

Do Lado de Cá: A Descoberta do Ser Professora de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 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.

Orientador: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Carolina da Costa Gamboa

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Mestrado: Gamboa, C. (2025). Do Lado de Cá: A Descoberta do Ser Professora de Educação Física. Porto: C. Gamboa. Relatório de Estágio profissionalizante 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: PROFESSOR DE EF; EDUCAÇÃO POSTURAL; CRIANÇAS.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a realização e concretização deste relatório de estágio, assim como para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo deste percurso.

À Professora Manuela Machado, minha professora cooperante, agradeço sinceramente por toda a orientação, exigência, disponibilidade e por me ter ajudado a crescer em todos os níveis. A sua confiança, os seus conselhos e o seu exemplo foram fundamentais para que me tornasse uma professora mais competente, confiante e capaz.

À Professora Paula Silva, minha orientadora de estágio, deixo o meu reconhecimento pela orientação rigorosa, pelas sugestões construtivas e pela ajuda contínua na organização e redação deste relatório. A sua atenção ao detalhe e o seu acompanhamento foram essenciais para a qualidade deste trabalho.

Aos meus colegas de estágio, um agradecimento especial pelo apoio constante, pela ajuda e pela amizade que fomos construindo ao longo deste ano. A partilha de experiências, dúvidas e conquistas tornou esta caminhada muito mais rica e significativa.

Aos meus alunos, por serem a minha primeira turma, serem alunos educados e respeitadores e contribuírem para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim desde o início e por se orgulharem de cada conquista ao longo deste percurso

Ao meu namorado, por me acompanhar de forma incansável durante todo o processo, a escuta atenta, o apoio nas dificuldades e a capacidade de manter sempre uma energia positiva foram fundamentais para que eu nunca desistisse, mesmo nos momentos mais exigentes. Acreditou em mim mesmo quando eu própria duvidava.

À minha irmã gêmea, pelas palavras de motivação, pelo carinho e pela confiança nas minhas capacidades. Os elogios sinceros e a convicção de que, com esforço e dedicação, eu seria bem-sucedida, foram uma fonte de incentivo muito importante para mim.

A todos, o meu sincero obrigado por fazerem parte deste capítulo tão importante da minha formação.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
ÍNDICE TABELAS	v
ÍNDICE ANEXOS	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. QUEM SOU EU?	2
3. EXPECTATIVAS/DIFICULDADES INICIAIS	3
4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	5
5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	6
6. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DOS ALUNOS	7
7. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
7.1. CONCEÇÃO DAS RUBRICAS E PASEO	11
7.2. O MODELO DE ESTRUTURA DO CONHECIMENTO (MEC).....	13
7.3. REFLETIR, APRENDER, CRESCER: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE CONSCIENTE	16
7.4. ALUNOS COMO CONTRUTORES DA SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM	20
7.5. DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	22
8. PLANEAMENTO ANUAL.....	23
8.1. UNIDADE DIDÁTICA.....	27
8.2. PLANOS DE AULA.....	31
9. AVALIAÇÃO NA EF.....	32
10. O DESPORTO ESCOLAR.....	36
11. REUNIÕES ESCOLARES	38
12. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO POSTURAL – UMA REVISÃO DA LITERATURA	42
12.1. INTRODUÇÃO.....	42
12.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	43
12.3. METODOLOGIA	45
12.4. RESULTADOS	47
12.5. DISCUSSÃO	51
12.6. CONCLUSÕES	52

12.7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
13. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
14. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	x

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 – Desvio entre a planificação inicial e a distribuição real de tempos.....	26
Tabela 2 – Quadro síntese dos 7 artigos analisados.....	45
Tabela 3 - Síntese dos resultados obtidos em cada estudo.....	49

ÍNDICE ANEXOS

Anexo I – Planeamento anual.....	x
Anexo II – Unidade Didática.....	xi
Anexo III – Plano de aula.....	xii

RESUMO

O presente relatório retrata o percurso desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no Agrupamento de Escolas de Santo Tirso, ao longo do ano letivo de 2024/2025. Este trabalho reflete de forma crítica e fundamentada a experiência da prática pedagógica em contexto real de ensino, articulando os saberes adquiridos na formação inicial com a vivência diária na escola. O relatório está organizado em quatro grandes áreas: o enquadramento do contexto escolar e da turma do 11.º ano onde foi desenvolvida a prática letiva; a descrição e reflexão sobre essa mesma prática, centrada na planificação, condução e avaliação das aulas; a participação nas atividades de complemento curricular promovidas pelo grupo de Educação Física; e, por fim, o aprofundamento da temática da educação postural, apoiada por uma revisão da literatura. Ao longo do estágio, foi possível aplicar metodologias ativas e estratégias diferenciadas, ajustadas às características e necessidades dos alunos, promovendo a sua autonomia, participação e desenvolvimento integral. A prática docente foi continuamente acompanhada por momentos de reflexão crítica, fundamentais para a melhoria da intervenção e o crescimento enquanto futura profissional da educação. A colaboração nas atividades extracurriculares, como torneios, encontros desportivos e eventos escolares, contribuiu para uma vivência mais alargada do papel do professor, reforçando a importância do trabalho colaborativo e da integração da disciplina na dinâmica da escola. A investigação sobre a educação postural veio reforçar a relevância do papel do professor de Educação Física na promoção de hábitos saudáveis e na prevenção de problemas associados a posturas incorretas, apontando para uma intervenção pedagógica mais consciente e preventiva. Este relatório representa, assim, a consolidação de um percurso de formação exigente e enriquecedor, marcado por desafios superados, aprendizagens significativas e um crescente compromisso com uma prática docente responsável, crítica e centrada no aluno.

Palavras-Chave: Professor de EF, Educação postural, crianças

ABSTRACT

This report portrays the path developed within the scope of the Practicum in the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, carried out at the Santo Tirso School Group, throughout the 2024/2025 school year. This work critically and substantively reflects on the experience of pedagogical practice in a real teaching context, linking the knowledge acquired during initial training with daily life in the school. The report is organized into four main areas: the framing of the school context and the 11th-grade class where the teaching practice took place; the description and reflection on this practice, focused on the planning, delivery, and assessment of lessons; participation in extracurricular activities promoted by the Physical Education department; and, finally, the deepening of the theme of postural education, supported by a literature review. Throughout the internship, it was possible to apply active methodologies and differentiated strategies, adjusted to the students' characteristics and needs, fostering their autonomy, participation, and holistic development. Teaching practice was continuously accompanied by moments of critical reflection, essential for improving intervention and growing as a future education professional. Collaboration in extracurricular activities, such as tournaments, sports meetings, and school events, contributed to a broader experience of the teacher's role, reinforcing the importance of collaborative work and the integration of the subject into the school's dynamics. Research on postural education reinforced the relevance of the Physical Education teacher's role in promoting healthy habits and preventing problems associated with incorrect postures, pointing towards a more conscious and preventive pedagogical intervention. This report thus represents the consolidation of a demanding and enriching training journey, marked by challenges overcome, meaningful learning, and an increasing commitment to responsible, critical, and student-centered teaching practice.

Keywords: PE Teacher, Postural Education, Children

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Atividade Física

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

DI – Desportos Individuais

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio conducente ao grau de Mestre, em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, relata e analisa as experiências vividas, as dificuldades sentidas, as aprendizagens e competências adquiridas ao longo do estágio profissional.

Este estágio marcou o meu primeiro contacto real com a escola como professora, e não apenas como aluna ou observadora. Foi nesta fase que comecei a transformar as ideias e teorias estudadas ao longo da formação em decisões concretas, com impacto direto nas aprendizagens dos meus alunos.

A metodologia utilizada na prática docente deve ser coerente, pois servirá de base para a conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Ao ter o primeiro contacto com a realidade escolar, apercebi-me das dificuldades que poderia enfrentar na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física. Nesse momento, percebi que é essencial ter um referencial teórico bem estruturado para ajudar a orientar e a definir de forma clara a minha prática.

A prática do ensino supervisionada teve início a 13 de setembro de 2024 e terminou a 6 de junho de 2025 no Agrupamento de Escolas de Santo Tirso.

A turma a qual lecionei as aulas de educação física no ano letivo referido, era do 11º ano, composta por 19 alunos, dos quais 5 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Foi ao observar as aulas ministradas pelos meus colegas estagiários que identifiquei um problema recorrente entre os alunos: a adoção de posturas corporais inadequadas. Este facto despertou em mim a necessidade de investigar de que forma o professor de Educação Física poderá intervir eficazmente no sentido de promover uma melhoria significativa nas posturas dos alunos. Esta reflexão conduziu-me à definição do tema para a componente investigativa deste relatório de estágio, sustentado no pressuposto de que uma intervenção pedagogicamente bem orientada pode desempenhar um papel crucial na correção postural e, conseqüentemente, no bem-estar físico dos alunos.

Com o intuito de aprofundar este tema, decidi realizar uma revisão da literatura de forma sistemática e crítica para fazer um levantamento exaustivo e organizado do que já foi publicado sobre o tema, identificar as principais abordagens, metodologias e conclusões e assinalar lacunas ou questões por aprofundar.

2. QUEM SOU EU?

Chamo-me Carolina da Costa Gamboa, tenho 23 anos e vivo na Póvoa de Varzim. Todo o meu percurso escolar até ao 12.º ano decorreu nesta cidade, iniciando na Escola EB 2,3 Flávio Gonçalves e concluindo na Escola Secundária Eça de Queirós. Desde cedo desenvolvi uma forte ligação com a atividade física e o desporto, destacando a Educação Física como a minha disciplina favorita.

Durante a minha infância e adolescência, pratiquei diversas modalidades desportivas, como dança, atletismo, natação e futebol, sendo esta última a minha verdadeira paixão. Esta ligação ao futebol está profundamente enraizada na minha família, o meu pai e avô foram jogadores profissionais e o meu irmão ainda exerce a profissão atualmente.

Ao ingressar na faculdade, tive de interromper a minha prática futebolística devido às dificuldades em conciliar os treinos com o estudo e o trabalho. Inicialmente, não tinha certeza do meu futuro profissional. Contudo, no 12.º ano, percebi claramente que queria seguir o exemplo dos meus professores de Educação Física e promover o desporto e hábitos de vida saudáveis.

Ao longo da minha licenciatura, percebi que a minha verdadeira paixão era ensinar desporto. Decidi então candidatar-me ao Mestrado em Ensino Básico e Secundário de Educação Física na FADEUP, após ter concluído a licenciatura na Universidade da Maia. Sabia que realizar um mestrado não seria fácil, especialmente a fase do estágio profissional, que exigiria muito das minhas competências, colocando-me à prova e exigindo uma constante capacidade de superação e adaptação ao contexto.

Pretendo ser uma ótima profissional, competente e comprometida em valorizar devidamente a Educação Física. Como professora, quero demonstrar a importância desta disciplina e garantir que esta seja reconhecida e exigida com a mesma seriedade das outras disciplinas do currículo escolar.

3. EXPECTATIVAS/DIFICULDADES INICIAIS

O início do estágio de ensino no 2.º ciclo de Educação Física trouxe-me um misto de emoções. Ao encarar este desafio, surgiram sentimentos de antecipação e apreensão, mas também de grande entusiasmo. As minhas expectativas iniciais eram de que seria um ano difícil, exigente e cheio de desafios, no qual seria constantemente posto à prova. Imaginava que teria muito trabalho, muitas responsabilidades e que seria um período de adaptação e crescimento. Agora, olhando para trás, posso dizer que essas expectativas foram bastante compatíveis com a realidade. Foi, de facto, um ano exigente, mas também extremamente enriquecedor, onde aprendi imenso, tanto a nível profissional como pessoal. Sinto que cresci, enfrentei os desafios com determinação e saio desta experiência mais preparada para o futuro.

Este estágio marcou um ponto crítico na formação, onde a teoria aprendida ao longo do curso começou a ganhar vida na prática pedagógica. É, por isso, um ano de profundo trabalho e reflexão, em que cada experiência nas aulas, cada desafio superado e cada conquista contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A preparação para lecionar conteúdos que ainda não dominamos por completo foi, sem dúvida, um dos obstáculos que surgiram. Embora a falta de experiência em certas matérias possa gerar inseguranças, também se revela como uma oportunidade de aprendizagem e de superação pessoal. Esse é o momento de aprofundar conhecimentos, de investir no estudo e na compreensão das diversas áreas da Educação Física, de forma a garantir que se consegue proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e significativo. Enfrentar esta dificuldade com humildade e determinação permitirá não só crescer como profissional, mas também adquirir uma maior autoconfiança e versatilidade enquanto docente.

O projeto de estágio surge, igualmente, como uma das partes mais exigentes desta experiência. Não só requer um planeamento rigoroso e fundamentado, mas também uma execução disciplinada e criteriosa. O desafio reside não apenas na elaboração técnica do projeto, mas na responsabilidade de o implementar e avaliar de forma consciente. Este projeto foi, portanto, uma prova de maturidade profissional e um instrumento valioso para refletir sobre a prática docente, os métodos pedagógicos utilizados e a sua eficácia no desenvolvimento dos alunos.

Nesta fase inicial, surgiram algumas dificuldades que são naturais no processo de adaptação à realidade escolar e que oferecem oportunidades valiosas para crescimento

profissional e aprendizagem. Entre os principais problemas encontrados destacam-se a dificuldade no planeamento anual, a avaliação diagnóstica e a formação das unidades didáticas, que são desafios estruturantes na organização de um ensino de qualidade.

A realização do planeamento anual revelou-se complexa devido à necessidade de adaptação à distribuição dos espaços disponíveis. Embora o grupo de Educação Física para o 11º ano tenha definido o número de tempos para cada matéria, a alocação prática dos espaços levou a ajustes que geraram alguma confusão inicial. Este é um desafio comum em contextos escolares, onde a flexibilidade é uma competência essencial para responder às limitações logísticas e ao calendário escolar. No entanto, essa flexibilidade exige também uma capacidade de planeamento detalhado, em que é necessário não só ajustar os conteúdos às condições práticas, mas também garantir que esses ajustes não comprometem a qualidade e a continuidade do ensino. Assim, este desafio reforça a importância de uma boa organização e comunicação com os colegas e coordenação pedagógica, para que o planeamento seja o mais eficaz possível.

A avaliação diagnóstica, fundamental para compreender o nível inicial dos alunos e planear cada unidade didática, colocou também algumas dificuldades. Embora tenhamos consciência da importância de iniciar o ano com uma avaliação criteriosa, a utilização de grelhas de avaliação específicas para cada matéria revelou-se uma tarefa complexa. A avaliação diagnóstica exige uma clareza e uma objetividade na observação e preenchimento das grelhas, que nem sempre é fácil de concretizar no momento, especialmente sem a prática consolidada. Este desafio inicial salientou a necessidade de desenvolver uma maior familiaridade com os critérios de avaliação e os instrumentos de registo, garantindo que são adequados e facilmente aplicáveis no contexto prático. A prática permitirá, com o tempo, uma melhor fluidez na utilização destes instrumentos, contribuindo para uma avaliação mais eficaz e significativa para o percurso dos alunos.

A construção das unidades didáticas é outro ponto de dificuldade, pois requer uma estruturação coerente e contextualizada das matérias e dos conteúdos, considerando os níveis e as necessidades dos alunos. Definir a ordem e os conteúdos prioritários de acordo com o nível dos alunos é uma tarefa complexa, especialmente no início do estágio, em que ainda se está a adquirir experiência prática. A criação de uma sequência didática coerente e adaptada ao grupo-turma exige, não só o conhecimento aprofundado de cada uma das modalidades, mas também uma sensibilidade pedagógica para avaliar o que faz mais sentido privilegiar em cada momento do ano letivo. Este processo de

desenvolvimento das unidades didáticas é, assim, um espaço de grande aprendizagem e de desenvolvimento, que permitiu aprimorar a competência de planificação pedagógica. Em suma, foi um ano de aplicação de conhecimentos adquiridos, de reflexão sobre cada etapa e de crescimento com cada experiência. Cada dificuldade encontrada e superada ao longo deste caminho foi uma preparação fundamental para o futuro, permitindo adquirir as ferramentas essenciais para uma prática pedagógica eficaz e humana, e preparando-me para os desafios que virão futuramente enquanto professora.

As dificuldades iniciais são uma parte natural e até esperada da experiência do estágio, oferecendo oportunidades para desenvolver resiliência, capacidade de adaptação e competências de organização. A superação destes desafios permitiu que eu me tornasse mais preparada para planificar, avaliar e organizar os conteúdos de forma eficaz, o que é fundamental para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos alunos.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde realizei a prática pedagógica centra-se numa filosofia humanista, inclusiva, inovadora e de excelência, com um forte compromisso na formação integral dos alunos, qualidade nas aprendizagens e ligação á comunidade.

Dispõe de instalações modernas e de profissionais altamente qualificados; em particular, o corpo de docentes de Educação Física recebeu-nos com notável espírito de equipa e entejuda. Os alunos, por sua vez, demonstram sólidos valores éticos, revelando-se sempre respeitadores para com os professores e funcionários.

O Projeto de Intervenção 2022-2026 do Agrupamento de Escolas D. Dinis centra-se no envolvimento de toda a comunidade educativa, sustentado em relações interpessoais fortes e na continuidade do Projeto Educativo. Propõe ações para elevar o sucesso escolar, melhorar práticas pedagógicas inclusivas, reforçar o trabalho colaborativo e otimizar recursos digitais. Destaca a promoção de metodologias interdisciplinares, cultura científica, literária e artística, e maior envolvimento parental. Baseia-se em cinco domínios estratégicos: identidade, qualidade educativa, flexibilidade curricular, liderança e autoavaliação, priorizando comunicação, eficiência e reflexão contínua.

A escola tem como missão oferecer um serviço público de educação de qualidade, capacitando crianças e jovens com competências essenciais para o século XXI, promovendo a formação ao longo da vida e a plena integração social em colaboração com

as famílias. Com base no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, valoriza os Direitos Humanos, a Cidadania e a Sustentabilidade, promovendo valores como liberdade, responsabilidade, inclusão, inovação e defesa do ambiente, formando cidadãos éticos, autónomos e preparados para a mudança.

As instalações desportivas da escola englobam um pavilhão polivalente, subdividido em três áreas, bem como uma sala de ginástica equipada com trave olímpica, barra fixa, paralelas simétricas e assimétricas, trampolins e dois praticáveis, entre outros materiais. Dispomos ainda de uma piscina para prática de natação, campos de ténis e uma sala de expressões – também designada polivalente. No exterior, contamos com um campo polidesportivo que pode ser utilizado para futsal ou basquetebol, uma pista de atletismo, um caixa de areia e acesso direto ao Parque de Geão, espaço ao ar livre onde se realizou o nosso Corta-Mato Escolar. Adicionalmente, existe uma “box” de treino de força equipada com pesos livres, TRX, bosus e barra reta. Por fim, beneficia-se de uma parceria com o Ginásio Clube de Santo Tirso, que amplia as oportunidades de formação física e bem-estar para a comunidade escolar.

5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma era composta por 5 rapazes e 14 raparigas, destacando-se por ser um grupo coeso, onde todos os alunos interagem de forma positiva. Em termos de comportamento, demonstraram ser educados e disponíveis, porém, existe margem para um maior envolvimento nas questões relacionadas com a cidadania responsável, ativa e saudável. Foi fundamental promover uma maior participação nas atividades que favorecem o desenvolvimento da consciência cívica e o exercício de comportamentos que contribuam para uma sociedade mais justa e solidária.

Alguns alunos da turma poderiam demonstrar um maior empenho nas atividades, com uma atenção mais focada e consistente nas tarefas propostas. Este esforço adicional contribuiria para um desenvolvimento mais aprofundado das suas competências e para um maior aproveitamento das oportunidades de aprendizagem. A promoção de uma postura mais ativa e participativa foi essencial para otimizar o processo de ensino-aprendizagem e reforçar a responsabilidade individual e coletiva no ambiente escolar para manter um clima seguro e propício para a aprendizagem.

Os alunos apresentaram alguma disponibilidade motora, porém devem continuar a trabalhar a sua persistência para obterem melhores resultados.

Desde o início do ano, a turma mostrou-se unida, evidenciando sólidas relações interpessoais, comunicação eficaz e um bom espírito de cooperação.

6. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DOS ALUNOS

De acordo com Araújo e Sousa (2019), a Educação Física (EF) exerce um papel fundamental na formação integral do indivíduo. Os autores destacam que, além de promover o desenvolvimento físico, a disciplina contribui para aspetos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Por meio das atividades físicas e desportivas, são trabalhados valores como cooperação, respeito, disciplina e trabalho em equipa, essenciais para a convivência em sociedade. Ainda segundo os mesmos autores, a Educação Física estimula hábitos saudáveis, melhora a autoestima, favorece o controle emocional e colabora na construção da cidadania, tornando-se indispensável na formação de indivíduos mais conscientes e preparados para os desafios da vida.

Ao longo deste ano letivo, esta disciplina mostrou-se um verdadeiro estímulo de aprendizagens que vão muito além da simples destreza motora. No contacto diário com os alunos, a EF revelou-se fundamental para fomentar competências sociais e emocionais, assentes em valores de cidadania como a cooperação, o respeito mútuo e a disciplina.

Nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), por exemplo, verificou-se que a formação de equipas heterogéneas, de diferentes níveis, não só envolveu os alunos mais habilidosos, mas também permitiu que aqueles com maiores dificuldades que, no início, nem sequer tocavam na bola de basquetebol, foram desenvolvendo a sua confiança e mantiveram-se incluídos na tarefa. Este progresso não teria sido possível sem um ambiente estruturado, em que cada elemento da equipa se sentisse responsável pelo sucesso coletivo, reforçando princípios de solidariedade e empatia.

Nos Desportos Individuais (DI), o trabalho realizado entre pares também desenvolveu entre os alunos, a comunicação, a cooperação e o relacionamento interpessoal.

No segundo período, a dimensão teórica da EF assumiu um papel igualmente determinante: ao trabalhar os fatores de risco associados à prática desportiva como o doping, doenças, lesões, condições de equipamento e orientações de treino, reforçámos a literacia em saúde dos alunos. A articulação clara de conceitos técnico-científicos, com valores de cidadania originou um debate final, acompanhado por questionamentos

estratégicos, que consolidou a reflexão crítica dos alunos, ao relacionar as temáticas abordadas com valores de vida saudável e decisões éticas diárias. Os alunos não se limitaram a reproduzir definições; mostraram-se capazes de argumentar, partilhar experiências e reconhecer a importância de praticar desporto com responsabilidade, preservando o próprio corpo e o dos colegas.

A relação entre a prática e a teoria, revela o papel da EF no currículo escolar, enquanto disciplina interdisciplinar, ela promove simultaneamente competências motoras, cognitivas e sócio afetivas. Por um lado, contribui para o desenvolvimento psicomotor, essencial para o crescimento harmonioso e para a adoção de estilos de vida saudáveis e ativos; por outro, estimula a construção de atitudes críticas e solidárias, preparando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Além disso, ao integrar domínios relacionados com a saúde e ética, a EF adquire uma função multidisciplinar, reforçando a articulação com outras áreas do conhecimento e potenciando projetos de cidadania ativa na comunidade escolar.

Em última análise, a Educação Física configura-se como um ambiente destacado para a formação integral do aluno. Ao equilibrar desafios físicos, exercícios cooperativos, de superação e momentos de análise reflexiva, a disciplina sustenta-se como um instrumento de inclusão, bem-estar e participação ativa. Garantir-lhe um lugar de destaque no currículo é assegurar que cada estudante desenvolva não só capacidades físicas, mas também competências-chave para a vida: a autoconfiança, o trabalho em equipa, a tomada de decisão, e o respeito pelo outro.

Ao longo do ano, tive a prova de que Educação Física vai muito além da atividade motora. Numa simples aula de basquetebol, vi alunos que nunca se tinham falado tornarem-se companheiros de equipa, e entreajudarem-se. Foi nestes momentos que percebi que, mais do que ensinar técnicas, estamos a formar jovens que aprendem a ouvir, a respeitar, a ajudar o outro. A EF é, por isso, um espaço único para preparar os alunos para os desafios da vida.

7. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica, formalmente designada por Prática de Ensino Supervisionada (PES), é uma componente central do Estágio Profissional integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Esta prática decorreu em contexto real de escola e visa a aplicação integrada dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do percurso formativo.

A PES estrutura-se em torno de três áreas de desempenho fundamentais:

- **Área 1:** Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- **Área 2:** Participação na Escola e Relações com a Comunidade
- **Área 3:** Desenvolvimento Profissional

A Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo principal a integração progressiva e orientada do estagiário na atividade profissional docente, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais críticas e reflexivas, ajustadas às exigências da profissão e do sistema educativo atual.

Destas três áreas, aquela em que encontrei mais desafios e dificuldades foi, sem dúvida, a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Isto deve-se, logicamente, ao facto de ser aquela onde a intervenção pedagógica é mais direta e visível, exigindo uma grande capacidade de planeamento, tomada de decisões rápidas e ajustadas, e uma atenção constante às necessidades e dinâmicas dos alunos.

No início, senti alguma dificuldade em articular os diferentes níveis de planificação, anual, por unidade e por aula, de forma coerente e eficaz. Era um exercício exigente conseguir alinhar os objetivos pedagógicos com os conteúdos, estratégias de ensino e formas de avaliação, tudo isto respeitando o ritmo e as características individuais de cada aluno. Além disso, gerir o tempo útil de aprendizagem na aula, mantendo o envolvimento e a motivação dos alunos, revelou-se um verdadeiro desafio, especialmente nas primeiras intervenções.

Outro aspeto que me exigiu um grande esforço foi a adaptação e diferenciação pedagógica. Saber ajustar a minha abordagem a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, enquanto assegurava a progressão de todos os alunos, foi algo que aprendi com a prática e com a observação atenta dos alunos. A gestão da turma, a manutenção de um clima positivo e o equilíbrio entre autoridade e empatia foram igualmente áreas em que senti necessidade de desenvolver e refletir. Outro desafio foi a organização dos alunos nas trocas entre tarefas durante a aula. Pensar numa estrutura de aula que maximizasse o

tempo de prática, reduzindo o tempo de transição entre atividades, foi inicialmente complexo. Contudo, com a prática e a reflexão constante, esse planeamento começou a surgir de forma mais natural e eficiente.

Também a gestão da aula, nomeadamente o tempo dedicado à instrução, foi uma área em que notei evolução significativa. Inicialmente, não tinha consciência do tempo que se perdia com explicações longas ou pouco objetivas. Refletindo sobre isso, aprendi a ser mais clara e concisa, utilizando métodos mais eficazes para apresentar os objetivos e organizar as tarefas. O ambiente na aula foi, de forma geral, positivo e propício à aprendizagem, apesar de alguns momentos de dispersão por parte dos alunos. Essa realidade desafiou-me a criar estratégias para manter a sua atenção, nomeadamente através do uso do questionamento no final da instrução, para verificar se a informação era compreendida e interiorizada.

Apesar das dificuldades, considero que foi precisamente nesta área que mais evoluí. O confronto com os desafios reais da sala de aula obrigou-me a sair da minha zona de conforto e a procurar soluções fundamentadas. A reflexão contínua após cada aula, aliada ao feedback recebido, foi fundamental para esta evolução.

Participei de forma ativa e consistente nas várias dimensões da vida escolar. Estive envolvida no Desporto Escolar, nas reuniões de conselho de turma, bem como nas reuniões da área disciplinar e do departamento curricular. Esta participação permitiu-me compreender melhor a organização e o funcionamento da escola e reforçou o meu sentido de responsabilidade e pertença à comunidade educativa.

Ao longo do estágio, desenvolvi o meu espírito crítico e reflexivo relativamente à minha prática. Os feedbacks dos meus colegas de estágio e, em especial, da professora cooperante, foram fundamentais nesse processo. Sempre fui recetiva às críticas construtivas, refletindo sobre elas com atenção e procurando formas de melhorar continuamente.

Acredito que uma das características essenciais do professor é ter uma mentalidade aberta, inovadora e reflexiva. Considero que fui capaz de cultivar essas qualidades ao longo do ano, o que contribuiu decisivamente para a evolução das minhas competências profissionais. A professora insegura que iniciou este percurso deu lugar a uma professora confiante, capaz de gerir a turma com eficácia, responder aos desafios do ensino e criar um ambiente de aprendizagem positivo e estruturado.

Em suma, a PES proporcionou-me um contexto rico de aprendizagem e desenvolvimento, no qual tive oportunidade de pôr à prova os conhecimentos adquiridos, de errar, de

corrigir e de me desenvolver enquanto profissional. A estruturação da prática em áreas de desempenho ajudou-me a focar o meu desenvolvimento em dimensões concretas da profissão, e permitiu-me perceber melhor quais os meus pontos fortes e os que necessitam de maior investimento.

7.1.CONCEÇÃO DAS RUBRICAS E PASEO

Com o tempo, percebi que as rubricas são como mapas que nos ajudam a direcionar o nosso olhar, ou seja, o que vamos observar e como vamos avaliar, para o caminho certo. As rubricas são mais do que listas de critérios, são guias que me ajudaram a ser mais justa, mais coerente e mais transparente com os alunos. Em vez de atribuir uma nota de forma subjetiva, a rubrica torna explícito o que se espera dos alunos em cada nível de desenvolvimento motor numa determinada competência avaliada.

Nunca tinha ouvido falar em “rubricas” antes da minha primeira reunião da área disciplinar. Confesso que me senti um pouco perdida, mas rapidamente percebi que era algo importante. Com a ajuda da professora cooperante e leitura destas, comecei a entender como podiam facilitar, e muito, o processo de avaliação. No 1.º período, a compreensão sobre o que eram as rubricas e para que serviam foi mais difícil e lenta. No entanto, no 2.º período, esse conhecimento já estava consolidado, e passou a ser fácil utilizá-las corretamente.

As rubricas são ferramentas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem clarificar os critérios de avaliação, tornando-os mais transparentes e compreensíveis para os alunos e para os professores. Ao apresentar as rubricas aos alunos, percebi que muitos começaram a prestar mais atenção aos detalhes. Já não se tratava apenas de “fazer o exercício”, mas de compreender o que o tornava bem executado. Isso aumentou o sentido de responsabilidade e melhorou até a forma como alguns reagiam ao feedback. Enquanto professora, senti muitas vezes a dificuldade de saber como justificar determinada nota. As rubricas ajudaram-me a clarificar o que esperava dos alunos e a fundamentar melhor cada decisão. Para os próprios alunos, o caminho que tinham de percorrer tornou-se mais visível e a compreensão dos aspetos a melhorar também.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é um documento orientador que define as competências fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Para o professor, constitui uma

referência essencial na planificação e implementação da prática pedagógica, promovendo uma abordagem centrada no aluno e no desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a autonomia. Este perfil serve ainda como base para uma avaliação formativa e para a construção de uma escola mais inclusiva e integradora, alinhada com os desafios da sociedade atual.

Ao longo do ano, trabalhei diversas áreas de competência, nomeadamente: o relacionamento interpessoal, a comunicação, o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e resolução de problemas, o bem-estar e saúde, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, e a consciência e domínio do corpo.

O relacionamento interpessoal e a comunicação foram promovidos principalmente através de trabalhos realizados em pares ou em grupos, incentivando a colaboração e a partilha de ideias entre os alunos.

O pensamento crítico e criativo foi desenvolvido através da reflexão final das aulas, bem como do questionamento constante durante as mesmas, incentivando os alunos a pensar de forma autónoma e a apresentar soluções ou pontos de vista distintos.

A área do raciocínio e resolução de problemas foi explorada por meio de jogos, que exigiam dos alunos tomada de decisão, estratégia e adaptação a diferentes situações.

Já o bem-estar e saúde, assim como a consciência e o domínio do corpo, foram trabalhados através de circuitos funcionais, com demonstração prévia e correção técnica de cada exercício, garantindo uma execução segura e eficaz.

Por fim, o desenvolvimento pessoal e a autonomia foram incentivados através da utilização de tarefas diversificadas durante as aulas, como por exemplo, em todas as aulas, um aluno à escolha liderava o aquecimento e escolhia os exercícios, o que permitiu aos alunos uma maior independência na sua realização e gestão do tempo.

A valorização e o trabalho contínuo destas competências ao longo do ano letivo revelaram-se fundamentais para a formação integral dos alunos, indo além da mera aquisição de habilidades e capacidades motoras. O desenvolvimento do relacionamento interpessoal e da comunicação contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais cooperativo e respeitador, essencial para a construção de relações saudáveis dentro e fora da escola. Ao estimular o pensamento crítico e criativo, os alunos foram desafiados a refletir, argumentar e propor soluções de forma autónoma, tornando-se mais conscientes do seu papel ativo no processo de aprendizagem.

A competência de raciocínio e resolução de problemas fomentou a capacidade de lidar com desafios, tomar decisões e adaptar estratégias, preparando os alunos para situações

imprevistas e complexas do quotidiano. Por sua vez, o trabalho nas áreas de bem-estar, saúde e domínio do corpo reforçou a importância de estilos de vida saudáveis, promovendo a literacia física e o cuidado com o próprio corpo. Finalmente, o desenvolvimento pessoal e a autonomia foram pilares essenciais para formar alunos mais responsáveis, autoconfiantes e capazes de gerir o seu próprio percurso de aprendizagem. Assim, o trabalho destas competências ao longo do ano letivo não só respondeu aos princípios orientadores do PASEO, como também contribuiu para preparar cidadãos mais conscientes, críticos, ativos e preparados para os desafios da vida.

7.2.O MODELO DE ESTRUTURA DO CONHECIMENTO (MEC)

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), visa sistematizar o conhecimento específico para orientar o planeamento e a avaliação em contextos educativos, tendo sido originalmente desenvolvido para a EF. Vickers (1990) apresenta um modelo pedagógico centrado nas “estruturas de conhecimento”, concebido para orientar a construção de currículos específicos de desporto e atividade física que integrem toda a informação relevante para o desempenho eficaz de uma habilidade complexa. O MEC distingue-se por adotar uma perspetiva sistémica e interdisciplinar, articulando contributos da biomecânica, cinesiologia, fisiologia do exercício, aprendizagem motora, psicologia do desporto, e um desenho instrucional, de modo a oferecer aos formadores um quadro único para analisar, planejar, implementar e avaliar programas de ensino em qualquer modalidade desportiva (Vickers, 1990).

Na primeira parte da obra, Vickers (1990) descreve os fundamentos teóricos e os objetivos do modelo. Ainda a mesmo autor, defende que, antes de se definirem objetivos de aprendizagem, deve proceder-se a uma análise sistemática dos conhecimentos técnicos na atividade em causa, identificando as estruturas estáticas (mapas hierárquicos de conceitos e habilidades) e dinâmicas (fluxos de processamento cognitivo) que suportam a perícia de alto nível. Esta abordagem inversa, extrair primeiro as estruturas de conhecimento para só depois formular objetivos, proporciona maior coerência entre o que se pretende ensinar e as exigências reais da prática desportiva.

Concordo plenamente com a ideia defendida por Vickers (1990), de que antes de definirmos os objetivos de aprendizagem, é fundamental realizar uma análise cuidada e sistemática dos conhecimentos técnicos envolvidos na atividade. Durante o EP, percebi

na prática a importância desta abordagem. Antes de planear qualquer unidade didática ou aula, preocupei-me em compreender bem os conceitos e habilidades que estavam em causa, organizando-os de forma lógica e coerente. Ao mesmo tempo, procurei refletir sobre os processos cognitivos que os alunos ativam ao realizar determinadas tarefas, como tomar decisões, como resolver problemas ou como ajustar os seus movimentos. Esta análise prévia ajudou-me não só a planear melhor, mas também a adaptar a minha intervenção às reais necessidades dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas.

A segunda parte aprofunda a natureza do modelo, apresentando dez diretrizes para o desenvolvimento de uma estrutura de conhecimento específica para cada atividade (Vickers, 1990). Segundo este autor, estas diretrizes orientam o formador na seleção e organização das informações essenciais, na definição de níveis de abstração, na identificação de pré-requisitos e na articulação de componentes técnico-táticos decisórios, assegurando que o currículo reflita tanto a complexidade do desporto como as necessidades de diferentes grupos etários e de proficiência.

Na minha opinião, os professores de EF devem aplicar o MEC passo a passo: desde a análise inicial das competências até à criação de unidades didáticas, passando pela elaboração de atividades de aprendizagem, estratégias de feedback e critérios de avaliação formativa e sumativa.

O MEC é uma ferramenta abrangente para a formação de profissionais de EF, facultando-lhes um método sistemático e validado para projetar programas de ensino que reflitam a verdadeira estrutura do conhecimento especializado em atividade física, promovendo a eficácia pedagógica e a adaptabilidade dos conteúdos a diversos contextos (Vickers, 1990).

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) oferece ao professor de EF um caminho claro para organizar e encadear conteúdos, do mais simples ao mais complexo, garantindo que os alunos consolidem as bases antes de avançar para desafios superiores. Ao desenhar um currículo com base em níveis hierarquizados de competências motoras, sócio afetivas e cognitivas, minimizam-se falhas de aprendizagem e estabelece-se um progresso seguro, em que cada etapa reforça a anterior e prepara para a seguinte.

Além de orientar a sequência didática, o MEC permite ao professor adaptar as atividades ao perfil dos alunos. A avaliação inicial identifica o ponto de partida dos alunos, possibilitando ajustes no ritmo, no tipo de tarefa e no formato de feedback. Dessa forma, cria-se um ambiente inclusivo, onde todos têm condições de participar e evoluir.

Finalmente, o modelo incita à prática reflexiva contínua. Ao comparar resultados reais, com os objetivos previstos, o professor consegue aperfeiçoar o planeamento e ajustar as estratégias de avaliação. Este ciclo constante de análise e revisão transforma o MEC numa ferramenta dinâmica, capaz de promover melhorias graduais na qualidade do ensino e aprendizagem.

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), surgiu-me inicialmente como uma proposta teórica densa e complexa. Quando o comecei a estudar, confesso que tive alguma dificuldade aplicá-lo e seguir todas as diretrizes. No entanto, à medida que o EP foi avançando, fui reconhecendo o seu valor na organização e progressão das aprendizagens em Educação Física.

A essência do MEC está em planear de forma estruturada e lógica, daquilo que é simples para o mais complexo, respeitando as etapas de desenvolvimento dos alunos. Ao trabalhar a unidade de ginástica, por exemplo, percebi que alguns alunos não precisavam de realizar certos exercícios isolados que facilitavam a execução de certos elementos gímnicos, pois esses exercícios foram propostos para os alunos com dificuldades técnicas; os alunos com elevada capacidade técnica não executavam esses exercícios, mas sim outros mais complexos. Era necessário perceber o que cada aluno já sabia, o que ainda precisava de consolidar e de que forma poderia guiá-los, passo a passo, para aperfeiçoarem esses elementos com segurança e eficácia.

O modelo ajudou-me a ter uma visão mais clara sobre o que ensinar, quando ensinar e porquê. As diretrizes do MEC serviram como uma bússola para organizar melhor os conteúdos e garantir que havia uma continuidade lógica entre as aulas.

O MEC também me ajudou a olhar para a avaliação com outros olhos. Ao organizar os conteúdos por níveis de complexidade, tornou-se mais fácil perceber que nem todos tinham de atingir o mesmo patamar ao mesmo tempo, mas que o importante era garantir que cada um progredia dentro das suas possibilidades. Isto teve impacto direto na forma como defini as metas e nos feedbacks que fui dando.

Em resumo, a aplicação deste modelo na prática foi desafiante, mas acabou por se tornar uma ferramenta muito útil na minha prática.

7.3. REFLETIR, APRENDER, CRESCER: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE CONSCIENTE

No decorrer das aulas, procurei reforçar a emissão de feedbacks, dos quais corretivos e motivacionais, tornando-os mais frequentes e específicos, aprofundar a compreensão dos critérios de avaliação pelos alunos, estimulando a sua consciência sobre o que está em causa, tentei fomentar a autorreflexão para promover a autonomia na aprendizagem e implementar uma diferenciação pedagógica ajustada a diferentes níveis de complexidade, com propostas alternativas para quem apresentava maiores dificuldades e desafios acrescidos para quem demonstrava elevado desempenho. No entanto, a aplicação destes aspetos não foi sistemática, no 1º Período, foi particularmente desafiante, tanto pela falta de prática consolidada como pela sobreposição de outras preocupações organizacionais, como o controlo rigoroso do tempo da tarefa, da transição de tarefas, na verificação se todos os alunos estavam a executar a tarefa corretamente, a utilização de terminologia técnica específica no contexto.

Com o tempo e a repetição, comecei a perceber que já não precisava de pensar tanto em cada detalhe, certas ações tornaram-se quase automáticas. Como o olhar para a tarefa em que os alunos estão a executar ficava mais fácil de identificar o erro e assim, o feedback, vinha naturalmente, com intencionalidade e mais frequência. Foi aí que percebi que estava, de facto, a crescer como professora.

Os critérios de avaliação começaram a ser apresentados com mais clareza e discutidos coletivamente, a autorreflexão integrou-se de modo consistente nas rotinas de encerramento de cada aula e a diferenciação pedagógica tornou-se mais fácil de definir e aplicar; contudo, continuo a considerar que tudo isto exige um esforço consciente e significativo para corresponder integralmente às necessidades individuais dos alunos.

No início, hesitava até em usar certos termos técnicos, com medo de dizer algo errado. Também ficava ansiosa sempre que a aula saía do planeado. Mas, aos poucos, aprendi a confiar mais em mim, a reagir com mais calma e a improvisar quando necessário. Essas pequenas vitórias ajudaram-me a ganhar confiança no meu papel enquanto professora. Se no início apenas me preocupava com o que tinha corrido bem ou mal, mais tarde comecei a perguntar-me porquê. O que fez com que os alunos se envolvessem mais naquela aula? O que não funcionou e o que poderia ter feito de forma diferente? Estas perguntas

passaram a ser parte da minha rotina e ajudaram-me a crescer em cada aula. Nas primeiras reflexões, como a da aula de 18 de outubro, foquei-me sobretudo na forma como comunicava com os alunos e na gestão do grupo. As reflexões eram mais descritivas, revelando preocupação com a clareza das instruções e com o controlo da turma, o que é natural numa fase inicial do estágio.

No início, manter a atenção dos alunos durante as minhas instruções foi um verdadeiro desafio. A turma tinha algumas dificuldades de concentração e era bastante conversadora, pelo que percebi rapidamente que a forma como comunicava influenciava diretamente o comportamento deles. Comecei, então, a refletir sobre estratégias para tornar o meu discurso mais simples, claro e objetivo, de modo a manter o foco dos alunos.

Uma das estratégias que se revelou mais útil foi alterar o meu tom de voz conforme a situação. Aprendi que, muitas vezes, no início do ano, falava enquanto os alunos conversavam e tentava fazê-los calar, elevando o tom de voz repetidamente, mas sem grande sucesso. Passei a adotar a prática de esperar que ficassem em silêncio, olhando diretamente para eles, para mostrar que a aula não avançava enquanto não houvesse atenção. Esta abordagem ajudou-os a compreender que existem regras na aula e que, quando o professor fala, é importante que estejam atentos. No final das instruções, fazer pequenas perguntas também ajudava a reforçar a atenção e o entendimento.

Algumas estratégias que implementei e que se revelaram eficazes foram:

1. **Variar o tom de voz:** Usar um tom firme e projetado em momentos de instrução importantes ou quando é necessário captar rapidamente a atenção, e um tom mais calmo e acolhedor em momentos de orientação ou de feedback positivo. Esta alternância ajuda os alunos a perceberem a importância de cada instrução.
2. **Pausas e contacto visual:** Fazer uma pequena pausa antes de falar e olhar diretamente para os alunos ajuda a reforçar a autoridade e a captar a atenção, evitando ter de repetir instruções várias vezes.
3. **Comunicação concisa e direta:** Dar instruções curtas e claras evita mal-entendidos. Evitar explicações longas ou complexas durante o jogo ou atividades práticas mantém o foco e facilita a compreensão por parte dos alunos.

Durante o segundo período, as reflexões tornaram-se mais analíticas. Passei a identificar com maior clareza os desafios pedagógicos, como a diversidade de níveis dos alunos, a

gestão emocional durante as avaliações e a importância do feedback individualizado. O foco começou a deslocar-se da minha ação para a forma como os alunos reagiam, o que revela maior consciência pedagógica.

Neste contexto, nas aulas de ginástica em que os alunos estavam distribuídos por três estações (solo, trave e paralelas), trouxe à superfície estas questões com uma clareza particular. A diversidade de competências e de reações emocionais dos alunos foi visível em todas as estações. Na ginástica de solo, por exemplo, percebi que alguns alunos conseguiam realizar os exercícios com grande autonomia, enquanto outros, devido à falta de confiança, apresentaram dificuldades mais evidentes. Aqui, a necessidade de ajustar os desafios e de proporcionar feedback mais personalizado ficou ainda mais evidente. Ao tentar promover a autonomia de todos, notei que alguns necessitavam de orientações mais contínuas e precisas.

Uma solução que encontrei para promover uma maior segurança e confiança foi a formação de pares e trios. Esta estratégia permitiu que os alunos com menos competências técnicas contassem com o apoio dos colegas mais experientes, o que não só facilitou a aprendizagem como também criou um ambiente mais seguro e colaborativo. O trabalho em grupo gerou uma dinâmica muito positiva, em que os alunos se sentiram mais à vontade para experimentar e errar, sabendo que podiam contar com o suporte mútuo. Embora o número de aulas tenha sido reduzido, percebi que essa colaboração em pares resultou numa evolução significativa no desempenho dos alunos, especialmente daqueles que inicialmente tinham mais dificuldades.

Na estação das paralelas assimétricas, a exigência física mais elevada teve um impacto emocional para a aprendizagem dos alunos, sendo necessário gerir bem a parte emocional deles, dando mais feedbacks motivacionais do que corretivos. O medo de falhar era um fator limitante para muitos alunos, o que me levou a refletir sobre a necessidade de uma intervenção mais focada no apoio psicológico, além das correções técnicas. O feedback que forneci ajudou na execução dos movimentos, mas percebi que, em muitos casos, um reforço da confiança e do controlo emocional deu aos alunos a segurança necessária para se empenharem mais nas tarefas e conseguirem executá-las.

Nesta matéria, observei uma melhoria clara ao longo da unidade didática. Na avaliação inicial, durante o rolamento à frente no banzo inferior, 8 dos 19 alunos não realizaram o exercício devido ao medo, o que revelou uma insegurança emocional considerável. No entanto, ao longo do processo, a evolução foi notável. No final da unidade, apenas 2 alunos não realizaram o movimento, o que demonstra uma enorme progressão não só em

termos técnicos, mas também na superação do medo e da falta de confiança. Esta mudança refletiu, em grande parte, o trabalho contínuo de apoio emocional que foi feito, tanto nas correções técnicas quanto no incentivo constante à superação de barreiras pessoais.

A estação da trave olímpica, por sua vez, revelou a necessidade de um acompanhamento atento na gestão do medo e da insegurança, principalmente devido aos riscos envolvidos. Ao refletir sobre a dinâmica, percebi que, em alguns momentos, o foco excessivo na correção técnica acabou por dificultar a fluidez do movimento dos alunos, que estavam mais preocupados em evitar quedas do que em executar com confiança. Este momento evidenciou ainda mais a importância de equilibrar o feedback técnico com o apoio emocional, ajudando-os a lidar com as falhas de forma construtiva e a desenvolver maior resiliência.

Uma estratégia importante foi o apoio dos colegas. O facto de os alunos estarem sempre acompanhados por um colega durante a execução dos movimentos na trave foi decisivo para ajudá-los a ganhar confiança. A presença de um parceiro ao lado, que os observava e fornecia feedback, permitiu que muitos alunos superassem o medo de cair e de falhar. Este apoio constante não só lhes deu uma sensação de segurança, como também os motivou a persistir e tentar realizar a sequência de movimentos sozinhos. Quando finalmente conseguiram executar a sequência de forma autónoma, ficou evidente que a confiança adquirida no trabalho em dupla foi crucial para essa conquista.

Em suma, estas reflexões sobre a unidade didática de ginástica foram um exercício de análise pedagógica, não só do desempenho técnico dos alunos, mas também das suas reações emocionais e da minha capacidade de ajustar a abordagem conforme essas dinâmicas. A partir destas reflexões, percebi a importância de uma prática pedagógica mais holística, em que tanto os aspetos técnicos como emocionais são trabalhados de forma integrada. Isso revelou uma maior consciência sobre o impacto do meu feedback, que deve ser cada vez mais individualizado, considerando as necessidades específicas de cada aluno, e a necessidade de criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para explorar e aprender, mesmo que o erro faça parte do processo.

Esta evolução nas reflexões após cada aula revela o desenvolvimento de uma postura reflexiva, capaz de melhorar a forma como se ensina, através da observação do que acontece nas aulas de forma atenta, consciente e crítica e da reflexão sobre o porquê e como melhorar a prática pedagógica.

Ao longo do ano, ganhei maior consciência da importância da planificação, da gestão da turma e da atenção às necessidades dos alunos. Este processo foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura professora de Educação Física.

7.4. ALUNOS COMO CONTRUTORES DA SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

A perspetiva de que o aluno é o principal agente da sua aprendizagem baseia-se nas teorias construtivistas de Jean Piaget (1975) e Lev Vygotsky (1991). Segundo Piaget (1975), o conhecimento constrói-se através da ação do sujeito sobre o meio, num processo contínuo de reorganização mental. Já Vygotsky (1991) sublinha a importância da interação social e da linguagem na construção do pensamento, defendendo que a aprendizagem é mediada culturalmente e ocorre dentro de um contexto social.

Bruner (1996) defende que ensinar não é despejar informação, mas criar oportunidades para que o aluno participe, explore e construa o seu próprio entendimento do conteúdo. Este mesmo autor, refere que o papel do professor é orientar e facilitar esse processo, não apenas transmitir conhecimentos. Esta abordagem está também em consonância com a visão de Delors (1996, p. 97), que propôs os quatro pilares da educação, destacando o *“aprender a aprender”* como competência-chave para o século XXI. Na prática, percebi que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas sobretudo estimular o pensamento, a curiosidade e a capacidade de cada aluno construir o seu próprio saber. Promover a autonomia, a reflexão e o gosto por aprender são, sem dúvida, desafios exigentes, mas fundamentais para formar alunos ativos, críticos e preparados para os desafios da vida.

Perrenoud (1999) reforça a importância da autonomia e da avaliação formativa como instrumentos de regulação da aprendizagem, valorizando o papel do aluno na tomada de decisões sobre o seu percurso. Durante o EP, procurei aplicar este princípio ao envolver os alunos mais ativamente no seu processo de aprendizagem, dando-lhes espaço para refletirem sobre o que estavam a fazer, como estavam a aprender e o que podiam melhorar. Através de momentos de autoavaliação, feedback contínuo e pequenas decisões partilhadas, percebi que os alunos se tornavam mais conscientes e responsáveis pelo seu próprio percurso.

Com base nestes autores, torna-se evidente que uma prática pedagógica centrada no aluno contribui para aprendizagens mais significativas, desenvolvendo competências cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada.

Concordo totalmente com os autores referidos anteriormente. Considero extremamente importante este tipo de visão pedagógica, pois promove a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento ativo dos alunos na construção do seu conhecimento e das suas competências motoras e pessoais.

Durante as aulas, procurei criar contextos em que os alunos pudessem explorar, experimentar e refletir sobre as suas ações, tendo sempre espaço para errar, tentar de novo e autoavaliar-se. Dei-lhes oportunidade de participar ativamente na aula, de tomar decisões e de adaptar as tarefas às suas capacidades, o que os ajudou a desenvolver não só competências técnicas, mas também interpessoais, como a cooperação, o respeito e a empatia.

Esta abordagem também me obrigou a rever o meu papel como professora estagiária. Deixei de ser apenas transmissora de conhecimento para assumir a função de orientadora e facilitadora da aprendizagem. Isso implicou escutar mais os alunos, observar atentamente as suas reações e necessidades, e ajustar as estratégias de ensino com base nesses dados.

Um dos exemplos práticos que apliquei foi colocar os alunos no papel de professor. Ao longo das diferentes modalidades desportivas, atribuí-lhes a responsabilidade de observar e avaliar os colegas através de uma grelha de avaliação previamente construída, com parâmetros técnicos, táticos e comportamentais. No final da aula, tinham a oportunidade de partilhar as suas avaliações com a turma. Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, pois para além de os envolver mais ativamente no processo de aprendizagem, ajudou-os a perceber que a tarefa de avaliar é complexa e exige concentração, organização e, sobretudo, justiça.

Noutras situações, incentivei momentos de autoavaliação e reflexão. Por exemplo, após a realização de um jogo, os alunos eram convidados a identificar pontos fortes e aspetos a melhorar no seu desempenho, não apenas ao nível técnico, mas também no comportamento e na cooperação com os colegas. Este exercício simples, mas contínuo, tornou-os mais conscientes do seu próprio percurso e mais responsáveis pelas suas aprendizagens.

Estas experiências práticas mostraram-me que, quando os alunos são chamados a assumir diferentes papéis e responsabilidades dentro da aula, a aprendizagem torna-se mais significativa e próxima da realidade. Além disso, obrigaram-me, enquanto professora, a assumir uma postura mais atenta e flexível, ajustando estratégias de ensino de acordo com as necessidades, reações e progressos dos alunos.

O processo foi desafiante, sobretudo na gestão de uma turma heterogénea, mas muito enriquecedor a nível pessoal e profissional.

Acredito que, ao promovermos este tipo de aprendizagem ativa e significativa, estamos a preparar melhor os alunos não só para o sucesso escolar, mas também para uma vida mais autónoma, crítica e responsável. Por isso, esta abordagem continuará a fazer parte da minha prática futura enquanto professora de Educação Física.

7.5. DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem é definido como “um sistema de trocas de informações entre docentes e alunos, que deve ser pautado na objetividade daquilo que há necessidade de que o aluno aprenda” (Silva & Carrasco Delgado, 2018, p. 40).

De acordo com Silva e Carrasco Delgado (2018), o processo de ensino-aprendizagem pode assumir diversas formas, dependendo das interações estabelecidas entre professor e aluno. Estes autores destacam que o papel do docente vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo a função de mediador que orienta e estimula a construção do conhecimento por parte do aluno. O ensino não pode resumir-se a métodos automáticos, ser um bom professor exige competência e a consciência de que, ao longo da sua carreira, enfrentará diversos desafios e obstáculos. O docente não é o único detentor de saberes, mas funciona como mediador do conhecimento, orientando o aluno para que este progrida através do seu trabalho (Silva & Carrasco Delgado, 2018).

Enquanto mediadora do conhecimento dos meus alunos, identifiquei várias dificuldades ao longo das aulas, nomeadamente: clareza na instrução, gestão do tempo e do espaço e manutenção de um clima de aprendizagem favorável. Todos estes fatores influenciam diretamente a aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Quando as orientações não são suficientemente claras ou quando não se promove o seu entendimento através de questionamentos sobre a perceção dos alunos, estes podem enfrentar dificuldades na execução dos exercícios. Verifiquei que as explicações se prolongavam excessivamente sem muitas vezes, estarem acompanhadas de demonstrações práticas dos movimentos novos, o que levou a erros e aumentou o tempo dedicado à correção. Para contornar esta limitação, passei a estruturar cada instrução em três pontos fundamentais, objetivo, modo de execução e organização do exercício, antecipando sempre uma demonstração prática antes de solicitar a execução pelos alunos.

No início do EP, a constante reorganização dos grupos para cada tarefa gerava perdas significativas de tempo, uma vez que os alunos alteravam frequentemente a sua composição e número. Gradualmente, adotei a estratégia de manter os grupos ao longo de toda a unidade didática, procedendo apenas a ajustes pontuais em caso de ausências, comportamentos inadequados ou ajustes de níveis de desempenho. Esta medida reduziu drasticamente o tempo de transição, tornando o ritmo da aula mais fluido e o aproveitamento do tempo mais eficaz.

Dado que, no 1º Período, dispunha apenas de um terço do pavilhão para 19 alunos, foi essencial conceber tarefas que otimizassem o espaço disponível. A definição de circuitos e estações de trabalho permitiu que todos os alunos permanecessem ativos em simultâneo. Em Educação Física, a cooperação dos alunos é um recurso valioso para o controlo da turma e para o próprio processo de ensino-aprendizagem. Alunos que se voluntariam para montar e arrumar o material, que demonstram exercícios e participam no aquecimento inicial, revelam-se mais atentos às instruções e aos feedbacks. Por vezes, nem todos os alunos tinham este tipo de atitude e foi preciso corrigir e chamar a atenção destes alunos. Para estimular esta postura, os alunos foram informados de que a cooperação faria parte dos critérios de avaliação em todas as modalidades.

Em suma, o sucesso da lecionação depende não só do conteúdo, mas também da clareza das instruções, da eficiência na gestão de tempo e espaço e do estabelecimento de um clima colaborativo, elementos que, nem sempre são fáceis de conseguir para um professor iniciante, mas se estes aspetos forem devidamente articulados e atingido, potenciam, sem dúvida a aprendizagem dos alunos e os resultados positivos são visíveis.

8. PLANEAMENTO ANUAL

Para Pimenta e Lima (2012), o planeamento anual deve promover coerência entre os objetivos curriculares e as necessidades dos alunos, articulando de forma organizada os conteúdos, metodologias, critérios de avaliação e recursos pedagógicos. Trata-se de um processo estratégico que assegura a continuidade do ensino ao longo do ano letivo, em alinhamento com o projeto educativo da escola.

Russo (2016) sublinha o seu carácter prospetivo: “planear é antecipar o futuro, prevendo ações e cronogramas para alcançar os objetivos curriculares estabelecidos, alocando espaços físicos e distribuindo os tempos de aula de forma estratégica”.

Em suma, o planeamento anual constitui-se como um documento orientador, dinâmico e flexível, que:

1. Define conteúdos e metas a trabalhar em cada período;
2. Organiza temporalmente as unidades didáticas e os momentos de avaliação;
3. Aloca recursos (espaços, materiais e horários);
4. Prevê ajustamentos para imprevistos (feriados, eventos, condições meteorológicas);
5. Serve de base para a prática reflexiva e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, o planeamento anual revelou-se muito mais do que um simples documento, foi o fio condutor das minhas aulas. Com ele, consegui manter uma linha de orientação ao longo do ano, mas também tive de aprender rapidamente a adaptá-lo sempre que as condições mudavam.

Para estruturar o planeamento anual de EF, procedeu-se a uma análise exaustiva que integrou vários níveis de envolvimento:

- A disciplina de EF foi vista na sua totalidade, destacando-se o seu contributo para a formação integral dos alunos. Identificaram-se as competências gerais e específicas de EF.
- Mapeou-se o alcance das atividades físicas e desportivas organizadas, o desenvolvimento das capacidades condicionais (força, resistência, velocidade, flexibilidade) e coordenativas (equilíbrio, orientação espacial, rapidez de reação), bem como a aprendizagem dos processos de manutenção da condição física e dos conhecimentos sobre a participação em eventos e estruturas sociais extraescolares. Este diagnóstico permitiu definir blocos temáticos equilibrados.
- Foram examinados os programas de EF em todas as suas componentes, objetivos educativos, orientações metodológicas e conteúdos sugeridos, de modo a extrair, para o ano letivo em causa, um quadro sintético das habilidades motoras, conhecimentos teóricos e atitudes a desenvolver. Identificaram-se, ainda, possíveis relações interdisciplinares com áreas como a Cidadania, visando projetos que cruzem dados de saúde e reflexão crítica.
- Consolidaram-se as orientações educacionais quanto à carga horária semanal, critérios de agrupamento (por anos escolares), protocolos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, assegurando coerência e partilha de boas

práticas entre os docentes. Logo no início do ano letivo, participei com os colegas na definição das matérias a avaliar no 11.º ano. Esta discussão foi essencial para perceber a lógica por trás da distribuição dos níveis (elementar e introdutório) e ajudou-me a compreender melhor as decisões do grupo disciplinar. A partir daí, adaptei o meu planeamento às escolhas feitas pelos alunos, o que tornou as aulas mais motivadoras e focadas.

- As condições locais da educação: caracterização do micromeio escolar (perfil socioeconómico, calendário letivo, regulamentos internos) e da equipa docente, essenciais para coordenar iniciativas interdisciplinares e garantir estabilidade organizativa.
- As condições de aprendizagem: análise dos espaços interiores (ginásios, salas polivalentes e pavilhões) e exteriores (campos, pistas), do seu estado de conservação, possibilidades de adaptação e normas de segurança e acessibilidade.
- A gestão de equipamentos: inventário e avaliação da disponibilidade de materiais, políticas de manutenção e procedimentos de reutilização ou adaptação de recursos, garantindo que cada turma dispõe do equipamento necessário para atingir os objetivos definidos.

Este conjunto de análises forneceu a base para desenhar um planeamento anual robusto, que orientasse a seleção e sequência de conteúdos, adaptasse atividades às características dos alunos e do contexto, e previsse ciclos de avaliação e revisão contínua, assegurando um ensino de EF coerente, seguro e eficaz.

A construção da primeira versão do planeamento anual foi o momento mais exigente do ano, porque implicou transformar um documento de planificação das matérias ao longo dos 3 períodos, analisando bem todos os aspetos já referidos.

Apesar de termos um planeamento inicial com tempos definidos para cada matéria, cedo percebi que a realidade nem sempre segue o guião. Ao longo do ano, tive de ajustar o número de aulas previstas, ora por causa do tempo, ora por indisponibilidade de espaços, ora por necessidade dos alunos, e essa flexibilidade tornou-se uma competência essencial. No fim, fiz uma análise comparativa entre o que estava previsto e o que realmente foi lecionado, o que me permitiu perceber melhor a dinâmica real do planeamento. A tabela seguinte (tabela 1.) ilustra os tempos definidos inicialmente, os tempos atribuídos na realidade e a diferença entre a planificação inicial e a final.

Matérias	Planificação Inicial (tempos)	Planeamento Anual (tempos) – distribuição real	Diferença entre a planificação inicial e o planeamento anual	Principais motivos da variação
Apresentação	2	2	0	
Corta-Mato	2	2	0	
Semana Europeia do Desporto	2	2	0	
Conhecimentos	8	7	-1	Na aula teórica do 2º período, ainda restou tempo para a prática, contabilizando - 1 tempo para os conhecimentos.
JDC	28	46	+18	Dificuldades técnico e táticas dos alunos Uso frequente do pavilhão coberto em dias de chuva e por ser o espaço atribuído
Natação/ Raquetes	20	10	-10	Metade dos tempos foram para os JDC
Atletismo	16	9	-7	Mau tempo no 1.º e 2.º períodos
Dança	10	14	+4	A Turma mostrou forte adesão; aulas extra por necessidade dos alunos
Ginástica	24	13	-11	Menor disponibilidade da sala de GIN no 2º e 3º Período, por alteração do roulement.

Tabela 1. Desvio entre a planificação inicial e a distribuição real de tempos.

O planeamento anual foi alvo de sucessivas revisões para responder de forma ágil às reais exigências dos alunos. Sempre que surgiam imprevistos, como atividades extracurriculares, mudança de pavilhão para o espaço exterior devido ao tempo ou a disponibilidade ocasional da “box” para circuitos funcionais, ajustava imediatamente os blocos seguintes, garantindo a continuidade do encadeamento pedagógico.

Optei por organizar as matérias em blocos progressivos, o que me ajudou a garantir que os alunos iam consolidando aprendizagens antes de avançarmos para algo mais exigente. Este método também me deu mais segurança, especialmente enquanto professora em formação, pois permitiu-me estruturar as aulas com lógica e evitar saltos desnecessários entre conteúdos. Assim, mantive um planeamento flexível, mas consistente, capaz de acomodar imprevistos sem comprometer a lógica e o ritmo das aulas.

8.1. UNIDADE DIDÁTICA

De acordo com Pais (2010, p. 3), uma unidade didática consiste numa: “concepção de planificação como uma entidade global e globalizada na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e aprendizagem”. Deve ser planeada de forma coerente e adaptada ao contexto educativo, integrando objetivos claros, tarefas práticas e metodologias ajustadas às necessidades dos alunos. O autor destaca ainda a importância da progressão lógica dos conteúdos, da flexibilidade pedagógica e da avaliação contínua como pilares para a eficácia deste tipo de planificação.

De acordo com Pais (2012), uma unidade didática deve:

- Oferecer tarefas reais, práticas e úteis;
- Definir com clareza os objetivos e aprendizagens a alcançar;
- Ser uma estrutura coerente em termos metodológicos;
- Respeitar a progressão e sequenciação didática;
- Possuir flexibilidade, permitindo alterações conforme necessário;
- Estar adaptada ao contexto sociocultural dos alunos;
- Seguir os princípios educativos do currículo em vigor;
- Ser motivadora, prática, dinâmica e adaptável;
- Respeitar o tempo previsto para a sua implementação;

- Incluir mecanismos de avaliação contínua para ajustes pedagógicos

Mais do que seguir a definição académica, só percebi verdadeiramente o que é uma unidade didática quando tentei planear uma de raiz. A articulação entre os conteúdos, os objetivos e as necessidades dos alunos deixou de ser teórica para se tornar real. Foi nesse processo que entendi que planear bem não é decorar os conceitos, é saber torná-los aplicáveis em contextos imprevisíveis e dinâmicos como uma aula de ginástica com alunos inseguros.

Optei por abordar a unidade didática de ginástica porque foi, de todas as lecionadas, a que considerei mais exigente em termos pedagógicos e técnicos. A ginástica envolve múltiplos aspetos em simultâneo, como o domínio técnico dos elementos, a garantia de segurança constante, a capacidade de dar feedback corretivo eficaz, e uma vigilância ativa e constante do grupo.

Além disso, esta unidade exigiu de mim um elevado grau de atenção, conhecimento técnico e organização, sobretudo pela necessidade de estruturar aulas com várias estações em simultâneo, lidar com o medo de alguns alunos, e adaptar constantemente as estratégias de ensino às dificuldades sentidas na prática.

A presente unidade teve como foco a abordagem integrada de três aparelhos da ginástica artística: solo, trave olímpica e barra fixa, com uma planificação adaptada ao nível técnico dos alunos e ao número limitado de aulas disponíveis.

Na ginástica de solo, os alunos trabalharam ao nível introdutório, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais (AE) do 11.º ano que prevê a realização de combinações de habilidades em sequência. Entre os elementos abordados destacam-se:

- Cambalhota à frente no colchão, terminando com os pés juntos, mantendo a direção.
- Cambalhota à frente em plano inclinado, com pernas afastadas em extensão.
- Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços e saída controlada.
- Subida para pino com progressão assistida.
- Roda com apoio alternado das mãos e receção equilibrada.
- Posições de flexibilidade variadas (mata-borrão, afastamentos, etc.).

Em conjunto com os meus colegas de estágio, decidimos que a sequência de solo seria definida por nós, permitindo aos alunos focar-se na execução técnica e na incorporação de elementos essenciais. A sequência fixada foi: avião, rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte, roda e apoio facial invertido (com ou sem ajuda). Os alunos deveriam

ainda integrar quatro elementos de ligação à sua escolha e ordem: um salto, uma volta, um afundo frontal ou lateral e uma vela.

Esta decisão metodológica teve como objetivo facilitar o processo de avaliação, garantindo maior homogeneidade nas sequências, o que permitiu observar com mais clareza os aspetos técnicos relevantes. A avaliação de solo foi realizada no final da unidade, por se tratar do aparelho mais complexo e com maior peso na nota final de ginástica.

De acordo com as AE, os alunos devem, em equilíbrio elevado (trave baixa), realizar um encadeamento de habilidades com controle postural, incluindo:

- Marcha à frente e atrás, mantendo o olhar fixo.
- Marcha na ponta dos pés em ambas as direções.
- Meia-volta em apoio nas pontas dos pés.
- Salto a pés juntos, com receção equilibrada.

A sequência proposta aos alunos foi: subida para a trave, meia-volta, deslocamentos à frente, salto em extensão, deslocamentos em ponta dos pés, salto de gato e saída com salto em extensão.

Desde o início da unidade, após a avaliação diagnóstica, os alunos praticaram esta sequência não só na trave olímpica, mas também em materiais de menor altura, como o banco sueco e o chão. A avaliação foi realizada na trave olímpica, tendo sido positiva no geral, embora alguns alunos tenham demonstrado medo de cair, o que interferiu na execução com fluidez.

A barra fixa envolveu a aprendizagem e avaliação de três destrezas, de acordo com as AE:

- Subida para apoio ventral na barra baixa, seguida de rolamento à frente, em movimento contínuo e com saída controlada.
- Balanços atrás e à frente, com controlo do movimento, utilizando fecho e abertura coordenada do corpo.
- Deslocamentos laterais, mantendo os membros inferiores estendidos, com troca sucessiva da pega.

Durante a execução, os alunos mostraram maior dificuldade na subida para apoio ventral, devido, em alguns casos, ao receio de queda e, noutros, à falta de força nos membros superiores, impedindo a continuidade fluida do movimento. Nestes casos, foi necessária ajuda física ou técnica individualizada.

Os saltos em aparelhos como o boque e o plinto decidimos não abordar, uma vez que seria demasiada carga técnica para o número reduzido de aulas disponíveis. Esta decisão

favoreceu a aprendizagem dos alunos, pois permitiu concentrar os esforços no aperfeiçoamento dos elementos já selecionados (solo, trave e barra fixa), garantindo mais tempo de prática, melhor assimilação técnica e maior segurança na execução. Além disso, evitou a dispersão de conteúdos e reduziu o risco de sobrecarga física e emocional em alunos com maior dificuldade ou receio.

Foi adotada uma metodologia de estações rotativas, onde os alunos praticavam diferentes aparelhos em pares ou trios. Apesar de permitir envolvimento motor contínuo, esta opção impôs desafios na supervisão, feedback individualizado e controlo da turma.

De forma contínua, houve preocupação em apoiar os alunos com maiores dificuldades e receios, criando um ambiente mais seguro e motivador.

A unidade de ginástica foi talvez a mais exigente, mas também a mais reveladora. Lembro-me particularmente de uma aluna que, no início, mal conseguia subir para a trave, e que, nas últimas aulas, já executava a sequência completa na trave. Acompanhar este tipo de evolução obrigou-me a estar sempre atenta, a adaptar as estratégias em tempo real e a perceber que, para muitos, o medo é tão desafiante quanto a parte técnica. Esta experiência reforçou a minha atenção à componente emocional dos alunos e mostrou-me o impacto real da minha intervenção como professora.

A nível comportamental, no início da unidade alguns alunos demonstraram falta de empenho e concentração, interrompendo com frequência as atividades. Após uma intervenção direta da minha parte, alertando para a seriedade da situação e a possibilidade de reportar o comportamento à diretora de turma, verificou-se uma mudança positiva. Nas aulas seguintes, os alunos apresentaram uma atitude mais responsável e colaborativa, refletindo-se numa melhoria significativa no seu envolvimento com as tarefas propostas. Desta forma, a gestão da turma e a liderança pedagógica são fundamentais para garantir um ambiente de aprendizagem seguro, produtivo e respeitador. Cabe ao professor estabelecer regras claras, promover o foco e o empenho dos alunos, e agir com firmeza e justiça quando necessário. Uma liderança pedagógica eficaz não se limita à transmissão de conhecimentos, mas inspira os alunos a adotarem uma atitude positiva face às tarefas, favorecendo a disciplina, o envolvimento e o sucesso coletivo.

8.2. PLANOS DE AULA

O plano de aula representa um instrumento essencial na prática docente, permitindo ao professor organizar de forma estruturada todas as tarefas da aula para as diferentes partes da aula, os objetivos, os conteúdos e os recursos/ material necessário.

Segundo Libâneo (1994), o plano de aula situa-se no nível mais específico da planificação escolar, articulado com o planeamento anual e projeto educativo da escola e destina-se a detalhar a condução concreta de uma aula ou sequência de aulas.

Além disso, a planificação da aula é descrita por Zabala (1998) como uma atividade que envolve reflexão, previsão e adaptação, sendo fundamental para assegurar coerência entre objetivos, métodos e avaliação, bem como para garantir uma intervenção eficaz em contexto real de sala de aula.

Um plano de aula serve para organizar o processo de ensino-aprendizagem, definir objetivos claros para orientar e concentrar o foco da aprendizagem dos alunos; prever e gerir a dinâmica da turma; adequar estratégias ao contexto dos alunos; garantir segurança e avaliar com intencionalidade e facilitar a reflexão do professor.

Sem dúvida, os planos de aula foram, e continuam a ser, essenciais para orientar o ensino e ajudar a estruturar as tarefas com os respetivos objetivos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e eficaz dos conteúdos.

No início do ano letivo, a planificação das aulas era um processo mais demorado, e, com a prática, fui percebendo que nem sempre a forma como organizei a aula resultava bem na realidade. Por vezes, as tarefas que propus cumpriram os objetivos para alguns alunos, mas não para outros, o que evidenciou a diversidade de ritmos de aprendizagem e de níveis técnicos existentes na turma.

Encontrar tarefas que fossem, ao mesmo tempo, adequadas ao objetivo definido e motivadoras para os alunos revelou-se um verdadeiro desafio. Também a gestão do tempo nem sempre correu como o previsto, por vezes o tempo definido para determinada tarefa revelou-se insuficiente, noutras ocasiões foi excessivo, sendo necessário ajustá-lo em função do contexto. Refletindo sobre cada uma destas ocorrências, compreendi que a flexibilidade e a capacidade de adaptação são competências fundamentais no contexto real.

Apesar dessas dificuldades, reconheço que os planos de aula foram um suporte indispensável, pois permitiram-me manter o foco nos conteúdos, nos objetivos e na forma como conduzir a aula e instruir os alunos. Além disso, funcionaram como um instrumento

de organização, reflexão e melhoria contínua, fundamentais para o desenvolvimento da minha prática profissional.

9. AVALIAÇÃO NA EF

Durante o EP, compreendi que a avaliação deve ser um processo dinâmico e ajustável, articulado com o planeamento e centrado nas reais necessidades dos alunos. Esta abordagem permite fornecer feedback em tempo útil e adaptar as estratégias pedagógicas, promovendo aprendizagens mais significativas (Loureiro et al., 2022; Hay & Penney, 2013; Coutinho et al., 2022). Adotei também a meta-avaliação como mecanismo de revisão constante dos próprios instrumentos, para garantir equidade, relevância e eficácia ao longo do ano (Larkin, Barkell & O'Connor, 2023). Por fim, procurei integrar tanto dimensões formativas, que diagnosticam progressos e promovem aprendizagens futuras, como sumativas, que aferem competências consolidadas, num único ciclo de observação, reflexão e ajustamento (Crisp, 2012; Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 2004).

Percebi rapidamente que avaliar não era só algo a fazer no fim da unidade. A avaliação estava em tudo, nas observações durante a prática, nos comentários que fazia, nas perguntas que lançava. Era como ir recolhendo pequenas pistas, todos os dias, sobre o percurso de cada aluno. Esta reflexão incide sobre a forma como a avaliação foi pensada, aplicada e interpretada ao longo do ano letivo, tendo em conta as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação foi concebida de forma formativa e contínua, baseada nos seguintes domínios:

Domínio 1: Atitudes

Este domínio, dividido nos parâmetros de responsabilidade, persistência, colaboração e comunicação, assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sem o desenvolvimento destas competências, torna-se difícil garantir um ambiente de aprendizagem saudável, motivador e eficaz.

A avaliação deste domínio revelou-se, para mim, a mais desafiante ao longo do ano letivo. No início, ainda me encontrava numa fase de conhecimento dos alunos, o que dificultou uma perceção clara e justa dos comportamentos e atitudes. Como tal, no 1.º período algumas classificações foram ligeiramente superiores à realidade posteriormente observada, devido a uma sobrevalorização inicial. Em contrapartida, houve também

situações em que a perceção inicial se manteve correta, refletindo a consistência de alguns comportamentos.

Notei que havia alunos sempre prontos a colaborar e a participar, mas também outros que passavam mais despercebidos. Um dos meus maiores desafios foi tentar “puxar” esses alunos, dar-lhes espaço e razões para se envolverem. Percebi que a avaliação das atitudes exige muita atenção, nem sempre é visível quem está a esforçar-se. Um dos maiores desafios da turma prendeu-se com a falta de persistência. De forma geral, os alunos mostravam dificuldade em manter o empenho nas tarefas propostas. Este foi um aspeto que trabalhei ao longo das aulas, reforçando continuamente a importância da persistência, não apenas para alcançar melhores resultados, mas também por ser um critério de avaliação. Procurei, assim, sensibilizar os alunos para a importância de enfrentar os desafios como oportunidades de crescimento.

Em suma, este domínio é determinante para o desenvolvimento integral dos alunos, enquanto aprendentes e cidadãos. A sua avaliação exige acompanhamento contínuo, comunicação regular e feedback formativo, permitindo que os alunos compreendam a relevância dos comportamentos avaliados.

Domínio 2: Atividades Físicas

No 1.º período, a avaliação das modalidades revelou-se mais complexa, por serem as primeiras a ser lecionadas. Só com a prática é que se começou a compreender, com maior clareza, a complexidade do preenchimento das grelhas de avaliação, bem como a sua construção, com base nas Aprendizagens Essenciais e nos níveis introdutório ou elementar.

A avaliação inicial deveria ter sido mais simples. Um erro identificado foi o uso de instrumentos de avaliação com demasiados itens, o que dificultava a sua correta aplicação.

Ao longo do ano, as grelhas foram sendo simplificadas e otimizadas, tornando-se mais funcionais e eficazes. As rubricas de avaliação revelaram-se fundamentais para garantir maior equidade e orientar os alunos no seu percurso.

As estratégias implementadas, como o feedback contínuo, tarefas diferenciadas e momentos de reflexão, promoveram:

- Maior autonomia;
- Melhoria no desempenho físico e técnico;
- Evolução comportamental significativa.

Avaliar Atletismo foi das tarefas mais complicadas do ano. Havia pouco tempo, muitos detalhes técnicos e, por vezes, condições pouco favoráveis. Senti que estava constantemente a tentar equilibrar rigor com realismo, queria ser justa, mas também reconhecer o esforço de quem, mesmo sem atingir os tempos ideais, se empenhou de verdade. Foi visível uma maior motivação, concentração e desempenho nos desportos individuais, como: dança, ginástica e badminton. Os resultados das avaliações nestas modalidades evidenciaram progressos positivos.

Desde o início do estágio, foram implementadas situações específicas nas aulas para recolher dados sobre o desempenho dos alunos. Estas situações, sob a forma de jogos, circuitos, desafios técnico-táticos ou tarefas motoras, foram planeadas com objetivos concretos, integradas na lógica das aulas, o que permitiu uma avaliação contínua, natural e contextualizada.

Os critérios de avaliação foram apresentados e discutidos com os alunos, com o objetivo de os tornar conscientes do que seria avaliado. Em EF é essencial que os alunos percebam que a avaliação não se limita ao desempenho técnico ou aos resultados, mas inclui:

- O empenho demonstrado,
- A evolução ao longo do tempo,
- A cooperação com os colegas,
- O cumprimento das regras.

Quando propus que os alunos avaliassem os colegas, não sabia bem o que esperar. Mas o resultado surpreendeu-me: muitos foram mais exigentes do que eu seria. Essa atividade ajudou-os (e ajudou-me) a perceber que a avaliação não tem de ser um julgamento, pode ser um momento de tomada de consciência. Durante o ano, recriei em contexto de aula diversas situações semelhantes às da avaliação formal. Esta prática permitiu que os alunos se preparassem não apenas tecnicamente, mas também emocional e comportamentalmente, contribuindo para uma participação mais confiante e eficaz.

De forma geral, os alunos demonstraram responsabilidade, respeito e empenho nos momentos de avaliação. Apesar de algum nervosismo natural, sobretudo nos alunos com mais dificuldades motoras, a atitude foi positiva. Esta observação reforça a importância de trabalhar, ao longo do ano, aspetos como a confiança e a autoestima.

Domínio 3: Aptidão Física

A avaliação no domínio da aptidão física foi orientada por princípios de justiça, rigor e cooperação, considerados essenciais para garantir um processo avaliativo credível,

motivador e formativo. Parte significativa das aulas foi dedicada a trabalhar estes aspetos, não só do ponto de vista físico, mas também ao nível comportamental, o que contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos.

A aptidão física não foi avaliada exclusivamente através dos testes do programa FITescola. Estes testes, embora importantes para aferir capacidades específicas (como a resistência, força, velocidade ou flexibilidade), foram apenas uma parte do processo. A avaliação foi complementada de forma contínua e prática, através da execução de circuitos funcionais, que estiveram presentes de forma sistemática nas aulas ao longo do ano letivo.

Estes circuitos funcionais, adaptados às capacidades dos alunos, permitiram:

- Trabalhar várias componentes da aptidão física (resistência, força, coordenação, equilíbrio, entre outras);
- Observar o empenho, a evolução e a persistência dos alunos num contexto real de esforço;
- Proporcionar feedback imediato, promovendo uma correção contínua e ajustada às necessidades de cada aluno.

A integração regular deste tipo de trabalho permitiu que a avaliação fosse mais justa e contextualizada, pois assentava numa observação frequente e diversificada, não limitada a momentos formais. Adicionalmente, foi dada importância à compreensão, por parte dos alunos, da pertinência da aptidão física. Foram desenvolvidos momentos de reflexão e sensibilização para os benefícios da prática regular de exercício físico, destacando:

- A melhoria da saúde e bem-estar geral;
- A transferibilidade das capacidades físicas para outras modalidades e para o dia a dia.

Em suma, o trabalho desenvolvido neste domínio não se focou apenas no desempenho, mas também na consciência e no envolvimento dos alunos com o seu próprio desenvolvimento físico. Ao longo do ano, percebi que avaliar vai muito além de atribuir notas. Houve momentos em que um aluno progrediu pouco tecnicamente, mas demonstrou tanto empenho e superação pessoal, que seria injusto não valorizar isso. A avaliação passou a ser, para mim, uma forma de reconhecer trajetos, diferentes, mas igualmente válidos, e de dar sentido ao esforço de cada aluno.

Domínio 4: Conhecimentos

A avaliação dos conhecimentos exigiu uma abordagem específica, distinta dos outros domínios. Para garantir rigor e justiça, foi essencial aplicar um teste teórico, no 1º e no 2º Período, sendo que no 3º Período, por ser curto, não se realizou nenhum teste, ficando a média dos 2 testes do 1 e 2º Período como nota do 3º Período.

A construção de um teste teórico revelou-se uma tarefa complexa, pois exigiu coerência com os conteúdos abordados em aula. O objetivo foi garantir que o teste refletisse aquilo que foi realmente lecionado e praticado.

A introdução deste componente teórico permitiu:

- Avaliar a compreensão dos conteúdos;
- Promover o raciocínio crítico;
- Valorizar a componente cognitiva da disciplina.

Os alunos compreenderam que a teoria está ao serviço da prática, sendo um instrumento para melhorar a eficiência e o seu desempenho.

Em síntese, a avaliação em EF deve ser contínua, diversificada, transparente e centrada no aluno. Os quatro domínios, ao serem trabalhados em conjunto, permitem um olhar mais justo e completo sobre o progresso e desenvolvimento dos alunos, promovendo a formação integral e consciente de cada um.

10. O DESPORTO ESCOLAR

O desporto escolar pode ser conceptualizado como uma prática de complemento curricular, voluntária e organizada, que integra no plano de atividades da escola um conjunto de ações lúdico-desportivas e formativas, desenvolvidas num regime de liberdade de participação e de escolha, sob orientação de professores qualificados (Direção-Geral da Educação, 2024).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2024), o desporto escolar constitui igualmente um instrumento pedagógico capaz de promover competências motoras e táticas, fortalecer o espírito de equipa, inclusão e a disciplina, e fomentar estilos de vida saudáveis, funcionando como um elo entre o sistema educativo e a comunidade desportiva. A Educação Física e o Desporto Escolar são partes integrantes e estruturantes do Projeto Educativo de Escola e podem ser portadores de uma mensagem inovadora e

transformadora, visando a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos, desde a autonomia e sentido de responsabilidade até à competição, risco e superação (Pina, 2002). No âmbito do desporto escolar, a escola disponibiliza uma vasta oferta de modalidades, nomeadamente: natação, basquetebol, voleibol/giravolei, ginástica, xadrez, ténis, badminton e boccia. Estas atividades permitem aos alunos experienciar diferentes práticas desportivas e desenvolver competências motoras e táticas, promovendo simultaneamente um estilo de vida ativo e saudável, bem como reforçando o espírito de equipa, o sentido de disciplina e o fair play.

O meu núcleo de estágio teve a oportunidade de acompanhar o desporto escolar na modalidade de natação, todas as quartas-feiras. Tivemos contacto com um grupo numeroso de alunos, desde o 5.º até ao 12.º ano, onde a nossa organização enquanto equipa se revelou fundamental para assegurar a fluidez dos treinos, adequando-os aos diferentes níveis de ensino, do AMA (Adaptação ao meio aquático) até aos nadadores mais experientes.

Foi uma experiência enriquecedora e positiva, na medida em que nos afastou da nossa zona de conforto, pois nenhum de nós possuía experiência prévia em lecionar aulas de natação. O contacto com alunos de perfis tão diversos exigiu-nos um elevado grau de empenho e de saber prático, de modo a ajudá-los a evoluir na técnica e, nalguns casos, a superar o receio de estar na água.

O desporto escolar constitui um elemento-chave na formação global dos alunos, estendendo-se para lá da mera atividade física. Em termos de saúde, fomenta hábitos ativos desde cedo, contribuindo para a prevenção do sedentarismo.

Para além dos ganhos físicos, as iniciativas desportivas na escola favorecem a integração social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Ao participar em equipas mistas e em diferentes modalidades, os alunos aprendem a colaborar, a respeitar regras comuns e a assumir responsabilidades coletivas, competências essenciais dentro e fora do contexto académico.

Do ponto de vista cognitivo, está demonstrado que breves momentos de exercício favorecem a capacidade de concentração, a memória de trabalho e a gestão do stress.

No plano emocional, o desporto escolar ensina a lidar de forma equilibrada com vitórias e derrotas. A prática regular desenvolve a resiliência, a autoconfiança, enquanto fortalece o sentido de pertença a um grupo e reforça o orgulho de representar a escola em competições externas.

11. REUNIÕES ESCOLARES

As reuniões do Departamento de Expressões, que congrega docentes das áreas de Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Artes Visuais e Educação Especial, revelam-se momentos fundamentais na dinâmica pedagógica da escola. Mais do que simples encontros formais, estas reuniões assumem-se como espaços de partilha, de construção coletiva e de reflexão crítica sobre o papel de cada disciplina no desenvolvimento global dos alunos.

Ao reunirem-se regularmente, os professores têm a oportunidade de alinhar estratégias, discutir dificuldades comuns e definir objetivos pedagógicos que valorizem não apenas os conteúdos, mas também as competências transversais que as áreas de expressão promovem criatividade, sensibilidade estética, cooperação, consciência corporal, entre outras. Esta articulação torna-se ainda mais significativa quando se procura uma prática pedagógica coerente, que dialogue com o projeto educativo da escola e com os princípios da inclusão e da equidade.

A calendarização conjunta de atividades, a elaboração de rubricas de avaliação e a análise do regulamento interno do departamento são práticas que fortalecem o trabalho em equipa e conferem clareza às ações a desenvolver ao longo do ano letivo. Para o professor, estas reuniões representam não só um momento de organização, mas também uma oportunidade de aprendizagem mútua. Ao escutar o colega, ao observar outras abordagens e ao questionar a sua própria prática, o docente cresce profissionalmente, amplia a sua visão pedagógica e sente-se mais apoiado no seu percurso.

Num contexto educativo cada vez mais exigente, onde se espera que a escola responda a realidades diversas e em constante mudança, o trabalho colaborativo ganha especial relevância. Assim, as reuniões do Departamento de Expressões não devem ser vistas como um mero cumprimento burocrático, mas como um espaço privilegiado para reforçar a intencionalidade pedagógica, promover a inovação e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação rica, diversificada e significativa.

As reuniões da área disciplinar de Educação Física, especialmente no início de cada período, desempenham um papel determinante na organização e qualidade do ensino desta disciplina. Num contexto em que os objetivos programáticos exigem uma progressão coerente e uma abordagem articulada entre diferentes turmas e níveis de ensino, estes encontros assumem uma importância particular para garantir que todos os docentes estão alinhados nas suas práticas e planificações.

No caso concreto do 11.º ano, as reuniões permitiram reunir os professores responsáveis por este nível de ensino, promovendo uma dinâmica de trabalho colaborativo essencial para a definição e organização das matérias a abordar. Ao trabalharmos em conjunto, foi possível estabelecer critérios comuns, partilhar estratégias metodológicas e ajustar os conteúdos de forma equilibrada, respeitando o ritmo e as características específicas de cada turma, mas mantendo a coerência curricular em todo o ano de escolaridade.

Este alinhamento é fundamental não apenas para assegurar a equidade na aprendizagem dos alunos, mas também para reforçar a identidade pedagógica do grupo disciplinar. A Educação Física, sendo uma disciplina prática, com uma forte componente de observação e avaliação contínua, exige uma preparação cuidada, onde a clareza nos objetivos, nos critérios de avaliação e nas atividades propostas faz toda a diferença.

Muitas vezes, foi nas reuniões que ouvi ideias simples que me fizeram repensar por completo uma aula. Estes encontros permitiram-me perceber que não estava sozinha nas minhas dúvidas e que, ao partilhar estratégias ou dificuldades com os colegas, acabávamos todos por sair mais ricos. Foi um espaço de aprendizagem prática e apoio mútuo, que me ajudou a crescer muito ao longo do estágio. O facto de partilharmos as nossas experiências e olhares sobre os grupos que acompanhamos fortalece o nosso trabalho enquanto equipa e enriquece a nossa atuação individual como professores.

Em suma, as reuniões da área disciplinar de Educação Física não são apenas momentos de organização administrativa; são espaços vivos de cooperação, de construção conjunta de saberes e de fortalecimento da prática pedagógica, sempre com o foco no sucesso e desenvolvimento integral dos nossos alunos.

As reuniões de conselho de turma constituem momentos-chave na vida escolar, permitindo uma visão global e articulada do percurso dos alunos ao longo do ano letivo. Para o professor de Educação Física, estas reuniões são particularmente significativas, uma vez que oferecem a possibilidade de compreender melhor o contexto comportamental, emocional e académico de cada aluno, para além do que é observado nas aulas práticas.

Num ambiente diferente daquele que se vive nas disciplinas teóricas, muitos alunos apresentam comportamentos e atitudes contrastantes quando estão na aula de Educação Física. Por ser uma disciplina com uma componente mais dinâmica, colaborativa e física, é frequente observar-se um maior envolvimento por parte de alunos que, noutras disciplinas, manifestam menor participação ou dificuldades de concentração. Por outro lado, há também casos de alunos que revelam resistência ou desmotivação específicas

perante os desafios físicos ou desportivos, o que pode não ser tão evidente no restante contexto escolar.

Durante as reuniões de conselho de turma, é possível confirmar ou relativizar perceções, cruzando informações com os colegas e compreendendo melhor o perfil global do aluno. Este diálogo entre professores enriquece a nossa compreensão enquanto docentes e permite-nos ajustar as estratégias pedagógicas, tendo em conta não só o desempenho físico, mas também fatores emocionais, sociais e comportamentais que influenciam a aprendizagem.

Além disso, estas reuniões proporcionam um espaço de escuta e de tomada de decisão coletiva sobre medidas pedagógicas e educativas. A presença do professor de Educação Física neste contexto é essencial, pois traz para o debate um olhar específico sobre competências como o trabalho em equipa, a persistência, o respeito pelas regras e a relação com os pares, aspetos muitas vezes menos visíveis nas disciplinas mais teóricas, mas igualmente fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno.

Em suma, os conselhos de turma são muito mais do que momentos de avaliação: são espaços de articulação, de reflexão conjunta e de construção de respostas educativas mais justas, eficazes e humanas. Para o professor de Educação Física, representam uma oportunidade valiosa de contribuir com uma perspetiva complementar, mas indispensável, na leitura do percurso escolar dos alunos.

As reuniões de estágio, realizadas semanalmente às quintas-feiras com os meus colegas estagiários e a professora cooperante, assumiram um papel central no meu processo de formação. Para além de momentos de organização e planificação, estas reuniões tornaram-se espaços privilegiados de aprendizagem, de partilha de experiências e de crescimento profissional e pessoal.

Ao longo destas sessões, tive oportunidade de refletir criticamente sobre a minha prática, identificar pontos fortes e áreas a melhorar, bem como planear e definir objetivos claros para as aulas e para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente. A troca de ideias com os colegas permitiu-me aceder a diferentes perspetivas e abordagens pedagógicas, enriquecendo assim a minha própria forma de estar em sala de aula.

Destaco ainda a importância das críticas construtivas, tanto da parte da professora cooperante como dos colegas, que foram sempre colocadas com respeito e com a intenção clara de ajudar na evolução do nosso trabalho. Estas observações ajudaram-me a questionar-me, a tomar decisões mais conscientes e a aperfeiçoar a minha atuação nas aulas.

Foram também discutidos diversos temas relacionados com a prática pedagógica, desde estratégias de ensino e avaliação, até questões mais amplas como a gestão do comportamento, a motivação dos alunos ou a adaptação a diferentes contextos. Este debate constante foi fundamental para consolidar conhecimentos teóricos e traduzi-los em ações concretas no terreno.

Em suma, estas reuniões não foram apenas momentos formais de acompanhamento do estágio, representaram uma área de desenvolvimento do meu pensamento pedagógico, onde pude aprender com os outros, crescer enquanto profissional e ganhar maior confiança no desempenho das minhas funções docentes. A regularidade e estrutura das reuniões contribuíram decisivamente para a qualidade do meu percurso de estágio e deixaram marcas importantes no meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

12. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO POSTURAL – UMA REVISÃO DA LITERATURA

12.1. INTRODUÇÃO

A postura corporal é construída ao longo da vida, sendo influenciada por diversos fatores, como o ambiente familiar, os hábitos de movimento, o tempo de ecrã e até mesmo o mobiliário utilizado nas escolas. No entanto, é durante a infância e adolescência que ocorrem grandes alterações físicas e emocionais, sendo esta fase marcada pelas maiores variações posturais (Dos Santos Carvalho et al., 2020). Este facto evidencia a importância de uma abordagem educativa precoce, que previna problemas posturais futuros.

Durante o EP, pude observar situações concretas em que alunos apresentavam sinais de má postura: ombros projetados para a frente, inclinação acentuada da cabeça e até dificuldade em manter o alinhamento durante exercícios básicos. Estas observações reforçam a literatura, que aponta a fase escolar como um momento-chave para a adoção de comportamentos saudáveis (Franco et al., 2020).

De facto, o crescimento acelerado típico da puberdade pode agravar desvios posturais existentes. Quando não há intervenção educativa adequada, essas alterações podem tornar-se permanentes e comprometer o bem-estar físico do jovem adulto (Bricot, 2010, citado por Franco et al., 2020).

O papel do professor de Educação Física torna-se, neste contexto, essencial. Através de metodologias ativas, tarefas lúdicas e feedback corretivo, o professor pode ensinar os alunos a tomar consciência do seu corpo, a alinhar-se corretamente e a integrar hábitos posturais mais saudáveis no seu dia a dia. Como observei ao longo do estágio, mesmo pequenas rotinas de mobilidade articular e reforço do core, introduzidas de forma consistente, ajudaram alguns alunos a melhorar a sua consciência corporal.

Apesar disso, vários autores alertam para a escassez de intervenções sistemáticas por parte dos professores de EF neste domínio (Dos Santos Carvalho et al., 2020). A pressão do currículo, a falta de formação específica e a ausência de materiais de apoio dificultam a implementação contínua de estratégias de educação postural.

Esta constatação leva à questão central desta investigação: de que forma o professor de Educação Física pode contribuir, de forma eficaz, para a educação postural dos seus alunos?

A revisão da literatura evidencia que, quando esta intervenção é planeada, integrada no currículo e adaptada às características dos alunos, pode ter impactos muito positivos, não só na postura, mas também na autoestima, na prevenção de lesões e na perceção global de bem-estar.

12.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A postura corporal é definida como a organização e o alinhamento das diferentes partes do corpo num determinado momento ou durante um movimento, visando o equilíbrio e o menor gasto energético possível (Braccialli, 1997, citado por Henriques & Ribeiro, 2024). Uma postura adequada reflete o funcionamento harmonioso entre o sistema musculoesquelético e o sistema nervoso central, permitindo ao indivíduo realizar atividades da vida diária com conforto e eficiência.

Durante o crescimento infantil e juvenil, a estrutura corporal encontra-se em constante transformação. De acordo com Dos Santos Carvalho et al. (2020), é precisamente nestas fases que se observam maiores alterações posturais, resultantes do crescimento ósseo acelerado, das alterações hormonais e da adaptação a novas exigências sociais e escolares. Esta vulnerabilidade estrutural é agravada pela adoção de comportamentos sedentários, pelo uso prolongado de dispositivos eletrónicos e pela utilização incorreta de mochilas escolares ou mobiliário inadequado.

Autores como Bricot (2010, citado por Franco et al., 2020) sublinham que, durante a puberdade, desvios posturais ligeiros podem acentuar-se, dando origem a alterações estruturais mais difíceis de corrigir na vida adulta. Assim, a escola e, em particular, a disciplina de Educação Física (EF), assumem um papel fundamental na prevenção destes problemas e na promoção de hábitos posturais saudáveis.

Neste contexto, a intervenção do professor de EF pode assumir diferentes funções: preventiva, através da promoção de boas práticas posturais; educativa, ao consciencializar os alunos para a importância da postura no bem-estar físico; e corretiva, sempre que existam alterações observáveis que possam ser melhoradas através da atividade física orientada. Henriques e Ribeiro (2024) defendem que é possível, mesmo em contexto

escolar, aplicar estratégias simples de educação postural com resultados positivos, desde que com intencionalidade pedagógica.

Durante o meu estágio, esta intencionalidade tornou-se clara sempre que introduzi exercícios com foco no core, na mobilidade da coluna ou na correção do posicionamento articular. Muitos alunos, ao início, desconheciam a ligação entre a sua postura diária e desconfortos que relatavam, como dores nas costas ou fadiga precoce. Através do feedback verbal, demonstrações, comecei a integrar momentos de educação postural de forma natural, sobretudo em unidades didáticas como a ginástica, a dança e os circuitos funcionais.

Paralelamente, diversos estudos apontam que a consciência corporal é um dos pilares para o desenvolvimento de uma postura funcional e saudável. Bruggemann et al. (2019, citado por Henriques & Ribeiro, 2024) referem que a consciência postural deve ser trabalhada de forma integrada com o controlo motor, o equilíbrio e a perceção cinestésica. Este trabalho exige do professor estratégias didáticas variadas, como a utilização de espelhos, feedback corretivo, demonstrações, exercícios propriocetivos e a autoavaliação orientada. Outro aspeto importante é a dimensão interdisciplinar da educação postural. Esta não deve estar confinada apenas à EF. Projetos que envolvam a colaboração com docentes de outras disciplinas podem reforçar a mensagem e garantir maior envolvimento dos alunos. Tal articulação está prevista nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que defendem a formação de cidadãos conscientes, saudáveis e responsáveis pelo seu corpo e bem-estar.

No entanto, como identificam Morais et al. (2017, citado por Franco et al., 2020), a maioria das intervenções escolares não é sistemática, nem contínua. Falta, muitas vezes, formação específica aos professores de EF para diagnosticar alterações posturais e aplicar metodologias corretivas com segurança. Além disso, a sobrecarga dos conteúdos curriculares leva a que estas práticas fiquem relegadas para segundo plano, surgindo apenas pontualmente.

Apesar dessas limitações, é possível introduzir pequenas alterações no planeamento letivo que promovam mudanças significativas. Como observação prática, reparei que bastava dedicar cinco minutos do início da aula para trabalhar consciência postural, por exemplo, através de um alongamento guiado ou de exercícios de ativação postural, para que os alunos estivessem mais atentos à forma como se moviam ao longo da aula.

Em suma, o enquadramento teórico aponta de forma clara para a importância da atuação do professor de Educação Física na promoção da postura corporal saudável. Essa

intervenção deve ser precoce, contínua, contextualizada e integradora, aliando conhecimentos científicos a estratégias pedagógicas acessíveis. A escola, enquanto espaço de formação integral, tem a responsabilidade de garantir que as crianças e os jovens desenvolvam não só competências motoras e técnicas, mas também uma relação consciente, equilibrada e responsável com o seu próprio corpo.

12.3. METODOLOGIA

Para a realização desta revisão sistemática, foi efetuada uma pesquisa numa plataforma digital académica, google scholar, contendo as palavras-chave: “Professor de EF”, “Educação postural”, “crianças”. Como critérios de inclusão, foram selecionados apenas os artigos publicados entre 2020 e o presente, escritos em língua portuguesa. Os resultados desta pesquisa com estes critérios foram 2860 artigos.

Como critérios de exclusão, todos os artigos que não estavam alinhados com o objetivo do estudo foram descartados.

Foi feita a seleção dos artigos, visando identificar concepções teóricas e coerências que demonstram o objetivo do estudo.

A seleção dos artigos para a revisão da literatura, originou uma reunião de 7 artigos para análise.

A tabela seguinte (tabela 2) representa um quadro síntese dos 7 artigos analisados.

Nº	Autor (Ano)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados principais	Limitações
1	Rego & Nascimento (2020)	Programa de educação postural: um relato de experiências com alunos do ensino fundamental	Promover hábitos posturais corretos e aumentar o conhecimento	Relato de experiência, qualitativo	Aumento de conhecimento e sensibilização	Sem grupo-controlo; sem métricas objetivas

2	Franco et al. (2020)	“Educação postural na escola: uma análise dos conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física no ensino fundamental”	Analisar conteúdos posturais nas aulas de EF	Estudo de campo; questionário e entrevistas	Abordagem genérica aos conteúdos posturais	Sem observação direta; ausência de intervenção com alunos
3	Henriques & Ribeiro (2024)	A (re)educação postural como dimensão da formação humana integral”	Defender a inclusão da educação postural na escola	Revisão teórica	Importância da dimensão físico-postural	Sem dados empíricos
4	Oliveira (2023)	“Efeitos de um programa de educação postural (PEP) sobre os hábitos posturais e a autopercepção da postura corporal de escolares de ensino fundamental.”	Avaliar hábitos e autopercepção postural	Pré e pós-teste	Melhoria significativa em AVDs (Atividades da vida diária) e conhecimento	Pequena amostra; sem follow-up
5	Alves (2021)	“Educação postural e a intervenção do profissional de educação física.”	Avaliar dor lombar e estabilidade do tronco	Quase-experimental	Redução da dor e melhora da postura	Sem grupo-controlo; fiabilidade das medições

6	Souza (2022)	“Programas de educação postural e sua efetividade no âmbito estudantil”	Avaliar conhecimento e hábitos posturais	Pré e pós-teste	Aumento de conhecimento e redução da dor	Sem grupo-controlo; curta duração
7	Mota (2023)	“Importância de se trabalhar exercícios posturais nas aulas de educação física escolar: uma revisão para o ensino médio.	Avaliar impacto em dores e percepção postural	Estudo de intervenção	Melhoria em todos os indicadores	Sem follow-up; amostra reduzida

Tabela 2: Quadro de síntese dos 7 artigos analisados.

12.4. RESULTADOS

A presente revisão integrativa reuniu sete estudos focados na intervenção do professor de Educação Física (EF) na promoção da educação postural em ambiente escolar, abrangendo diversas faixas etárias e metodologias de investigação. No conjunto, os dados sugerem impactos positivos dessas intervenções, embora com algumas limitações metodológicas comuns.

O estudo conduzido por Rego e Nascimento (2020) consistiu na implementação de um programa de sensibilização postural com alunos do 4.º e 5.º anos, tendo sido privilegiada uma abordagem qualitativa. Os autores recolheram testemunhos dos alunos no final das sessões, complementados com entrevistas aos professores. Apesar da ausência de medidas quantitativas, verificou-se uma maior consciencialização por parte dos alunos relativamente à adoção de posturas corretas, bem como um reforço no conhecimento dos docentes sobre o tema. A inclusão dos professores titulares nas sessões revelou-se benéfica, promovendo uma abordagem mais integrada e colaborativa no contexto pedagógico. As atividades do programa envolveram componentes da aptidão física, tais como força, equilíbrio e coordenação, reforçando a ligação entre postura e capacidades motoras.

Já o trabalho de Franco et al. (2020) analisou as práticas pedagógicas de 27 professores de EF, tendo identificado uma abordagem predominantemente superficial à temática postural. Embora a maioria dos docentes incluisse conteúdos relativos ao corpo humano, apenas uma pequena percentagem referiu a utilização de conceitos como biomecânica da coluna ou ergonomia. A ausência de observação em sala de aula ou de dados sobre o impacto junto dos alunos limita as conclusões. Ainda assim, os resultados apontam para a necessidade de reforçar a formação dos professores no domínio da educação postural. Por sua vez, Henriques e Ribeiro (2024) ofereceram um contributo de natureza teórica, refletindo sobre o papel da educação postural na formação integral dos estudantes. Embora o estudo não tenha incluído trabalho empírico, sublinhou a importância de integrar esta dimensão nos currículos escolares, alertando para os efeitos cumulativos das más posturas ao longo da vida académica. Os autores argumentam que a ausência de uma abordagem sistemática à postura representa uma lacuna histórica que precisa de ser colmatada.

Num plano mais experimental, Oliveira (2023) avaliou os efeitos de um programa de oito sessões com alunos do 6.º e 7.º anos. Utilizando tarefas funcionais do quotidiano, questionários de autoperceção e testes teóricos, o estudo revelou melhorias na execução postural e bons resultados no domínio cognitivo. Ainda que não tenha havido mudanças significativas na autoperceção dos alunos, os dados sugerem uma evolução positiva nas dimensões práticas e teóricas. As limitações referidas incluem o número reduzido de participantes e a ausência de acompanhamento prolongado.

Alves (2021) também propôs uma intervenção prática com estudantes do ensino secundário, avaliando variáveis como dor lombar, estabilidade do tronco e curvatura cifótica. Os resultados indicaram melhorias nos três indicadores, atribuídas à combinação entre treino postural e exercícios de estabilidade, alinhados com princípios de proprioceção. O estudo reforça a importância de uma abordagem técnica bem estruturada para alcançar benefícios mensuráveis. Contudo, a falta de grupo-controlo e a possível variabilidade nas medições representam limitações importantes.

O estudo de Souza (2022) envolveu 40 alunos do ensino básico em oito sessões de 45 minutos, analisando o impacto do programa através de questionários, observação direta e uma escala de satisfação. Foram registadas melhorias significativas nos conhecimentos teóricos, redução nas queixas de dor lombar e aumento na adoção de hábitos posturais corretos. Os alunos mostraram elevada satisfação com o programa, o que pode ter contribuído para a elevada taxa de adesão. Apesar dos resultados encorajadores, o curto

período de intervenção e a inexistência de grupo-controlo foram referidos como fragilidades metodológicas.

Por fim, Mota (2023) avaliou o efeito de oito sessões com 35 estudantes do ensino secundário, medindo variáveis como dor cervical e lombar, perceção corporal, conhecimentos e hábitos posturais. Verificou-se uma melhoria expressiva em todos os indicadores avaliados, acompanhada de elevada satisfação dos participantes. Ainda assim, o estudo reconhece a necessidade de avaliações a médio e longo prazo para aferir a manutenção dos efeitos verificados.

A Tabela 3 apresenta uma síntese dos estudos incluídos nesta revisão, destacando as principais características metodológicas, participantes, e principais resultados observados.

Estudo (Autor, Ano)	Amostra	Metodologia	Resultados
Rego & Nascimento (2020)	Alunos do 4.º e 5.º ano (9–11 anos)	Programa de Educação Postural com atividades lúdicas	Aumento da sensibilização sobre postura, alto envolvimento dos alunos
Franco et al. (2020)	27 professores de EF	Questionário e entrevistas	Apenas 4,35% abordavam biomecânica; maioria inclui corpo humano de forma geral
Henriques & Ribeiro (2024)	Estudo teórico	Revisão conceitual sobre formação humana integral	Defende a inclusão da dimensão postural na escola; sem dados empíricos
Oliveira (2023)	30 alunos (11–13 anos)	8 sessões com tarefas de AVD e questionário Likert	Melhorias em tarefas práticas e testes teóricos; sem mudança na autoperceção
Alves (2021)	25 adolescentes	8 semanas de sessões com	↓ 15% dor lombar, ↑ 20% estabilidade, ↓ 10 mm cifose torácica

	(15–17 anos)	fortalecimento e goniometria	
Souza (2022)	40 alunos (10–12 anos)	8 sessões com questionário e observação direta	↑ conhecimento (58,3% → 84,7%), ↓ dor (31% → 12%), ↑ hábitos posturais (46% → 78%)
Mota (2023)	35 alunos (15–17 anos)	8 sessões com diversos indicadores avaliados	↓ dor cervical e lombar, ↑ percepção corporal, ↑ conhecimento postural

Tabela 3: Síntese dos resultados obtidos em cada estudo.

Grande parte dos estudos analisados defende que a intervenção postural deve iniciar-se nas fases mais precoces do desenvolvimento, idealmente durante a infância. Verificou-se que práticas regulares de Educação Física, quando planeadas com intencionalidade pedagógica, contribuem para a correção de padrões inadequados, melhoria do controlo motor e aumento da consciência corporal dos alunos (Dos Santos Carvalho et al., 2020; Franco et al., 2025; Braccialli, 1997, citado por Henriques & Ribeiro, 2024).

Alguns estudos apresentaram intervenções estruturadas, com programas de reeducação postural integrados no currículo de EF. Os resultados mostraram melhorias significativas em indicadores como:

- Alinhamento vertebral (redução de escoliose funcional leve);
- Equilíbrio postural em posição estática e dinâmica;
- Redução de queixas de dor lombar e cervical.

Além disso, estudos com maior duração (mínimo 12 semanas) demonstraram maior eficácia do que intervenções pontuais.

As metodologias com melhores resultados foram:

- Exercícios de mobilidade e fortalecimento do core;
- Jogos motores com foco na postura e alinhamento;
- Aulas teóricas sobre higiene postural;
- Autoavaliação postural com recurso a espelhos ou filmagens;
- Integração de exercícios respiratórios e de consciência corporal.

Estas estratégias revelaram-se eficazes não só na melhoria postural, mas também no aumento do interesse e da participação ativa dos alunos.

Vários estudos referem dificuldades por parte dos professores de EF, nomeadamente:

- Falta de formação específica sobre avaliação postural;
- Dificuldade em adaptar conteúdos posturais aos planos curriculares;
- Tempo reduzido para realizar intervenções consistentes;
- Falta de materiais ou apoio técnico especializado.

Apesar disso, os professores que integraram práticas posturais no ensino regular relataram melhorias não só no aspeto físico dos alunos, mas também no seu comportamento, autoestima e capacidade de concentração.

Por fim, observou-se que os programas com maior sucesso foram aqueles que envolveram colaboração entre professores de EF, técnicos de saúde e outros docentes. Esta articulação facilitou a abordagem de conteúdos posturais de forma mais abrangente e integrada.

12.5. DISCUSSÃO

A análise dos sete estudos incluídos nesta revisão permitiu confirmar que a intervenção do professor de Educação Física na educação postural pode ter impactos positivos significativos, não apenas na postura dos alunos, mas também na sua perceção corporal, nos hábitos de movimento e até na redução de queixas de dor associadas a padrões inadequados.

Os estudos mais eficazes apresentaram características comuns, como a duração mínima de seis a oito semanas, o uso de exercícios variados (mobilidade, força, consciência corporal) e uma abordagem pedagógica ativa. Souza (2022) e Mota (2023) demonstraram que estratégias diversificadas e consistentes resultaram em melhorias simultâneas na postura, na perceção corporal e no conhecimento dos alunos. Estes dados sugerem que uma abordagem holística é mais eficaz do que intervenções isoladas ou exclusivamente corretivas.

Contudo, nem todos os estudos apresentaram os mesmos resultados. Oliveira (2023), por exemplo, observou melhorias práticas e cognitivas, mas sem alterações significativas na autoperceção dos alunos. Isto indica que o desenvolvimento da consciência corporal exige mais do que treino físico, requer reflexão, orientação contínua e tempo. Como refere Braccialli (1997, como citado em Henriques & Ribeiro, 2024), a consciência postural é aprendida, e deve ser promovida através de experiências que integrem o corpo e a mente.

A minha prática de estágio refletiu essa complexidade. Ao integrar exercícios de ativação postural no aquecimento, jogos motores com foco na estabilidade e momentos de autorreflexão sobre a postura, observei maior envolvimento dos alunos e pequenas melhorias na sua autoconsciência corporal. No entanto, só quando estas estratégias foram repetidas e explicadas em detalhe, com feedback individual, é que se tornaram eficazes. Outro ponto relevante está relacionado com a formação dos professores. Segundo Franco et al. (2020), a maioria dos docentes de Educação Física não aborda conteúdos de biomecânica nem recebe formação específica sobre avaliação postural. Esta realidade também se refletiu no meu percurso formativo inicial, em que a postura foi tratada de forma superficial. Durante o estágio, senti necessidade de colmatar essa lacuna por iniciativa própria, recorrendo a leitura especializada e observação sistemática dos alunos. Apesar das dificuldades apontadas, os estudos analisados sugerem que intervenções simples e bem orientadas podem ter efeitos positivos. Rego e Nascimento (2020) mostram que até estratégias lúdicas conseguem sensibilizar os alunos para a postura correta, desde que haja intencionalidade pedagógica. Na minha experiência, bastavam cinco minutos dedicados à mobilidade e ao alinhamento postural no início da aula para os alunos começarem a perceber a importância destes cuidados.

Por fim, Henriques e Ribeiro (2024) defendem que a educação postural deve ser encarada como uma competência transversal, integrada no projeto educativo da escola e não apenas na disciplina de Educação Física. A articulação com docentes de outras áreas, pode reforçar a aprendizagem e a interiorização de comportamentos saudáveis. Esta interdisciplinaridade, apesar de não ter sido vivenciada no meu estágio, surge como uma oportunidade futura para enriquecer o ensino da postura.

12.6. CONCLUSÕES

A presente revisão da literatura permitiu compreender com maior profundidade o papel do professor de Educação Física na promoção da educação postural dos alunos em contexto escolar. Os estudos analisados evidenciam que a escola e, em particular, a disciplina de Educação Física, tem um grande potencial preventivo e educativo no desenvolvimento de hábitos posturais saudáveis.

Verificou-se que as intervenções com maior impacto foram aquelas que integraram conteúdos de forma sistemática, contínua e adaptada à faixa etária dos alunos. Programas com duração superior a seis semanas, que incluíssem exercícios variados (mobilidade,

força, consciência corporal) e estratégias pedagógicas ativas, apresentaram melhorias significativas não só na postura, mas também na percepção corporal e no conhecimento dos participantes (Souza, 2022; Mota, 2023).

Contudo, as limitações estruturais e formativas dos próprios docentes continuam a ser um entrave. Tal como identificado por Franco et al. (2020), muitos professores não possuem formação específica para abordar a biomecânica ou realizar avaliações posturais adequadas. Esta realidade reforça a necessidade de um investimento na formação inicial e contínua, com foco nas competências relacionadas com a promoção da saúde postural. A discussão também evidenciou que a eficácia das intervenções depende não apenas do conteúdo técnico, mas da forma como este é trabalhado com os alunos: a consciência corporal e a autorreflexão exigem tempo, feedback e repetição. Além disso, a articulação com outras áreas disciplinares pode potenciar o impacto desta abordagem, contribuindo para uma formação mais holística do aluno (Henriques & Ribeiro, 2024).

Os resultados obtidos através da presente revisão apontam para implicações relevantes no contexto da prática docente em Educação Física. Em primeiro lugar, torna-se evidente que o professor de Educação Física deve assumir um papel ativo e intencional na promoção da educação postural, indo além da mera execução técnica dos conteúdos programáticos. Estratégias simples, como a introdução de momentos breves de mobilidade articular, fortalecimento do *core* ou exercícios de percepção corporal no início das aulas, demonstram potencial para gerar impacto, desde que sejam aplicadas de forma consistente e acompanhadas de feedback pedagógico apropriado.

A formação contínua surge como uma necessidade central. Muitos professores, como demonstrado nos estudos analisados, não se sentem devidamente preparados para intervir no domínio da postura, o que limita a sua atuação e reduz a eficácia das abordagens pedagógicas. Assim, torna-se essencial que tanto a formação inicial como as oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira incluam conteúdos específicos sobre avaliação postural, biomecânica e estratégias educativas de correção e prevenção.

Adicionalmente, destaca-se a importância de integrar a educação postural de forma transversal no currículo escolar. A articulação entre a Educação Física e outras áreas, como, a Educação para a Saúde ou até a Cidadania e Desenvolvimento, pode permitir uma abordagem mais rica e completa, reforçando nos alunos a compreensão do corpo como elemento central para o bem-estar e para a aprendizagem. A escola, enquanto

espaço privilegiado de formação integral, deve assumir esta responsabilidade, promovendo uma cultura de atenção ao corpo desde os primeiros ciclos de escolaridade. No que diz respeito a futuras investigações, será pertinente aprofundar o estudo da eficácia de intervenções posturais aplicadas de forma sistemática e com acompanhamento longitudinal. Seria também relevante explorar as percepções dos próprios alunos sobre a sua postura, o impacto das práticas pedagógicas neste domínio e o papel da consciência corporal no seu desempenho físico e académico. Além disso, investigações que incluam grupos de controlo e amostras mais amplas poderão contribuir para uma maior robustez dos dados e fundamentação científica das estratégias a aplicar.

Em síntese, a intervenção do professor de Educação Física na educação postural não deve ser encarada como uma tarefa acessória, mas como uma oportunidade concreta de promover saúde, autonomia e consciência corporal nos alunos, competências essenciais para uma vida ativa e equilibrada.

12.7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, S. F. T. (2021). *Educação postural e a intervenção do profissional de Educação Física* [Monografia de licenciatura, Faculdade Metropolitana de Anápolis].

Araujo, A. V., & Sousa, F. J. F. (2019). Importância da educação física escolar na formação do indivíduo. *Centro Universitário UNIFACVEST*.

Dos Santos Carvalho, J., Almeida, R. R. de, & De Almeida, M. E. R. (2020). A postura corporal e o papel do professor de Educação Física: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1927–1942. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13711>

Franco, V. P., Melo, G. E. L. de, Oliveira, J. F. de, Silva, R. L. da, & Zaffalon Júnior, J. R. (2020, março). *Educação postural na escola: uma análise dos conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física no ensino fundamental*. Anais do V Congresso Internacional Virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, 247–253.

Henriques, J. N. A., & Ribeiro, M. R. (2024). A (re)educação postural como dimensão da formação humana integral. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 22(10), 1–23. <https://doi.org/10.55905/oelv22n10-025>

Mota, L. N. R. (2023). *Importância de se trabalhar exercícios posturais nas aulas de Educação Física escolar: uma visão para o Ensino Médio* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Estadual de Goiás, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás.

Oliveira, A. E. S. (2023). *Efeitos de um Programa de Educação Postural (PEP) sobre os hábitos posturais e a autopercepção da postura corporal de escolares do ensino fundamental* [Monografia de conclusão de curso em Fisioterapia, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/290862>

Rego, A. A., & Nascimento, M. M. (2020). Programa de educação postural: Um relato de experiências com alunos do ensino fundamental. *Motrivivência*, 32(63), 1–20. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e71859>

Souza, A. P. de. (2022). *Programas de educação postural e sua efetividade no âmbito estudantil* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Estadual de Goiás, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este relatório de estágio, sinto que encerro uma etapa profundamente marcante do meu percurso académico e pessoal. Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de desenvolver enquanto professora, de enfrentar desafios reais em contexto escolar e de refletir de forma contínua sobre a minha prática pedagógica. A passagem da teoria à prática revelou-se exigente, mas extremamente enriquecedora, permitindo-me consolidar conhecimentos, desenvolver competências e, sobretudo, ganhar confiança no meu papel docente.

O contacto com os alunos, com os colegas de estágio e com os professores cooperantes proporcionou-me aprendizagens que vão além dos aspetos teórico-práticos da docência. Aprendi a escutar, a adaptar-me, a planear com intencionalidade, a gerir o tempo e o espaço, e a valorizar cada pequeno progresso dos alunos como um reflexo direto da intervenção pedagógica. A Educação Física revelou-se, mais do que nunca, uma disciplina com um enorme potencial formativo, não só ao nível motor, mas também social, emocional e ético.

A investigação desenvolvida sobre a intervenção do professor de Educação Física na educação postural reforçou a minha convicção de que o nosso papel vai além do ensino de competências físicas. Somos agentes promotores da saúde, de hábitos de vida ativa e de consciência corporal, aspetos fundamentais para o bem-estar dos alunos dentro e fora da escola.

Este relatório espelha, por isso, um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e superação. Apesar das dificuldades sentidas, naturais em qualquer processo de iniciação profissional, sinto que terminei o EP mais preparada, mais consciente e com a vontade de continuar a contribuir de forma significativa para a formação de crianças e jovens. Quero ser uma professora exigente, mas justa, próxima dos alunos, mas firme nos princípios, comprometida com a valorização da Educação Física como uma área essencial para a formação integral de cada aluno.

O EP foi, para mim, mais do que uma etapa académica, foi uma espécie de espelho onde me vi, muitas vezes, vulnerável, mas também capaz. Encontrei-me, pela primeira vez, num lugar onde as decisões que tomava tinham impacto direto nos outros, e isso obrigou-me a crescer.

Nem tudo correu como planeado, e nem sempre tive a certeza de estar a fazer o certo. Mas foi nesses momentos, nas dúvidas e nos erros, que mais aprendi. Descobri que ser

professora não é saber tudo, mas estar disposta a aprender continuamente, a adaptar-se e, sobretudo, a escutar os alunos.

A Educação Física revelou-se, mais do que nunca, uma disciplina transformadora. Vi alunos superarem receios, ganharem confiança, colaborarem sem que ninguém lhes pedisse. E percebi que, muitas vezes, basta estarmos atentos e disponíveis para fazer a diferença.

Saio deste EP com muito ainda por aprender, mas com a certeza de que escolhi o caminho certo. Levo comigo a vontade de continuar a evoluir, de procurar ser uma professora mais consciente, mais sensível e mais capaz de ajudar os meus alunos, não só a melhorar o desempenho físico, mas a crescer como pessoas.

14. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, J., & Mesquita, I. (Orgs.). (2023). *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 74–77). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Agrupamento de Escolas D. Dinis. (2022). Projeto de intervenção para o quadriénio 2022–2026 [PDF]. Diário da República, 2.^a série, n.º 41, 28 de fevereiro. <https://files.dre.pt/2s/2022/02/041000000/0011400115.pdf>

Agrupamento de Escolas D. Dinis. (2022). Projeto de intervenção para o quadriénio 2022–2026 [PDF]. Diário da República, 2.^a série, n.º 41, 28 de fevereiro. <https://files.dre.pt/2s/2022/02/041000000/0011400115.pdf>

Alves, S. F. T. (2021). *Educação postural e a intervenção do profissional de Educação Física* [Monografia de licenciatura, Faculdade Metropolitana de Anápolis].

Araujo, A. V., & Sousa, F. J. F. (2019). Importância da educação física escolar na formação do indivíduo. *Centro Universitário UNIFACVEST*.

Bruner, J. S. (1996). *A cultura da educação*. Porto, Portugal: ASA.

Coutinho, C., Miranda, G., & Loureiro, M. J. (2022). *Avaliação das aprendizagens em educação física: Fundamentos, práticas e desafios*. Porto Editora.

Crisp, G. (2012). *Assessment methods in higher education: A handbook for teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860232>

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

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 11.º ano*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Direção-Geral da Educação. (2024). *Regulamento-Geral de Funcionamento do Desporto Escolar* (Decreto-Lei n.º 95/1991, com as alterações em vigor). Ministério da Educação. <https://desportoescolar.dge.mec.pt>

Dos Santos Carvalho, J., Almeida, R. R. de, & De Almeida, M. E. R. (2020). A postura corporal e o papel do professor de Educação Física: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1927–1942. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13711>

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (2016). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário*. Gabinete de Pedagogia do Desporto.

Franco, V. P., Melo, G. E. L. de, Oliveira, J. F. de, Silva, R. L. da, & Zaffalon Júnior, J. R. (2020, março). *Educação postural na escola: uma análise dos conteúdos desenvolvidos por professores de Educação Física no ensino fundamental*. Anais do V Congresso Internacional Virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, 247–253.

Hay, P. J., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203766268>

Henriques, J. N. A., & Ribeiro, M. R. (2024). A (re)educação postural como dimensão da formação humana integral. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 22(10), 1–23. <https://doi.org/10.55905/oelv22n10-025>

Larkin, S., Barkell, B., & O'Connor, D. (2023). Meta-assessment in physical education: Reflecting on assessment literacy and practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2097469>

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo, SP: Cortez.

Loureiro, M. J., Coutinho, C., & Sousa, E. (2022). Avaliação pedagógica em educação física: Processos, instrumentos e implicações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 44, 1–13. <https://doi.org/10.1590/rbce.2022.44.e010622>

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. República Portuguesa.

Mota, L. N. R. (2023). *Importância de se trabalhar exercícios posturais nas aulas de Educação Física escolar: uma visão para o Ensino Médio* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Estadual de Goiás, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás.

Oliveira, A. E. S. (2023). *Efeitos de um Programa de Educação Postural (PEP) sobre os hábitos posturais e a autopercepção da postura corporal de escolares do ensino fundamental* [Monografia de conclusão de curso em Fisioterapia, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/290862>

Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua Portuguesa*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Recuperado de <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/download/391/292>

Pais, A. P. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Da Investigação às Práticas, 2(2), 37–52. <https://doi.org/10.25757/invep.v2i2.49>

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto, Portugal: ASA.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pimenta, S. G., & Lima, E. A. (2012). *Planeamento pedagógico: uma prática reflexiva e indispensável*. Revista Formação & Tecnologia. Recuperado de <https://revistaft.com.br/o-planejamento-pedagogico-uma-pratica-indispensavel-2/>

Pina, M. (2002). *Desporto escolar – estado actual e prospectiva*. Horizonte, 17(101), 25–36.

Rego, A. A., & Nascimento, M. M. (2020). Programa de educação postural: Um relato de experiências com alunos do ensino fundamental. *Motrivivência*, 32(63), 1–20. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e71859>

Russo, J. (2016). *O processo de planeamento escolar: aspectos conceptuais e operacionais*.

- Silva, E. A. da, & Carrasco Delgado, O. (2018). *O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: Reflexões*. Revista Espaço Acadêmico, 8(2), 40–52. Recuperado de <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-03.pdf>
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (2004). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 7(3), 245–264. <https://doi.org/10.1007/s10984-004-3296-6>
- Souza, A. P. de. (2022). *Programas de educação postural e sua efetividade no âmbito estudantil* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Estadual de Goiás, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás.
- Vickers, J. N. (1983). *The role of expert knowledge structures in an instructional design model for physical education*. Journal of Teaching in Physical Education, 2(3), 17–30. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.17>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2.^a ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. República Portuguesa.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto, Portugal: ASA.

ANEXOS

ANEXO I – Planeamento Anual

1º Período		Planeamento Anual 30/01/2025				3º Período		Áreas	
Setembro	1º	2º	Janeiro	1º	2º	Abril	1º	2º	
13/09 - Lab - 1/2	Apres.	Apres.	07/01 - P3 - 55/56	Babm.	Babm.	22/04 - GIN - 105/106	Solo (D)	Solo (D)	
17/09-P1-3/4	Volei. S.	Volei. S.	08/01 - P2 - 57/58	Futsal	Futsal	25/04 - Feriado			
20/09 - P1 - 5/6	VaiVem/Imp.	Futsal	10/01 - P3 - 59/60	Babm.	Babm.	29/04 - GIN - 107/108	Solo	Solo	
24/09 - GCST - 7/8	Agilidade/Flexões	Futsal	14/01 - P2 - 61/62	Babm.	Babm.	Maio			
27/09 - GCST - 9/10	Sem. Europeia Desp.		17/01 - GCST - 63/64	Futsal	Futsal	02/05 - P3 - 109/110	Velocidade	Estafetas (A)	
Outubro			21/01 - GCST - 65/66	Futsal	Futsal	06/05 - GIN - 111/112	Solo (A)	Solo (A)	
01/10 - P1 - 11/12	Basquete.	Basquete.	28/01 - GCST - 67/68	Futsal	Futsal	09/05 - GIN - 113/114	Paralelas (D)	Paralelas (D)	
04/10 - P1 - 13/14	Basquete	Basquete. (D)	31/01 - GCST - 69/70	Futsal (A)	Futsal (A)	13/05 - GIN - 115/116	Paralelas	Paralelas	
08/10 - P1 - 15/16	Basquete. (D)	Basquete. (D)	Fevereiro			16/05 - GIN - 117/118	Paralelas (A)	Paralelas (A)	
11/10 - P1 - 17/18	Basquete.	Basquete.	04/02 - P1 - 71/72	Badm.	Badm. (A)	20/05 - GIN - 119/120	Aparelhos (D)	Aparelhos (D)	
15/10 - P2 - 19/20	Basquete.	Basquete.	07/02 - P1 - 73/74	Conhecimento	Flexões	23/05 - GCST - 121/122	VaiVem/Imp.	Futsal	
18/10 - P2 - 21/22	Basquetebol	Basquete.	11/02 - P1 - 75/76	Basquete.	Basquete.	27/05 - GIN - 123/124	Aparelhos	Aparelhos	
22/10 - P2 - 23/24	Basquetebol	Basquete.	14/02 - P1 - 77/78	Basquete. (A)	Basquete. (A)	30/05 - GCST - 125/126	Agilidade/Flexões	Futsal	
25/10 - P2 - 25/26	Basquetebol	Basquete.	18/02 - P3 - 79/80	Dança	Dança	Junho			
29/10 - EXT - 27/28	Conhecimento	Conhecimento	21/02 - P3 - 81/82	Dança	Dança	03/06 - GIN - 127/128	Aparelhos (A)	Aparelhos (A)	
Novembro			25/02 - EXT - 83/84	Imp. Velocidade	S. Comp	06/06 - EXT - 129/130	Autoavaliação	Torneio badminton	
1/11 - Feriado			28/02 - EXT - 85/86	VaiVem	S. Comp	Legenda	Cor	Tempos	
05/11 - EXT - 29/30	Basquete	Basquete	Março			Apresentação		2_2	
12/11 - Geão - 31/32	Resistência	Resistência	04/03 - Feriado			Aptidão Física		18_20	
13/11 - GCST - 33/34	Corta-Mato	Corta-Mato	07/03 - P3 - 87/88	Dança	Dança	JDC		47_28	
15/11 - GCST - 35/36	Futsal	Futsal	11/03 - P3 - 89/90	Flexões	Dança	Atletismo		10_16	
19/11 - GCST - 37/38	Futsal	Futsal	14/03 - P3 - 91/92	Dança	Dança	Dança		11_10	
22/11 - GCST - 39/40	Futsal (A)	Futsal (A)	18/03 - P3 - 93/94	Teste	Teste	Ginástica		20_24	
26/11 - P2 - 41/42	Teste	Teste	21/03 - P3 - 95/96	Dança	Dança (A)	Outros		10_20	
29/11 - Box - 43/44	Aptidão Física	Aptidão Física	25/03 - EXT - 97/98	Velocidade	Estafetas	Autoavaliação		3_3	
Dezembro			28/03 - EXT - 99/100	Agilidade	S. Comp (A)	Conhecimento		7_8	
03/12 - P2 - 45/46	Flexões	Basquetebol	Abril			Corta-Mato		2	
06/12 - Ext - 47/48	VaiVem/Imp.	Futsal	01/04 - EXT - 101/102	Velocidade (A)	Estafetas	Semana Euro Desp		2	
10/12 - P2 - 49/50	Agilidade/Peso	Velocidade	04/04 - EXT - 103/104	Autoavaliação	Estafetas	TOTAL		130	
13/12 - EXT - 51/52	Velocidade	futsal							
17/12 - P2 - 53/54	Autoavaliação	Badm.							

Anexo II – Unidade Didática

Unidade Didática – Ginástica																	
Ano Letivo 2020 - 21		Atividade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
		Mês da Atividade	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	
		Data	22/abr	22/abr	24/abr	24/abr	06/mai	06/mai	13/mai	13/mai	20/mai	20/mai	27/mai	27/mai	03/jun	03/jun	
		Despejo	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	
		Tempo	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	00:00	
Conteúdos																	
Habilidades Motoras	Solo	Polimento à frente	Avaliação total	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Polimento à retaguarda		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Ajuda		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Postura		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Passo		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Ajuda Pedal Invertido		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Ajuda		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
		Reverência de Espaço															
		Progressões paralelas															
		Despejo completo		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	Trave	Arco	Avaliação total														
		Mão única															
		Deslocamento à frente															
		Deslocamento atrás															
		Tubo em estirado															
		Deslocamento na ponta dos pés															
		Tubo de apoio															
	Barra Fixa (Barra Inferior e superior)	Soltos	Avaliação total														
		Pega															
		Soltos para apoio vertical															
		Polimento à frente (Barra Inferior)															
		Deslocamento lateral															
Estampa à frente e atrás																	
Habilidades e Atitudes	Barra Fixa (Barra Inferior e superior)	Tubo à retaguarda	Avaliação total														
		Tubo à frente															
	Condição Física	Capacidade Condicionada	Avaliação total														
		Capacidade Condicionada															
	Cultura Desportiva	Tecnologia	Avaliação total														
		Regulamento															
	Competências Intelectuais	Condição	Avaliação total														
		Procedimento															
		Cooperação															
		Pol-Play															
	Legenda		I - Introdução; E - Exercício; C - Conclusão														

