento e a estruturação da respetiva UD. A única exceção ocorreu na modalidade de Orientação, uma vez que se tratava de uma prática totalmente nova para os alunos, sem qualquer experiência prévia. Perante este contexto, considerei mais adequado começar pela introdução dos fundamentos da modalidade, explicitando os seus objetivos, os materiais utilizados e outros aspetos relevantes que despertassem o interesse e facilitassem a compreensão dos alunos.

No momento da elaboração da primeira UD, apesar do contacto prévio com este tipo de tarefa no ano anterior, no âmbito das didáticas específicas, a experiência que detinha resultava sobretudo de trabalhos desenvolvidos em grupo e com recurso a um vasto conjunto de materiais de suporte. Nesta fase, a principal dificuldade que enfrentei relacionou-se com a definição do número de aulas necessárias para a exercitação e posterior consolidação de cada conteúdo. O facto de ainda não conhecer os alunos, as suas capacidades e os seus ritmos de aprendizagem tornou esta tarefa particularmente desafiante.

A primeira UD que elaborei foi para a modalidade de badminton (Anexo 6). Ao comparar este primeiro planeamento com a última UD que concebi, para a modalidade de orientação (Anexo 7), é possível observar uma evolução significativa no modo como passei a estruturar o planeamento, evidenciada, por exemplo, tanto ao nível da organização dos conteúdos como da intencionalidade pedagógica. Nesta fase inicial, senti um maior desconforto, sobretudo por se tratar de uma modalidade para a qual dispunha de pouca documentação de

apoio. No ano anterior, a abordagem à modalidade no contexto académico foi predominantemente prática, não tendo incluído momentos de planificação, o que limitou a minha preparação teórica. Neste contexto, o apoio do PC foi determinante. A sua vasta experiência e conhecimento prévio da turma permitiram-me ajustar, de forma mais informada, o tempo dedicado a cada conteúdo. Posteriormente, também os colegas do NE se revelaram uma ajuda preciosa, ao partilharem perspetivas e sugestões de melhoria nas reuniões de reflexão que realizávamos duas vezes por semana.

Numa fase inicial, elaborei UD demasiado ambiciosas, reflexo da minha inexperiência. Um exemplo disso foram as UD de andebol e futebol (Anexo 8), onde introduzi conteúdos excessivamente complexos face ao nível dos alunos. No caso do andebol, incluí conteúdos como a penetração e o cruzamento; no futebol, abordei as coberturas defensivas e o drible. Embora existissem três ou quatro alunos com capacidade para acompanhar essa progressão, o nível médio da turma não o permitia, o que me levou a reajustar os conteúdos de forma contínua. Considero que a minha experiência no contexto de treino desportivo influenciou esta abordagem mais exigente, uma vez que, no treino de alto rendimento, os atletas estão altamente motivados e demonstram uma maior predisposição para a aprendizagem, o que facilita e acelera a assimilação dos conteúdos.

Os exercícios que trouxe para trabalhar a cobertura ofensiva e a mobilidade não funcionaram como esperava. A maior parte dos alunos não está preparada para este tipo de exigência tática, e embora os conteúdos não sejam extremamente complexos, noto que há ainda muitas dificuldades básicas, principalmente ao nível técnico.

*[...] o grupo é muito díspar. Há alunos que mal dominam os gestos técnicos fundamentais e outros que já conseguem aplicar algumas ideias táticas com alguma fluidez, [...] neste momento, começo a ponderar seriamente construir **duas unidades didáticas distintas**, adaptadas ao nível de cada grupo.*

Excerto da Reflexão da Aula Nº5 de Futebol (05/12/2024)

Com o tempo, compreendi que a UD é uma ferramenta em constante adaptação, devendo privilegiar sempre a aprendizagem dos alunos, em detrimento dos prazos inicialmente estipulados para cada um dos conteúdos.

4.1.3 Planos de Aula

Ao longo do ano letivo, foi utilizado o mesmo modelo de plano de aula (PdA), (Anexo 9) disponibilizado pelo PC no início do estágio, cuja estrutura se manteve assente na divisão tradicional da aula em três grandes momentos: parte inicial, parte fundamental e parte final. Esta organização, amplamente difundida na literatura especializada, encontra respaldo no modelo pedagógico proposto por Vickers (2004), que defende uma estrutura tripartida da aula, com o objetivo de assegurar uma progressão lógica das aprendizagens, promover a eficácia do ensino e garantir uma gestão eficiente do tempo e dos recursos disponíveis (Bento, 2003).

A fase inicial da aula era destinada à ativação geral dos alunos, funcionando como uma ponte entre o contexto exterior à escola e o espaço específico da prática corporal. Este momento tem como principal finalidade preparar os alunos, tanto do ponto de vista físico como psicológico, para a tarefa que se seguirá. Pode incluir atividades lúdicas, exercícios analíticos ou dinâmicas de mobilização geral, devendo ser adequada à intensidade da prática posterior.

A partir do mês de novembro, integrei sistematicamente na fase inicial das aulas uma componente de ativação geral, assente na corrida de resistência. Esta prática consistia, na maioria das sessões, em cinco minutos de corrida contínua, durante os quais os alunos procuravam completar o maior número possível de voltas ao espaço interior do pavilhão. No entanto, a duração desta atividade foi sendo ajustada ao longo do tempo, em função da perceção das necessidades dos alunos e da exigência física prevista para os conteúdos a abordar na aula subsequente.

Este momento inicial foi frequentemente seguido por uma ativação específica, orientada para a modalidade em questão. Esta poderia assumir diferentes formatos, desde atividades lúdicas e jogos reduzidos a exercícios mais analíticos, permitindo uma transição progressiva e adequada para a fase fundamental da aula. A decisão de manter, de forma contínua, esta estrutura de ativação geral e específica ao longo do ano letivo está intimamente relacionada com o tema da investigação que desenvolvi no âmbito do presente REP, centrado na promoção de estratégias que visam a melhoria dos níveis de ApF dos alunos. Neste contexto, a implementação consistente deste momento de corrida de resistência constituiu uma das medidas definidas no planeamento, tendo-se revelado eficaz, com resultados visivelmente positivos ao longo do ano letivo.

A fase fundamental constitui o núcleo central da aula, sendo dedicada à abordagem dos conteúdos específicos definidos no planeamento. É nesta etapa que se desenvolvem as competências técnico-táticas, motoras e cognitivas, através de tarefas organizadas, progressivas e adaptadas ao nível dos alunos. A intervenção pedagógica do professor nesta fase deve ser mais orientadora, promovendo a participação ativa, o feedback constante e a aprendizagem significativa. Segundo Bento (2003), a clareza na definição dos objetivos e a coerência entre as tarefas propostas e os conteúdos a desenvolver são determinantes para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nesta fase da aula.

Por fim, a fase final da aula visa o retorno à calma, sendo também um momento privilegiado para a reflexão sobre o que foi vivenciado. No meu caso, esta etapa da aula incluía sempre um momento de alongamentos estáticos e/ou dinâmicos, contribuindo para uma recuperação gradual do organismo. Paralelamente, promovia uma reflexão conjunta acerca dos conteúdos exercitados na aula, incentivando a partilha de dúvidas e dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula. Este momento constitui um espaço para a análise da aula, onde se promove o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos relativamente à sua prática e ao processo vivenciado. De acordo com Bento

(2003), esta reflexão final permite reforçar as aprendizagens, consolidar os conteúdos e fortalecer o envolvimento dos alunos com a aula, potenciando assim o seu valor educativo.

Esta estrutura tripartida, além de promover uma gestão eficiente do tempo, favoreceu a criação de rotinas funcionais e a maximização do tempo útil de prática, aspetos valorizados por vários autores no campo do ensino da EF (Bento, 2003).

Durante o processo de elaboração dos planos de aula, deparei-me com um conjunto de desafios que, à partida, não previa. Contrariamente ao que inicialmente supunha, a principal dificuldade não residiu na seleção dos exercícios a aplicar nas sessões, mas sim na formulação dos objetivos específicos. Esta etapa revelou-se particularmente exigente, sobretudo nos primeiros meses do estágio, período em que manifestei alguma dificuldade em distinguir os conceitos de objetivos específicos e critérios de êxito, tendo, por vezes, utilizado ambos de forma redundante ou inadequada. Estas duas componentes, embora próximas, possuem naturezas distintas: os objetivos traduzem as intenções pedagógicas a alcançar no respetivo exercício, enquanto os critérios de êxito correspondem aos indicadores observáveis que guiam o feedback do professor e que permitem verificar se tais objetivos foram efetivamente atingidos.

Foi apenas após mais de meio do ano letivo, com a ajuda da PO e mediante a análise dos materiais de apoio por ela fornecidos, que adquiri maior clareza conceptual e aprimorei a capacidade de distinguir e formular corretamente os objetivos específicos e os critérios de êxito no PdA. Esta evolução traduziu-se numa maior consistência e rigor na planificação das aulas (Anexo 10).

Outras dificuldades sentidas residiram na necessidade de inovar na seleção de exercícios e na definição de estratégias de gestão e motivação dos alunos. Sendo esta a minha primeira experiência em contexto de ensino formal, senti que a falta de experiência prática limitava, por vezes, a minha capacidade de conceber propostas metodológicas verdadeiramente diferenciadoras. Apesar da

colaboração do NE e das sugestões discutidas nas nossas reuniões, nem sempre foi possível garantir uma abordagem pedagógica que rompesse com as práticas mais convencionais, sobretudo no que respeita à diversificação dos estímulos propostos aos alunos e à adaptação a diferentes ritmos e perfis de aprendizagem.

Ainda assim, considero que esta consciência crítica sobre as minhas limitações foi um ponto de partida essencial para a construção de uma prática reflexiva e em constante aperfeiçoamento, o que constitui, aliás, um dos pilares fundamentais do desenvolvimento profissional docente.

4.2 Modelos de Ensino

A EF tem sido profundamente influenciada por diferentes correntes pedagógicas, que moldam as formas de ensinar e aprender. Estas correntes representam distintos paradigmas de ensino, refletindo concepções variadas sobre como os alunos aprendem e qual o papel do professor no processo educativo. De entre estas, destacam-se três grandes orientações: a comportamentalista, a construtivista e a socio-construtivista.

A abordagem comportamentalista centra-se na ideia de que o comportamento dos alunos pode ser moldado através do controlo do ambiente e da aplicação de estímulos e reforços adequados (Skinner, 1953). Trata-se de uma perspetiva com raízes na psicologia, que se foca essencialmente no comportamento observável e nas variáveis externas que o influenciam.

Neste contexto, assume particular relevância o papel do professor na estruturação das condições da prática e no fornecimento de feedback, uma vez que estes elementos podem afetar diretamente o desempenho motor dos alunos (Magill, 2011). Dentro desta corrente, o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979) assume particular relevância, ao enfatizar a apresentação estruturada da informação, a prática supervisionada e o reforço contínuo como elementos-chave para a eficácia da aprendizagem motora. Este modelo tem sido

valorizado pela sua clareza, estrutura e eficácia, especialmente em contextos onde a aquisição de habilidades técnicas é prioritária.

Por sua vez, a corrente **construtivista**, fortemente influenciada pelos trabalhos de Piaget (1920), defende que o aluno é agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esta corrente valoriza a aprendizagem através da experiência prática, da exploração e da resolução de problemas, promovendo uma participação significativa por parte dos alunos. Dentro desta orientação destacam-se modelos como o Teaching Games for Understanding (TGfU) e o Modelo de Competência para os Jogos de Invasão, que procuram desenvolver simultaneamente a literacia tática, a tomada de decisão e as competências técnicas, através de contextos de jogo que apelam à compreensão estratégica (Bunker & Thorpe, 1982).

Finalmente, a corrente **socio-construtivista**, com base na teoria de (Vygotsky, 1978), salienta a importância das interações sociais, do diálogo e da mediação pedagógica na construção do conhecimento. Segundo esta perspetiva, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas sim através da partilha de significados e da cooperação com os outros, considerando também os fatores culturais e contextuais. O papel do professor assume aqui uma função mediadora, orientando e apoiando os alunos. Esta abordagem favorece ambientes educativos inclusivos, colaborativos e centrados no aluno. Entre os modelos pedagógicos que emergem desta corrente, destacam-se o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994), conhecido como MED, que visa formar alunos desportivamente competentes, informados e entusiastas, e ainda o Modelo de Ensino por Pares, que potencia a autonomia, o sentido de responsabilidade e a aprendizagem colaborativa entre os alunos.

As perspetivas não são mutuamente exclusivas, sendo muitas vezes integradas de forma complementar no planeamento e prática pedagógica. As correntes oferecem fundamentos teóricos distintos e influenciam de forma significativa a conceção e aplicação dos modelos de ensino em EF.

No início do ano letivo, a minha intenção inicial passava por recorrer, para a generalidade das modalidades a lecionar, com exceção de futebol, ao MID. Esta decisão foi fortemente influenciada pelo facto de, enquanto professor em início de carreira, ainda não possuir um domínio aprofundado sobre todos os conteúdos a abordar, nem uma vasta experiência no contexto real de ensino. Neste sentido, o MID apresentava-se como uma estratégia pedagógica particularmente vantajosa, uma vez que conferia uma estrutura clara e rigorosa à condução das aulas, permitindo-me manter um controlo efetivo sobre os diferentes aspetos do processo de ensino-aprendizagem.

Este modelo, de orientação essencialmente transmissiva, coloca o professor no centro da ação pedagógica, sendo ele o principal decisor relativamente aos objetivos da aula, às tarefas propostas, à forma de execução, ao tempo de prática e ao feedback a fornecer. Assim, a atuação do aluno assume uma lógica reprodutiva, na qual este segue as instruções previamente definidas pelo docente, com vista à aquisição de padrões motores específicos. Para além disso, e conforme sustentado por Rosenshine (1979), o MID revela-se particularmente eficaz em contextos com elevado número de alunos, onde a necessidade de organização, gestão do tempo e disciplina da turma se torna ainda mais premente.

Face a este enquadramento, considereei que o MID seria o modelo mais adequado para a minha fase inicial de prática letiva, na medida em que oferecia uma abordagem estruturada, segura e orientada, permitindo-me desenvolver confiança enquanto consolidava competências pedagógicas e aprofundava o conhecimento sobre os conteúdos curriculares.

Relativamente à leção da modalidade de Futebol, optei por adotar uma abordagem distinta das restantes modalidades, tendo em conta a minha experiência prévia enquanto treinador de futebol formação. Este conhecimento prévio proporcionou-me maior segurança e domínio dos conteúdos, o que me levou a privilegiar uma abordagem de ensino através do jogo, ou seja, um processo metodológico que parte da compreensão global do jogo para a

aquisição das competências técnicas e táticas necessárias à sua execução eficaz.

Esta opção baseou-se na convicção de que o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão dos alunos pode e deve emergir a partir de vivências reais do jogo. Ao serem colocados em contextos representativos da dinâmica do jogo formal, os alunos são naturalmente confrontados com situações que exigem análise, adaptação e decisão, promovendo simultaneamente a aquisição de competências técnicas em função dos desafios apresentados. Deste modo, a aprendizagem técnica não é isolada nem descontextualizada, mas surge como resposta às exigências próprias do jogo, sempre orientada para o sucesso coletivo da equipa.

Importa sublinhar que esta abordagem não implica que as aulas fossem exclusivamente dedicadas ao jogo formal. Pelo contrário, baseei a prática pedagógica nos princípios metodológicos associados ao modelo TGfU, nomeadamente pelo recurso às modificações por representação e modificações por exagero, que consistem na adaptação de elementos do jogo formal de forma a criar contextos mais acessíveis, mas ainda representativos, da lógica do jogo original. Estas adaptações permitem manter a essência estratégica e tática do jogo, enquanto tornam os desafios mais adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Com esta estratégia, procurei descentralizar o papel do professor enquanto figura única de transmissão de conhecimento e potenciar o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Através da descoberta guiada e da resolução de problemas em contexto real de jogo, promovia uma aprendizagem mais significativa, autónoma e próxima das metodologias amplamente reconhecidas na formação desportiva, nomeadamente no futebol.

Após as primeiras sessões lecionadas com base numa abordagem construtivista, senti a necessidade de proceder a uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida até então, particularmente à luz da AD e das observações recolhidas durante as aulas. Essa análise foi também enriquecida

pelas partilhas e sugestões do NE, que me ajudaram a clarificar algumas das limitações que vinham sendo evidenciadas no comportamento dos alunos durante os momentos de jogo.

Com efeito, tornou-se evidente que um número significativo de alunos apresentava dificuldades técnicas tão marcadas que, em contextos de jogo formal ou mesmo em jogos reduzidos, se inibiam de participar ativamente. Muitos evitavam o contacto com a bola, demonstravam pouca iniciativa e revelavam comportamentos passivos perante as exigências do jogo. Esta constatação levou-me a reconsiderar, de forma crítica, a progressão metodológica inicialmente definida, tal como referida neste excerto de uma reflexão pós aula de Futebol.

Na aula de hoje voltei a constatar que [...] as alunas com maiores dificuldades técnicas tendem a "esconder-se do jogo" e a evitar a bola. Esta atitude parece resultar de uma perceção de incompetência, que as leva a não querer prejudicar a equipa. [...] uma possível solução passa por redefinir os grupos de desempenho, de modo a integrar estas alunas em contextos onde se sintam mais seguras e competentes. Paralelamente, é fundamental dedicar especial atenção à sua evolução técnica, através da utilização de exercícios analíticos que promovam a repetição de gestos técnicos e a sua participação ativa.

Excerto da reflexão da Aula Nº7 de Futebol (17-04-2025)

Nesse sentido, optei por reforçar a utilização de exercícios de carácter analítico, precisamente por estes permitirem a repetição sistemática de gestos técnicos e, consequentemente, a sua consolidação. Além disso, esta abordagem mostrou-se eficaz na promoção da participação dos alunos mais reservados ou menos confiantes, uma vez que os exercícios analíticos, ao implicarem tarefas simples e isoladas, proporcionavam contextos de menor pressão, facilitando o envolvimento gradual e sustentado dos discentes.

Esta adaptação metodológica revelou-se essencial para garantir uma base técnica mínima que permitisse, mais tarde, a participação mais eficaz e confiante dos alunos em contextos de jogo mais complexos e representativos. Assim, o equilíbrio entre momentos de exploração lúdica e a introdução estruturada de exercícios analíticos assumiu-se como um elemento-chave na minha prática pedagógica, refletindo a necessidade de ajustar o ensino às necessidades reais dos alunos.

Resumidamente, no caso específico da abordagem à modalidade de futebol, optei por uma conciliação entre o modelo TGfU e estratégias associadas ao MID. Esta integração permitiu, por um lado, preservar os princípios do TGfU no que diz respeito à compreensão tática e ao desenvolvimento da tomada de decisão em contexto de jogo, e, por outro, recorrer a momentos pontuais de instrução mais estruturada e dirigida, sobretudo para consolidar aspetos técnicos fundamentais. Esta abordagem híbrida revelou-se eficaz, uma vez que permitiu dar resposta à heterogeneidade da turma e às diferentes fases de aprendizagem dos alunos, promovendo simultaneamente a autonomia, o entendimento do jogo e o domínio técnico.

Apesar do foco principal do meu projeto de investigação ter sido no Modelo de Aptidão Física Para a Saúde (MAFPS), como já referi, este não foi utilizado de forma exclusiva ao longo do ano letivo. A minha prática pedagógica procurou conciliar este modelo com outras abordagens didáticas, de forma a proporcionar aos alunos um ensino mais diversificado, completo e pedagógico e metodologicamente enriquecedor.

Nas modalidades de atletismo, ginástica, badminton e orientação, o MAFPS apesar de não apresentar caráter exclusivo, foi predominante, dado que o desenvolvimento das capacidades físicas básicas, como a resistência, a força, a velocidade e a flexibilidade, estavam naturalmente integradas nos conteúdos e permitiam trabalhar os objetivos do projeto de investigação que visava a melhoria da condição física dos alunos com impacto na sua saúde e bem-estar.

Contudo, como já referi, em modalidades como o futebol, optei por articular diferentes modelos de ensino, nomeadamente o modelo TGfU e o MID. A escolha de combinar diferentes modelos pedagógicos resultou da convicção de que nenhum modelo, por si só, responde eficazmente à diversidade de contextos, conteúdos e características dos alunos sobretudo numa turma de tal forma heterogénea como a minha. Assim, a minha atuação procurou tirar o melhor de cada abordagem, adotando estratégias do modelo mais adequado consoante os objetivos específicos da aula, o conteúdo a lecionar e o perfil da turma.

Esta integração intencional de diferentes modelos permitiu-me evitar uma prática monótona, garantir variedade metodológica, e sobretudo adaptar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades dos alunos, promovendo simultaneamente o desenvolvimento da ApF, o conhecimento tático e a aprendizagem técnica. Desta forma, consegui também ir ao encontro das orientações curriculares da disciplina de EF, que defendem uma prática pedagógica reflexiva, fundamentada e centrada no aluno. Além disso, esta variabilidade metodológica foi igualmente benéfica para o meu crescimento profissional enquanto professor estagiário, já que me proporcionou a oportunidade de experimentar na prática diferentes modelos pedagógicos e, assim, compreender melhor as potencialidades, limitações, exigências e resultados associados a cada um deles.

4.3 Atuação

Concluída a fase de planeamento, é na concretização da prática letiva que se testam e validam as opções metodológicas pensadas, dando corpo às intenções pedagógicas previamente delineadas. É igualmente neste momento que se estreita a relação pedagógica com os alunos, sustentada por uma escuta ativa, uma observação atenta e uma resposta ajustada às necessidades que emergem do contexto.

Neste enquadramento, nos pontos que se seguem, irei abordar de forma mais detalhada quatro domínios fundamentais da prática docente: a gestão da aula, a instrução, o clima da aula e a disciplina, (Rosado & Mesquita, 2009). Em cada um destes subtemas, procurei evidenciar as decisões que fui tomando, refletindo à luz da minha experiência, das orientações recebidas e dos princípios pedagógicos que orientaram a minha intervenção ao longo do ano letivo.

4.3.1 Gestão da Aula

No que diz respeito à gestão da aula, uma das primeiras decisões que tomei enquanto EE foi a de planear, com antecedência, toda a logística necessária à implementação eficaz de cada atividade. A preparação prévia do material e a organização dos espaços foram fundamentais não só para garantir o bom funcionamento das aulas, mas também para assegurar a minha pontualidade e disponibilidade total no momento da receção dos alunos

Porém, a gestão da aula não se esgota na componente logística. Um dos principais desafios que enfrentei relacionou-se com a pontualidade dos alunos, especialmente de um grupo de estudantes com dificuldades auditivas que, constantemente, chegavam atrasadas. Esta situação gerava constrangimentos na medida em que, muitas vezes, já me encontrava a dar instruções importantes ou mesmo no exercício de ativação, sendo necessário interromper a dinâmica da aula para integrar as alunas em falta. Para minimizar este impacto, procurei desenvolver estratégias que garantissem maior autonomia aos restantes alunos durante os momentos iniciais da aula, permitindo-me acolher de forma mais individualizada quem chegava atrasado, sem comprometer o ritmo geral.

Paralelamente, percebi que o estabelecimento de rotinas claras e regras de conduta consistentes era essencial para assegurar uma gestão eficaz do grupo. Desde o início do ano letivo, procurei definir com os alunos os procedimentos a adotar no início e no final da aula, bem como nos momentos de transição e de instrução. A clareza nas expectativas comportamentais contribuiu significativamente para a manutenção de um ambiente de aprendizagem produtivo, em que a disciplina se tornou aliada da eficácia pedagógica. A gestão

da aula em EF exige não só organização e clareza, mas também a criação de um clima propício à aprendizagem, o que implica capacidade de liderança, consistência nas decisões e sensibilidade às necessidades do grupo.

Por fim, reconheci que as dinâmicas associadas à montagem e arrumação do material podiam também ser uma oportunidade educativa. Ao atribuir responsabilidades específicas aos alunos e ao organizá-los por grupos para estas tarefas promovia o sentido de responsabilidade, o trabalho cooperativo e o envolvimento ativo dos alunos na aula. A gestão da aula, neste contexto, revelou-se um processo dinâmico e exigente, que implicou adaptação constante, reflexão crítica e tomada de decisões fundamentadas na realidade concreta de cada turma.

4.3.2 Instrução

Segundo Siedentop (1991), a instrução engloba todos os comportamentos de ensino, verbais ou não verbais, que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos do ensino. Estes comportamentos incluem exposição, explicação, demonstração e feedback. A informação é geralmente transmitida de forma verbal, embora a componente visual também desempenhe um papel significativo na facilitação da aprendizagem, principalmente no meu contexto onde ocorreu a integração de alunos surdos.

Como tal, procurei adaptar a minha prática pedagógica para garantir que a informação fosse clara e acessível a todos. Selecionei cuidadosamente a informação mais relevante a transmitir, utilizando uma linguagem simples e objetiva. Recorri simultaneamente a instruções verbais e visuais, destacando palavras-chave para enfatizar os objetivos das tarefas propostas.

Além disso, utilizei frequentemente a demonstração prática dos exercícios, reconhecendo-a como uma estratégia pedagógica essencial no ensino da Educação Física. Conforme Mosston e Ashworth (2002), a demonstração não só facilita a compreensão dos alunos ao proporcionar-lhes uma representação

visual clara dos movimentos a executar, como também contribui para a correção postural e para a aquisição de competências motoras de forma mais eficaz. Este recurso permite aos alunos estabelecerem uma referência concreta, diminuindo dúvidas e aumentando a segurança na realização das tarefas.

Após cada instrução, questionava os alunos para verificar se haviam compreendido. Este processo de questionamento não só permitia esclarecer dúvidas, mas também promovia a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados.

O questionamento é uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois estimula os alunos a refletirem sobre os conteúdos e a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos mesmos. Por exemplo, no contexto do modelo TGfU, o questionamento é um método muito valorizado, como estratégia de promoção da reflexão e da tomada de decisão por parte dos alunos, promovendo desta forma uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno. No entanto, para que este método seja eficaz, especialmente em contexto escolar, é fundamental que o questionamento seja simples, claro e explícito. As questões devem incidir sobre conteúdos previamente abordados e contextualizados pelo professor, garantindo que os alunos têm os conhecimentos necessários para refletir. Além disso, quando se questionam as dificuldades sentidas pelos alunos, é importante que as perguntas sejam específicas em vez de vagas, de forma a orientar o pensamento dos alunos e conduzi-los à reflexão e às respostas desejadas.

Para além do feedback interrogativo, recorri frequentemente ao feedback corretivo, positivo e informativo, com o objetivo de corrigir movimentos, motivar os alunos e clarificar o desempenho. Procurei ainda alternar entre feedback individual e coletivo, de forma a evitar sobrecarregar alguns alunos com intervenções constantes e garantir que todos recebessem orientação. Esta combinação revelou-se fundamental para uma aprendizagem eficaz e equilibrada.

Por fim, procurei estabelecer uma relação de empatia e proximidade com os alunos, utilizando uma linguagem acessível e cativante. Acredito que a criação

de um ambiente de confiança e respeito mútuo seja essencial para o sucesso do processo educativo, pois facilita a comunicação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas

Neste processo enfrentei algumas dificuldades particularmente evidentes nas modalidades em que o meu domínio do conteúdo era mais limitado, nomeadamente em Dança e Badminton. A menor familiaridade com estas áreas originou insegurança no momento de transmitir a informação, o que se refletiu na dificuldade em estruturar explicações claras, coerentes e ajustadas ao nível dos alunos. Além disso, a ausência de um conhecimento aprofundado dos gestos técnicos e das dinâmicas próprias de cada modalidade dificultava a realização de demonstrações eficazes, comprometendo a perceção dos alunos relativamente aos objetivos das tarefas propostas.

Estas limitações tornaram necessário um investimento mais significativo na preparação das aulas. Vi-me na necessidade de investigar previamente os conteúdos de forma mais aprofundada, a selecionar e simplificar a informação mais relevante e a colocá-la numa perspetiva acessível ao aluno, procurando sempre antecipar eventuais dificuldades de compreensão.

Por outro lado, nas modalidades com as quais me sinto mais confortável e experiente, por exemplo no futebol, foi possível transpor, com maior naturalidade, o conhecimento previamente adquirido no contexto do treino desportivo. Essa familiaridade permitiu-me instruir os alunos com maior fluidez, utilizando uma comunicação mais clara, concisa e ajustada ao nível de compreensão dos mesmos. Nessas aulas, senti-me mais confiante na seleção da informação relevante, na gestão do tempo de instrução e na adequação da linguagem utilizada, o que facilitou a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

4.3.3 Clima da Aula

A criação de um clima positivo nas aulas foi, desde o início, uma das minhas principais preocupações enquanto EE. Um ambiente "pesado" ou marcado pela tensão é, como se sabe, indesejável para qualquer aluno e

contraproducente para a aprendizagem. Assim, desde a primeira aula procurei promover um espaço onde imperassem o respeito mútuo, a empatia, a cooperação e a proximidade relacional. O meu objetivo era criar um contexto em que os alunos se sentissem à vontade para participar, expressar as suas opiniões e interagir com o professor sem receios ou constrangimentos, mantendo, naturalmente, os limites do respeito e da autoridade docente.

Contudo, ao longo do ano letivo, identifiquei dificuldades no que diz respeito ao clima de esforço e empenho em vários alunos, principalmente com os alunos surdos, mas também com os que apresentavam dificuldades cognitivas e motoras. Em algumas aulas, principalmente à quinta-feira quando juntávamos todos os 18 alunos, era evidente uma postura pouco proativa por parte dos alunos, revelando escassa mobilidade, fraca iniciativa ofensiva e defensiva, e uma atitude geral de desmotivação face à prática de EF. Esta realidade tornou o planeamento das aulas particularmente exigente, pois implicava um esforço constante da minha parte para conceber estratégias verdadeiramente motivadoras e ajustadas ao contexto dos alunos. Uma das abordagens que utilizei foi tentar colocar-me na perspetiva do aluno, questionando-me se o PA que elaborei me motivaria a participar, caso estivesse no lugar deles. Esta autorreflexão permitiu-me ajustar as propostas pedagógicas com o objetivo de promover um maior envolvimento e participação ativa. No entanto, nem sempre foi eficaz, pois, sendo eu alguém profundamente apaixonado pelo Desporto e pela AF, sentia entusiasmo por propostas que, para muitos alunos, não despertavam o mesmo interesse.

De acordo com Dyson (2006), a existência de relações interpessoais positivas e de confiança entre professores e alunos favorece os níveis de motivação dos estudantes, o que, por sua vez, contribui para melhores desempenhos académicos. Este princípio orientou a minha atuação diária, levando-me a valorizar a construção de um ambiente relacional saudável como alicerce para a aprendizagem e o desenvolvimento motor.

4.3.4 Disciplina

Em relação à gestão da disciplina em contexto de aula, fui alertado pelo PC mesmo antes de lecionar a primeira aula, sobre a importância de dedicar as primeiras aulas à definição e reforço de regras e rotinas que promovessem o respeito mútuo e um ambiente de convivência harmoniosa. Esta etapa inicial revelou-se essencial para o bom funcionamento das aulas ao longo do ano letivo. Entre as normas estabelecidas, destacaram-se algumas como a obrigatoriedade de aguardar a autorização do professor para entrar no pavilhão e a formação imediata dos alunos no banco sueco no início de cada aula, como sinal de prontidão e respeito pelo momento de arranque da atividade.

Durante o ano letivo, enfrentei apenas uma situação mais complexa no que respeita à disciplina, associada à integração tardia de um aluno que ingressou na turma no final de outubro. Este aluno evidenciou dificuldades de adaptação, em grande parte devido à sua personalidade impulsiva e a comportamentos excêntricos, que destoavam da dinâmica já consolidada da turma. Estas dificuldades manifestavam-se, sobretudo, através de atitudes de desrespeito e da utilização de linguagem ofensiva dirigida aos colegas, chegando mesmo a culminar em faltas disciplinares formais.

Perante esta realidade, implementei diversas estratégias de gestão comportamental com o objetivo de promover uma mudança gradual e sustentada no comportamento do aluno. Inicialmente, optei por uma abordagem centrada no diálogo, procurando compreender as causas subjacentes às atitudes adotadas e sensibilizar o aluno para o impacto das suas ações no grupo. Sempre que o comportamento inadequado persistia, pedia-lhe que se afastasse temporariamente da atividade, podendo regressar após refletir e reconhecer o erro. Ao longo do ano, e com algumas chamadas de atenção mais firmes, observei uma melhoria significativa no seu comportamento, o que permitiu uma melhor integração e uma convivência mais harmoniosa com os colegas.

No que diz respeito à disciplina geral da turma, episódios de desatenção ou de ruído excessivo durante os momentos de explicação não foram frequentes nem persistentes. Nessas situações, bastava-me aguardar em silêncio até obter

a atenção do grupo, o que, para além de eficaz, me permitia manter uma postura serena e respeitadora. Houve, pontualmente, necessidade de elevar o tom de voz para restabelecer a ordem, mas essas ocorrências foram esporádicas e não comprometeram, de forma significativa, o clima disciplinar da aula.

Com o decorrer do estágio, e com o apoio da “nova” PC, fui aprendendo a implementar estratégias que ajudaram a reduzir a ocorrência de comportamentos disruptivos. Entre estas estratégias destacam-se o planeamento detalhado das tarefas, a ocupação contínua dos alunos com propostas desafiantes e motivadoras, a organização eficiente das transições entre atividades e a promoção da responsabilidade partilhada, incentivando os próprios alunos a colaborar na montagem e arrumação do material.

Por último, referir que registei algumas variações no comportamento dos alunos consoante a modalidade abordada, o tipo de exercício proposto e até o horário das aulas. Por exemplo, nas aulas de terça-feira à tarde, os alunos revelavam-se geralmente mais ativos, disponíveis e, por vezes, desestabilizadores. Pelo contrário, nas manhãs de quinta-feira, a participação era muito mais apática, no meu entender, por ser a primeira aula, por ser muito cedo, muitos alunos ainda chegam com sono e pouca vontade de fazer exercício físico.

4.4 Avaliação

O processo de avaliação constitui um dos pilares fundamentais da prática docente, sendo essencial para compreender o percurso de aprendizagem dos alunos. Como defendem Hargreaves et al. (2002), a avaliação não se deve limitar à simples atribuição de uma nota. Pelo contrário, deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que permite monitorizar e apoiar a aprendizagem contínua dos alunos, possibilitando-lhes melhorar progressivamente as suas competências e conhecimentos.

A avaliação deve, por isso, ser encarada como um processo contínuo e formativo. Esta visão está em conformidade com o que preconizam documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), os quais utilizei como referência ao longo de todo o meu EP. Estes documentos reforçam a importância de um modelo avaliativo que valorize a progressão individual, a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

Ao longo do meu estágio, recorri a três tipos de avaliação distintos: AD, Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS). A AD teve como objetivo aferir o nível de desempenho inicial dos alunos, bem como o seu domínio técnico-tático prévio, identificando pontos fortes e limitações, de forma a orientar o planeamento das aulas. A avaliação formativa assumiu um papel fundamental no acompanhamento do processo de aprendizagem, permitindo realizar ajustes pedagógicos em tempo útil, enquanto a AS procurou refletir o desempenho global dos alunos ao longo do semestre.

Neste contexto, foi também discutida a pertinência (ou não) da comparação entre alunos. A minha perspetiva, apoiada por Cosme et al. (2020), é que o foco deve estar na evolução individual de cada aluno, de acordo com critérios previamente definidos, e não numa lógica comparativa entre pares, o que pode gerar injustiças e desmotivação. A avaliação deve, assim, ser um instrumento de valorização do progresso pessoal e da aprendizagem efetiva, e não de competição interna.

Nesse sentido, o grupo disciplinar da EC optou pela adoção do modelo de avaliação por critérios de referência, considerado mais justo e adequado ao controlo da aprendizagem. A única exceção prendeu-se com a avaliação da condição física, que seguiu um modelo normativo, dada a natureza mais objetiva dos indicadores físicos. De acordo com Cosme et al. (2020), a avaliação criterial favorece a comunicação entre o professor e os alunos, na medida em que torna os parâmetros avaliativos são mais transparentes e compreensíveis, centrando a atenção no progresso individual.

Desde o início do primeiro semestre, considerei essencial promover a transparência no processo de avaliação. Na primeira aula, partilhei com os alunos os critérios de avaliação a utilizar ao longo do ano, explicando detalhadamente os parâmetros aplicáveis a cada modalidade. Esta estratégia revelou-se fundamental para criar um ambiente de confiança, clareza e responsabilização, permitindo aos alunos compreender o que lhes era exigido e regular o seu esforço e desempenho em conformidade.

Reconheço, hoje, a importância desta abordagem participativa, que contribuiu para um clima de maior equidade na sala de aula. A clareza dos critérios e a coerência entre o que se ensina e o que se avalia são determinantes para garantir um processo avaliativo justo e significativo.

Por fim, é importante salientar que, sendo a avaliação um processo contínuo, o desempenho do aluno deve refletir um trabalho regular e persistente ao longo de todo o ano letivo. Um bom desempenho num único semestre não deverá ser suficiente para garantir uma avaliação final positiva, pois importa valorizar o compromisso, a consistência e a progressão individual demonstrada em todo o percurso escolar.

4.4.1 Avaliação Diagnóstica

Como anteriormente referi, durante este EP, optei por aplicar este tipo de avaliação sempre que introduzia uma nova modalidade, funcionando como um instrumento de orientação que me permitia traçar metas de progressão e identificar os conhecimentos prévios dos alunos.

Com o intuito de uniformizar os procedimentos de AD entre todos os EE, o NE decidiu implementar uma escala de apreciação descritiva, invés de uma lista de verificação. Esta escolha visava tornar a avaliação mais objetiva e centrada no desempenho real dos alunos, permitindo um diagnóstico mais eficaz e uma definição de metas mais realista e adaptada às necessidades observadas.

A sugestão do PC consistiu em utilizar uma escala com apenas três níveis de desempenho:

0 – Não realiza;

1 – Realiza com dificuldade;

2 – Realiza sem dificuldade.

Este modelo simplificado procurava facilitar o momento de observação, tornando o processo mais prático e aplicável no contexto de uma aula com muitos alunos. No entanto, reconheço que, nas primeiras avaliações, enfrentei algumas dificuldades, nomeadamente em observar e avaliar todos os alunos de forma rigorosa, o que teve implicações na definição de metas de aprendizagem adequadas.

Com o decorrer dos meses e a introdução de novas modalidades, fui aperfeiçoando a AD. Adotei estratégias como reduzir o número de critérios a observar, aumentar o tempo destinado à prática para permitir uma observação mais detalhada, e organizar previamente grupos de alunos em função do rendimento técnico que antecipava. Esta última abordagem foi particularmente útil em modalidades coletivas como o futebol e o andebol. Em futebol, de forma a ajudar-me a distinguir o nível de desempenho dos alunos utilizei como exercício de ativação jogos reduzidos (1v1), em formato “sobe e desce” o que permitiu observar os alunos em ação e agrupá-los de acordo com o nível de desempenho. Assim, no momento de jogo formal, foi possível distribuir os alunos por equipas mais equilibradas, promovendo jogos mais justos que promovessem a interação de todos.

A AD (Anexo 11) revelou-se, assim, não apenas como uma ferramenta de recolha de informação inicial, mas como um elemento indispensável para o planeamento eficaz e individualizado do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para o sucesso da AF e AS.

4.4.2 Avaliação Formativa

A AF desempenhou um papel central ao longo do meu estágio, sendo aplicada de forma contínua e integrada no quotidiano das aulas. Através de uma observação regular e intencional, procurei acompanhar o percurso de aprendizagem de cada aluno, atendendo aos seus progressos, dificuldades e à necessidade de redefinição de estratégias. Esta abordagem revelou-se determinante não só para apoiar o desenvolvimento individual dos alunos, mas também para adequar a minha própria intervenção enquanto docente.

Este tipo de avaliação permitiu estabelecer uma ponte entre os conteúdos lecionados e as aprendizagens efetivamente adquiridas pelos alunos. O seu carácter dinâmico e processual possibilitou uma monitorização constante da evolução dos discentes, facultando-lhes feedback frequente, imediato e construtivo, contribuindo para uma maior clareza quanto às suas metas e ao seu progresso.

Para além do seu impacto direto nos alunos, a AF também me proporcionou dados relevantes para reajustar a UD. Ao longo das aulas, recolhi informação valiosa observando comportamentos como o envolvimento nas tarefas propostas e o desempenho técnico face aos objetivos previamente definidos.

Tal como referido anteriormente, no primeiro semestre foi necessário reestruturar grande parte das UD devido a uma planificação inicialmente demasiado ambiciosa e à subestimação do tempo necessário para a consolidação de conteúdos. Em alguns casos, os alunos ainda não dominavam aspetos essenciais, o que levou ao recuo ou reformulação das unidades. No segundo semestre, o planeamento foi mais ajustado, beneficiando do conhecimento prévio sobre os alunos, o que permitiu antecipar dificuldades e reduzir a necessidade de alterações significativas.

4.4.3 Avaliação Sumativa

A AS assumiu um papel determinante no encerramento de cada UD, permitindo aferir, de forma estruturada, os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos ao longo do todo o processo. Este momento avaliativo não surgiu de forma isolada, mas como culminar de um acompanhamento contínuo e sistemático que possibilitou observar a evolução dos alunos desde o início da unidade até ao seu desfecho. Assim, tornou-se possível comparar o ponto de partida com o progresso realizado, reconhecendo ganhos e identificando áreas que exigem reforço.

Este tipo de avaliação, realizada no final de cada modalidade, teve como principal objetivo verificar a consolidação das aprendizagens e atribuir uma classificação correspondente ao desempenho observado. Para que este momento fosse claro e significativo, procurei sempre explicitar antecipadamente os critérios e os parâmetros de avaliação, permitindo aos alunos compreenderem exatamente o que lhes era solicitado e como seriam avaliados.

Inicialmente, a maior dificuldade que senti passou por conseguir avaliar todos os alunos dentro do tempo útil que tinha definido. Esta dificuldade deveu-se, principalmente, a dois fatores: em primeiro lugar, incluía demasiados conteúdos na grelha de AS (Anexo 12), em segundo lugar, adotava uma abordagem ineficaz, avaliando aluno a aluno e tentando completar todos os parâmetros de avaliação antes de passar ao seguinte. Como consequência, nas duas primeiras modalidades que lecionei, precisei de dois tempos de 45 minutos para concluir a avaliação dos 18 alunos da turma, em vez de apenas um tempo, como previsto no planeamento. Complementarmente, e com o intuito de proporcionar uma oportunidade adicional de demonstração de conhecimentos, elaborei pequenos questionários de escolha múltipla aplicados no final de cada modalidade (exceto em dança, onde a procurei fomentar outro foco de ordem mais criativa e espontânea). Estes instrumentos visavam consolidar e refletir os conteúdos abordados em aula, beneficiando particularmente os alunos que revelaram mais dificuldades na vertente prática. Os questionários, compostos por dez questões de escolha múltipla, foram realizados em formato digital,

através da plataforma Google Classroom, utilizando os telemóveis dos próprios alunos. A sua aplicação decorreu de forma eficaz e célere, sem constrangimentos, e a sua duração raramente excedeu os 15 minutos.

Por fim, é importante referir que a AS, para além da sua função classificativa, também cumpriu uma função informativa, uma vez que permitiu devolver aos alunos um feedback claro sobre o seu desempenho global, sinalizando progressos, fragilidades e orientações úteis para o seu desenvolvimento futuro.

4.5 Reflexão

Desde o primeiro ano do MEEFEBS que foi constantemente reforçada a importância da reflexão como alicerce fundamental no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento docente. Esta postura reflexiva, longe de ser um mero exercício académico, revelou-se fundamental para analisar criticamente a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas, tendo sempre como foco central o aluno e o seu processo de aprendizagem. Refletir sobre a prática docente é, por isso, imprescindível para garantir que os modelos, métodos e estratégias de ensino utilizados respondem efetivamente às necessidades, características e contextos de cada aluno.

Esta atitude crítica não se esgotou na análise individual das práticas, mas estendeu-se à colaboração com os colegas do NE, permitindo o confronto construtivo de perspetivas e experiências distintas.

Diversos autores reconhecem que o pensamento reflexivo permite ao professor reavaliar as suas decisões, estratégias e interações com os alunos, potenciando uma atuação mais consciente e eficaz. O autor propõe dois momentos essenciais de reflexão na prática profissional: a reflexão-na-ação, que ocorre durante a intervenção e permite ajustes em tempo real, e a reflexão-sobre-a-ação, que tem lugar após a prática e visa analisar criticamente o que foi feito para melhorar futuras intervenções.

Ao revisitar o meu percurso desde o início do EP até ao presente momento, reconheço uma evolução notória não só no meu desempenho como EE, mas também no amadurecimento da minha identidade enquanto futuro professor. Este crescimento resultou de um processo sistemático de reflexão crítica, que me permitiu analisar o caminho percorrido, definir metas concretas e traçar estratégias coerentes com os objetivos delineados.

Refletir tornou-se um hábito estruturante da minha atuação. Fiz este exercício em diferentes momentos: antes da lecionação, durante a fase de planificação; após a prática, com base naquilo que observei e experienciei; e ainda em diálogo com o NE, o que alargou a minha visão e contribuiu para um pensamento mais aberto e flexível. Este trabalho colaborativo foi fundamental para aprofundar a minha capacidade de análise e reconhecer que, muitas vezes, as dificuldades encontradas pelos colegas podiam servir-me de alerta para melhorar a minha própria prática, fosse na gestão do tempo, no planeamento, na organização das tarefas, ou na qualidade do feedback fornecido aos alunos.

Registei as observações sobre as práticas dos meus colegas de estágio e também sobre a minha intervenção, com base em documentos informais de observação de aula (Anexo 13). Estes baseavam-se, maioritariamente, numa observação descritiva de registo livre, sem critérios previamente definidos, dividido em três categorias: aspetos positivos, aspetos a melhorar e sugestões de melhoria. Pontualmente, realizei também momentos de observação nos quais me focava num aspeto em particular, como por exemplo, contar o tempo de empenhamento motor, tempo de instrução, tempos de transição e refletir sobre esses resultados. Estes registos permitiram-me identificar padrões, questionar decisões e explorar alternativas pedagógicas, sempre com o intuito de promover o debate e um ensino mais ajustado e eficaz.

Refletir de forma sistemática e intencional exigiu esforço, exigência intelectual e honestidade. Como defende Alarcão (2005), o professor reflexivo é aquele que atribui significado à experiência através do pensamento crítico. E, de facto, embora nem sempre tenha sido um exercício fácil, refletir sobre a minha

atuação ajudou-me a perspetivar a mudança e a encarar os desafios com mais criatividade e confiança.

Em suma, a reflexão não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta poderosa para tornar o ensino mais significativo. Permitiu-me crescer enquanto profissional, conhecer melhor os meus alunos e adequar as estratégias pedagógicas às suas reais necessidades. Acredito firmemente que o professor que reflete, aprende continuamente, renova-se e contribui de forma mais eficaz para o sucesso educativo.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

Ao longo do meu estágio, o envolvimento com a comunidade escolar revelou-se uma dimensão particularmente enriquecedora, permitindo-me crescer não só enquanto professor, mas também enquanto pessoa. A socialização com os diferentes elementos da escola foi acontecendo de forma natural, fruto da minha presença constante e da vontade de integrar-me no quotidiano escolar para além da componente letiva.

Estabeleci uma relação especialmente próxima com o porteiro da escola, com quem mantive conversas frequentes e cuja simpatia e disponibilidade tornaram o ambiente mais acolhedor. Com os restantes professores, em particular os do grupo de EF, fui construindo um clima de partilha, companheirismo e entreajuda. As longas horas passadas na sala dos professores foram marcadas por trocas de experiências, aprendizagens informais e momentos de descontração, que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Também com os alunos, fora do contexto formal da aula, fui sentindo esse impacto relacional. Houve casos que me marcaram particularmente, como os alunos que, mesmo à distância ou fora do espaço de aula, faziam questão de me cumprimentar, chamar ou simplesmente sorrir ao passar por mim. Esses

pequenos gestos fizeram-me perceber que, de alguma forma, consegui deixar uma marca positiva no percurso escolar de alguns deles.

5.1 Desporto Escolar

No âmbito do Desporto Escolar, participei, juntamente com os meus dois colegas do NE, na dinamização da atividade de ginástica, com duas sessões semanais de uma hora, às terças e quartas-feiras. A escolha desta modalidade e dos respetivos dias foi definida pelo nosso PC, também coordenador do Desporto Escolar, justificando-se pela elevada procura pela modalidade em questão e pela intenção de repetir o evento de final de ano, de apresentação de uma coreografia de ginástica acrobática, como em anos anteriores. Às terças-feiras, trabalhámos com um grupo de cinco alunas pouco assíduas, que, apesar de não terem mostrado interesse em participar no evento culminante, demonstraram uma evolução significativa na execução de figuras de grupo, elementos de transição e de equilíbrio. Às quartas-feiras, orientámos dois grupos mais assíduos, com cerca de quatro alunos cada, com os quais desenvolvemos uma coreografia de ginástica acrobática apresentada à comunidade escolar no penúltimo dia de aulas. O resultado revelou-se gratificante e enriquecedor para todos os envolvidos no processo.

5.2 Corta-Mato

Corta-Mato - Fase Escolar

O corta-mato escolar é tradicionalmente uma das atividades do Desporto Escolar com maior adesão, e este ano não foi exceção. Sendo o primeiro evento desportivo do ano letivo e tendo em conta o elevado número de participantes, os EE não estiveram envolvidos na organização logística principal, por sugestão do PC.

O dia da prova foi marcado por desafios organizativos. Apesar de existir um planeamento com tempos de aquecimento e partidas por escalões, houve

atrasos e descoordenação causados por imprevistos de última hora e má gestão de recursos humanos. Como consequência, os tempos de preparação foram reduzidos e gerou-se alguma confusão entre os alunos.

Ainda assim, a iniciativa ficou marcada pela positiva. Destaca-se a participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que reforçou o carácter inclusivo do evento, bem como o envolvimento de docentes, que contribuíram para um ambiente mais participativo.

No decorrer do evento desempenhei uma tarefa atribuída pelo PC, ficando posicionado numa área do percurso com a responsabilidade de garantir que os alunos respeitavam o trajeto, sobretudo tendo em conta as diferenças entre as voltas que alguns escalões tinham de realizar. Esta função foi importante para assegurar o bom desenrolar da prova e evitar situações de erro ou atalhos involuntários.

Corta-Mato - Fase Distrital

No dia 17 de janeiro de 2025, decorreu no Parque da Ribeira de Picoutos, em Leça do Balio, a fase distrital do Corta-Mato, organizada pela coordenação local de desporto escolar do Porto. Este evento reuniu aproximadamente 3500 alunos de várias escolas do distrito, tendo cada estabelecimento de ensino participado com seis alunos por escalão e género.

As distâncias percorridas variaram entre os 1000 metros, para os escalões mais novos, e os 2500 metros, destinados aos atletas mais velhos. A minha EC levou uma comitiva composta por 35 alunos e seis professores. Apesar de não termos obtido classificações de pódio, os nossos alunos revelaram um comportamento exemplar, marcado pelo empenho, espírito de equipa e entusiasmo ao longo de toda a competição.

Durante este evento, as minhas principais funções centraram-se no apoio logístico aos alunos. Acompanhei os participantes em deslocações para as casas de banho, assegurei que estivessem prontos nos momentos corretos para

a chamada antes da prova e ajudei a manter a organização e o cumprimento dos horários estabelecidos.

5.3 Mega - sprinter

Mega Sprinter - Fase Escolar

Esta atividade destacou-se pela forte adesão dos alunos, o que implicou uma complexidade acrescida do ponto de vista organizacional. Estive diretamente envolvido na sua preparação e dinamização, o que me permitiu perceber de forma mais clara os desafios logísticos associados à organização deste tipo de eventos.

A fase escolar envolveu três modalidades:

- Lançamento do vortex, realizado no campo sintético exterior;
- Salto em comprimento, dentro do pavilhão, com a receção do salto realizada com o auxílio de colchões de ginástica;
- Sprint de 40 metros, também no campo sintético exterior.

Participei de forma mais ativa na prova de salto em comprimento e também na prova de sprint de 40 metros. Nesta última, permaneci na zona de chegada com a responsabilidade de filmar as chegadas dos alunos. Como estavam a ser utilizadas quatro pistas em simultâneo, tornou-se difícil identificar de imediato, a olho nu, quem tinha sido o vencedor e as posições relativas de cada participante. Por esse motivo, a gravação em vídeo revelou-se essencial para garantir uma avaliação justa e precisa dos resultados.

Na prova de salto em comprimento, além de ter colaborado na montagem do espaço e do material necessário, ajudei na medição dos saltos com fita métrica e, com o apoio de uma professora, realizámos os registos dos resultados.

Mega Sprinter - Fase Distrital

A fase distrital do Mega Sprinter, teve lugar no Estádio Municipal da Póvoa de Varzim, sendo que o nosso agrupamento esteve representado por 22 alunos. Esta fase incluiu, novamente, provas de saltos, lançamentos e corridas (Anexo 14). Nesta fase, já não estive envolvido na organização do evento, mas desempenhei funções de apoio direto aos alunos da nossa escola, à semelhança da fase distrital do corta-mato. Em conjunto com os meus colegas do NE dividi tarefas como acompanhar os atletas até ao local correto de início das provas, garantir que chegavam à hora indicada e proporcionar uma ativação física adequada antes da competição.

5.4 Atividade de Gincana

A Gincana realizou-se no dia 20 de dezembro de 2024 e contou com a participação ativa de muitos alunos do 2.º e 3º ciclo. Esta atividade teve como objetivo promover a prática de exercício físico através de uma abordagem lúdica, aliando desafios de perícia e equilíbrio.

A minha participação, juntamente com os restantes elementos do NE, centrou-se na verificação do estado das bicicletas utilizadas. Enchemos os pneus, testámos os travões e a direção de cada bicicleta com um pequeno teste de condução. Esta tarefa revelou-se importante, pois permitiu detetar problemas de segurança: uma bicicleta apresentava desvio na direção e outra tinha falhas nos travões. O primeiro caso foi resolvido de imediato, o segundo exigia intervenção técnica especializada e foi sinalizado.

Apesar da minha participação ter sido mais reduzida em comparação com outras atividades, considero que foi uma contribuição importante para o bom funcionamento da Gincana, garantindo que os alunos participaram em segurança. A atividade decorreu de forma muito positiva, com os alunos a mostrarem entusiasmo e elevado envolvimento ao longo de todo o percurso.

5.5 Jornadas Desportivas ERASMUS

As Jornadas Desportivas ERASMUS decorreram no dia um de abril de 2025, no âmbito de um protocolo de intercâmbio estabelecido com uma escola espanhola, tendo envolvido alunos de ambos os países numa experiência conjunta assente na prática de AF. Esta iniciativa revelou-se extremamente enriquecedora, na medida em que promoveu não só o desenvolvimento de competências sociais, como também a integração cultural e o espírito de cooperação entre os participantes.

No que diz respeito à aula de EF, esta atividade consistiu num torneio composto por oito equipas, envolvendo cinco modalidades diferentes. As equipas foram constituídas com cerca de oito alunos de diversas nacionalidades, participando assim num torneio de carácter amigável, onde o resultado era secundário. O principal objetivo foi promover a convivência, a entreaajuda e a oportunidade de experimentar diferentes modalidades desportivas, como futebol, basquetebol, andebol, voleibol e uma adaptação criativa do *rugby*. Esta última consistia na utilização de colchões, onde os alunos marcavam ponto ao receber a bola e saltar sobre eles, uma proposta dinamizada por um professor espanhol, que teve uma adesão muito positiva por parte dos alunos. As turmas envolvidas foram do 8.º e 9.º ano, o que permitiu uma participação dinâmica e heterogénea, com alunos de diferentes idades e níveis de experiência a interagirem de forma natural e colaborativa. A mim coube-me acompanhar uma das equipas ao longo dos seis jogos realizados contra diferentes adversários, tarefa que me possibilitou observar de perto a forma como os alunos comunicavam, se apoiavam e se divertiam, independentemente das diferenças linguísticas ou culturais.

A atividade foi um verdadeiro sucesso. No final do dia, muitos alunos manifestaram vontade de continuar a jogar e mostraram-se desiludidos com o término do torneio, sinal claro de que a experiência foi positiva. Este tipo de vivências demonstra o enorme potencial da EF como veículo de socialização, inclusão e enriquecimento pessoal.

5.6 Torneio de Andebol

O torneio de andebol constituiu a última atividade organizada pelo NE no presente ano letivo, sendo uma iniciativa planeada e executada integralmente pelos EE. Esta atividade representou o culminar de várias experiências organizativas vividas ao longo do ano, permitindo-nos aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolver uma dinâmica de trabalho colaborativa com vista a uma organização eficiente e cuidada (Anexo 15).

O torneio foi direcionado aos alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos, tendo registado uma elevada adesão por parte da comunidade escolar. Mais de 30 alunos inscreveram-se para participar como jogadores e sete alunos voluntariaram-se para assumir funções de arbitragem de campo e juízes de mesa. A realização do evento decorreu no campo exterior da escola, por dois motivos principais: por um lado, o piso do pavilhão interior encontrava-se em condições que não garantiam a segurança mínima para a prática desportiva; por outro, o campo exterior oferecia maior dimensão, tendo sido previamente preparado com dois campos de jogo e quatro balizas fixas de acordo com as medidas oficiais da modalidade.

A atividade revelou-se extremamente enriquecedora, não apenas do ponto de vista organizativo, mas também pelo entusiasmo e envolvimento demonstrado pelos alunos. O torneio proporcionou momentos de verdadeiro espírito competitivo, aliados a um forte sentido de cooperação e respeito mútuo, reforçando o valor do desporto escolar como promotor de competências sociais e pessoais.

No que diz respeito às minhas funções, participei ativamente em todas as fases da organização. Em conjunto com os restantes estagiários, colaborei na elaboração de documentos essenciais como o cartaz promocional e o regulamento do torneio. Fui ainda responsável pela criação dos prémios atribuídos às três primeiras equipas classificadas, que consistiram em diplomas

personalizados e diferenciados consoante a classificação alcançada. Durante a realização do torneio, mantive-me sempre presente no terreno, desempenhando diversas tarefas de apoio, como a orientação dos atletas para os campos respetivos, o controlo dos horários dos jogos e o esclarecimento de dúvidas junto dos participantes.

Importa destacar que, ao longo de toda a atividade, tanto eu como os meus colegas estagiários adotámos uma postura proativa e colaborativa, revelando total disponibilidade para resolver qualquer eventualidade. Felizmente, não se registaram imprevistos de relevo e o torneio decorreu dentro das expectativas, com os alunos a demonstrarem empenho, fair-play e entusiasmo em todos os jogos.

6. Investigação em contexto docente

Educação Física e Saúde: Uma Intervenção Pedagógica na Condição Física de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente estudo teve como principal objetivo analisar o impacto de estratégias pedagógicas específicas na melhoria dos níveis de aptidão física dos alunos. A intervenção, sustentada no modelo de Aptidão Física para a Promoção da Saúde (MAFPS), foi implementada ao longo de todo o ano letivo numa turma do 9.º ano de escolaridade de uma escola do distrito do Porto. O grupo era constituído por nove alunos com baixos níveis de condição física e reduzida motivação para a disciplina. Foram implementadas três estratégias pedagógicas principais: desafios semanais realizados fora do contexto escolar, integração sistemática de exercícios de condição física nas aulas e criação de um quadro de honra semanal baseado no esforço demonstrado pelos alunos. A recolha de dados quantitativos foi realizada através dos testes de condição física do programa FitEscola, aplicados em três momentos distintos. Foram também recolhidos dados qualitativos através de entrevistas em grupo focal com o objetivo de compreender a perceção dos alunos relativamente à sua evolução. Os resultados apontam para melhorias nos níveis de aptidão física e para um aumento da perceção positiva dos alunos face à disciplina, sugerindo que a implementação de estratégias contextualizadas e motivadoras pode contribuir significativamente para a promoção de hábitos de vida ativos e saudáveis em contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, MOTIVAÇÃO.

Physical Education and Health: A Pedagogical Intervention in the Physical Condition of Lower Secondary Education Students

Abstract

The main aim of this study was to analyze the impact of specific teaching strategies on improving students' physical fitness levels. The intervention, based on the Physical Fitness for Health Promotion (MAFPS) model, was implemented throughout the school year in a 9th grade class at a school in the district of Porto. The group consisted of nine students with low levels of physical fitness and low motivation for the subject. Three main pedagogical strategies were implemented: weekly challenges carried out outside the school context, systematic integration of physical fitness exercises into lessons and the creation of a weekly honor roll based on the effort shown by the students. Quantitative data was collected using the FitEscola program's fitness tests, applied at three different times. Qualitative data was also collected through focus group interviews, with the aim of understanding the students' perception of their progress. The results point to improvements in physical fitness levels and an increase in the students' positive perception of the subject, suggesting that the implementation of contextualized and motivating strategies can contribute significantly to the promotion of active and healthy lifestyle habits in the school context.

KEYWORDS: PHYSICAL FITNESS; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL STRATEGIES; MOTIVATION.

6.1 Introdução

Num panorama educativo que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, a promoção da aptidão física (ApF) tem vindo a assumir crescente relevância, sobretudo perante o aumento dos estilos de vida sedentários entre os jovens, que comprometem a saúde e o bem-estar a curto e longo prazo (Janssen & LeBlanc, 2010). A ApF, entendida como a capacidade funcional do organismo para desempenhar atividades do quotidiano com vigor e sem fadiga excessiva, inclui componentes essenciais como resistência cardiorrespiratória, força muscular, flexibilidade e composição corporal (Corbin et al., 2005), sendo por isso fundamental para contrariar os efeitos negativos do sedentarismo.

Neste contexto, a escola assume-se como um ambiente privilegiado para a promoção da saúde e da atividade física, com a disciplina de Educação Física (EF) a desempenhar um papel central no desenvolvimento de estilos de vida ativos e sustentáveis (Sallis et al., 2012). Diversos estudos confirmam que níveis elevados de ApF estão associados não só a benefícios físicos, mas também a melhorias cognitivas e sócio emocionais, reforçando a importância de intervenções educativas bem estruturadas (Ortega et al., 2008).

Entre os modelos orientadores desta abordagem educativa, destaca-se o Modelo de Aptidão Física para a Promoção da Saúde (MAFPS), proposto por Corbin (2005), que oferece uma perspetiva formativa e preventiva centrada na saúde. Este modelo promove o desenvolvimento equilibrado das componentes da ApF e enfatiza a inclusão de todos os alunos, alinhando-se com as orientações curriculares nacionais e internacionais que defendem a aquisição de competências para uma vida ativa e saudável (Direção-Geral da Educação, 2021; SHAPE America, 2014). Um dos princípios-chave do MAFPS é a monitorização contínua dos níveis de ApF, o que, para além de fornecer dados objetivos sobre o progresso, fomenta a autorregulação, consciência corporal e autonomia dos alunos (Corbin, 2005).

Estudos têm demonstrado a eficácia da implementação do MAFPS em contexto escolar, apontando para melhorias significativas na aptidão física dos alunos, bem como no seu envolvimento, motivação intrínseca e adoção de

comportamentos saudáveis (Pate et al., 2006; Gao, Lee & Harrison, 2011). Este enfoque na ApF ganha ainda mais relevância face às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), que reforçam o papel da atividade física regular na prevenção de doenças crónicas e na promoção do bem-estar global dos jovens.

Paralelamente, a avaliação das estratégias pedagógicas implementadas deve ir além dos dados objetivos, integrando também as perceções dos alunos. Estas perceções são essenciais para compreender os níveis de motivação e envolvimento nas aulas, permitindo um ajuste contínuo das práticas educativas às necessidades dos alunos (Bailey et al., 2013; Silverman & Mercier, 2015).

Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da implementação de estratégias pedagógicas baseadas no MAFPS na melhoria dos níveis de aptidão física e na perceção dos alunos relativamente à disciplina de EF, num contexto escolar do 9.º ano.

6.2 Metodologia

6.2.1 Amostra

A amostra do estudo é constituída por nove alunos do 9.º ano de uma escola do distrito do Porto, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Entre os alunos, sete tinham, pelo menos, uma retenção escolar, e cinco eram raparigas enquanto quatro eram rapazes. Alguns beneficiavam de apoio educativo especializado devido a dificuldades cognitivas. Observava-se uma fraca motivação para a disciplina de EF e uma reduzida cultura desportiva, fatores que condicionavam o envolvimento e o desempenho dos alunos. Apenas dois praticavam desporto regularmente, destacando-se uma aluna federada na modalidade de hóquei em patins.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e a natureza da sua participação, tendo os encarregados de educação assinado um

consentimento informado. Além disso, foram também asseguradas as condições de anonimato e confidencialidade dos dados, em conformidade com os princípios éticos da investigação.

6.2.2 Desenho da Intervenção

A intervenção assentou na integração de estratégias sistemáticas e motivacionais durante as aulas de EF, organizadas em três eixos principais:

Desafios Semanais:

Semanalmente, foram lançados desafios físicos simples e variados, com o objetivo de incentivar a prática de exercício fora da escola. A participação nestes desafios resultava numa bonificação previamente definida, reforçando o compromisso dos alunos com a AF regular. Além do seu caráter motivacional, esta abordagem disponibilizava 29 desafios variados, de fácil execução e com pouca ou nenhuma necessidade de material. A maioria dos desafios incluía vídeos demonstrativos, facilitando a autonomia e a correta execução das tarefas.

Condição Física Integrada nas Aulas:

Cada aula incluiu momentos dedicados ao desenvolvimento da condição física geral e específica. A condição física foi trabalhada principalmente através de corrida de resistência, em cerca de 90% das aulas. Paralelamente, foram incorporados exercícios de condição física específica, adaptada à modalidade em ensino.

Quadro de Honra de Empenho:

Foi criado um quadro semanal onde eram destacados os três alunos com melhor empenho e atitude, afixado num local visível no pavilhão desportivo. Esta iniciativa tinha por objetivo promover o reconhecimento positivo, reforçando e

envolvimento e compromisso, tanto individual como coletivo, dos alunos para com a disciplina.

6.2.3 Instrumentos de recolha dos dados

Para a recolha de dados, foram utilizados instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, de modo a permitir uma análise mais abrangente do impacto das estratégias pedagógicas implementadas.

Na componente quantitativa, aplicou-se a bateria de testes do programa FitEscola, permitindo aferir os níveis de condição física dos alunos em três momentos distintos ao longo do ano letivo (início, meio e fim da intervenção). Os testes incluíram o Teste de Vaivém, a corrida de 40 metros, flexões de braços, abdominais, impulsão horizontal, flexibilidade de ombros, bem como a medição do peso e da altura para o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), indicadores alinhados com o modelo teórico adotado.

Na componente qualitativa, realizaram-se duas entrevistas em grupo focal, organizadas por sexo, com o objetivo de explorar as perceções dos alunos relativamente à sua evolução ao longo da intervenção. Um dos grupos foi constituído por cinco alunos e o outro por quatro. As entrevistas, com duração média de 20 a 25 minutos, foram conduzidas pelo investigador num ambiente informal e seguiram um guião semiestruturado que abordou temas como o progresso, a motivação e a perceção do impacto das estratégias pedagógicas na experiência dos alunos. Para garantir o anonimato dos participantes, as suas respostas foram registadas utilizando códigos, como "Aluno 1, Grupo 1", "Aluno 1, Grupo 2", etc, na transcrição para o documento de análise. O registo das entrevistas foi feito através da gravação de áudio com o telemóvel, tendo-se posteriormente transcrito o conteúdo para Word, o que facilitou a análise detalhada dos dados.

6.2.4 Análise de Dados

Dados Quantitativos

Os dados quantitativos foram inicialmente organizados em Excel, incluindo o nome, género, turma, momento de avaliação e os resultados obtidos em cada teste. Posteriormente, foram transferidos para o software SPSS, onde se procederam às análises estatísticas mais relevantes. Numa primeira fase, realizou-se uma análise descritiva com o cálculo da média, mediana, máximo, mínimo e desvio padrão para cada variável e momento, permitindo uma visão geral da distribuição e dispersão dos dados, bem como a identificação de assimetrias ou outliers (Dancey & Reidy, 2017). Para complementar, recorreu-se à representação gráfica para ilustrar a evolução da média ao longo dos três momentos, por género, permitindo comparar tendências entre rapazes e raparigas.

Seguiu-se a aplicação de testes estatísticos inferenciais para avaliar diferenças com a intervenção. Dado o número reduzido de participantes ($n = 9$), não se assumiu a normalidade das variáveis, uma vez que as pequenas amostras podem ser influenciadas por assimetrias ou valores extremos (Dancey & Reidy, 2017; Field, 2013). Assim, utilizou-se o teste de Shapiro-Wilk, adequado para amostras pequenas (Shapiro & Wilk, 1965) para testar a normalidade das variáveis. Dependendo dos resultados da normalidade, aplicou-se o teste t-student para as variáveis que seguiam distribuições normais e o teste de Wilcoxon para variáveis que seguiam distribuições não normais (Dancey & Reidy, 2017). A análise comparou os momentos 1 e 3, com todos os alunos, registando os valores de prova e a significância a 5%.

Dados Qualitativos

Para analisar os dados qualitativos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos de EF, recorreu-se à análise temática, um método amplamente utilizado na investigação qualitativa. Este método permite identificar, analisar e interpretar padrões (ou temas) significativos presentes nos dados recolhidos, oferecendo uma estrutura rigorosa para a organização e compreensão do conteúdo das entrevistas (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática seguiu os seguintes passos:

1. Familiarização com os dados: leitura repetida das entrevistas para compreender o conteúdo e começar a reconhecer padrões;
2. Codificação inicial: identificação de ideias ou conceitos relevantes, atribuídos a códigos;
3. Geração de temas: agrupamento dos códigos em temas mais amplos que representem os principais tópicos identificados;
4. Revisão dos temas: verificação da coerência e clareza dos temas, assegurando que representam bem os dados;
5. Definição dos temas: nomeação e descrição clara de cada tema, com base no seu conteúdo principal;
6. Análise dos temas mais relevantes: exploração mais profunda de cada tema, com exemplos retirados das entrevistas para ilustrar os significados.

6.3 Resultados

Este capítulo apresenta os resultados das variáveis físicas analisadas: IMC, abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e teste do vaivém, que revelaram uma evolução positiva ao longo da intervenção.

IMC

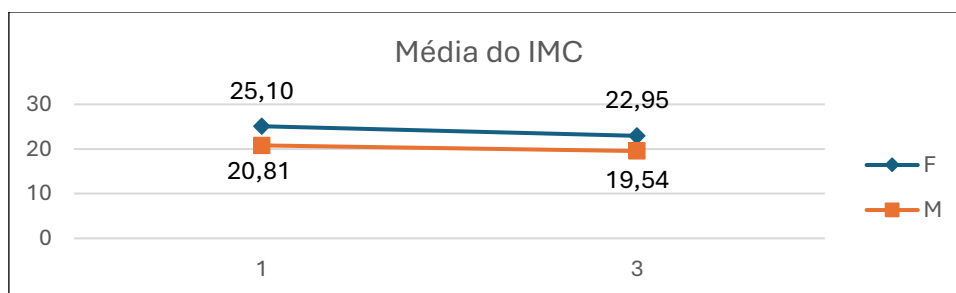


Figura 1 - Média do IMC, Por Género e Momento de Teste

O IMC, avaliado nos momentos 1 e 3, registou uma diminuição média, sugerindo melhorias na composição corporal. As restantes variáveis mostraram aumentos significativos, refletindo progressos na resistência muscular, força,

potência e capacidade cardiorrespiratória. As figuras seguintes ilustram a evolução média dos resultados por género.

No primeiro momento, a média do IMC foi de $23,2 \text{ kg/m}^2 (\pm 5,1)$, enquanto no terceiro foi de $21,4 \text{ kg/m}^2 (\pm 4,4)$, representando uma redução média de $1,8 \text{ kg/m}^2$. Esta diminuição sugere uma evolução positiva no controlo do peso e na composição corporal dos participantes (Anexos 16 e 17).

O teste de Shapiro-Wilk validou a ausência de normalidade nos dois momentos ($p > 0,05$), sendo assim utilizado o teste de Wilcoxon, que revelou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,0195$), que evidencia uma melhoria neste indicador de saúde.

Abdominais

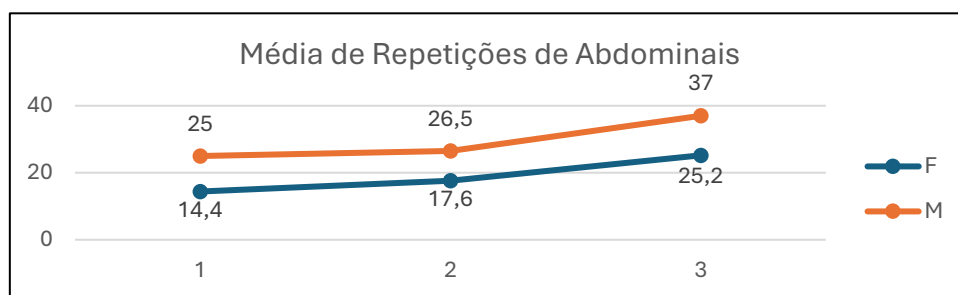


Figura 2 - Média de Repetições de Abdominais, Por Género e Momento de Teste

A média de repetições aumentou de $19,1 (\pm 8,5)$ para $30,4 (\pm 9,3)$, representando um acréscimo médio de 11,3 repetições. Esta evolução indica uma melhoria expressiva na resistência muscular abdominal (Anexos 18 e 19).

Adicionalmente, após verificada a normalidade nos dois momentos (Shapiro-Wilk, $p > 0,05$), aplicou-se o t-teste pareado, que revelou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,0001$).

Flexões de Braços

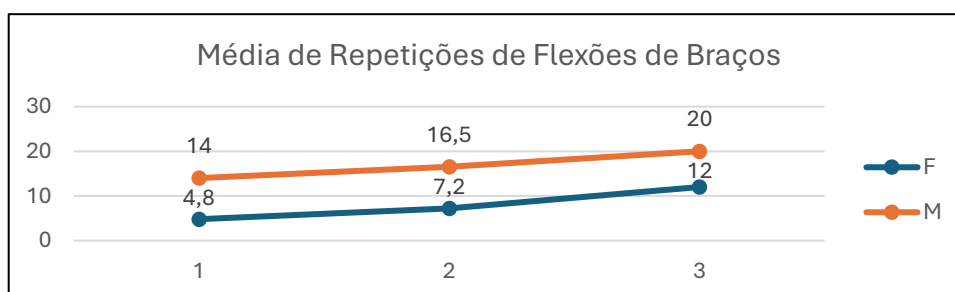


**Figura 3 - Média de Repetições de Flexões de Braços,
Por Género e Momento de Teste**

A média de flexões passou de 8,9 ($\pm 7,3$) para 15,6 ($\pm 7,8$), com um aumento médio de 6,7 repetições. Este resultado indica melhorias relevantes na força e resistência dos membros superiores (Anexos 20 e 21).

Como a distribuição não foi normal (Shapiro-Wilk, $p < 0,05$), utilizou-se o teste de Wilcoxon, que apontou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,0039$).

Impulsão Horizontal

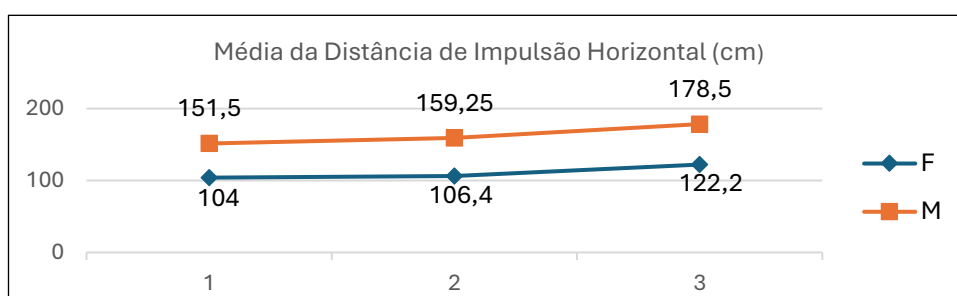


**Figura 4 - Média da Distância de Impulsão Horizontal (cm),
Por Género e Momento de Teste**

A distância média aumentou de 125,1 cm ($\pm 28,9$) para 147,2 cm ($\pm 29,6$), evidenciando uma melhoria de 22,1 cm e um progresso substancial na potência dos membros inferiores (Anexos 22 e 23).

Confirmada a normalidade das distribuições (Shapiro-Wilk, $p > 0,05$), aplicou-se o t-teste pareado, que indicou confirmou uma diferença significativa ($p = 0,0016$).

Teste do Vaivém

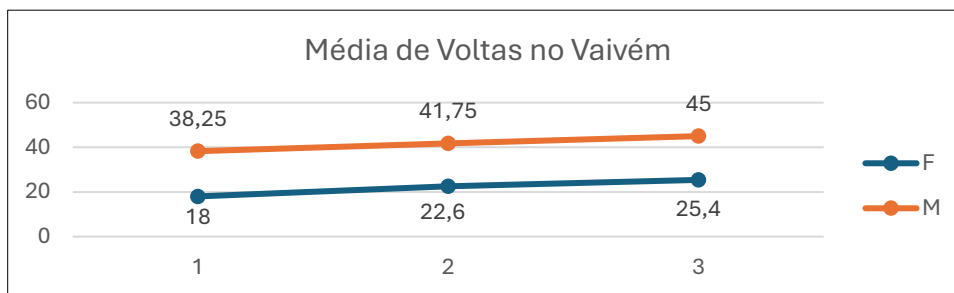


Figura 5 - Média de Voltas no Vaivém, Por Gênero e Momento de Teste

A média de voltas aumentou de 27,0 ($\pm 19,1$) para 34,1 ($\pm 16,8$), o que representa um incremento médio de 7,1 voltas, refletindo uma melhoria na aptidão cardiorrespiratória (Anexos 24 e 25),

Com a normalidade confirmada (Shapiro-Wilk, $p > 0,05$), utilizou-se o t-teste pareado, que revelou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,0009$).

Em anexo segue uma tabela com indicação dos testes estatísticos que foram realizados para cada variável (Anexo 26).

Qualitativos

A análise temática das entrevistas revelou padrões recorrentes nas respostas e os efeitos percebidos das estratégias aplicadas, nomeadamente, melhoria da condição física, sentimento de maior capacidade física e aumento da motivação para a EF e para o exercício em geral.

- Melhoria da condição física e sentimento de maior capacidade física

Um dos temas mais recorrentes nas entrevistas foi a percepção clara de que houve um progresso significativo ao nível da condição física, bem como um sentimento de estarem fisicamente mais aptos e confiantes nas suas capacidades. Os alunos demonstraram reconhecer que as atividades propostas contribuíram diretamente para esse desenvolvimento:

“Os meus resultados nos testes de condição física melhoraram muito ao longo do ano.” (Aluno 1, Grupo 2).

“Apesar dos exercícios físicos que o professor nos colocava a fazer serem muito cansativos e às vezes não me apetecer fazer, sei que eram importantes e melhoraram a nossa condição física.” (Aluno 3, Grupo 2).

“Sinto que o meu desempenho nas aulas foi melhor porque eu estava melhor preparado fisicamente.” (Aluno 4, Grupo 1).

- Aumento dos níveis de motivação para a aula de EF e para o exercício físico no geral

Emergiu também um tema relacionado com a motivação para a prática, com os alunos a demonstrarem maior interesse e vontade de participar nas aulas.

“Sinto-me mais motivado para a aula de EF em comparação com o ano passado.” (Aluno 2, Grupo 2).

“Agora que aprendi a fazer exercícios mais físicos, não tenho vergonha de fazer nas aulas e até gosto de fazer alguns.” (Aluno 4, Grupo 2).

“Quando precisar de fazer exercício físico posso consultar no Classroom as dezenas de exercícios que o professor nos enviou.” (Aluno 3, Grupo 1).

Os testemunhos dos alunos indicam que as estratégias aplicadas em EF contribuíram para a melhoria da condição física e da perceção de competência, evidenciada por referências frequentes à evolução nos testes e à sensação de maior força e preparação.

Esta perceção de melhoria está intimamente ligada à construção de sentimentos de competência física que, segundo Harris e Cale (2018), são essenciais para fomentar estilos de vida ativos e positivos em relação à prática desportiva. Também Ntoumanis et al. (2004) destacam que a perceção de competência está associada a níveis mais elevados de motivação e participação.

Adicionalmente, o aumento da motivação identificado nas entrevistas sugere uma mudança na atitude dos alunos face à disciplina, refletindo maior envolvimento e interesse. A autonomia percebida, ao referirem, por exemplo, que podem recorrer ao Classroom para continuar a praticar, está alinhada com os princípios da teoria da autodeterminação, que aponta a autonomia e a competência como pilares da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

6.4 Discussão

Os resultados obtidos neste estudo indicam uma melhoria significativa nos níveis de aptidão física dos alunos ao longo do período de intervenção, o que reforça a eficácia das estratégias pedagógicas baseadas no Modelo de Aptidão Física para a Promoção da Saúde (MAFPS). Estes resultados estão em consonância com investigações anteriores que destacam a importância da integração sistemática de exercícios e da motivação para a promoção da saúde em contexto escolar (Gao, Lee & Harrison, 2011).

De notar que, a implementação de desafios semanais, a inclusão regular de exercícios de condição física nas aulas e o reconhecimento do esforço através do quadro de honra contribuíram para uma melhoria dos níveis de aptidão física e para uma perceção mais positiva da disciplina pelos alunos. Estes resultados corroboram a literatura que defende a utilização de estratégias motivacionais para aumentar o envolvimento dos alunos na prática de atividade física (Sallis et al., 2012; Bailey et al., 2013).

Os resultados quantitativos e qualitativos deste estudo sugerem que a abordagem adotada, centrada na promoção da aptidão física e na motivação intrínseca dos alunos, é eficaz para fomentar hábitos de vida mais ativos e saudáveis. Esta evidência reforça o papel fundamental da Educação Física enquanto agente de promoção da saúde em contexto escolar, alinhando-se com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022).

Adicionalmente, os resultados obtidos alinham-se com as recomendações do relatório europeu *Physical Education and Sport at School in Europe*

(EACEA/Eurydice, 2013), que defende uma abordagem educativa à AF orientada para o desenvolvimento de competências motoras, níveis adequados de ApF e hábitos de vida saudáveis a longo prazo.

Por fim e em linha com Ortega et al. (2008), os resultados deste estudo reforçam o impacto positivo de intervenções focadas na ApF durante a adolescência, não só a nível físico, mas também psicológico. A articulação entre dados objetivos e percepções dos alunos evidencia a eficácia de práticas pedagógicas centradas no aluno, destacando a importância da EF na promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis.

6.5 Limitações

Apesar dos resultados positivos, é importante reconhecer algumas limitações que podem ter influenciado os dados obtidos. A amostra reduzida limita a generalização dos resultados. Além disso, a curta duração da intervenção pode não ter sido suficiente para promover mudanças duradouras nos comportamentos fora do contexto escolar.

Além disso, no plano qualitativo, embora as entrevistas tenham fornecido percepções relevantes, a ausência de outros instrumentos pode ter comprometido a robustez da análise. Variáveis contextuais externas, como o ambiente familiar ou o estilo de vida, também não foram controladas e podem ter impactado os resultados.

6.6 Conclusão

A aplicação do MAFPS, aliado a estratégias motivacionais e estruturadas, como os desafios semanais, a integração sistemática de exercícios de condição física nas aulas e a implementação de quadros de reconhecimento do empenho, revelou-se eficaz na melhoria dos níveis de condição física dos alunos.

Para além do progresso físico, observou-se uma melhoria na percepção das capacidades pelos próprios alunos e na valorização da ApF para a saúde, o que reforçou a motivação para a prática de AF.

Conclui-se que a aplicação contínua deste tipo de abordagem poderá assumir um papel verdadeiramente transformador na vida dos alunos, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis de forma duradoura.

6.7 Referências bibliográficas

- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: An underestimated investment in human capital? *Journal of Physical Activity and Health*, 10(3), 289–308.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2013). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 28(4), 439-452.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Corbin, C. B. (2005). *Concepts of physical fitness: Active lifestyles for wellness* (13th ed.). McGraw-Hill.
- Corbin, C. B., Welk, G. J., Corbin, W. R., & Welk, K. A. (2005). *Concepts of physical fitness: Active lifestyles for wellness* (13th ed.). McGraw-Hill.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2017). *Estatística sem matemática para psicologia* (7.^a ed.). Porto Alegre: Penso.
- 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.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais - Educação Física – Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Physical education and sport at school in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60(2), 236–254.
- Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2011). Understanding students' motivation in physical education: A self-determination perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 100–108.
- Harris, J., & Cale, L. (2018). *Promoting active lifestyles in schools*. Human Kinetics.
- 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), 1–16.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197–214.
- Organização Mundial da Saúde. (2022). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- 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*, 32(1), 1–11.
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., & McIver, K. L. (2006). Physical activity and health: Does physical education matter? *Quest*, 58(1), 60–70.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87(8), 1328–1334.

- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125–135.
- SHAPE America. (2014). *National standards & grade-level outcomes for K–12 physical education*. Human Kinetics.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591–611.
- Silverman, S., & Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 150–155.

7. Considerações Finais

O EP constituiu um marco fundamental para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Proporcionou-me a possibilidade de experienciar, em contexto real, o ambiente escolar, desde o envolvimento com todo o pessoal docente e não docente até à lecionação das aulas e à participação ativa nas mais diversas atividades escolares. Acima de tudo, permitiu-me desenvolver competências na resolução de problemas, e na superação de obstáculos concretos, bem como a capacidade de lidar com diferentes perfis de alunos, mas também com diferentes tipos de professores. No fundo, este estágio foi uma experiência que me ensinou o que significa, verdadeiramente, ser professor.

Desde o início, deparei-me com um inevitável conflito entre as expectativas que trazia e a realidade concreta que encontrei. Idealizava um ambiente mais equilibrado, uma rotina mais previsível, mas rapidamente compreendi que a vida escolar é feita de imprevistos, de complexidades humanas e contextuais, que nem sempre permitem planear ou executar como desejado. Foi neste confronto que emergiram algumas das minhas fragilidades: como a dificuldade em gerir eficazmente o tempo, a adaptação imediata a diferentes perfis de alunos e ao respeito pela sua individualidade, bem como a manutenção da energia e da lucidez em dias particularmente exigentes.

Simultaneamente, esta experiência trouxe à tona a clara perceção de que a formação inicial é apenas uma base, essencial, mas incompleta. Senti, em diversos momentos, que precisava de mais ferramentas, de mais conhecimento prático e de uma maior preparação para enfrentar realidades tão diversas. Identifiquei lacunas que me motivam agora a procurar formação contínua. É essa consciência de que ainda há muito para aprender que alimenta o meu desejo de continuar a crescer como profissional.

Este percurso coincidiu ainda com o exercício paralelo da minha atividade como treinador de futebol, o que tornou a gestão de tempo e de energia um

verdadeiro desafio. Houve dias em que mal dormi, em que cheguei a casa do treino já depois da meia-noite, em que me deitei sem jantar e acordei muito cedo para mais um dia de estágio. Não foi fácil, mas mantive sempre o compromisso com ambas as funções. Dei o meu melhor, no campo, na “sala”, e em todas as tarefas que me foram atribuídas. E é com essa consciência tranquila que encaro o fim desta etapa.

Apesar das dificuldades, o estágio revelou-se também um espaço fértil para a inovação pedagógica. Tive liberdade para experimentar, para errar, para corrigir, e sobretudo para criar. Pude aplicar abordagens diferenciadas, explorar novas estratégias e refletir sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Foi particularmente gratificante perceber que, em alguns momentos, essas iniciativas contribuíram para aumentar o envolvimento dos alunos e para melhorar os seus resultados. Senti que a inovação, mesmo que modesta, pode fazer a diferença, e que a prática pedagógica deve estar em constante diálogo com a investigação e com a reflexão crítica.

Concluo este estágio com a clara noção de que, embora ainda haja um longo caminho a percorrer, este foi um ponto de viragem. Levo comigo uma visão mais realista, mas também mais sólida, sobre o que é ser professor. Levo aprendizagens valiosas, dúvidas que me impulsionam e um sentido de responsabilidade redobrado. Acima de tudo, termino esta etapa com a certeza de que estou mais preparado para os desafios que a docência me irá apresentar, com vontade de melhorar, com espírito de investigação, e com o compromisso constante de fazer da educação um espaço de evolução, tanto para mim como para os meus alunos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, L. (2003). *Educação física: conteúdos e métodos*. Edições Afrontamento.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto: Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Carreiro da Costa, F. (2001). *Didática da Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (2001). *Educação Física e desenvolvimento curricular*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F., Simões, R., Onofre, M., & Moreira, C. (2004). *Educação física e desporto: Perspetivas de intervenção*. Lisboa: FMH Edições.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cunha, P. F. (2014). Narrativas de vida na construção da profissionalidade de um educador musical. *Revista Investigar em Educação*, 11(2), 67–79.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Direção-Geral da Educação. (2014). *Metas curriculares de educação física*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt>
- Dyson, B. (2006). *Effective physical education: Building positive relationships in the classroom*. Routledge.
- Graça, A. (1995). O ensino da educação física: Da intenção à eficácia. *Revista Horizonte*, 10(2), 5–17.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista FADEUP*, 4, 36.
- Graça, A. (1997). Os valores na educação física. In M. F. Patrício (Ed.), *A escola cultural e valores* (pp. 251–257). Porto Editora.
- Graça, A., & Oliveira, J. (2000). *O ensino dos jogos desportivos: Uma abordagem centrada no aluno*. Lisboa: FMH Edições.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*.
- Howley, E. T., & Franks, B. D. (2007). *Health fitness instructor's handbook* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications* (9^a ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Vieira, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, R. (2011). *Professores de educação física: Representações e práticas de ensino*. Lisboa: FMH Edições.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings.
- Neira, M. G. (2009). *Educação física cultural: Re-significando a prática pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Piaget, J. (1920). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. FMH.
- Rosenshine, B. V. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 28–56). Berkeley, CA: McCutchan Publishing .
- Sachs, J. (2005). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 381–390
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Schön, D. A. (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 80-90). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 80–90). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). Teaching physical education: The role of the teacher in communication and instruction. In P. G. Thomas & A. W. Patton (Eds.), *Advances in physical education* (pp. 25-45). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Tani, G., Bento, J. O., & Petersen, R. D. S. (2006). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vickers, J. N., Reeves, M.-A., Chambers, K. L., & Martell, S. G. (2004). Decision Training: Cognitive strategies for enhancing motor performance. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory and Practice* (pp. 103–120). London, UK: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Anexos

Anexo 1 – Fotografia do pavilhão de EF



Anexo 2 – Fotografias do espaço desportivo exterior da EC



Anexo 3 – Planeamento Anual

ANO e TURMA: 9.º										Distribuição de Matérias																													
										DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA																													
										ESTUDANTE ESTAGIÁRIO: Joaquim Araújo																													
DIAS DA SEMANA																																							
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª		
Setembro	Ra							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Outubro	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Novembro	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Dezembro	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Janeiro	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Fevereiro	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Março	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Abril	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Maio	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						
Junho	Ra																																						
	UT																																						
	Lecul																																						
	Lecul																																						

Anexo 4 – Distribuição das matérias

Ano	1º Semestre	2º Semestre
9º Ano	• Testes de Aptidão Física • Ginástica (<u>Acrob</u> / Mini <u>Tram</u>) • Atletismo • Badminton • Futebol	• Testes de Aptidão Física • Atletismo • Orientação • Andebol • ARE - Dança • Futebol

Anexo 5 – Distribuição dos tempos por cada modalidade

1º Semestre		2º Semestre		Matérias
A	T	A	T	
	6		3	Testes de aptidão Física (TAF)
	11			Ginástica (Gi)
	7		6	Atletismo (Atl)
	11			Badminton (Bad)
	5		7 + 2	Futebol (Fut)
			6 + 2	Orientação (Or)
			12	Andebol (And)
			8	Dança (D)
	2			*Demonstração Desporto Escolar* (DE)
	42		48	TOTAL

Anexo 6 – Primeira UD Desenvolvida no EP - UD de Badminton

UNIDADE DIDÁTICA DE BADMINTON												
Turma: 9ª	NÚMERO ALUNOS: 13	LOCAL: Pavilhão		ESTUDANTE ESTAGIÁRIO: Joaquim Araújo								
	DATA	26/set	01/out	03/out	10/out	15/out	17/out	22/out	24/out	29/out	31/out	05/nov
	Nº DE AULA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
CONTEÚDOS												
SERVIÇO (CURTO E LONGO)	Avaliação Diagnóstica	E	E	E	C							Avaliação Sumativa
CLEAR			E	E	E	C						
AMORTI				I / E	E	E	E	C				
LOB						I/E	E	E	E	C		
DRIVE									I/E	E	C	
CONDIÇÃO FÍSICA												
FORÇA - AGILIDADE - VELOCIDADE	Avaliação Diagnóstica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Avaliação Sumativa
CULTURA DESPORTIVA												
REGRAS	Avaliação Diagnóstica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Avaliação Sumativa

Anexo 7 – Última UD Desenvolvida no EP – UD de Orientação

Turmas:		Nº de Aulas	1	2	3	4	5	6
9.º		Data	08/05/2025	15/05/2025	20/05/2025	22/05/2025	27/05/2025	29/05/2025
9.º		Espaço	12 Pavilhão	Campo Exterior	Campo Exterior	Campo Exterior	Campo Exterior	Campo Exterior
9.º		Função Didática						
Conteúdos	Reconhecimento do material		I/E	C				Avaliação Sumativa
	Reconhecimento dos mapas		I/E	E	E	C		
	Identificar o seu posicionamento no mapa		I/E	E	E	E	C	
	Percurso em grupos		I/E	E	C			
	Percurso Individuais					I/E	C	
Cultura Desportiva	Regras		✓	✓	✓	✓	✓	
	Regulamento		✓	✓	✓	✓	✓	
	Simbologia		✓	✓	✓	✓	✓	
	Terminologia		✓	✓	✓	✓	✓	
Condição Física	Resistência		✓	✓	✓	✓	✓	
	Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais	Respeito		✓	✓	✓	✓	✓	
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	
	Empenho		✓	✓	✓	✓	✓	
	Autonomia		✓	✓	✓	✓	✓	
	Disciplina		✓	✓	✓	✓	✓	
	Comunicação		✓	✓	✓	✓	✓	
	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	
	Fair-play		✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo 8 – Primeira versão da UD de Futebol

PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA DE FUTEBOL													
TURMA: 9.º		NÚMERO DE ALUNOS: 19	LOCAL: SINTÉTICO		PROFESSOR COOPERANTE: _____ ESTUDANTE ESTAGIÁRIO: Joaquim Araújo								
		DATA	21/nov	28/nov	03/dez	05/dez	12/dez	17/dez					
		AULAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		Nº DE AULA	25	27	29	31	33	34	36	39	40	42	44
CONTEÚDOS													
TÉCNICA	HABILIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS OFENSIVAS	PASSE	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	I/E	E	E		E		C			AVALIAÇÃO SUMATIVA
		RECEÇÃO		I/E	E	E		E		C			
		CONDUÇÃO			I/E	E	E				E	C	
		REMATE					I/E	E	E		C		
		DRIBLE						I/E	E	E	C		
TÁTICA	HABILIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS	POSIÇÃO DEFENSIVA			I/E	E	E		C				
		DESARME/ INTERSEÇÃO			I/E	E	E		E	E	C		
	PRINCÍPIOS OFENSIVOS	COBERTURA OFENSIVA				I/E	E		C				
		MOBILIDADE						I/E		E	E	C	
	PRINCÍPIOS DEFENSIVOS	COBERTURA DEFENSIVA					I/E	E		E		C	
		CONTENÇÃO		I/E	E		E	E	E		C		
	PRINCÍPIO FUNDAMENTAL	OCUPAÇÃO RACIONAL DO ESPAÇO	I/E	E	E		E	E		C			
	CONDIÇÃO FÍSICA												
FORÇA		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	X			X			X				AVALIAÇÃO SUMATIVA
RESISTÊNCIA			X	X	X	X	X	X	X	X	X		
VELOCIDADE				X			X				X		
FLEXIBILIDADE			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
COORDENAÇÃO E PROPRIOCEPÇÃO				X				X		X			
CULTURA DESPORTIVA													
REGRAS DO JOGO		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	X	X	X		X	X		X			AVALIAÇÃO SUMATIVA

Anexo 9 – Modelo do PA

Plano de Aula Nº ____		Aula Nº ____ de (Modalidade)	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO: Joaquim Araújo		DATA:	HORA: DURAÇÃO:
ANO/TURMA:	Nº ALUNOS:	LOCAL:	
MATERIAL:			
FUNÇÕES DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS:			
▪			
OBJETIVOS GERAIS:			
Objetivos Motores: ▪ Objetivos Cognitivos: ▪ Objetivos Sócioafetivos: ▪			
Parte	Objetivos específicos	Exercício/Situação de Aprendizagem	CrITÉRIOS de Êxito
INICIAL		Duração: <u>Título / Nome do Exercício</u>	
FUNDAMENTAL		Duração: <u>Título / Nome do Exercício</u>	
FINAL		Duração: <u>Título / Nome do Exercício</u>	

Anexo 10 – Plano de Aula de Orientação

Plano de Aula Nº 89 e 90		Aula 6/6 de Orientação (Avaliação Sumativa) Aula Extra de Futebol	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO: Joaquim Araújo		DATA: 27/05/2025	HORA: 09h20 – 11h10 DURAÇÃO: 90'
ANO/TURMA: _____	Nº ALUNOS: 18	LOCAL: Campo Exterior	
MATERIAL: 7 bolas de futebol, 12 coletes, 2 balizas, 10 sinalizadores, 12 mapas de orientação, 1 cronômetro e 12 canetas.			

FUNÇÕES DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS:	
Orientação:	- Avaliação Sumativa de Orientação.
Futebol:	- Exercitação do passe; - Exercitação da condução de bola; - Exercitação da cobertura ofensiva; - Exercitação do desarme; - Exercitação da posição defensiva.

OBJETIVOS GERAIS:			
Objetivos Motores: ▪ Realizar o percurso de orientação individualmente, passando por todos os pontos no menor tempo possível. ▪ No futebol, exercitar passe, condução, cobertura ofensiva, desarme e posicionamento defensivo, em contexto analítico e de jogo. Objetivos Cognitivos: ▪ Ler e interpretar corretamente o mapa, colocando os símbolos nos locais certos. ▪ Estimular a capacidade de análise, a orientação espacial e tomada de decisão, através da aplicação de estratégias no percurso de orientação, demonstrando autonomia e consciência dos objetivos do exercício. ▪ Compreender e aplicar regras básicas do futebol, assumindo a função de árbitro Objetivos Sócioafetivos: ▪ Estimular o espírito competitivo nas atividades de orientação e futebol. ▪ Cooperar com os colegas durante o jogo, promovendo o trabalho em equipa.			
Parte	Objetivos específicos	Exercício/Situação de Aprendizagem	Crítérios de Êxito
INICIAL	Desenvolver a resistência aeróbia através da realização de corrida contínua, procurando completar o maior número de voltas possível.	Duração: 8' <u>Corrida de Resistência</u> Realizar <u>5 minutos</u> de corrida contínua no espaço delimitado dentro do pavilhão.	- Realizar pelo menos 7 voltas ao pavilhão pelas linhas delimitadas. - Manter um ritmo de corrida consistente.
FUNDAMENTAL	Completar o percurso de orientação, de forma individual, terminando no menor tempo possível.	Duração: 20' <u>Avaliação Sumativa de Orientação</u> Os alunos realizam um percurso orientando-se através de um mapa e percorrem o percurso que está assinalado. ▪ O percurso terá 10 pontos de controlo, e o aluno que o realizar no menor tempo vence. ▪ Os alunos iniciam o percurso em pontos diferentes de	- Conseguir ler o mapa e identificar a sua posição relativa e os pontos de controlo. - Realizar o percurso no menor tempo possível, passando por todos os pontos.

		forma a não privilegiar ou prejudicar ninguém.	
		Os primeiros a chegar podem beber água e descansar durante 5 minutos enquanto aguardam a chegada dos restantes.	
	Exercitar o passe, a receção e a condução de bola em contexto analítico, realizando variantes técnicas a dois, com progressão de cooperação para oposição, garantindo a correção técnica dos gestos.	Duração: 10' <u>Ativação Futebol: Passe, Receção e Condução de bola</u> Alunos 2 a 2, frente a frente, realizam as seguintes variantes: - Passe curto (3 metros). - Passe longo (8 metros). - Duelo 1x1. - Passe e desmarcação em condução. 2 minutos para cada variante.	Passe: - Realizar o passe com a parte interior do pé dominante. - Aplicar potência e a direção necessária para atingir o destino no tempo certo, sem ser interceptado. - Atender aos movimentos dos colegas e adversários antes de passar. Condução de bola: - Conduzir a bola sempre próximo ao pé, dando toques curtos. - Levantar a cabeça para ler o jogo e identificar o posicionamento do colega de equipa. - "Conduzir a bola juntinho ao pé"; "colada ao pé".
	Exercitar o passe, a condução de bola, a cobertura ofensiva, a posição defensiva e o desarme através de uma situação de finalização que progride de 2x0 para 3x1 com eficácia (golo) e tomada de decisão adequada.	Duração: 15' <u>Transição Ofensiva 2x0 e 3x1</u> Exercício de transição que começa numa relação de 2 x 0 com vista a exercitar, principalmente o passe e a condução de bola. Posteriormente progredimos para uma relação de 3 x 1 desta vez com o objetivo de exercitar o passe, a cobertura ofensiva, a posição defensiva e o desarme. Separar a turma por níveis de desempenho.	Posição defensiva: - "Afasta os apoios, joelhos sem fletidos e orienta o corpo ligeiramente de lado." - "Baixo centro de gravidade, pronto para reagir". - "Mantém a distância de segurança, nem muito perto nem muito longe." Desarme: - "Desarma com o pé mais próximo e protege logo a bola." - "Espera o momento certo — entra quando a bola se afasta do adversário." Cobertura Ofensiva: - (Jogador sem bola) — constante movimentação de forma a oferecer opções de passe e dificultar a marcação adversária. - Oferecer linha de passe numa zona do terreno mais avançada em comparação com a zona que está o portador da bola.
	Exercitar os conteúdos técnicos anteriormente	Duração: 20' <u>Jogo Formal</u> Os alunos serão divididos por 2 grupos, tendo em consideração o nível de desempenho e as suas dificuldades. Um dos grupos, aquele que está num nível de desempenho	*Critérios técnicos e táticos anteriormente
FINAL	Promover a recuperação muscular e a flexibilidade realizando alongamentos dos grupos musculares mais solicitados, de forma individual, organizados em meia-lua, mantendo cada posição de alongamento durante 15 segundos.	Duração: 5' <u>Alongamento dos membros inferiores</u> Os alunos, ao sinal do professor, realizam os seguintes alongamentos: - Alongamento dos Quadríceps; - Alongamento dos Gêmeos; - Alongamento dos Isquiotibiais;	- Retornar a um estado mais calmo / sereno.

Tarefas para alunos dispensados da prática:

- Ajudam a arrumar o material.
- Ajudam a direcionar os alunos com necessidades educativas especiais (9ºCA) para os respetivos exercícios.
- Durante o jogo formal de futebol, realizam a função de árbitro.

Anexo 11 – Exemplar de Grelha de AD

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE GINÁSTICA						
TURMA:		ACROBÁTICA	MINI - TRAMPOLIM			REGRAS DE SEGURANÇA
Número Aluno	Nome	FIGURAS DE DUPLAS (INICIAÇÃO)	SALTO EM EXTENSÃO	SALTO ENGRUPADO	PIRUETA VERTICAL	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10				-		
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						

Anexo 12 – Exemplar de Grelha de AS (Ginástica)

[illegible]

Anexo 13 – Exemplar de reflexão Pós Aula

Autorreflexão das minhas Aulas Nº89. e 90. – Joaquim Araújo

29/05/2025

Modalidade: Orientação e Futebol

Aspetos Positivos:

- ✓ A gestão da turma revelou-se eficaz, com os alunos a seguirem adequadamente as instruções e a demonstrarem uma boa capacidade de escuta e atenção relativamente às orientações do “professor”. É de salientar a evolução do empenho e da atitude dos alunos, especialmente quando comparada com o primeiro semestre, o que reflete um ambiente de aprendizagem mais consolidado.
- ✓ Os tempos de transição entre exercícios foram cuidadosamente planeados e bem executados, o que contribuiu significativamente para a maximização do tempo de empenhamento motor dos alunos.
- ✓ O meu posicionamento ao longo da aula foi consistente e funcional, garantindo a supervisão contínua da turma e assegurando que nunca fosse necessário virar as costas aos alunos durante mais de 10-15 segundos. Movimentei-me constantemente por todo o espaço da aula, procurando fornecer muito feedback individual aos alunos.
- ✓ A seleção dos exercícios revelou-se pertinente e alinhada com os conteúdos previamente definidos. O feedback fornecido foi adequado, transmitido com linguagem clara e acessível, e em momentos oportunos.

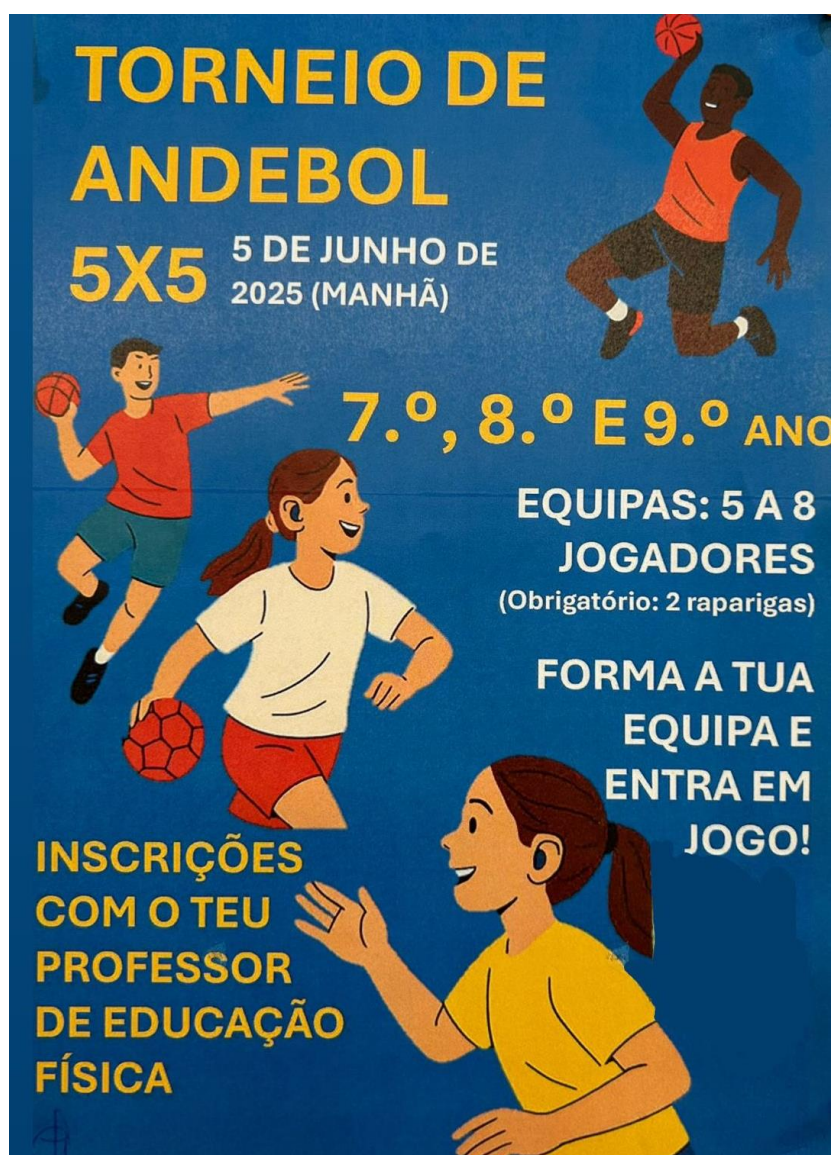
Aspetos a Melhorar:

- Verificou-se alguma dificuldade na gestão do tempo de pausa para hidratação. Os alunos mais empenhados tendiam a regressar rapidamente, enquanto outros se apresentavam com atrasos, o que dificultava o reinício eficaz das atividades. Esta situação gerava interrupções no momento de explicação dos exercícios seguintes, resultando em perda de informação essencial para alguns alunos. Neste sentido, será necessário definir regras mais claras relativamente aos tempos de regresso, bem como possíveis consequências para o seu incumprimento.
- No exercício de transição 2x0 na modalidade de futebol, apesar de a explicação ter sido objetiva e sucinta, a ausência de uma demonstração prática revelou-se uma lacuna, especialmente para as alunas com dificuldades auditivas, que não conseguiram compreender plenamente os objetivos da tarefa. Esta situação reforça a importância de incluir sempre uma componente visual nas instruções, independentemente da complexidade do exercício.
- A utilização do método de questionamento junto dos alunos tem de ser aprimorada. Questões demasiado abertas, como “Quais são as dificuldades que estão a sentir em determinado exercício?”, mostraram-se pouco eficazes, dado que muitos alunos ainda não possuem competências de reflexão crítica suficientemente desenvolvidas, nem um domínio técnico-tático que lhes permita identificar com precisão as suas próprias dificuldades. Assim, importa reformular as questões de forma mais orientada, concreta e guiada, promovendo, gradualmente, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

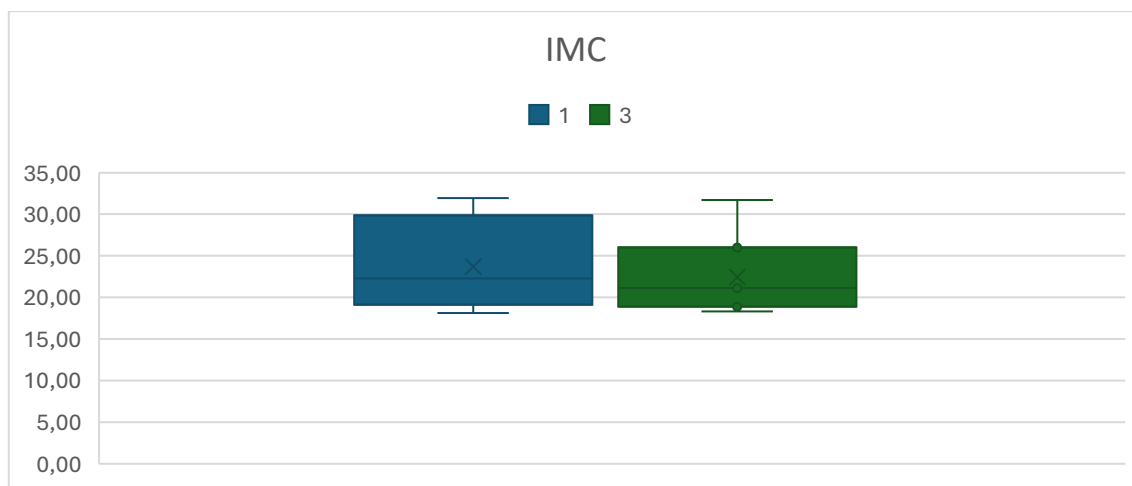
Anexo 14 – Mega Sprinter Distrital



Anexo 15 – Cartaz do Torneio de Andebol



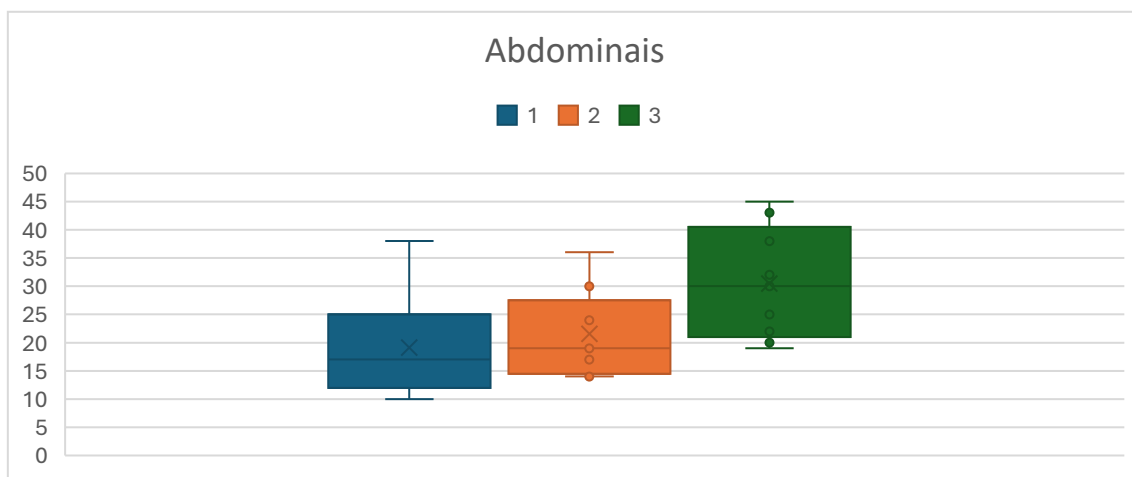
Anexo 16 – BoxPlot do IMC nos momentos 1 e 3



Anexo 17 – Tabela com Indicadores Estatísticos do IMC

Estatística	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Média	23,19	NA	21,44
Mediana	19,54	NA	19,04
Mín.	18,11	NA	17,33
Máx.	31,93	NA	31,72
Desvio Padrão	5,16	NA	4,40

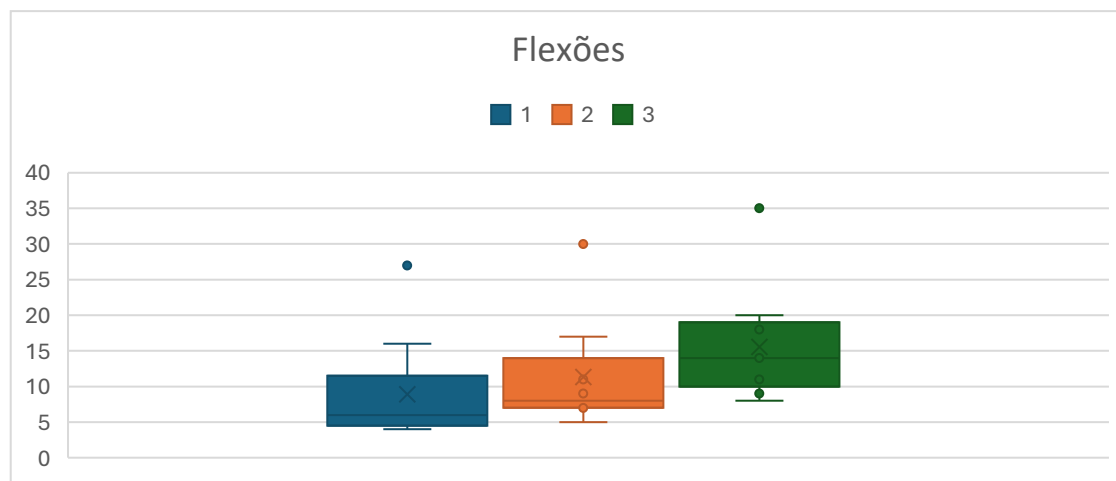
Anexo 18 – BoxPlot do Teste de Abdominais nos momentos 1, 2 e 3



Anexo 19 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste de Abdominais

Estatística	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Média	19,11	21,56	30,44
Mediana	17,00	19,00	30,00
Mín.	10,00	14,00	19,00
Máx.	38,00	36,00	45,00
Desvio Padrão	8,52	7,32	9,25

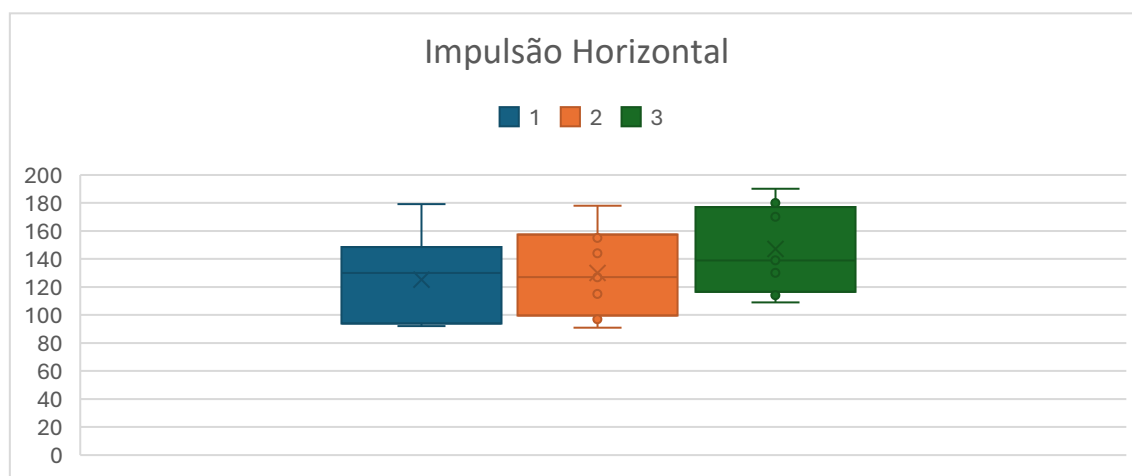
Anexo 20 – BoxPlot do Teste de Flexões de Braços nos momentos 1, 2 e 3



Anexo 21 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste de Flexões de Braços

Estatística	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Média	8,89	11,33	15,56
Mediana	6,00	8,00	14,00
Mín.	4,00	5,00	8,00
Máx.	27,00	30,00	35,00
Desvio Padrão	7,28	7,35	7,82

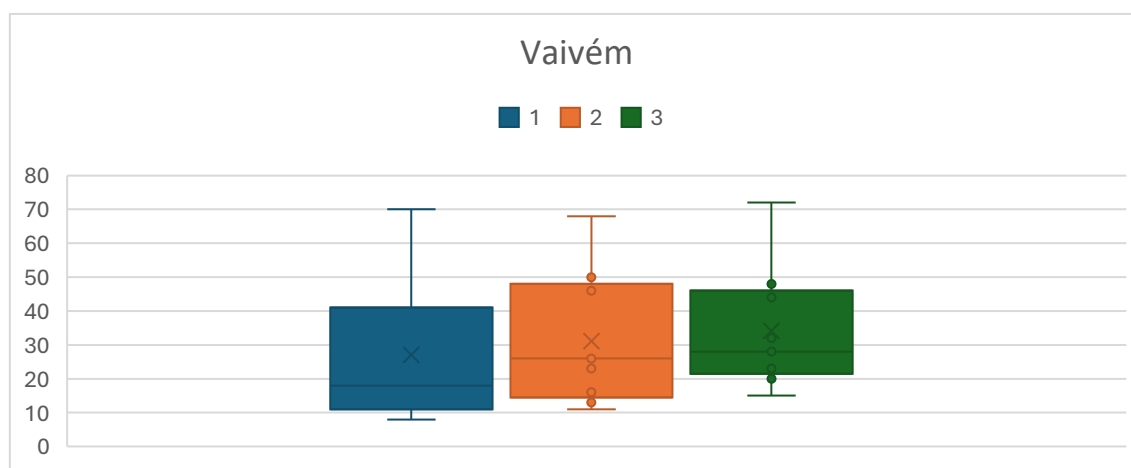
Anexo 22 – BoxPlot do Teste de Impulsão Horizontal nos momentos 1, 2 e 3



Anexo 23 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste de Impulsão Horizontal

Estatística	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Média	125,11	129,89	147,22
Mediana	130,00	127,00	139,00
Mín.	92,00	91,00	109,00
Máx.	179,00	178,00	190,00
Desvio Padrão	28,85	29,16	29,56

Anexo 24 – BoxPlot do Teste do Vaivém nos momentos 1, 2 e 3



Anexo 25 – Tabela com Indicadores Estatísticos do Teste do Vaivém

Estatística	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Média	27,00	31,11	34,11
Mediana	18,00	26,00	28,00
Mín.	8,00	11,00	15,00
Máx.	70,00	68,00	72,00
Desvio Padrão	19,10	18,28	16,80

Anexo 26 – Testes Estatísticos Aplicados às Variáveis em Estudo

Variável	Normal (Momento 1)	Normal (Momento 2)	Teste usado	Valor	Diferença significativa ($p < 0.05$)
IMC	FALSO	FALSO	Wilcoxon	0,0195	VERDADEIRO
Adbominais	VERDADEIRO	VERDADEIRO	t pareado	0	VERDADEIRO
Flexões de Braços	FALSO	FALSO	Wilcoxon	0,0039	VERDADEIRO
Impulsão Horizontal	VERDADEIRO	VERDADEIRO	t pareado	0,0016	VERDADEIRO
Vaivém	VERDADEIRO	VERDADEIRO	t pareado	0,0009	VERDADEIRO