



A Educação Física é o Apoio: A Odisseia de um Profissional do Movimento na Escola

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Pinheiro Monteiro da Silva

Pedro Trindade Enes

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação

Enes, P. T. (2025). A Educação Física é o Apoio: A Odisseia de um Profissional do Movimento na Escola. Porto: P. Enes. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; O ENSINO DO JOGO PARA A COMPREENSÃO; ALUNOS; APOIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL;

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre me estimularam para que a minha Educação fosse uma prioridade. Os mesmos que providenciaram contextos para que eu criasse a minha estrutura interna de valores, sem a qual não teria sido possível chegar até aqui.

À minha Madrinha que me apoiou em diversos momentos da minha vida, sempre disponível para me ouvir e apoiar com o que fosse preciso.

Ao Mestre Pedro Moura Pinheiro, antigo estudante desta casa, e meu Mestre de Judo durante o meu percurso estudantil, no Porto, e que me acolheu no clube Associação Desportiva Judo Force.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e seu corpo docente e não docente, casa onde passei alguns bons anos da minha vida, onde aprendi muito sobre Ciência, sobre Desporto, sobre Sociedade e sobre como me reinventar como pessoa, atleta e treinador.

À Professora Paula Silva, com quem já no 1º Ciclo de Estudos tinha tido contacto, e que desde aí manifestou ser uma boa influência para o meu pensamento, assim como pela sua disponibilidade em realizar o acompanhamento do Estágio, fornecendo feedbacks esclarecedores e sendo sempre muito atenta ao trabalho desenvolvido.

Ao Professor Paulo Pacheco pelo rigor e pela ajuda prestada ao longo da caminhada do ano letivo, que foi essencial na manutenção de um ritmo de trabalho consistente e de qualidade.

Aos colegas de Núcleo de Estágio, pelas suas observações e troca de experiências.

Aos meus alunos, que foram essenciais num ano complicado a nível pessoal, a dar-me motivação para continuar todas as aulas a mostrar-lhes que a aprendizagem é feita de evolução, entreaajuda, comunicação, perseverança, criatividade e que fizeram com que me sentisse uma pessoa de sucesso.

Índice

Agradecimentos	II
Índice de Figuras.....	VI
Índice de Tabelas	VII
Índice de Anexos.....	VII
Abreviaturas.....	IX
Resumo	X
Abstract.....	XI
CAPÍTULO 1. Introdução	1
1.1 Introdução	1
Capítulo 2. Enquadramento Pessoal	2
2.1. Reflexão Autobiográfica	2
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional	3
CAPÍTULO 3. Enquadramento da Prática Profissional	5
3.1. Enquadramento Legal	5
3.2. Enquadramento Conceptual.....	6
3.2.1. Educação e Educação Física.....	8
3.2.2. Educação Inclusiva, no Contexto da EF	11
3.3. Enquadramento Institucional.....	12
CAPÍTULO 4. Realização da Prática Profissional	15
4.1. Organização do Processo de Ensino - Aprendizagem.....	15
4.1.1. O Início da Prática.....	15
4.1.2. O Planeamento Anual.....	17
4.1.3. Roulement	19
4.2. A Avaliação	19
4.2.1. Avaliação Diagnóstica.....	19
4.2.2. Avaliação Formativa.....	21
4.2.3. Avaliação Sumativa.....	22

4.2.4. Análise da Avaliação das Unidades Didáticas	24
4.2.5. Avaliação da Aptidão Física - Testes FitEscola	26
4.2.6. Avaliação do Domínio dos Conhecimentos.....	28
4.3. Participação na Escola	29
4.3.1. Prática Pedagógica como Professor do 2.º Ciclo	29
4.3.2. Prática Pedagógica como Professor Estagiário 3º Ciclo e Secundário	31
4.3.3. Propostas e Estratégias Pedagógicas utilizadas na Prática Profissional	34
4.3.4. Reuniões de Núcleo de Estágio.....	53
4.3.5. Direção de Turma (DT) do Professor Cooperante (PC) e Conselhos de Turma Residente.....	54
CAPÍTULO 5. Relação com a Escola e com a Comunidade envolvente	55
5.1. Semana Europeia do Desporto.....	55
5.2. Organização do evento Desporto 360º	56
5.3. Organização do evento Desporto à Beira Mar	57
5.4. Corta-Mato Escolar, Mega Sprint, Mega Salto e os Jogos Desportivos Coletivos.....	58
5.5. Desenvolvimento do projeto “A Educação Física é o Apoio”	59
CAPÍTULO 6. Investigação em Ambiente Escolar	68
6. Estudo sobre a Perceção da Importância da EF nos Índices de Motivação dos Alunos para frequentar a Escola.....	68
6.1. Introdução.....	68
6.1.1. Questões de investigação / Hipóteses.....	69
6.1.2. Revisão de Literatura.....	69
6.1.3. Relação entre os Artigos Revistos e a Intervenção em Ambiente de Aula.....	71
6.1.4. A Motivação Escolar: Conceitos e Teorias	72
6.1.5. Teoria das Metas de Realização (Achievement Goal Theory).....	72
6.1.6. Relação entre atividade física e bem-estar escolar.....	73
6.2. Metodologia.....	75
6.2.1. Tipo de estudo	75
6.2.2. Instrumento.....	75

6.2.3. População-alvo	76
6.2.4. Amostragem	76
6.2.5. Análise de dados	76
6.2.6. Apresentação e Análise dos Resultados	76
6.3. Relação entre Educação Física e Motivação Escolar	86
6.4. Discussão dos resultados	88
6.4. Conclusões e Recomendações	90
7. Conclusão Final	92
Referências Bibliográficas	93
Anexos	XII
.....	LXV

Índice de Figuras

Figura 1- Cronograma de Atividades do Evento Desporto 360°	57
Figura 2- Distribuição percentual da qualidade em que os participantes responderam ao questionário	76
Figura 3 - Distribuição percentual das idades dos participantes no questionário	77
Figura 4 - Distribuição percentual relativa à pergunta “Gostas de participar nas aulas de Educação Física?”	78
Figura 5 - Distribuição percentual das respostas sobre a relação entre EF e a promoção da Saúde	78
Figura 6 - Distribuição percentual das respostas dos participantes relativas à relação entre Motivação para ir à Escola e terem aula de EF	79
Figura 7 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação entre EF e gestão positiva emocional e do stress.....	80
Figura 8 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação entre a EF e a melhor integração numa turma	80
Figura 9 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação positiva entre o papel do professor de EF e a motivação escolar	81
Figura 10 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação entre faltar menos às aulas, nos dias em que há EF.....	81
Figura 11 - Distribuição percentual das respostas dos participantes sobre a importância da EF no contexto do currículo escolar	82
Figura 12 - Distribuição percentual das respostas dos participantes sobre a relação entre se sentirem valorizados e a EF.....	82
Figura 13 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à pergunta “Se pudesse, teria mais aulas de EF por semana?”	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Exemplos de Sequências Lógicas de Aprendizagem e Planos de Aula	22
Tabela 2 - Dados relativos às sessões de Apoio a EF	63
Tabela 3 - Respostas à pergunta aberta “Em que medida a EF influencia a tua vontade de vir à escola? Explica”	83

Índice de Anexos

Anexos 1 - Sequência Lógica de Aprendizagem de Luta	XII
Anexos 2 – Exemplo de Plano de Aula UD de Luta.....	XIII
Anexos 3 - Grelha de AS da UD de Luta	XV
Anexos 4 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Basquetebol.....	XV
Anexos 5 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Basquetebol.....	XVI
Anexos 6 - Grelha de AS da UD de Basquetebol.....	XVIII
Anexos 7 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD Ginástica no Solo	XIX
Anexos 8 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Ginástica no Solo e Dança...	XX
Anexos 9 - Grelha de AS de Ginástica no Solo	XXIV
Anexos 10 - Estruturação de Conteúdos por Aula, para as Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)	XXIV
Anexos 11 - Grelha de AS da UD de Dança	XXVII
Anexos 12 - Grelha de AD da UD de Futebol	XXVII
Anexos 13 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Futebol	XXVIII
Anexos 14 - Exemplo de Plano de aula da UD de Futebol.....	XXIX
Anexos 15 - Grelha de AS da UD de Futebol	XXXI
Anexos 16 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Atletismo	XXXI
Anexos 17 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Atletismo	XXXII
Anexos 18 - Grelha de AS da UD de Atletismo.....	XXXIV
Anexos 19 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Voleibol.....	XXXIV
Anexos 20 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Voleibol.....	XXXV

Anexos 21 - Grelha de AS da UD de Voleibol.....	XXXVII
Anexos 22 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Andebol	XXXVIII
Anexos 23 - Exemplo de Plano de aula da UD de Andebol	XXXIX
Anexos 24 - Grelha de AS da UD de Andebol	XLI
Anexos 25 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Ginástica de Aparelhos e Badminton.....	XLII
Anexos 26 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Badminton e Ginástica de Aparelhos	XLIII
Anexos 27 - Grelha de AS da UD de Badminton e Ginástica de Aparelhos	XLV
Anexos 28 - Aplicação da Teoria Teaching Games for Understanding, na Unidade Didática de Andebol.....	XLV
Anexos 29 - Sequência Lógica de Aprendizagens da UD de Ginástica no Solo e de Aparelhos do 2ºCEB (DOV).....	XLVI
Anexos 30 - Organização das Infraestruturas da ESJEA	XLVII
Anexos 31 - Mapa de Roulement 1	XLVIII
Anexos 32 - Mapa de Roulement 2	XLVIII
Anexos 33 - Mapa de Roulement 3	XLIX
Anexos 34 - Mapa de Roulement 4	XLIX
Anexos 35 - Mapa de Roulement 5	L
Anexos 36 - Mapa de Roulement 6	L
Anexos 37 - Tabela da Aptidão Física 7ºano, 1º Semestre.....	LI
Anexos 38 - Tabela da Aptidão Física, 7ºano, 2ºSemestre.....	LII
Anexos 39 - Tabela de Aptidão Física do 10º ano, 1º Semestre.....	LIII
Anexos 40 - Tabela de Aptidão Física do 10º ano, 2º semestre	LIV
Anexos 41 - Tabela FIT Escola Adaptada pelo Departamento de EF da ESJEA	LV
Anexos 42 - Enunciado do Teste Teórico 1º Semestre.....	LVI
Anexos 43 - Folha de Observação de Aulas dos Professores Estagiários	LXIV
Anexos 44 - A minha Planificação Anual.....	LXVI

Abreviaturas

- **AD** – Avaliação Diagnóstica
- **AS** – Avaliação Sumativa
- **AVE** – Aluno Vulnerável à Exclusão
- **ATL** - Atividades dos Tempos Livres
- **CT** - Conselho de Turma
- **DT** - Direção de Turma
- **DOV** - Despiste de Orientação Vocacional
- **DUA** - Desenho Universal para a Aprendizagem
- **EP** – Estágio Profissional
- **ESJEA** – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade
- **FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- **FB** – Feedback
- **JDC** – Jogos Desportivos Coletivos
- **MEC** - Modelo de Estrutura e Conhecimento
- **MI** – Membro Inferior
- **MID** - Modelo da Instrução Direta
- **MS** – Membro Superior
- **PA** – Planeamento Anual
- **PEA** – Perturbações do Espectro do Autismo
- **PC** – Professor Cooperante
- **PE** – Professor Estagiário
- **PO** – Professor Orientador
- **RE** – Relatório de Estágio
- **SGE** - Plataforma de Sistema de Gestão Escolar
- **TEM** - Tempo de Empenhamento Motor
- **TA** – Teoria da Autodeterminação
- **TDAH** - Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade
- **TGfU** – Teaching Games for Understanding
- **TMR** – Teoria das Metas de Realização
- **UD** – Unidade Didática

Resumo

O Estágio Profissional (EP) unidade curricular do segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) visa a formação de um profissional de Educação Física e Desporto com habilitação para a docência. Este relatório de EP reporta-se à Prática de Ensino como Professor Estagiário (PE), supervisionado pelo Professor Cooperante (PC), que se desenrolou ao longo de um ano letivo na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA), na lecionação da disciplina de Educação Física (EF) a uma turma do 7º ano e a outra do 10º ano. O EP desenvolveu-se nas áreas de Organização do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relação com a Comunidade e Investigação em Ambiente Escolar. Tudo o que escrevo aqui retrata um ano de trabalho intenso e dedicado, com dúvidas, inquietações, reflexões, mas também conclusões e aprendizagens que ficam para a posteridade e moldaram o indivíduo que sou à data de hoje, algo diferente do que era no início do percurso. O EP permitiu-me colocar em prática muito conhecimento adquirido durante a formação no 1º Ciclo de Estudos, assim como na experiência que trago como treinador e atleta, e como cidadão preocupado com as questões da nossa Sociedade. A minha postura em relação ao que já tenho como adquirido foi sempre crítica e de teste, de forma que pudesse desenvolver novo conhecimento, não ficando preso a nenhum contexto em específico, mas procurando sempre ser adaptável. Apesar de ser supervisionado pelo professor cooperante (PC), na ESJEA e pela professora orientadora (PO) da FADEUP, foi sem dúvida uma experiência que apelou e desenvolveu de sobremaneira a minha autonomia e sentido de responsabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; O ENSINO DO JOGO PARA A COMPREENSÃO; ALUNOS; APOIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL

Abstract

The Professional Internship (PI), a curricular unit of the second cycle of studies leading to the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto (FADEUP), aims at the training of a Physical Education and Sport professional qualified for teaching. This PI report refers to the Teaching Practice as a Student Teacher (TP), supervised by the Cooperating Teacher (CT), which took place over one academic year at Jerónimo Emiliano de Andrade Secondary School (ESJEA), involving the teaching of the subject Physical Education (PE) to one 7th-grade class and another 10th-grade class. The PI was developed within the areas of Teaching and Learning Organization, School Participation, Community Relations, and Research in the School Environment. Everything I write here reflects a year of intense and dedicated work — filled with doubts, uncertainties, reflections, but also conclusions and learnings that will remain for the future and have shaped the individual I am today, somewhat different from who I was at the beginning of this journey. The PI allowed me to put into practice much of the knowledge acquired during the first cycle of studies, as well as the experience I bring as a coach, athlete, and citizen concerned with social issues. My attitude toward what I already considered acquired knowledge was always critical and exploratory, so that I could develop new understanding — not remaining bound to any specific context, but always striving to be adaptable. Although supervised by the Cooperating Teacher (CT) at ESJEA and the Supervising Professor (SP) at FADEUP, it was undoubtedly an experience that greatly challenged and developed my autonomy and sense of responsibility.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING; STUDENTS; SUPPORT; PROFESSIONAL INTERNSHIP

CAPÍTULO 1. Introdução

1.1 Introdução

O estágio é reconhecido como uma etapa essencial na preparação profissional do professor, assumindo-se como um momento privilegiado de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Esta componente continua a ser uma faceta central nos programas de formação atuais, como é o caso da FADEUP, cuja formação culmina precisamente na inserção do futuro professor em contexto real de ensino. Como refere Machado (2022), o estágio representa um passo fundamental na construção da identidade profissional do docente, permitindo-lhe vivenciar e refletir sobre os múltiplos desafios inerentes à prática letiva.

O Estágio Profissional (EP) é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e decorre ao longo do terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos, visando a integração do futuro docente no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada e em contexto real, abrindo possibilidade de desenvolvimento das competências profissionais que promovam neste um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2009, *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*).

O modelo de Estágio na FADEUP assenta no Modelo Reflexivo de Formação de Professores, no qual o sujeito é o centro do processo. O conceito de prática reflexiva surge, assim, como elemento promotor da reflexão na prática e sobre a prática dos professores. A própria natureza da profissão do professor exige a realização da reflexão o que, por sua vez, implica mudanças de atitude, do modo de pensar, de compreender e de explicar. A reflexão surge assim como inevitável e necessária quando nos reportamos ao processo de desenvolvimento profissional docente, tendo sido uma constante ao longo deste ano de estágio

O presente documento é o Relatório de Estágio (RE), uma das tarefas que fazem parte do EP, que pretende revelar o desenrolar da experiência prática de lecionação vivenciada por mim na Escola Cooperante, neste caso, a Escola Secundária de Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA), onde lecionei a disciplina de EF ao 7º e ao 10º ano, com a supervisão constante do Professor Cooperante (PC) da Escola e com a orientação da Professora Orientadora (PO) da Faculdade.

Capítulo 2. Enquadramento Pessoal

2.1. Reflexão Autobiográfica

Um professor é antes de tudo uma pessoa, com a sua personalidade, as suas características, moldada pelas suas vivências, o seu passado, as suas raízes. Lembro-me de ter um professor de Português que dizia “Sim, nós também comemos e vamos às compras!”. Neste sentido farei uma breve apresentação da minha pessoa e do meu percurso pessoal e académico, da minha história, questões estas que podem ajudar a perceber traços da minha personalidade e da minha postura enquanto professor.

O meu nome é Pedro, tenho trinta anos e sou natural de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira. A minha vida é marcada pelo Desporto, e em particular o Judo, no qual sou treinador e atleta desde os seis anos de idade. Tenho a certeza que é na área do Desporto que me quero envolver profissionalmente, tanto a nível do Ensino como do Treino. Cresci numa ilha, o que desde cedo me obrigou a saber nadar, e tive sempre muito contacto com natureza, pelo que as minhas habilidades motoras fundamentais foram estimuladas desde tenra idade. Sou o mais velho de três irmãos, e venho de uma família praticante de Judo, pelo que me iniciei na prática da modalidade pela mão do meu pai. Ao contrário do crescimento sedentário da maioria das crianças dos nossos dias, eu sempre fui uma criança dinâmica, que preferia o ar livre e a atividade física em vez de passar o dia em frente a televisões ou consolas, algo que também foi muito determinado

pelo meio em que cresci. Fui vice-campeão nacional de Judo duas vezes, na categoria de peso –73kg, e cheguei a competir por duas ocasiões internacionalmente, uma pela Seleção Nacional de Cadetes e outra pela Seleção Açores, nos Jogos das Ilhas em Itália, na Sicília, onde nesta última alcancei o 3º lugar. Competi também pela Universidade do Porto, mais recentemente, e alcancei um 3º lugar no Campeonato Nacional Universitário de 2022. Menciono alguns resultados importantes da minha carreira como atleta, por entender que esta experiência molda a forma como ensino, e como exijo dos meus alunos, sem nunca perder a empatia e entender que o erro faz parte da aprendizagem.

Antes de enveredar pelo curso de Ciências do Desporto passei ainda pelo curso de Economia na Universidade Católica do Porto, mas a tempo percebi que a minha vocação era na área do Desporto. Após terminar o 1º Ciclo de Estudos tive uma breve passagem pela restauração, e logo de seguida comecei a trabalhar na área do Desporto Inclusivo, na Associação Cristã da Mocidade assim como num ATL inclusivo com crianças AVE, da mesma instituição, onde consegui pôr em prática conhecimentos adquiridos na licenciatura, e onde obtive uma experiência que me levou a querer prosseguir para o 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário.

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

O EP deve ser encarado como um projeto de formação fundamental para a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor. A sua realização assume um papel central para a formação de professores, promotores de um ensino de qualidade, reflexivo e crítico. O EP é um momento, por excelência, para aplicação de todo manancial de conhecimentos que o estudante adquiriu na sua formação académica, além de todos os novos conhecimentos e vivências que o professor estagiário poderá experimentar naquele novo mundo.

No início do ano letivo estava algo ansioso, mas com imensas expectativas: conhecer a Escola por um olhar que sempre me fascinou, o do Professor. Desvendar como iria ser o meu desempenho numa realidade onde se exigia mais

de mim e onde as responsabilidades eram maiores, conseguir adaptar-me a duas faixas etárias que para mim eram desconhecidas e que provavelmente seriam mais difíceis de motivar e aceitar a minha autoridade, comparativamente com os outros grupos de idades mais baixas com os quais já havia trabalhado.

Admito que no que diz respeito à escola em si as expectativas não eram muito altas, porque sabia as condições daquele estabelecimento de ensino, que conta já com sessenta anos de existência. Em relação ao professor cooperante não tinha grandes informações, mas era filiado num clube de Judo rival ao meu, facto que me causou algum desconforto de início. Outra docente do Departamento tinha sido minha treinadora de Judo e, posteriormente, colega nesse mesmo contexto, e aquando da sua litigiosa saída do clube onde estou até à data de hoje, não ficámos propriamente amigos. Estes factos causaram-me uma entrada algo a medo, mas que com o meu trabalho fui pondo para trás das costas.

O meu Núcleo de Estágio, apesar de sermos conhecidos causou-me boa impressão de início, no entanto com o desenrolar do tempo, os ritmos e formas de trabalhar afastaram-nos de alguma forma, mas sempre colaborámos uns com os outros, apenas não aconteceu ao nível que esperava. Relativamente aos PC (Professor Paulo Pacheco) e PO (Professora Paula Silva) esperava rigor, clareza e acompanhamento, que me permitissem perceber os meus pontos fracos e potencialidades, ajudando-me a desempenhar com sucesso o papel de professor, tal como sucedeu.

Entendi o início com as turmas como a chegada de Ulisses à Terra dos Ciclopes, a ilha habitada por Polifemo, gigante que mais tarde enfrenta. O paralelismo desta passagem da Odisseia de Homero com a chegada de um professor a uma turma não instruída, em determinada área de estudos é muito forte. Esta é a forma como vejo a minha aproximação às turmas a quem tive o privilégio de lecionar Educação Física, no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física, no Ensino Básico e Secundário. Tal como Ulisses, na passagem referida, aborda um gigante ciclope dizendo que se chama “Ninguém”, procurei inicialmente explicar a situação em me encontrava, de ser professor estagiário, e de estar também a aprender com os próprios alunos, de

forma que não sentissem pressão acrescida, nem se criassem distâncias desnecessárias e complicadoras do processo de Ensino-Aprendizagem.

“Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.” – Paulo Freire

Ulisses não ensina Polifemo — mas ensina-nos a ensinar. O seu gesto de entrar num território sem linguagem comum, sem códigos partilhados, espelha o que é aproximar-se de uma turma leiga, resistente ou ainda por despertar. Tal como o professor, Ulisses não impõe: observa, adapta-se, nomeia-se “Ninguém” para poder ser ouvido. Ensinar, nesse sentido, é um ato de travessia ética — onde o saber não se impõe, mas se oferece com astúcia, escuta e paciência. Como diz Fran Beltrán, “ensinar é aproximar-se do outro sem colonizá-lo”.

CAPÍTULO 3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento Legal

Na Região Autónoma dos Açores, o modelo de realização do estágio pedagógico foi reformulado com a entrada em vigor do Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho, ao abrigo do Estatuto da Carreira Docente, e da Portaria n.º 85/2023, de 29 de setembro, que fixa os critérios de acesso ao estágio. Este novo quadro regulatório prevê dois modos distintos de realização do estágio: como professor estagiário remunerado, em regime de lecionação supervisionada mediante contrato de estágio pedagógico, ou como aluno-estagiário, conforme os regulamentos internos de cada instituição de ensino superior. Estes diplomas asseguram que o estágio contribui tanto para a profissionalização plena do futuro docente como para a estabilidade e qualidade do sistema educativo açoriano. Sendo que eu e os meus colegas realizámos o estágio na qualidade de professores estagiários remunerados, tenho autonomia supervisionada nas turmas que nos foram atribuídas.

3.2. Enquadramento Conceptual

O modelo de Estágio Profissional na FADEUP está estruturado sob a forma de PES (Prática de Ensino Supervisionada), proporcionando ao estagiário a oportunidade de desenvolver a sua prática letiva com autonomia progressiva, mas sob a orientação de profissionais experientes e qualificados. A supervisão pedagógica assume aqui um papel central, uma vez que recorre a estratégias que visam a formação de professores reflexivos — isto é, professores capazes de questionar, examinar e avaliar criticamente a sua própria prática, promovendo uma postura de desenvolvimento profissional contínuo. De acordo com as *Normas Orientadoras do Estágio Profissional da FADEUP*, este processo visa precisamente fomentar a construção de uma identidade docente sólida, crítica e fundamentada (Matos, 2009).

O Estágio Profissional (EP) assenta no Modelo Reflexivo de Formação de Professores, no qual o sujeito é o centro do processo. Todas as tarefas e opções feitas pelo estagiário docente devem ser alvo de reflexão pós-ação, percebendo-se o que podia ter mudado, o que foi positivo, como algumas questões podiam ter sido melhoradas. Mais do que isto, a reflexão vai além de um primeiro momento — tal como acontece ao longo deste relatório de estágio — em que nos debruçamos novamente sobre o que já havíamos refletido, mas agora com um olhar diferente, com mais conhecimento e sabendo os resultados de outras abordagens. Esta concepção encontra paralelo no modelo realista-reflexivo de formação docente, que enfatiza ciclos reflexivos autorregulados, reflexão individual e social, bem como a articulação entre teoria, prática e crenças pessoais (Silva, 2021).

O professor cooperante deverá atuar como organizador das situações de ensino, criando oportunidades para que o professor estagiário possa praticar e confrontar-se com os desafios reais da docência, promovendo, assim, a reflexão crítica sobre a ação. Cabe-lhe facilitar a aprendizagem, encorajar e valorizar as tentativas e os erros do futuro docente, e sobretudo, fomentar momentos de reflexão sistemática sobre a prática profissional. Neste sentido, o papel do professor orientador deve centrar-se mais em orientar do que dirigir, apoiando o desenvolvimento autónomo do estagiário. Como salienta Formosinho (2001), o

formador deve assumir-se como facilitador do processo de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico e a autorreflexão, ajudando o futuro professor a construir conhecimento a partir da prática e sobre a prática.

A reflexão, quando crítica e consciente, tem o potencial de provocar mudanças significativas na atitude, na forma de pensar, de compreender e de explicar. No contexto da formação docente, esta reflexão revela-se inevitável e necessária, sendo parte integrante do desenvolvimento profissional. Alarcão (1996) sublinha precisamente esta ideia ao afirmar que se aprende a fazer, fazendo, mas também refletindo à luz do que já se sabe, com vista a uma ação renovada. Esta perspetiva destaca a importância da reflexão não apenas como revisão de práticas passadas, mas como motor de transformação da ação futura.

Durante o meu estágio de profissionalização docente, procurei adotar uma abordagem pedagógica que promovesse não apenas o desenvolvimento técnico dos alunos, mas também a sua compreensão tática, autonomia e envolvimento crítico com o jogo. Para isso, optei por articular quatro modelos pedagógicos reconhecidos: o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGFU), o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Ensino por Pares (Peer Teaching, MEP) e o Modelo de Instrução Direta (MID).

O TGFU, proposto por Bunker e Thorpe (1982), parte da premissa de que a aprendizagem motora e desportiva é mais significativa quando os alunos compreendem o porquê das suas ações em jogo. Assim, ao invés de iniciar as aulas, apenas com exercícios técnico - analíticos descontextualizados, recorri a jogos modificados desde o início de cada unidade didática, criando desafios táticos adaptados à realidade dos alunos. Após cada jogo, promovia-se, sempre que achei necessário, um momento de reflexão coletiva sobre as decisões tomadas, as estratégias utilizadas e os problemas táticos identificados. Só depois é que eram introduzidas, de forma direcionada, as competências técnicas necessárias para resolver essas situações. Esta abordagem foi particularmente eficaz em modalidades coletivas como andebol, futebol, basquetebol e voleibol, onde a alternância entre jogos reduzidos e momentos de análise favoreceu a compreensão dos princípios operacionais do jogo, bem como a transferência de aprendizagens entre contextos de treino e de jogo formal.

Por sua vez, o Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994), permitiu olhar para as aulas como momentos não apenas do Domínio das Atividades Físicas, mas também de papéis rotativos (árbitros e treinadores) e momentos formais de competição. Este modelo contribuiu para o aumento da motivação, cooperação e sentido de responsabilidade dos alunos, reforçando valores como o fair-play, o respeito e o espírito de equipa.

Além disso, nas modalidades individuais como Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Badminton e Luta, utilizei o Modelo de Instrução Direta (MID) para desenvolver competências específicas motoras com feedback imediato, demonstrações e prática repetida de habilidades técnicas. No mesmo tipo de modalidades, o Ensino por Pares (MEP) foi aplicado para que alunos mais experientes ou com melhor rendimento atuassem como auxiliares, ajudando colegas a identificar e corrigir erros técnicos, promovendo aprendizagem colaborativa. Nos desportos coletivos, embora o MID e o MEP também tenham sido utilizados, o foco principal foi nos modelos mais centrados nos jogos reduzidos de forma progressiva (MAPJ).

A articulação entre estes quatro modelos revelou-se extremamente eficaz. O TGFU conferiu estrutura cognitiva e foco pedagógico; o MED acrescentou organização e dinâmicas sociais; o MID garantiu precisão técnica e clareza na aprendizagem; e o MEP reforçou a colaboração, empatia e responsabilidade partilhada. Esta combinação, sob o modelo híbrido que designo como MAPJ (Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo), permitiu estruturar as Unidades Didáticas de forma a desenvolver nos alunos não apenas competências motoras e táticas, mas também capacidades de cooperação, responsabilidade, pensamento estratégico e reflexivo.

3.2.1. Educação e Educação Física

Este ponto propõe uma reflexão conceptual em torno de alguns dos temas estruturantes da Pedagogia e da Didática do Desporto, fundamentais para compreender o lugar da Educação Física (EF) no contexto educativo contemporâneo e, por consequência, na minha formação enquanto professor estagiário. Em qualquer área disciplinar, o objetivo último é comum: educar. A noção de Educação remete para um processo global que visa o desenvolvimento

integral do ser humano, nas suas dimensões intelectual, moral, física e social. A etimologia do termo reforça esta ideia: do latim *educare* — “conduzir de dentro para o exterior” — e do grego *eduka* — “desenvolvimento da sabedoria interior”, resulta a imagem de um movimento de crescimento que transforma e conduz a novos modos de ser e estar.

A reflexão quando crítica e consciente pode conduzir a mudanças de atitude, do modo de pensar, de compreender e de explicar. Surge, assim, como inevitável e necessária quando nos reportamos ao processo de desenvolvimento profissional docente. Jorge Olímpio Bento defende que se aprende fazendo, mas também refletindo à luz do que já se sabe, com vista a uma ação renovada, e que Educação Física deve ser entendida como um processo sistemático e planificado de educação e formação desportivo-cultural, integrado no conceito mais amplo de Educação (Bento, 1987). A EF, enquanto disciplina escolar, assume-se como via privilegiada para desenvolver competências motoras, cognitivas, sociais e afetivas, tendo o desporto como matriz fundamental.

É através do desporto que os conteúdos ganham sentido e que os alunos encontram oportunidades de experimentar valores humanos e sociais, de fortalecer a sua identidade e de se relacionar de forma consciente com o corpo (Bento, 2003). Importa também destacar a importância da consciência corporal — entendida como a perceção do próprio corpo em movimento e em repouso — para o domínio cognitivo, nomeadamente pelas repercussões positivas na velocidade de raciocínio. O desenvolvimento desta consciência facilita a regulação do movimento, a tomada de decisão e a atenção concentrada, favorecendo a aprendizagem em contextos físicos e escolares. Estudos recentes comprovam que as crianças com maior consciência corporal e coordenação motora apresentam melhores desempenhos em tarefas cognitivas, como a memória de trabalho, o processamento de informação e a atenção sustentada, refletindo-se positivamente no rendimento escolar (Geertsen et al., 2016). Além disso, programas orientados para a melhoria da consciência corporal demonstram ganhos significativos na aquisição, retenção e transferência de competências, com impacto direto na eficiência cognitiva (Seo et al., 2023). Assim, a EF não é apenas uma componente curricular: é uma parcela do

desporto escolar orientada para instruir, educar e formar, assumindo um papel relevante na configuração da personalidade e no desenvolvimento global dos jovens. Contudo, importa reconhecer que a EF enfrenta hoje novos desafios.

Diversos autores reconhecem que a sua relevância tem sido, por vezes, diminuída em comparação com outras disciplinas, o que exige um esforço de renovação e afirmação. Segundo Capel e Whitehead (2013), a EF precisa de reafirmar a sua legitimidade educativa, através de práticas pedagógicas mais significativas, centradas no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos.

Do mesmo modo, Kirk (2010) alerta para o risco de a EF se tornar marginal se não for capaz de demonstrar de forma clara os seus contributos para o bem-estar, a literacia física e a formação cidadã. Recuperar a sua vitalidade e prestígio passa, assim, por repensar os seus objetivos, redefinir conteúdos e adotar métodos que estejam alinhados com as necessidades e realidades dos alunos, promovendo aprendizagens duradouras e transferíveis.

Essa redefinição passa pela adaptação do currículo a interesses reais dos alunos e a novas formas de vivência corporal, mais ligadas a uma experiência envolvente, ao role-play, à relação entre EF e saúde, e à condição física. A Educação Física (EF), para ser verdadeiramente relevante, precisa de reinventar-se — não apenas para se justificar perante a opinião pública, mas para cumprir de forma autêntica a sua missão: ser um espaço onde os alunos podem ser eles mesmos, dentro das regras, transformando ansiedades geradas pela pressão dos pais para as notas, pelas expectativas sociais quanto a padrões de sucesso, e pela opressão tecnológica que aumenta de forma alarmante os níveis de inatividade física. Estes fatores têm repercussões sérias nos níveis de atenção, no sono, na alimentação e na motivação dos alunos.

Estudos recentes mostram que níveis elevados de atividade física estão associados a melhor qualidade do sono, menor ansiedade e melhoria nas funções executivas em crianças e adolescentes. Por exemplo, Li et al. (2024) encontraram que a atividade física diária contribui para um melhor desempenho académico, mas que tanto a falta como o excesso de exercício podem ter

impactos negativos. Outros estudos identificam que o tempo excessivo de ecrã correlaciona-se com maior ansiedade, perturbações do sono e pior desempenho cognitivo, enquanto práticas regulares de exercício podem funcionar como estratégia de coping para o stress académico (Excessive Screen Time, 2025; Physical Activity and Executive Function in Children With ADHD, 2022).

3.2.2. Educação Inclusiva, no Contexto da EF

O Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro, aprovado pela Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assumindo como missão a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, através da equidade e da valorização da diversidade. Este diploma representa uma viragem paradigmática na política educativa regional, ao abandonar modelos categorizadores e ao reconhecer que cada aluno possui características e potencialidades únicas que devem ser respeitadas e potenciadas.

A educação inclusiva, conforme definida no decreto, é um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos através da intervenção multidisciplinar, da participação ativa de todos na vida escolar e da remoção de barreiras à aprendizagem. O diploma assenta em princípios como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível (universal, seletivo e adicional), que permitem adaptar o currículo às necessidades individuais sem comprometer a qualidade educativa.

No contexto da Educação Física, esta abordagem revela-se particularmente relevante. A disciplina, por natureza prática e corporal, oferece múltiplas oportunidades para a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, capacidades físicas e emocionais. Através da diversificação de atividades, da adaptação de materiais e da promoção de ambientes seguros e motivadores, a Educação Física pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da autoeficácia — pilares da psicologia positiva. Esta vertente da psicologia, centrada no florescimento

humano, defende que o bem-estar e as emoções positivas são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos (Carmona-Halty et al., 2024).

Durante o meu estágio, apliquei estes princípios em ambiente de turma, utilizando a Educação Física como ferramenta de inclusão e de preparação dos alunos para se relacionarem melhor entre si. Através de atividades cooperativas, jogos adaptados e estratégias de reforço positivo, promovi a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou limitações. Esta prática permitiu olhar para a turma como uma verdadeira micro sociedade, onde cada indivíduo contribui para o bem-estar coletivo e onde se cultivam valores como o respeito, a empatia e a solidariedade.

A Escola, enquanto micro sociedade, deve refletir os valores de inclusão, respeito e participação ativa. A EF, ao promover o trabalho em grupo, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de competências sociais, contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Neste sentido, a psicologia positiva oferece ferramentas valiosas, como o reforço das forças pessoais, o foco nas emoções positivas e a promoção do bem-estar, que podem ser integradas nas práticas pedagógicas da Educação Física para potenciar o envolvimento e o sucesso dos alunos.

Assim, a implementação do Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A não se limita à reorganização administrativa das escolas, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas e da cultura escolar. A Educação Física, ao integrar os princípios da educação inclusiva e da psicologia positiva, pode tornar-se um motor de mudança, promovendo uma escola mais justa, humana e eficaz.

3.3. Enquadramento Institucional

A Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade fica situada na cidade de Angra do Heroísmo, ilha Terceira, uma das nove ilhas que constituem o Arquipélago dos Açores. Pertence ao grupo central, assim como as ilhas Graciosa, S. Jorge, Pico e Faial. A oriente encontram-se as ilhas de S. Miguel e

de Santa Maria e a ocidente estão as ilhas das Flores e do Corvo. Com 381.96km² de superfície, a ilha Terceira, nos Açores, tem uma forma elítica, com 29km de comprimento e 17,5km de largura.

Angra do Heroísmo é o concelho mais populoso da ilha, com cerca de 35,500 habitantes; tem dezanove freguesias e ocupa uma área total de 239,88km². A paisagem do Concelho é predominantemente rural, com exceção do núcleo urbano da cidade de Angra do Heroísmo, no qual se insere o Centro Histórico classificado como Património da Humanidade, desde 1983. A cidade dispõe-se em torno de uma baía que desempenhou, durante séculos, o papel de entreposto principal das rotas mercantis do Atlântico. Desde muito cedo que o Centro Histórico de Angra do Heroísmo concentrou em si funções económicas, religiosas, políticas, administrativas e militares.

Os elementos decorativos de influência intercontinental, conjugados com a arquitetura renascentista, resultam numa cidade bela e ampla, virada simultaneamente para o mar e para a sua gente hospitaleira.

A especificidade das suas características naturais e culturais facilitam o incremento do turismo, fazendo deste um dos pilares do nosso tecido económico, dado possuímos uma vantagem competitiva natural, diferenciada e, por conseguinte, sustentável no tempo. Neste contexto, assume, assim, um peso significativo na nossa economia, quer em termos de contributo para o PIB (produto interno bruto), quer no que concerne o emprego, deles dependendo, também, o reforço da coesão económica, social e territorial do Arquipélago dos Açores. Igualmente determinante para a economia açoriana, bem como para o rendimento e bem-estar da população, são os setores da pecuária, da agricultura e da pesca. Refira-se o facto da atividade piscatória ser, por exemplo, uma fonte de exploração das potencialidades do mar, do mesmo modo que a pecuária é seguramente representativa, no domínio dos laticínios.

A Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, Angra do Heroísmo resulta da fusão do então Liceu Nacional de Angra do Heroísmo e da Escola Industrial e Comercial. O primeiro Reitor do Liceu foi o Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, Comissário de Estudos e professor vitalício das quinta e sexta cadeiras

do Liceu, desde 6 de Agosto de 1846. Foi um educador e pedagogo notabilíssimo, com mais de vinte manuais publicados, nos Açores e no País. O seu compêndio mais valioso foi a “Topografia da Ilha Terceira”. Para ele, a educação foi mais que simples instrução; foi uma construção. Foi criado em 1844, mas só abriu as suas portas em 1851. Funcionou, a partir dessa data no Convento de São Francisco, na Ladeira do mesmo nome, freguesia da Sé, depois no Palácio Bettencourt, detrás da Sé Catedral, onde, durante muitos anos, funcionou a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Angra do Heroísmo, de novo no citado Convento para, por último, se transferir, definitivamente, para as instalações atuais, sitas na Praça Almeida Garrett, antiga Praça Cavaleiro Ferreira, freguesia da Conceição, à data da respetiva inauguração, a 9 de outubro de 1969.

Ocupando, então, uma área de 21 500 metros quadrados, sendo a superfície coberta de 2 800 metros quadrados, foi construído entre 1966 e 1969. O imóvel, inicialmente previsto para cerca de 900 alunos, foi ampliado com vista a poder aumentar o seu número para 1200, passando a dispor de uma superfície coberta de 3 320 metros quadrados.

Não teve sempre a atual denominação. Quando em 1978 foi posto termo à existência das duas vias de ensino, o liceal e o técnico, foi criada a Escola Secundária de Angra do Heroísmo. Dez anos depois, uma comissão de professores da escola recebeu a incumbência de desenvolver as iniciativas necessárias à adoção do nome do primeiro Reitor do Liceu para patrono, tendo-se para o efeito delineado e concretizado um vasto programa de comemorações, bem como solicitado ao Governo Regional a publicação de diploma que consagrasse a pretendida mudança de nome, o que veio a tornar-se realidade em 1989.

No ano de 1994, foi mudada a sua designação para Escola Geral e Básica Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra de Heroísmo. Em 1999, o seu nome foi alterado para Escola Básica e Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra do Heroísmo. Finalmente, em 2004, a até então, durante muitos anos, designada e conhecida por “a Padre Jerónimo”, com a publicação do Decreto

Regulamentar Regional nº 10/2004/A, da Presidência do Governo, publicado no Diário da República nº 86, I Série-B, de 12 de Abril, sendo Presidente Carlos Manuel Martins do Vale César, foi integrada na rede de escolas secundárias dos Açores com o nome de Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, Angra do Heroísmo.

Foi vocacionada, prioritariamente para preparar os alunos que ingressariam na Universidade, a partir de um plano de estudos de formação clássica, acabando por desempenhar, também, o papel de fornecedor, tanto dos quadros da indústria, comércio e serviços locais, como da administração pública, no referido nível de ensino.

Por ela passaram, ao longo dos tempos, importantes figuras que se distinguiram no âmbito local, regional, nacional e até internacional no panorama económico, político, social, cultural ou religioso. As atuais instalações dispõem, atualmente, de quatro pisos com salas de aula e laboratórios, dois campos de basquetebol, três campos de futebol, dois campos de andebol e duas mesas de ténis de mesa exteriores, aparelhos de calistenia no exterior, uma sala de musculação e um pavilhão desportivo (Ver anexo 30).

CAPÍTULO 4. Realização da Prática Profissional

4.1. Organização do Processo de Ensino - Aprendizagem

4.1.1. O Início da Prática

Inicialmente foram-nos atribuídas duas turmas, uma de sétimo ano e outra de décimo ano, e falo na primeira pessoa do plural, pois fomos três estudantes do Núcleo de Estágio (NE), na ESJEA. Desde logo o professor cooperante manifestou-se disponível para dinamizar o trabalho, propondo uma reunião ainda antes de iniciarmos a atividade, de forma preparatória.

A minha primeira aula foi com o sétimo ano, e foi dada em sala de aula, de forma a poder apresentar-me e explicar a disciplina aos alunos de uma forma mais convencional, mas também senti que era uma boa forma de os conhecer no seu

“habitat natural”, em termos de escola, visto que a maioria das aulas que têm é em sala. Senti algum nervosismo, rapidamente quebrado pelas conversas com os alunos, as apresentações de cada um. O mesmo aconteceu com o décimo ano, mas notei mais resistência e timidez, inicialmente, com alguns casos de alunas a manifestarem-se como antissociais e não gostarem de atividade física. Este facto preparou-me, desde logo, para uma missão diferente com esta turma, estabelecendo o objetivo primário de juntar os alunos nada interessados aos alunos que praticavam desporto federado e aos que tinham atividade física regular. No caso do sétimo ano, o objetivo primário foi tornar a turma o mais coesa possível, dado que já manifestavam interesse pela disciplina, no entanto faltava bastante sentido de cooperação, devido à alta competitividade interna. As perspetivas iniciais eram de desenvolver as teorias e conceitos trazidos da faculdade, e integrá-las na experiência profissional absorvendo o que de melhor podiam oferecer os professores já efetivos na escola.

Desde logo o NE participou na organização de uma Palestra sobre o Desporto Paralímpico, que contou com a participação da atleta de salto em comprimento Ana Filipe e a sua treinadora, Ana Costa. O que foi um bom início para uma caminhada dinâmica e intensa. Um dos impactos mais positivos, e que me deu confiança, foi a organização da lecionação das Unidades Didáticas, e ter começado pela Luta, modalidade olímpica, em alguns aspetos semelhante à modalidade que pratico e sou treinador, o Judo. A elaboração das Unidades Didáticas teve por base as Aprendizagens Essenciais, a Sequência Lógica de Aprendizagem e a Estruturação dos Conteúdos por aula, finalizando sempre com uma reflexão sobre as aulas lecionadas. Cada aula teve por base um plano detalhado. No pós-aula sempre uma reflexão sobre a mesma.

Cada Unidade Didática teve as suas especificidades, mas sempre mediante os critérios de êxito definidos ao longo das aulas, e nunca alterando nenhum deles no dia da avaliação sumativa. Isto é, só avaliar aqui que foi lecionado. Houve avaliações diferenciadas, como no caso de alunos que não puderam realizar momentos de avaliação sumativa, lesões, e uma aluna que realizou sempre trabalhos teóricos, devido a um atestado médico que justificava esta medida.

4.1.2. O Planeamento Anual

A construção do PA, no início do ano, foi uma tarefa importante de elaborar, uma vez que não tinha a perfeita noção do quão importante era para auxiliar o nosso percurso durante todo o ano. Neste documento estão contemplados os dias em que as modalidades são lecionadas. Este documento foi indispensável para a realização do nosso EP, uma vez que, através dele era construído tudo o que envolvia o processo de ensino-aprendizagem de forma que os objetivos fossem atingidos. (Ver Anexo 43)

De notar, que apesar da sua construção ter sido realizada no início do ano, e tendo em atenção que foram excluídos todos os dias com eventos gerais da escola, feriados nacionais, e férias, este foi um documento que foi sofrendo alterações ao longo do ano, devido ao prolongamento de uma ou outra UD. Estas modificações foram surgindo devido a fatores externos que foram aparecendo, como atividades extracurriculares, torneios, atividades do Departamento de EF ou os Jogos Desportivos Escolares. Devido a essas situações, houve dias que interferiram com as nossas aulas, o que obrigava a uma mudança antecipada do planeamento das mesmas. Partindo do princípio de que existiam duas turmas para cada elemento do núcleo de estágio, numa das primeiras reuniões que tivemos em grupo, foi discutida a estrutura das UD's, assim como dos PA.

Do mesmo modo foram indicados como base para a preparação de tais documentos, as Aprendizagens Essenciais (AE) e as Planificações do Departamento de EF, baseadas no anterior Plano Nacional de EF (PNEF). Os Critérios de Avaliação definidos pelo Departamento de EF, da ESJEA, em vigor eram 30% para o Domínio da Aptidão Física (Aptidão muscular e Aeróbia), 10% para o Domínio dos Conhecimentos (Relacionar a aptidão física com saúde e identificar os benefícios da atividade física), 4% para a Responsabilidade (Ex: Equipamento), 3% para a Participação nas aulas, 3% para a Autonomia (Ex: Espírito de iniciativa), 50% para o Domínio das Atividades Físicas: Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol e o Voleibol), Ginástica (Solo e Aparelhos), Atletismo, Atividades Rítmicas e Expressivas, Badminton e Luta.

A elaboração das Unidades Didáticas (UDs) baseou-se nas orientações programáticas do Ensino Básico e Secundário, na Avaliação Diagnóstica (AD) e nas condições materiais e espaciais disponíveis. A AD foi o ponto de partida, permitindo identificar as facilidades e dificuldades da turma na modalidade em questão, resultando numa “fotografia da turma”. Com base nesse diagnóstico e nos documentos orientadores, definiram-se os objetivos gerais e comportamentais segundo o Modelo de Estrutura de Conhecimento de Joan Vickers (1990), que abrange habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais. A organização dos conteúdos seguiu uma lógica de extensão, profundidade e sequência, articulando as funções didáticas de cada aula de forma integrada. Durante todo o processo, adotei uma abordagem pedagógica progressiva — do simples ao complexo, do conhecido ao desconhecido, do fácil ao difícil — respeitando a evolução dos alunos. Esta concepção está alinhada com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) de Mesquita (2005), que propõe regular a complexidade das tarefas em função do nível dos alunos, de modo a favorecer a aquisição progressiva de competências técnicas, táticas e cognitivas.

Durante o meu estágio, foi essencial compreender a divisão das modalidades ao longo dos dois semestres, o que permitiu uma organização mais eficaz das Unidades Didáticas. No 1.º semestre, lecionei Luta, Basquetebol, Ginástica de Solo, Dança e Futebol. Já no 2.º semestre, as aulas centraram-se no Badminton, Ginástica de Aparelhos, Atletismo, Voleibol e Andebol. Esta estruturação permitiu articular o desenvolvimento das capacidades físicas (como força média, força de membros superiores e inferiores, velocidade e capacidade aeróbia) com as exigências específicas de cada modalidade.

Tal abordagem visou não apenas diversificar as experiências motoras dos alunos, mas também potenciar o seu desenvolvimento físico, aproveitando as características próprias de cada prática desportiva. Esta estratégia encontra respaldo na literatura atual, que reconhece a importância de integrar a avaliação e o trabalho das capacidades físicas em função das exigências das modalidades, tanto individuais quanto coletivas (Wen et al., 2024).

4.1.3. Roulement

Por razões de ordem logística é necessário organizar de forma ordeira os espaços utilizados para lecionar. Desta feita, são elaborados seis mapas de roulement (Ver anexos 31 a 36) ao longo do ano letivo. Esta foi a base para o planeamento das nossas aulas, visto que é a partir dele que sabemos a instalação em que nos encontramos, e dessa forma conseguir organizar as modalidades consoante o espaço desportivo que temos disponível. Este é um fator determinante para que todos os professores de EF consigam organizar-se nas matérias a lecionar de forma a proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem.

As mudanças de instalação foram efetuadas diversas vezes por semestre, o que por um lado é bom porque conseguimos ter espaços específicos para lecionar as modalidades, no entanto pode ser mais complicado em situações em que é necessário algum material que não existe na instalação onde nos encontramos, partilha de espaço de aula com outra turma ou mesmo situações em que duas Unidades Didáticas tiveram de ser dadas em simultâneo, podendo assim dificultar o planeamento. Ao mesmo tempo é bom porque nos ajuda a trabalhar a capacidade de ser criativo e de arranjar estratégias de adaptação para agilizar a situação em que nos encontramos.

4.2. A Avaliação

4.2.1. Avaliação Diagnóstica

No que toca a este aspeto da Avaliação, os diagnósticos foram realizados na primeira aula de cada Unidade Didática, sendo que comecei pela UD de Luta. A AD dos alunos foi através da aferição dos seus conhecimentos sobre a Luta (Regras, História e Objetivo do combate), da realização de dois jogos de oposição, em que num se empurra o colega para fora de uma área delimitada, no outro se puxa o parceiro para dentro de uma área delimitada e da realização das quedas de Judo, de forma a aumentar a segurança dos alunos, durante a leção da Unidade, de forma a potenciar a qualidade da sua aprendizagem.

Na UD de Basquetebol o diagnóstico foi feito através da observação recepção, passe, lançamento na passada, dribble, recebe a bola e enquadra-se com o cesto, dribla com espaço livre, passa ao colega melhor colocado, paragens e rotações sobre um apoio, lançamento livre, atitude defensiva quando a equipa perde a posse de bola.

Na UD de Ginástica no Solo e Dança, pois foram dadas conjuntamente, devido às limitações de espaço, tendo em conta as rotações, as Avaliações Diagnósticas, nas duas turmas, consistiram em pedir a cada aluno que criasse uma sequência de movimentos, a partir das letras do seu primeiro nome. Nesta proposta, foquei-me na criatividade dos movimentos, na elegância e controlo dos movimentos, e na seriedade com que levaram a tarefa, observada através de uma postura concentrada e afirmativa, e não desleixada ou despreocupada com o momento, servindo este momento para começar logo a diferenciar pedagogicamente os alunos.

Na Ginástica no Solo foi pedido que os alunos executassem rolamento à frente, à retaguarda, Pino/Passagem por pino, roda/rodada e avião/ponte. Foi introduzida a seguinte escala, com o apoio do PC:

- Realiza 6 elementos com poucas falhas técnicas tem nível 5
- Realiza 5 elementos com poucas falhas técnicas tem nível 4
- Realiza 4 elementos com poucas falhas técnicas tem nível 3
- Realiza 3 elementos com poucas falhas técnicas tem nível 2
- Realiza 2 elementos com poucas falhas técnicas tem nível 1.

A UD de Futebol contou com um diagnóstico direcionado a avaliar o conhecimento prévio e o nível técnico dos alunos, como é patente no Anexo 12.

Na UD Atletismo o procedimento foi realizado através da observação dos alunos a realizar o Lançamento do Peso, apenas com a rotação do tronco. O Salto em

Comprimento com corrida de aproximação curta, a corrida com mini barreiras, a técnica de corrida através dos skipings alto – médio – baixo. A corrida de velocidade tirando tempos e a transmissão do testemunho a pares, em cerca de 40m.

Quanto à AD de Voleibol foi realizada através da execução, em pares, de deslocamento para a rede em auto-passe, e posterior passe para o colega. Também de passe para o colega, que devolve e Remate na rede. Por fim jogo 2x2 e 3x3.

Na UD de Andebol, a AD foi realizada através da realização de exercícios de passe parado e em deslocamento, Jogo 3x3 e Jogo 6x6. Na UD de Ginástica de Aparelhos e Badminton, AD foi através da sequência de batimentos serviço curto – lob – clear, Jogo 1x1, Salto de vela no Minitrampolim e salto de eixo com boque.

AAD foi um instrumento essencial, pois permitiu, ao longo do tempo, diferenciar pedagogicamente por níveis os alunos a partir desta aula de AD, facilitando assim a construção das Unidades Didáticas (UD) e dos Planos de Aula. Este tipo de prática encontra suporte nas pesquisas de Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira & Gouveia (2019), que mostram que os professores valorizam a avaliação diagnóstica, precisamente, por permitir identificar níveis iniciais dos alunos relativamente às aptidões físicas, conhecimentos e capacidades, e ajustar as estratégias de ensino de acordo com essas diferenças.

4.2.2. Avaliação Formativa

Esta vertente da avaliação foi marcada pelos Critérios de Êxito definidos por mim, tendo por base as Aprendizagens Essenciais, no início das Unidades Didáticas, e pelos ciclos de feedback em coerência com esses mesmos critérios, através da ênfase dos critérios que constam das Aprendizagens Essenciais e de Palavras-Chave. Importante referir que a construção dos Planos de Aula foi o instrumento de ação da Avaliação Formativa, pois era este documento que continha as informações acima referidas, sem tal documento não seria possível ter uma base para lecionar, sendo que não me fixei exclusivamente no mesmo.

Tabela 1- Exemplos de Sequências Lógicas de Aprendizagem e Planos de Aula

Unidade Didática	Sequência Lógica de Aprendizagem	Planos de Aula
Luta	Ver Anexo 1	Ver Anexo 2
Basquetebol	Ver Anexo 4	Ver Anexo 5
Ginástica no Solo	Ver Anexo 7	Ver Anexo 8
Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)	Ver Anexo 10	Ver Anexo 8
Futebol	Ver Anexo 13	Ver Anexo 14
Atletismo	Ver Anexo 16	Ver Anexo 17
Voleibol	Ver Anexo 19	Ver Anexo 20
Andebol	Ver Anexo 22	Ver Anexo 23
Badminton	Ver Anexo 25	Ver Anexo 26
Ginástica de Aparelhos	Ver Anexo 26	Ver Anexo 27

4.2.3. Avaliação Sumativa

Antes de descrever de que forma foram executadas as aulas de Avaliação Sumativa (AS), é importante realçar que estas aulas foram apenas o culminar da avaliação formativa, ou seja, de avaliação para a aprendizagem, realizada de forma contínua durante as aulas anteriores. Esta articulação entre avaliação formativa e sumativa permite que o professor regule o ensino, adapte intervenções pedagógicas e verifique o progresso dos alunos em função dos objectivos estabelecidos (Santos, Petrica, Serrano, Batista & Honório, 2020).

Na Luta, a AS foi realizada através da demonstração técnica, perguntas sobre regras e arbitragem, e situação de luta formal (Ver anexo 3). No Basquetebol foi organizada da seguinte forma: Lançamento na passada e em apoio, dinâmica de 2x1, no Nível Introdutório e 3x2, no Nível Elementar e, por fim, Jogo 3x3 e 5x5 (Ver anexo 6). No que diz respeito à UD de Ginástica no Solo/Dança, na aula de AS foi executada uma sequência que tinha de conter os elementos exercitados e consolidados nas aulas anteriores (Ver anexo 9), em ambas as turmas. Na

Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), na turma do sétimo ano houve formação de grupos e criação de coreografia de grupo. Por outro lado, na turma do décimo ano foi criada uma coreografia de turma. A nota foi atribuída com base no Empenho (Grau de proatividade na coreografia), Criatividade (Apresentação de soluções para problemas na coreografia) e Conhecimento da Coreografia (Alunos mais sincronizados tiveram melhor nota), (Ver Anexo 11).

AAS, na UD de Futebol, teve por base a observação durante as aulas, realização de exercícios realizados nas aulas anteriores, da ocupação racional do espaço e do ato de jogar de cabeça levantada, adaptado a cada nível de diferenciação pedagógica (Ver anexo 15). Na UD de Atletismo a parte sumativa da avaliação foi realizada através da passagem do testemunho, em estafeta a pares, da execução do lançamento do peso através da técnica de O'Brien, da corrida com barreiras, e da corrida de velocidade. A técnica de corrida foi avaliada ao longo das aulas da UD, e aproveitei a parte da aula que reservava para os skippings e para as barreiras, como forma de ir diferenciando os alunos pedagogicamente (Ver anexo 18). Na UD de Voleibol a aula de AS contou com a observação e confirmação das notas, através dos exercícios critério, utilizados nas aulas anteriores: Passe de dedos em grupos de três. Exercício de remate na rede, com passador. Jogo 3x3/4x4 e Jogo Formal. Sendo os alunos diferenciados por nível, de acordo com as AE (Ver Anexo 21). Na UD de Andebol a aula de avaliação sumativa foi caracterizada pelo Jogo 3x3 e pelo Jogo 6x6, sendo os alunos diferenciados por nível, de acordo com as AE (Ver Anexo 24). Na UD de Badminton e Ginástica de Aparelhos a avaliação sumativa foi realizada através da observação dos deslocamentos, sustentação do volante mediante uma sequência adequado ao nível do par, concretização em Jogo 1x1, isto no Badminton (Ver anexo 27). Na Ginástica de Aparelhos, os alunos foram avaliados segundo a realização de salto de eixo, salto entre-mãos, e de um salto vertical - Vela ou em extensão - (Ver anexo 27).

4.2.4. Análise da Avaliação das Unidades Didáticas

Ao longo das aulas correspondentes à Unidade Didática (UD) de Luta, foi possível observar e registar, de forma sistemática, quais os alunos que apresentavam um desempenho mais elevado, procurando perceber se essa performance era consistente ao longo do tempo. Esta recolha de informação teve como principal objetivo sustentar pedagogicamente a diferenciação na atribuição das classificações durante a aula de Avaliação Sumativa (AS), minimizando o número de situações de dúvida quanto à nota a atribuir. A avaliação nesta UD revelou-se relativamente acessível, uma vez que possuo formação e experiência como treinador de Judo, sendo que os princípios técnicos e metodológicos partilhados entre esta modalidade e a Luta se revelam bastante semelhantes.

Uma das maiores surpresas neste contexto foi verificar a adesão voluntária dos alunos do 10.º ano à componente de combate em pé, sem necessidade de imposição externa. Esta motivação intrínseca observada (Deci & Ryan, 2000) levou-me a incluir esta vertente como critério diferenciador, na AS, valorizando os alunos que se propuseram espontaneamente a experimentá-la.

Já na UD de Basquetebol, enfrentei desafios distintos, uma vez que esta não é uma modalidade onde me sinto particularmente à vontade no que concerne à análise técnica. Inicialmente, senti dificuldades em preencher a grelha de observação previamente construída, a qual continha critérios de êxito alinhados com os objetivos definidos para a UD. A simultaneidade entre observar, registar e fornecer feedback revelou-se impraticável no tempo disponível em aula (Metzler, 2011). Como resposta, optei por restringir a observação a um ou dois critérios por aula, o que permitiu maior rigor na recolha de dados e na devolução de feedback formativo, aumentando a qualidade e eficácia do processo avaliativo (Perrenoud, 1999).

Este raciocínio viria a ser transposto para outras UD's – nomeadamente Futebol, Voleibol e Andebol – onde utilizei formas reduzidas de jogo e jogos simplificados, que de acordo com os princípios da pedagogia do jogo (Bayer, 1994), potenciam a compreensão táctica dos alunos, mas dificultava a observação simultânea de múltiplos critérios. Excetuaram-se, no entanto, os aspetos técnicos

fundamentais, como o passe, a recepção ou o remate, que eram observáveis com relativa clareza.

O passo seguinte foi a criação de grupos de trabalho diferenciados por nível de desempenho, que facilitou substancialmente o processo avaliativo, permitindo-me aplicar critérios distintos e adaptados a diferentes perfis de alunos, conforme defendido por Sá-Chaves (2000) no contexto da avaliação diferenciada. Para além disso reduziu imenso os meus níveis de ansiedade na observação, pois permitiu-me criar estratégia de observação, como por exemplo observar e registar apenas um dos grupos num tempo de aula e outro grupo noutra aula, ou mesmo noutra aula. A partir deste ponto, estabeleci como prática pedagógica a definição prévia de um critério de êxito prioritário por aula (ou por par de aulas), permitindo focar tanto a observação como o feedback, reduzindo simultaneamente a sobrecarga informativa sobre os alunos, o que poderia gerar ansiedade e comprometer o processo de ensino-aprendizagem, seguindo a sugestão do PC.

Durante a UD de Ginástica no Solo e Dança, introduzi, de forma consistente, o trabalho de força e flexibilidade como preparação para a execução dos elementos gímnicos, procurando igualmente melhorar os níveis gerais dessas capacidades físicas. O processo de avaliação no 7.º ano revelou-se facilitado, dado o elevado nível motor da turma e a presença de alunos com experiência prévia em ginástica rítmica. Em contraste, a avaliação da Dança apresentou maiores desafios, como o excesso de brincadeira no 7º ano e a timidez em relação à expressão corporal e ao toque, no 10º ano. Para colmatá-los, valorizei o empenho demonstrado na repetição e aperfeiçoamento das sequências coreográficas, bem como a criatividade e a proatividade dos alunos durante o tempo dedicado a esta vertente. No caso do 10.º ano, destaquei positivamente os alunos que seguiam os passos propostos por mim ou pela aluna com experiência em dança, especialmente durante os momentos de liderança colaborativa da coreografia. Um dos maiores obstáculos nesta UD foi a motivação dos alunos do 10.º ano, que frequentemente apresentavam resistência à prática da Dança. Para contrariar esta tendência, recorri à criação de uma coreografia coletiva como estratégia motivacional e, naturalmente, a

participação ativa neste processo foi considerada na avaliação final, tanto nas aulas regulares como na aula de AS.

Ao longo do ano letivo, procurei aplicar um modelo reflexivo, ajustando continuamente as práticas de uma UD para a seguinte, com o intuito de colmatar lacunas identificadas e consolidar um modelo pedagógico e avaliativo mais robusto (Schön, 1983). A introdução de momentos de pré-avaliação, revelou-se uma mais-valia no processo avaliativo, permitindo que a aula de AS servisse sobretudo para confirmar ou elevar classificações já consolidadas, e apenas em casos pontuais para a atribuição de nota em situação de dúvida.

Por fim, integrei com frequência o recurso ao questionamento pedagógico, com o objetivo de fomentar a autoavaliação e a heteroavaliação entre os alunos. Esta estratégia procurou desenvolver a metacognição e a consciência crítica dos alunos acerca do seu desempenho, promovendo uma maior responsabilização e ajustamento das suas perceções relativamente às exigências da disciplina (Boud, 1995; Andrade & Du, 2007).

4.2.5. Avaliação da Aptidão Física - Testes FitEscola

A avaliação da Aptidão Física dos alunos foi realizada através da bateria de testes FitEscola, que consiste em avaliar a Força dos Membros Superiores, a Força dos Membros Inferiores, a Força Média (Zona Abdominal), a Velocidade, a Capacidade Aeróbia (Milha) e a Flexibilidade, como é possível verificar no Anexo 41, a tabela FitEscola Adaptada pelo Departamento de EF da ESJEA. A escala de pontos -2,1,2 e 3 indica se os alunos estão abaixo, dentro ou acima da Zona Saudável, de acordo com o escalão etário.

A média da turma do 7º ano no 1º semestre foi de 3, numa escala de 1 a 5. Já no semestre seguinte foi de 4,5, na mesma escala. Isto só foi possível devido a uma inclusão e aplicação consistente de uma rotina de força, de estímulo da capacidade aeróbia e de uma rotina de flexibilidade, em todas as aulas. A Força dos Membros Inferiores registou um aumento médio de 1,95 pontos para 3 pontos, de um semestre para o outro. Houve melhoria significativa na Força dos

Membros Superiores, que no 1º Semestre registou uma média de 2 pontos e no 2º Semestre se fixou nos 3 pontos. Por fim, na Flexibilidade, a turma aumentou a sua média em 0,5 pontos, passando de 1,9 para 2,4 pontos de média, numa escala de 0 a 3. (Ver Anexo 37 e 38)

No caso da turma de 10º ano, em que um dos maiores problemas foi a assiduidade consistente de três alunas e dois alunos, em termos médios não subiu significativamente de um semestre para o outro. No 1º semestre a média da turma, numa escala de 0 a 20 valores, foi de 12 valores e no 2º semestre de 12,12 valores. Por outro lado se olharmos para cada teste de forma isolada, na escala de pontos, conseguimos destacar aumentos significativos, no caso da Força Média que passou de 0,9 para 2,3 pontos. A Velocidade registou um aumento médio de 0,8 pontos, subindo de 1,3 para 2,1 pontos. Por fim, na Flexibilidade houve um aumento de 1,6 pontos para 2,2 pontos. (Ver Anexo 39 e 40)

Em ambas as turmas, não considerei o aumento observável, no teste da Milha, visto que no 2º semestre não realizei este Teste, pois o Departamento de EF deliberou em reunião de Departamento, que o Teste da Milha seria equivalente a 3 pontos, a todos os alunos que participassem na atividade “ A Caminhar ou a Pedalar, o que importa é participar”, e ambas as turmas a quem lecionei participaram. Esta foi uma atividade que consistiu na mobilização de todas as turmas da ESJEA, no dia 19 de maio pelas 10h da manhã, na hora da aula de EF, para realizar uma caminhada a caminhar, correr ou de bicicleta, desde a ESJEA até ao parque de merendas do Monte Brasil, num total de 4,2km. Participaram nesta atividade 350 alunos.

Por fim destacar o aumento pontual médio de cada turma:

- 7º ano passou de 2 pontos para 2,7 pontos médios, ficando quase acima da Zona Saudável;
- 10º ano passou de 1,23 pontos - Abaixo da Zona Saudável - para 2,23 pontos - acima da Zona Saudável.

A “Zona Saudável” é uma categoria que indica que os resultados dos testes desses componentes estão dentro de valores de referência que se consideram saudáveis para aquela faixa etária e género. É um critério saúde-referenciado (criterion-referenced), ou seja, não é uma competição entre alunos, mas sim uma comparação com padrões de saúde.

4.2.6. Avaliação do Domínio dos Conhecimentos

A avaliação do Domínio dos Conhecimentos na disciplina de Educação Física assume um papel complementar, mas relevante no processo de ensino-aprendizagem. Este domínio tem como finalidade avaliar a compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos abordados nas aulas, integrando conhecimentos sobre modalidades, atividade física, saúde e desporto, tal como preconizado pelo *Currículo Nacional de Educação Física* (DGE, s.d.).

No 1.º semestre, optei por realizar uma avaliação escrita (Ver Anexo 42) com questões centradas nas modalidades praticadas ao longo do período letivo, bem como em conteúdos de cultura geral relacionados com a atividade física e a saúde. Esta opção procurou aferir a retenção e a compreensão conceptual dos alunos, permitindo também uma análise do seu pensamento crítico em torno das práticas corporais (Mesquita & Farias, 2018).

Antes da aplicação do teste, observei um elevado nível de ansiedade por parte dos alunos, o que me levou a reforçar verbalmente que o peso deste instrumento na avaliação global era de apenas 10%, com o objetivo de reduzir a pressão e permitir uma expressão mais autêntica dos seus conhecimentos. Sublinhou-se ainda que todos os conteúdos avaliados tinham sido abordados nas aulas, garantindo assim a equidade da avaliação. Adotei uma postura colaborativa, mas com limites, sendo que em alguns casos guiei à resposta, mas sem a dar diretamente, reforçando a ideia de que a Avaliação não é punitiva, mas sim parte de um processo de aprendizagem.

Uma situação particularmente marcante ocorreu numa turma do 7.º ano, onde uma aluna com diagnóstico de TDAH e ansiedade possuía uma medida seletiva que determinava a entrega faseada dos enunciados de avaliação (uma folha de

cada vez). No entanto, após ter tranquilizado a turma, optei por entregar-lhe o teste completo, observando cuidadosamente a sua reação. A aluna manteve-se serena e realizou o teste normalmente, tendo inclusive alcançado a melhor classificação da turma. Este episódio sublinha a importância de uma abordagem flexível e sensível às necessidades individuais, promovendo a inclusão sem comprometer a exigência pedagógica (Pereira, 2020).

No 2.º semestre, optei por diversificar os instrumentos de avaliação do Domínio dos Conhecimentos, promovendo trabalhos de grupo orientados para a reflexão sobre a relação entre Atividade Física, Saúde e Desporto. Através desta abordagem, os alunos puderam construir conhecimento de forma mais autónoma e participativa, consolidando aprendizagens numa perspetiva interdisciplinar. Foi também importante, especialmente para os alunos do 10º ano, devido à fase da adolescência que vivem, para suprimir a timidez de falar em público e ultrapassar o medo de errar em público, sendo sempre eu o regulador do ambiente das apresentações, de forma que o orador não se sentisse nem demasiado à vontade, nem que a turma o pudesse gozar ou intimidar.

Assim, a avaliação do Domínio dos Conhecimentos, quando planeada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e coerência com os contextos reais da turma, contribui efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, como defendido no quadro orientador da disciplina de Educação Física.

4.3. Participação na Escola

4.3.1. Prática Pedagógica como Professor do 2.º Ciclo

Foi-nos concedida a oportunidade de lecionar no 2ºCiclo do Ensino Básico a modalidade de Ginástica de Aparelhos e de Solo. Foram utilizados o minitrampolim, plinto e trave de equilíbrio. A população alvo foi uma turma de Despiste e Orientação Vocacional (DOV) da EBI 2/3 de Angra do Heroísmo, composta por 8 alunos. O objetivo foi o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, da consciência corporal, da cooperação, do respeito

mútuo, assim como do respeito por regras, utilizando as regras de segurança como ferramenta. Através da avaliação diagnóstica inicial constatou-se uma turma heterogénea, com dificuldades acentuadas em elementos como o rolamento à retaguarda, roda e ponte, bem como limitações técnicas na ginástica de aparelhos, e indisciplina generalizada. Considerando o nível não - introdutório do grupo, foram utilizadas progressões pedagógicas cuidadosas e diferenciadas, que permitiram a superação gradual dos constrangimentos identificados, promovendo a autonomia, segurança e evolução motora dos alunos, no decurso da unidade (Ver Anexo 29).

O Programa Despiste e Orientação Vocacional (DOV), inserido nos PEEF, destina-se a alunos com idade igual ou superior a 10 anos que não atingiram as Aprendizagens Essenciais do 1.º ciclo, oferecendo-lhes uma alternativa formativa com enfoque vocacional e sócio - afetivo. Com turmas pequenas e uma abordagem adaptada, o programa procura desenvolver competências básicas e preparar os alunos para uma inserção social mais ajustada, enquanto inicia o seu encaminhamento para percursos profissionalizantes. As Avaliações formativas ao longo do ano permitem ajustar estratégias, promovendo um modelo flexível. No entanto, apesar da sua intenção inclusiva, o DOV levanta algumas questões críticas no contexto do nosso Ensino. A rotulagem precoce de alunos em vias vocacionais pode contribuir para uma estratificação pedagógica que limita horizontes e reforça desigualdades de base. Se não for cuidadosamente implementado com práticas pedagógicas centradas no aluno e na sua dignidade, corre-se o risco de transformar o programa numa espécie de “via de recurso”, em vez de uma verdadeira ferramenta de valorização. Além disso, o envolvimento efetivo das famílias exige mais do que apoio técnico — requer diálogo constante, formação parental e abertura institucional. O DOV pode ser transformador, mas só se for assumido com coragem pedagógica e sensibilidade social.

4.3.2. Prática Pedagógica como Professor Estagiário 3º Ciclo e Secundário

Durante a prática pedagógica desenvolvida nas turmas do 7.º e 10.º anos de escolaridade, tornou-se evidente o impacto da politização do sistema educativo português nas dinâmicas escolares. A preparação para as eleições do Conselho Executivo da Escola, um processo aparentemente administrativo, revelou-se, na verdade, um fenómeno de disputa e criação de alguma instabilidade.

Como refere Nóvoa (2009), a escola é, inevitavelmente, um espaço político, e os seus atores — direções, docentes e técnicos — vivem imersos em tensões estruturais entre missão educativa e lógicas de gestão, o que me levou sempre a interpretar como um mal necessário, mas observável, e que não abona ao processo de integração professores. Neste contexto, os professores em início de carreira, sem efetividade ou em situação de estágio — como é o meu caso — vêm-se particularmente vulneráveis. A ausência de vínculo institucional, a indefinição de papéis e o receio da avaliação condicionam a liberdade pedagógica e emocional dos estagiários. Este clima de incerteza pode, por vezes, conduzir à transferência de tensões internas para os alunos, o que compromete a qualidade do ensino - aprendizagem. Tal como alerta Hargreaves (1998), o bem-estar emocional dos professores é condição *sine qua non* para uma relação pedagógica ética e eficaz.

Urge, por isso, que se reflita sobre a necessidade de uma maior blindagem da ação pedagógica relativamente aos ciclos eleitorais internos, promovendo estruturas colegiais mais estáveis, nas quais o diálogo entre experiência e inovação, segurança e risco, possa florescer.

A ponte entre o conhecimento científico produzido na universidade e a realidade do contexto escolar é, por vezes, demasiado estreita e acidentada. Ao longo do estágio, confrontei-me com as dificuldades de implementar estratégias, metodologias e propostas pedagógicas concebidas em ambiente académico, devido à rigidez dos programas curriculares, à cultura escolar

instituída e, frequentemente, a uma certa relutância instalada em acolher mudanças, mas não as impedindo. No entanto, a resistência inicial era sempre substancial, o que me deixou inseguro por vezes. Embora o papel dos professores cooperantes seja crucial — funcionando como mentores e tradutores da prática real — é também verdade que, muitas vezes, se encontram aprisionados num sistema altamente prescritivo e burocratizado, que os impede de experimentar, refletir ou arriscar (Day, 2004). Esta rigidez acaba por limitar a capacidade transformadora do estágio, quer para os estagiários, quer para os professores que estão em posição de orientar, o que gera tensão e desmotivação.

A universidade, por sua vez, arrisca-se a tornar-se uma entidade teórica, cujo conhecimento é desvalorizado por não ser testado em campo. Como refere Zeichner (2010), só há verdadeiro desenvolvimento profissional quando existe um ciclo dinâmico entre teoria e prática, onde o conhecimento é posto à prova, adaptado, reconstruído e validado em situação. A frustração resultante deste bloqueio é real. As ideias inovadoras — como a organização de aulas com base em jogos reduzidos, estratégias de cooperação mútua, avaliação formativa contínua, ou projetos de articulação interdisciplinar — são muitas vezes vistas como “idealismos académicos” sem aplicabilidade real. Esta cisão entre o pensamento pedagógico progressista e a prática pedagógica tradicional constitui uma das maiores barreiras ao desenvolvimento profissional de quem, como eu, entra na docência com espírito crítico, motivação e vontade de contribuir.

A Educação Física, apesar de ser frequentemente reduzida à sua componente prática e motora, revela-se, na verdade, uma disciplina com um imenso potencial transversal. Ao longo da minha intervenção, confirmei que o seu ensino pode — e deve — funcionar como um “apoio”, no sentido mais profundo da palavra: um suporte ao desenvolvimento integral dos alunos, ao seu equilíbrio emocional, ao trabalho em grupo, à gestão de frustrações, à capacidade de superação e à valorização do outro. Não se trata de transformar a disciplina em algo opcional, mas de a afirmar como um pilar essencial no currículo escolar. Como defendem Kirk (2010) e Capel &

Whitehead (2012), a Educação Física deve ser entendida como promotora de literacia motora, de saúde, de cidadania e de valores humanos fundamentais, articulando-se com saberes de outras áreas como a biologia, a psicologia, a sociologia e até a filosofia.

Além disso, o facto de ser lecionada, muitas vezes, em espaço aberto e em contextos menos formais — pátios, ginásios, campos exteriores — potencia oportunidades únicas de aprendizagem sócio afetiva, através da cooperação, do conflito positivo, da negociação e da autorregulação emocional. A investigação em neuroeducação (Diamond, 2015) tem demonstrado que o exercício físico regular melhora significativamente funções executivas como a atenção, a memória de trabalho e o controlo inibitório — competências fundamentais para o sucesso escolar global.

Neste sentido, torna-se urgente que a Educação Física seja tratada com a dignidade que merece, não como um espaço exclusivamente lúdico do currículo, mas como uma via privilegiada para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e relacional dos jovens. O grande objetivo da EF é o seu contributo para a formação de cidadãos críticos, resilientes e saudáveis, facto que é incontestável.

A minha experiência enquanto professor estagiário revelou-se, simultaneamente, enriquecedora e desafiante. As tensões estruturais do sistema educativo, a dificuldade em operacionalizar os saberes adquiridos no ensino superior, e a necessidade de reconhecimento da Educação Física como disciplina estruturante são dimensões que exigem reflexão crítica e ação pedagógica consciente. Vivi um sentimento de gratidão por poder partilhar estas reflexões com a minha orientadora de estágio, colegas do NE e com o professor cooperante, pois essa dinâmica no final acabou por me aproximar de quem já está na profissão há mais tempo e, cuja experiência e lucidez representam, para mim, um farol nesta travessia profissional. Espero que estas palavras contribuam para um diálogo construtivo e para o fortalecimento das pontes entre universidade, escola e prática.

Por outro lado, o estágio pedagógico constituiu uma etapa determinante no meu percurso formativo, permitindo-me consolidar saberes teóricos e práticos, refletir criticamente sobre a ação docente e compreender a complexidade da função do professor de Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Neste processo, procurei implementar uma prática fundamentada, intencional e ética, centrada no desenvolvimento integral dos alunos, na promoção de hábitos saudáveis e na valorização do papel da Educação Física no contexto escolar e social.

Ao longo das várias semanas de intervenção, tive oportunidade de planejar, lecionar e avaliar aulas em diferentes níveis de ensino, ajustando metodologias, conteúdos e estratégias à realidade concreta das turmas, às suas necessidades e características. Desenvolvi propostas pedagógicas sustentadas nos documentos curriculares e nas Aprendizagens Essenciais, com destaque para unidades didáticas nas áreas das lutas, jogos desportivos coletivos e condição física, sempre procurando uma abordagem inclusiva e motivadora. A utilização do modelo *Teaching Game for Understanding* (TGfU) foi transversal às Unidades Didáticas todas, e deixo como exemplo o quadro utilizado na de Andebol (Ver Anexo 28).

4.3.3. Propostas e Estratégias Pedagógicas utilizadas na Prática Profissional

Na UD de Luta, por exemplo, na aula nº4, fui confrontado com a necessidade de dividir o espaço com outro professor, o que implicou uma reorganização do plano de aula. O aquecimento foi encurtado, e o foco técnico passou das quedas para o jogo de mini sumo, com o objetivo de facilitar a compreensão da dinâmica das forças contrárias. Recorri a uma abordagem pedagógica flexível, que sublinha a importância de ajustar os conteúdos às condições reais da aula, não ficando confinado ao plano de aula preparado, como sugerido pelo PC: Durante esta aula foi realizada uma avaliação par a par da execução da técnica de dupla prisão de braços, com critérios específicos: “não realiza”, “realiza parcialmente”, “realiza totalmente sem controlo” e “realiza totalmente com controlo”. Esta prática foi baseada na ideia de uma

avaliação formativa, que permite aos alunos compreenderem o seu nível de desempenho e ajustarem a sua prática sem pressão acrescida.

Na aula nº5, com o 10º ano, a temperatura elevada levou à decisão de ajustar os tempos de trabalho e descanso, isto de forma a não haver apatia e desmotivação, visto que a sala era realmente quente, e a Luta é uma modalidade algo exigente do ponto de vista cognitivo e físico. Nesta aula foi introduzida a pontuação no jogo de oposição: quem atingisse primeiro os 3 pontos ficava em posição ofensiva, e quem perdesse em posição defensiva. Esta dinâmica aumentou a motivação dos alunos, sem comprometer o trabalho técnico. Lopes e Mesquita (2016) observam que a gamificação, quando integrada com qualidade no ensino, pode promover o envolvimento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e estimulante. Além disso, estabeleci como prática a realização de um exercício lúdico no final da aula, condicionado ao comportamento da turma, reforçando a associação entre prática desportiva e diversão, por sugestão do PC.

O jogo de oposição realizado na aula nº5 do 7.º ano, em que a turma foi dividida em dois lados (A e B), com o objetivo de puxar os adversários para o seu lado sem pisar a linha central, promoveu a cooperação e o entendimento do movimento de puxar. Dyson et al. (2004) defendem que a aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, sendo especialmente relevante em modalidades de combate.

Na aula de avaliação sumativa do 7.º ano, solicitei apenas uma técnica de solo e uma de pé, permitindo 2 a 3 repetições caso a execução não fosse satisfatória. Esta abordagem reduz a pressão sobre os alunos e reforça a proximidade pedagógica, criando um ambiente mais favorável à aprendizagem, e criação de gosto pela modalidade de Luta. A utilização de perguntas como “Os pés estão bem colocados? Sim ou não?” durante a execução técnica obriga os alunos a refletirem sobre a sua postura e a corrigirem autonomamente os erros. Esta estratégia está alinhada com o ensino por descoberta, que segundo Tavares (2011), estimula o pensamento

crítico e a autonomia dos alunos, sendo particularmente eficaz em contextos de aprendizagem motora.

A constatação de que a maioria dos alunos do 10.º ano apreendeu rapidamente os conteúdos levou-me a ajustar os estímulos e desafios, introduzindo variações motivadoras dentro do trabalho técnico, como por exemplo recompensar o vencedor num jogo de oposição, com a oportunidade de executar uma projeção/imobilização ao colega. Por outro lado, permitir que um aluno com certo nível execute em pé, e quem não atingiu o nível apenas continue na luta no solo. Esta prática está em conformidade com Kirk (2010), que defende a diferenciação pedagógica como forma de garantir que todos os alunos são desafiados de forma adequada às suas capacidades.

A inclusão de jogos como o mini sumo, o jogo de puxar adversários para o lado e o jogo de oposição com pontuação reflete uma aplicação prática da abordagem TGfU. Esta abordagem, segundo Bunker & Thorpe (1982), defende que os alunos devem compreender as dinâmicas do jogo antes de se focarem na técnica, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. No caso da luta, os jogos de oposição permitiram aos alunos compreender os princípios de força, equilíbrio, deslocamento e controlo, facilitando a posterior execução das técnicas formais. A rápida progressão observada, com dois alunos a destacarem-se em termos de luta formal ao fim de 10 aulas, reforça a eficácia desta abordagem. A TGfU valoriza o jogo como meio de ensino, promovendo a compreensão tática e a tomada de decisão, aspetos fundamentais também nas modalidades de combate.

No caso da UD de Basquetebol, na aula nº1, ao observar que os alunos formavam equipas com base em afinidades pessoais, intervimos para reorganizar os grupos, garantindo maior equilíbrio no desempenho e na concentração. Esta decisão baseia-se nos princípios da gestão pedagógica equitativa e da aprendizagem cooperativa, que, segundo Dyson et al. (2004), promovem ambientes de aprendizagem mais justos e inclusivos, tal como foi observado, havendo mais equilíbrio nas formas de jogo reduzidas e jogo formal.

Noutra aula de 90 minutos do 10.º ano, criei dois grupos distintos, colocando três alunos no nível introdutório e um aluno do nível elementar como apoio no exercício 2x1 com apoio lateral. Esta estratégia permitiu uma progressão gradual dos alunos menos experientes, com apoio direto de um par mais competente, funcionando como uma extensão da ação docente. Esta prática reflete a diferenciação pedagógica (Kirk, 2010), que defende a adaptação dos desafios às competências dos alunos, promovendo a inclusão e o progresso individual.

No jogo 5x5, apliquei regras condicionantes para promover a participação das alunas: um cesto marcado por uma rapariga valia 4 pontos, e mais tarde, foi introduzida a regra de que a bola deveria passar por todos os jogadores antes do lançamento, além de atribuir o papel de Joker às alunas, para que tivessem maior contacto com o objeto de jogo. Estas estratégias, embora inicialmente com impacto limitado, fomentaram o trabalho em equipa e a compreensão do jogo. Estas práticas estão diretamente relacionadas com a abordagem TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), que defende o uso de jogos modificados e regras adaptadas para promover a compreensão tática, a tomada de decisão e a participação ativa de todos os alunos.

O facto de os alunos começarem a queixar-se entre si por não receberem a bola reflete um aumento da consciência tática e do envolvimento, e foi algo que interpretei como um indicador positivo de aprendizagem. Um exemplo de preocupação com a condição física dos alunos foi também ter implementado um programa específico de reforço do joelho para uma aluna com patologia identificada, procurando uma abordagem inclusiva e atenta às necessidades individuais.

Decidi ainda incluir o lançamento em todos os exercícios, atribuindo pontuação extra para lançamentos à tabela, reforçando o foco no objetivo final do jogo – encestar. Esta estratégia está alinhada com a lógica da transferência de aprendizagem e da intencionalidade pedagógica (Tavares, 2011).

Foi também testado um circuito funcional no início da aula, que se revelou eficaz para ativar os alunos e preparar o corpo para os conteúdos seguintes.

Nas aulas nº7/8 do 10.º ano, a divisão da turma entre raparigas e rapazes foi aplicada como uma forma de agrupamento flexível, enquadrada na diferenciação pedagógica que visa adaptar o ensino às características dos alunos (Tomlinson, 2001). Esta estratégia revelou-se eficaz na manutenção da motivação, em linha com os princípios da teoria da autodeterminação, que defende que os alunos se envolvem mais quando se sentem competentes, autónomos e conectados com os outros (Deci & Ryan, 1985). Além disso, a separação por género facilitou a realização de correções técnicas, permitindo uma aplicação mais eficaz do ensino explícito, que valoriza a demonstração clara, o feedback imediato e a prática orientada (Rosenshine, 2012).

Nas aulas nº9/10 do 10.º ano, concluí que devo confiar mais na sequência planeada e na capacidade de evolução dos alunos, permitindo que o plano se concretize antes de tirar conclusões precipitadas. Destaco a importância de organizar a aula de forma a manter os alunos mais evoluídos motivados, através da criação de objetivos metodológicos diferenciados, o que reforça a importância da diferenciação pedagógica e da gestão da heterogeneidade (Kirk, 2010).

Na UD conjunta de Dança e Ginástica de Solo numa das aulas de Ginástica de Solo do 10.º ano, atribuí a dois alunos o papel de ajudantes na realização do apoio facial invertido, promovendo a responsabilização e o envolvimento ativo na aula. Esta estratégia está alinhada com os princípios da aprendizagem cooperativa (Dyson et al., 2004), que valorizam a partilha de responsabilidades e o apoio mútuo como forma de potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais, isto com a observação do professor cooperante, facto observado na aula, através das reações positivas dos alunos, tanto os escolhidos como os que não.

Para os alunos mais evoluídos, foi proposta a realização de um elemento de força para cada elemento gímico da sequência, antes do treino da sequência completa. Esta estratégia teve como objetivo limitar comportamentos fora da tarefa, como encostar à parede ou conversar, e ao mesmo tempo desafiar os alunos mais avançados a melhorarem a sua condição física. Esta prática refletiu uma aplicação da diferenciação pedagógica (Kirk, 2010), que defende a criação de objetivos específicos para diferentes níveis de competência, promovendo o envolvimento e a progressão contínua.

A aluna com experiência prévia em Dança fora da escola, destacou-se pela sua competência técnica e rapidez de execução. No entanto, o seu excesso de confiança e ritmo acelerado geraram frustração nos colegas, exigindo uma intervenção pedagógica para promover o ajuste ao grupo e incentivar a verbalização das intenções coreográficas. Esta situação reforçou a importância da gestão da dinâmica de grupo e da inteligência emocional no contexto educativo (Goleman, 1995), sendo essencial que o professor promova o equilíbrio entre o desempenho individual e a coesão coletiva.

Na aula de Ginástica do 7.º ano (45 min), realizada após um teste noutra disciplina, o professor optei por iniciar com um jogo lúdico de aquecimento, permitindo aos alunos extravasar tensões e reconectar-se com o corpo. Tive de aplicar uma prática pedagógica sensível ao contexto emocional e cognitivo dos alunos, conforme defendido por Bento (2017), que sublinha a importância de observar e compreender o estado da turma antes de iniciar os conteúdos técnicos.

Na aula de avaliação diagnóstica de Dança e Ginástica de Solo do 10.º ano, os exercícios expressivos rítmicos, como o exercício do espelho, revelaram-se eficazes na aproximação dos alunos e na criação de um ambiente mais coeso. Esta prática está em consonância com os princípios da expressão corporal como meio de comunicação e desenvolvimento interpessoal (Graça & Oliveira, 2005), promovendo a empatia, a escuta ativa e a consciência do outro. No 7.º ano, a Dança foi utilizada com o objetivo explícito de criar espírito de grupo numa turma caracterizada por elevada competitividade e

pouca empatia.

Esta escolha pedagógica reforça o papel da Dança como ferramenta de integração social e regulação emocional, contribuindo para a construção de um ambiente mais colaborativo e respeitador. A observação dos comportamentos de uma aluna do 7.º ano, que não estava referenciada para acompanhamento psicológico, levou-me a considerar a necessidade de encaminhamento para o psicólogo escolar, dada a evidência de comportamentos que podem estar associados a dificuldades emocionais ou familiares.

Na UD de Futebol foram relevantes as seguintes experiências, que começaram na aula de avaliação diagnóstica com o 7.º ano, observei que os alunos com melhor desempenho técnico demonstravam maior preocupação com as faltas, o que atribuí à sua maior compreensão do jogo, nível de consciência corporal e, em alguns casos, ao facto de serem federados. Esta distinção levou-me a refletir sobre a importância de explicar aos alunos que o nível técnico não está relacionado com o seu valor enquanto pessoas, o que foi bem compreendido por eles, reforçando a eficácia da diferenciação pedagógica como estratégia inclusiva.

Para lidar com comportamentos inadequados, como linguagem imprópria ou faltas desnecessárias, optei por retirar temporariamente os alunos do jogo, permitindo que a equipa jogasse sem eles, tal como acontece numa situação real. Esta medida teve um efeito positivo na autorregulação dos alunos e reforçou a responsabilização individual, alinhando-se com os princípios da disciplina formativa e da simulação contextualizada (Bento, 2017).

Durante os jogos mistos, implementei uma regra específica: as raparigas podiam desarmar qualquer colega, enquanto os rapazes apenas podiam desarmar outros rapazes. Esta regra teve como objetivo proteger a integridade física e emocional das alunas e promover a sua participação ativa, criando um ambiente mais seguro e equilibrado. Esta estratégia teve por base a TGfU, que defende o uso de regras adaptadas para promover a

compreensão do jogo e a inclusão.

Na aula nº 4/5 do 10.º ano utilizei o ensino por pares, colocando os alunos mais evoluídos a orientar os menos experientes durante o jogo. Retirei o desarme como componente ativa, com o objetivo de melhorar a tomada de decisão e reduzir a ansiedade. Esta abordagem promoveu a cooperação, o desenvolvimento técnico gradual e a reflexão tática, elementos centrais na pedagogia do jogo.

Durante a aula nº3 com o 7.º ano, identifiquei problemas de aglomeração excessiva em zonas do campo. Optei por dar feedback corretivo no próprio momento do jogo, permitindo que os alunos contextualizassem a correção e ajustassem o seu posicionamento. Esta prática está alinhada com os princípios de feedback eficaz (Mosston & Ashworth, 2008), que defendem a intervenção imediata e significativa.

Na aula nº5 do 7.º ano, uma aluna com histórico de comportamentos desregulados esforçou-se para jogar com os rapazes, e ao atingir o seu limite, pediu para parar. Este gesto revelou autocontrolo e consciência dos seus limites, sendo um indicador positivo do seu desenvolvimento emocional. Esta situação foi interpretada como reforço da importância de criar espaços seguros onde os alunos possam experimentar, errar e regular-se.

Na aula nº 6/7 com o 7.º ano, apliquei o exercício do futebol holandês, mas rapidamente percebi que estava acima da maturidade emocional da turma. A dificuldade em lidar com a perda da bola gerou descontrolo, especialmente entre os alunos mais competitivos. Decidi terminar o exercício, reconhecendo que a adequação da complexidade é essencial para garantir um ambiente de aprendizagem saudável. Durante essa mesma aula, utilizei a modelagem, exemplificando eu próprio a receção da bola, especialmente com os alunos mais evoluídos. Esta técnica permitiu visualizar o movimento correto, facilitando a aprendizagem por observação, conforme defendido por Tavares (2011).

Na aula 13/14 com o 7.º ano, observei uma forte adesão dos alunos, mesmo sob condições meteorológicas adversas. Este comportamento demonstrou que, quando os alunos se sentem motivados, valorizados e respeitados, encontram prazer na atividade física e no trabalho em grupo. Esta experiência reforçou a importância de criar um clima de aula positivo, que combine desafio, inclusão e reconhecimento.

Na aula 15/16 com o 10.º ano, implementei um momento de autoavaliação, que revelou autoconsciência por parte dos alunos, inclusive das alunas que faltaram com frequência. A forma como se autoavaliaram, reconhecendo as suas lacunas, foi surpreendentemente positiva e demonstrou vontade de mudança. Este momento reforçou a importância da transparência no processo avaliativo e da avaliação formativa como ferramenta de autorreflexão. Em todas as aulas foi introduzido e consolidado o critério da cabeça levantada como indicador de êxito. Este critério teve impacto positivo nos alunos do nível introdutório, gerando maior segurança e permitindo que as raparigas se aproximassem dos rapazes sem receio do contacto físico. O resultado foi um jogo mais aberto e com mais oportunidades, evidenciando a eficácia de critérios técnicos claros na gestão da confiança e da fluidez do jogo.

Tive a oportunidade de lecionar duas aulas ao 12.º ano, turma do professor cooperante e destaco que durante as formas de jogo reduzidas, os alunos responderam de forma positiva às regras e condicionamentos impostos, o que permitiu aproximar o grupo de nível introdutório do grupo de nível elementar. Este facto reforça a eficácia da abordagem TGfU. Esta metodologia, que privilegia a compreensão do jogo através de situações contextualizadas, revelou-se particularmente adequada ao nível da turma. A aplicação de regras específicas permitiu-me trabalhar aspetos táticos e técnicos de forma integrada, promovendo uma aprendizagem significativa e transferível para o jogo formal. Ao longo das sessões, dei especial atenção aos momentos de hidratação, devido ao calor que se fazia sentir, sendo estes fundamentais para manter os níveis de intensidade e prevenir a fadiga excessiva.

Por não conhecer bem os alunos, recorri à observação da turma durante as aulas dos meus colegas de estágio para identificar os alunos mais evoluídos na modalidade. Esta observação permitiu-me destacar esses alunos como líderes dos grupos elementar e introdutório, reforçando a transmissão de critérios e objetivos dos exercícios e melhorando o controlo da turma através dos próprios alunos. Esta estratégia está em consonância com os princípios da diferenciação pedagógica e do ensino por pares, promovendo a responsabilização dos alunos mais competentes e criando uma dinâmica de aprendizagem mais colaborativa. Ao atribuir papéis de liderança, consegui não só facilitar a gestão da aula, como também potenciar o envolvimento dos alunos e a sua capacidade de comunicação e orientação.

A segunda aula culminou com um jogo formal de 11 contra 11, momento particularmente apreciado pelos alunos. Esta fase permitiu consolidar os conteúdos abordados ao longo da sessão e testar, em contexto real de jogo, as estratégias e correções previamente trabalhadas. A transição entre formas reduzidas e jogo formal reforçou a transferência de aprendizagem, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos em situações de maior complexidade e exigência.

Quanto à UD de Atletismo os destaques começam na aula de avaliação diagnóstica com o 7.º ano, onde optei por utilizar um circuito como estratégia para aumentar o tempo de empenhamento motor. Embora tenha sido eficaz nesse sentido, percebi que o tempo potencial de aprendizagem foi comprometido pela diversidade de competências exigidas em simultâneo. A necessidade de monitorizar múltiplos critérios técnicos e de prestar feedback constante tornou-se desafiante, e as correções nem sempre foram plenamente assimiladas pelos alunos, devido à dispersão natural gerada pelo entusiasmo com o circuito. Para melhorar este aspeto, decidi explorar momentos específicos para feedback coletivo, garantindo que as correções fossem ouvidas e compreendidas por todos, sem comprometer o ritmo da aula.

Em algumas aulas tomei a decisão de alterar o aquecimento inicialmente planejado para uma dinâmica de grupo mais lúdica, observei um maior entrosamento entre os alunos, fomentando o espírito de equipa e o sentimento de pertença. Esta decisão reforçou a importância de criar um ambiente cooperativo, onde os alunos se sintam valorizados e integrados, conforme defendido por Graça & Oliveira (2005). Decidi dar continuidade ao reforço positivo e estabelecer regras claras de respeito mútuo. Considero essencial incluir momentos de reflexão em grupo ou dinâmicas cooperativas, isto é, momentos em que os alunos comentam a performance uns dos outros, ao nível dos critérios de êxito e execução técnica, onde o respeito e a empatia sejam trabalhados de forma intencional. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento de competências socio emocionais e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais saudável e inclusivo.

Por condições climatéricas adversas uma das aulas foi teórica, com o 7.º ano. Nesta potencieei o envolvimento socio afetivo entre os alunos, que passaram a valorizar o trabalho em equipa, com menor competitividade e exibicionismo e a escuta ativa. A observação de vídeos potenciou a reflexão individual e coletiva, especialmente sobre a técnica de corrida e a transposição de barreiras. Estimulei uma exposição descontraída e informal dos trabalhos, reforçando que a partilha e o debate são mais importantes do que a perfeição. Promovi também debates abertos, incentivando a opinião própria dos alunos e aumentando a sua capacidade crítica e reflexiva. Mantive o foco na cooperação e entreaajuda, tornando o trabalho coletivo mais eficaz e menos competitivo.

Na aula teórica com o 10.º ano, a criação de um ambiente de proximidade e confiança levou à formação espontânea de um grupo de WhatsApp da turma, que passou a funcionar como linha direta de comunicação entre mim e os alunos. Esta iniciativa surgiu da necessidade de recolher autoavaliações, mas acabou por fortalecer o vínculo pedagógico e facilitar a comunicação.

Ao longo das aulas, a utilização de barreiras de diferentes alturas revelou-se uma estratégia eficaz de diferenciação pedagógica, adaptando-se às

capacidades dos alunos e fomentando uma competitividade interna saudável. Sempre que o desempenho de um aluno diminuía, ajustava o nível de dificuldade, o que gerava comparações positivas e incentivava o esforço.

No início da aula, criei um momento de proximidade, abordando temas como a continuidade nos estudos e a importância da média escolar, reforçando o papel da Educação Física na formação integral dos alunos.

Utilizei ciclos de feedback completos, com exemplificação e modelagem, pedindo aos alunos mais avançados que fossem referência para os menos experientes. Esta prática promoveu a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento técnico, recorrendo ao ensino por pares.

Na aula nº15/16 com o 7.º ano, o ensino por pares revelou-se uma estratégia eficaz para promover a motivação e confiança entre os alunos de nível elementar. Ao ensinar e aprender com os colegas, os alunos sentiram-se valorizados, o que fortaleceu o compromisso com a aprendizagem. A divisão por níveis, combinada com o tempo necessário para o desenvolvimento de cada exercício, permitiu uma atenção mais individualizada. No entanto, reconheço que é essencial explicar claramente o critério de atribuição de níveis, para evitar que os alunos de níveis inferiores se sintam desvalorizados. Reforcei que os níveis refletem qualidade técnica, empenho e foco, e não características pessoais. Pretendo envolver mais os alunos na definição dos seus próprios objetivos de aprendizagem, promovendo uma progressão vista como jornada pessoal, e não como comparação com os outros.

Na UD de Voleibol, em todas as aulas concedi aos alunos tempo adequado para a execução das tarefas, o que se revelou eficaz na redução dos erros observáveis e no aumento da confiança. Este tempo de prática favoreceu o relaxamento emocional e a reflexão sobre os próprios erros, promovendo uma aprendizagem mais consciente e autorregulada. Esta estratégia está alinhada com os princípios da avaliação formativa, que valorizam o processo de aprendizagem em detrimento da simples classificação. Incentivei a comunicação entre os alunos, reconhecendo que o Voleibol, enquanto

modalidade coletiva, depende fortemente da interação e da diferenciação de papéis. A escuta ativa das opiniões dos alunos que praticam a modalidade fora da escola permitiu-me recolher informações valiosas para o planeamento, ajustando os conteúdos às suas capacidades e expectativas. Esta escuta das perceções dos alunos no final da aula revelou-se uma ferramenta diagnóstica eficaz. O questionamento permitiu-me compreender o que, do ponto de vista dos próprios alunos, estava a melhorar e o que ainda necessitava de intervenção. Esta interação fortaleceu a relação pedagógica e promoveu um clima de aula mais participativo.

Na aula nº3, implementei a diferenciação por níveis, através da distinção de zonas no campo, o que se revelou altamente motivador. Os alunos do nível elementar evoluíram até ao jogo em 3x3, utilizando a disposição tática 1:2, demonstrando progressão na compreensão do jogo. Esta prática está em consonância com a diferenciação pedagógica, que defende a adaptação dos desafios às competências dos alunos.

Identifiquei que os rapazes da turma apresentavam dificuldades em manter uma comunicação clara e amistosa, devido a uma orientação excessiva para o ego. Esta dinâmica comprometia a qualidade do jogo, levando-me a separá-los estrategicamente e a promover dinâmicas de jogo misto ou grupos mais equilibrados, com o objetivo de melhorar a qualidade da interação e o desempenho coletivo. Procurei consolidar a ligação entre o aquecimento e os exercícios subsequentes, garantindo que os alunos percebessem a transferência do que está a ser treinado para o jogo. Esta prática reforça a intencionalidade pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa.

A substituição do serviço por *freeball* nos níveis mais avançados aumentou o tempo de empenhamento motor (TEM) e favoreceu a dinâmica do jogo. Os feedbacks positivos frequentes elevaram a autoconfiança dos alunos com menor desempenho, promovendo maior inclusão e empenho. Esta estratégia funcionou como elemento motivador e potenciador do desenvolvimento individual.

Na aula nº9, a organização dos jogos revelou-se eficaz: nos jogos 4x4 (estrutura 1:2:1), compus equipas com alunos de diferentes níveis, promovendo aprendizagem partilhada. Os jogos 3x3 foram reservados aos alunos do nível introdutório, permitindo-lhes participar de forma mais ativa e confiante. No jogo 6x6, foi possível aferir o entendimento da posição base, evidenciando progresso técnico-tático.

Durante uma aula realizada num campo exterior sem rede, devido aos Jogos Desportivos Escolares, tive de improvisar com marcadores para delimitar áreas de jogo. Apesar da chuva e das condições técnicas limitadas, consegui manter o foco pedagógico e a motivação dos alunos. A posição base surgiu espontaneamente, e foi possível realizar jogos 3x3 e 6x6 com sucesso. A atribuição de papéis ativos (treinadoras e árbitra) às alunas promoveu o sentido de pertença e responsabilidade, reforçando o envolvimento na dinâmica da aula. Os comentários sobre a altura do passe resultaram num melhor entendimento sobre como prolongar jogadas e incluir mais colegas, promovendo um jogo mais colaborativo, visto que não havia a referência visual da rede.

Em algumas das sessões, utilizei uma aluna com experiência federada em Voleibol como modelo de execução técnica, o que se revelou um excelente fator motivacional. Esta estratégia beneficiou não só os colegas, que puderam observar um exemplo prático de qualidade, como também a própria aluna, que se sentiu desafiada a manter ou elevar o seu desempenho. Esta estratégia baseia-se no princípio da modelagem (Mosston & Ashworth, 2008), e na valorização do ensino por pares, promovendo a responsabilização e o reconhecimento das competências individuais dentro do grupo.

Desde o início das aulas, considerei a diferenciação pedagógica, começando pela formação de pares e pela adaptação das formas de jogo reduzido. Esta abordagem revelou-se eficaz para manter o ritmo e a intensidade do jogo, evitando frustrações nos alunos mais evoluídos e sentimentos de inferioridade nos menos experientes. Esta prática está em consonância com

os princípios de Kirk (2010), que defendem a adaptação dos desafios às competências dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e motivador. A introdução da rotação dos passadores no exercício de passe e remate à rede, a cada três execuções, foi uma mais-valia. Esta estratégia aumentou o tempo de empenhamento motor, promoveu a vivência de diferentes papéis e preparou os alunos para situações reais de jogo, como o passe direcionado e a orientação dos apoios. Esta prática reforça a transferência de aprendizagem e a compreensão táctica, pilares da abordagem do TGfU.

Durante os jogos 4x4 e 6x6, utilizei feedback corretivo constante e específico, tanto em contexto de jogo como nos momentos de pausa. Sempre que uma jogada bem-sucedida ocorria, reforçava a importância da posição base com frases como: “Estão a ver, a posição base facilita tudo!”. Este tipo de feedback, imediato e contextualizado, contribuiu para a assimilação técnica e para o reforço da autoconfiança, especialmente nos alunos com menor experiência.

No desenvolvimento da UD conjunta de Badminton e Ginástica de Aparelhos observei progressos técnicos significativos na troca de batimentos, com um maior número de toques consecutivos no volante. Este resultado evidencia uma evolução na coordenação óculo-manual e na capacidade de antecipação, competências fundamentais na modalidade. A realização de um jogo 1x1 entre dois alunos do grupo mais evoluído funcionou como modelo positivo, promovendo a observação ativa e a motivação dos colegas, especialmente em momentos em que a turma revelava sinais de cansaço. Esta estratégia está alinhada com os princípios da modelagem (Mosston & Ashworth, 2008), que defendem o uso de exemplos práticos como facilitadores da aprendizagem, e com o ensino por pares, que valoriza a aprendizagem colaborativa e a responsabilização dos alunos mais experientes.

Apesar da “sequência livre” permitir um acompanhamento mais próximo, percebi que esta abordagem se revelou desmotivante para os alunos menos

evoluídos, pela ausência de objetivos estruturados. Esta experiência reforçou a importância de definir tarefas com metas claras, especialmente para alunos que necessitam de maior orientação, recorrendo à Instrução Direta. A definição de objetivos intra-par revelou-se eficaz para manter o foco e aumentar a motivação, promovendo o compromisso com a tarefa.

A observação realizada pela aluna XX, que apresenta limitações físicas ao nível do joelho, revelou-se de grande qualidade. A sua capacidade de análise foi extremamente útil ao longo da unidade, permitindo-me recolher dados relevantes sobre o desempenho dos colegas. Esta valorização de diferentes formas de participação reforça o princípio da inclusão ativa, promovendo o sentimento de pertença e o reconhecimento das competências individuais.

Numa das aulas uma aluna que inicialmente se mostrava frustrada por falhar, compreendeu que a aplicação progressiva da técnica correta aumentava a eficiência do seu serviço. Este momento foi particularmente gratificante, pois evidenciou a importância da repetição consciente e da reflexão sobre o erro como parte do processo de aprendizagem. A superação pessoal observada reforça os princípios da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985) e da autorregulação.

O salto entre mãos, realizado pela primeira vez por algumas alunas, foi um dos momentos mais marcantes da aula. Este sucesso validou a eficácia das progressões técnicas, dos circuitos utilizados e dos ciclos de feedback com exemplificação. Ver as alunas superarem os seus medos e realizarem o movimento com sucesso foi motivo de grande satisfação pessoal e profissional, reforçando a importância de uma abordagem gradual e segura.

Reconheci a necessidade de reduzir o número de circuitos para apenas um, tornando-o mais objetivo e eficiente, especialmente em aulas de final de tarde. Para evitar fadiga cognitiva e física excessiva, introduzi pausas ativas curtas entre exercícios e momentos de transmissão generalizada, permitindo à turma repousar e observar. Esta gestão do tempo, de forma pedagógica, está em consonância com os princípios de Bento (2017), que defendem a

adequação da carga de trabalho às condições reais da aula.

A estratégia de diferenciar o espaço de jogo em três áreas distintas, cada uma focada num aspeto específico do Badminton – sustentação do volante, concretização e deslocamentos – revelou-se eficaz. Esta abordagem aumentou o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem, permitindo que cada aluno trabalhasse de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Numa das aulas, em que choveu torrencialmente antes, os papéis absorventes de água foram utilizados como obstáculos/sinalizadores de zona molhada. Desta forma aumentaram a frequência de deslocamento, melhoraram a coordenação óculo-manual-podal e estimularam níveis mais elevados de concentração. Esta adaptação criativa, motivada por uma aula em que choveu dentro do pavilhão, reforçou em mim a importância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de improvisação.

Em relação à transmissão do conceito “a raquete é uma extensão do corpo”, recorri à exemplificação pessoal, em conjunto com dois dos melhores alunos, o que facilitou a compreensão técnica e a correção dos erros observados. Num momento da aula, utilizei uma aluna com menor destreza como exemplo para a turma.

Embora tenha sido cuidadoso na forma como a apresentei, reconheço que, para o futuro, a estratégia mais adequada será chamá-la à parte e proporcionar-lhe um acompanhamento mais individualizado, evitando qualquer impacto negativo na sua autoestima. Esta reflexão deixou, em mim, patente a importância da sensibilidade pedagógica e da atenção ao bem-estar emocional dos alunos.

No contexto da UD de Andebol, o percurso didático que executei foi estruturado para favorecer experiências significativas de aprendizagem, partindo de situações reduzidas e condicionadas (como 3x2, 2x1 e defesa zonal com ataque posicional). Estas situações foram pensadas para desafiar os alunos a mobilizar, refletir e ajustar as suas ações em função dos

problemas do jogo, promovendo a tomada de decisão e a compreensão tática.

Durante as aulas, o calor intenso, o cansaço do final de semestre e os torneios e atividades de final de semestre afetaram, visivelmente, a motivação dos alunos. Perante este cenário, decidi adaptar a dinâmica da aula, introduzindo uma estratégia de que me lembrei: propus que, durante a execução das tarefas com bola, os alunos falassem sobre temas extra-aula, partilhando aspetos da sua vida pessoal enquanto jogavam. Esta abordagem revelou-se surpreendentemente eficaz.

Os alunos relataram que a necessidade de manter uma conversa os obrigava a estar mais concentrados, o que resultou num aumento da atenção à tarefa, da interação social e da disponibilidade emocional para a prática. Esta experiência reforçou a importância de considerar o estado emocional e físico dos alunos e de adaptar as estratégias pedagógicas de forma criativa e sensível ao contexto. Ao integrar momentos de partilha pessoal no decurso da atividade física, consegui promover um ambiente mais humano, descontraído e relacional, onde os alunos se sentiram ouvidos e valorizados. Esta dimensão socio afetiva da aula está em linha com os princípios de Bento (2017), que defende que o professor deve ser capaz de criar um clima de confiança e empatia, essencial para o sucesso educativo.

As aulas de Andebol com o 7.º ano demonstraram que, mesmo em condições adversas, é possível manter a qualidade pedagógica através da adaptação criativa, da escuta ativa e da valorização da dimensão humana do ensino. A aplicação da abordagem TGfU, aliada a estratégias de gestão emocional e motivacional, permitiu-me transformar uma aula potencialmente desmotivadora num momento de aprendizagem significativa, tanto no plano técnico-tático como no plano relacional. Esta experiência reforça o meu compromisso com uma Educação Física que educa para o jogo, para o grupo e para a vida.

De uma forma geral, optei por assumir uma postura de acompanhamento,

colocando-me ao lado da turma em vez de adotar uma posição de liderança diretiva, sendo que em alguns momentos tive de o fazer. Esta escolha não foi apenas estratégica, mas também profundamente intencional, com o objetivo de criar um ambiente mais acolhedor e facilitador, promovendo uma relação de proximidade com os alunos e aumentando a sua disponibilidade para a prática.

Esta abordagem está alinhada com os princípios do ensino centrado no aluno, conforme defendido por Mosston & Ashworth (2008), que valorizam a autonomia, a responsabilidade partilhada e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Ao posicionar-me como facilitador, em vez de autoridade central, consegui reduzir barreiras comunicacionais e criar um espaço onde os alunos se sentem mais à vontade para experimentar, errar e evoluir.

Além disso, esta postura contribuiu para o desenvolvimento de um clima motivacional positivo, conforme descrito por Deci & Ryan (1985) na teoria da motivação autodeterminada. Ao promover um ambiente de apoio e respeito mútuo, estimei a motivação intrínseca dos alunos, que passaram a envolver-se mais genuinamente com os conteúdos e com os desafios propostos.

A proximidade pedagógica que estabeleci também favoreceu a regulação emocional dos alunos, criando um espaço seguro onde o esforço é valorizado e o erro é encarado como parte natural do processo de aprendizagem. Esta dimensão afetiva da relação pedagógica é essencial para o desenvolvimento global dos alunos, como sublinhado por Bento (2017), que defende que o professor deve ser simultaneamente guia, apoio e referência.

Paralelamente, levei a cabo um estudo subordinado ao tema “A perceção da importância da Educação Física na motivação para frequentar o Ensino Básico e Secundário”, envolvendo alunos, professores e encarregados de educação. Este trabalho, baseado numa metodologia mista e sustentado numa revisão bibliográfica relevante, permitiu recolher dados significativos e

desenvolver competências investigativas essenciais ao exercício de uma prática reflexiva e fundamentada.

Enfrentei também desafios significativos no domínio da gestão de comportamentos e da diversidade de contextos socioculturais, que exigiram adaptação contínua, escuta ativa e trabalho colaborativo com os professores cooperantes. Através da observação, do feedback constante e da análise crítica da minha prática, fui capaz de melhorar a clareza das instruções, a eficácia da organização dos tempos letivos e o impacto das estratégias de motivação.

Este percurso fortaleceu em mim a convicção de que a EF tem um papel vital na formação global dos alunos, não apenas ao nível motor, mas também ao nível social, emocional e cognitivo. Saio deste estágio com maior consciência da responsabilidade pedagógica, da importância da investigação-ação e da necessidade de um compromisso contínuo com a inovação e com o bem-estar dos alunos.

4.3.4. Reuniões de Núcleo de Estágio

As reuniões do núcleo de estágio FADEUP tinham lugar às quintas-feiras, pelas 10h45, na Sala de Professores da ESJEA. Estas foram importantes para a criação de uma rotina de diálogo, confronto de ideias, análise e discussão de planos de aula e de UD's, assim como construção de métodos e estratégias de ensino – aprendizagem mais sólidos e comuns aos três professores estagiários. Sinto que foi um espaço, onde o tempo foi bem utilizado em nosso proveito, no nosso trajecto de profissionalização, e ensinou-me a criar uma rotina de trabalho em função das mesmas, o que facilitou a sistematização do meu estágio, principalmente no início.

4.3.5. Direção de Turma (DT) do Professor Cooperante (PC) e Conselhos de Turma Residente

Como NE tivemos oportunidade de acompanhar o espaço no horário do PC reservado para a sua DT. Este foi um espaço onde pudemos entender que o trabalho de um professor vai muito para além de dar as suas aulas, e no caso de um Diretor de Turma, envolve uma gestão de recursos humanos e trabalho burocrático muito envolvente. Foi possível aprender neste espaço como trabalhar com a plataforma SGE, onde tínhamos de inserir avaliações qualitativas e quantitativas, sumários de aula, faltas/presenças e observações para as Avaliações Intercalares. Para além disso aprender a comunicar com os Encarregados de Educação (E.E.) através da plataforma também foi importante, para haver um canal de comunicação claro entre PE e Encarregados de Educação. Um dos acompanhamentos de DT que mais achei interessante, foi sobre um aluno proveniente do Canadá, e que a sua E.E. pretendia que ele terminasse a escolaridade obrigatória, no entanto o seu nível de língua portuguesa era apenas A1 (Nível Básico), o que não lhe facilitava o caminho na Matemática, disciplina de exame no 12º ano. Dada esta situação, o professor de Português e o Diretor de Turma (nosso PC), tinham em mãos uma situação de aconselhar a E.E. a que o seu filho enveredasse por outra área de estudos, de forma a que não ficasse prejudicado, pela falta de tempo que tinha. A Escola deve sempre procurar as soluções para que os alunos prossigam o seu caminho de uma forma, ou de outra, sem que se sintam excluídos. Por outro lado, fez-me pensar se a Escola Pública não deveria repensar a sua oferta, de forma a competir com as chamadas Escolas Internacionais.

Os Conselhos de Turma revelaram-se muito ricos em informação, visto que estava perante professores muito experientes, pelo que limitei as minhas intervenções ao máximo, recorrendo à escuta ativa, de forma a entender o processo de discussão de notas, do DUA. Também foi muito interessante ouvir os representantes dos E.E. e entender que muitas vezes estão alheados do processo dos seus educandos, pelo que a Escola deve reforçar a participação cada vez mais ativa dos E.E., como parte da sua Comunidade.

Por outro lado, os Delegados de Turma, que também tinham a palavra, revelaram-se muito importantes na atribuição de uma voz da turma, junto dos decisores, o que reforça a comunicação e ligação entre educadores e alunos, essencial para que o processo de Ensino - Aprendizagem corra da melhor forma.

CAPÍTULO 5. Relação com a Escola e com a Comunidade envolvente

5.1. Semana Europeia do Desporto

A participação na organização e dinamização da atividade integrada na Semana Europeia do Desporto revelou-se uma experiência altamente enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. Inserida num momento letivo exigente, com alunos em fase pós-avaliações e a aproximar-se dos exames nacionais, esta iniciativa permitiu reforçar o papel da Educação Física enquanto motor de bem-estar físico, emocional e social, num ambiente natural e descontraído. A diversidade das estações — desde os rastreios de saúde, à orientação, jogos tradicionais e modalidades menos convencionais — contribuiu não só para o aumento da literacia física dos participantes, como também para o fortalecimento do espírito de grupo entre alunos, professores e restante comunidade escolar.

Enquanto professor estagiário, esta ação constituiu uma oportunidade concreta de experienciar o planeamento e operacionalização de um evento desportivo escolar de grande dimensão. O contacto com parceiros externos, a articulação com docentes de outras disciplinas, a gestão dos recursos humanos e materiais, bem como a atenção às especificidades do público-alvo, exigiram um conjunto de competências que transcendem o ensino formal da aula. Este tipo de envolvimento aprofunda o entendimento do papel da EF como eixo estruturante de uma escola ativa, plural e centrada na formação global do aluno.

Além do contributo formativo que esta atividade proporcionou aos alunos, a minha participação neste projeto permitiu consolidar uma visão pedagógica mais ampla, em que a Educação Física deve afirmar-se não apenas como espaço de aquisição de capacidades motoras, mas também como campo privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da ligação afetiva à escola.

Num momento em que a presença física, o convívio ao ar livre e a educação para a saúde ganham um novo significado, eventos como este reforçam a pertinência de práticas pedagógicas ativas, inclusivas e com impacto real na vida dos alunos.

5.2. Organização do evento Desporto 360º

A atividade desenvolvida na escola teve momentos bastante positivos, destacando-se sobretudo a palestra da atleta paralímpica Ana Margarida Filipe e da sua treinadora Paula Costa. A iniciativa gerou forte impacto na comunidade escolar, como demonstrado pelas reações dos alunos e pelos feedbacks recebidos. As convidadas demonstraram grande abertura ao partilhar a rotina de uma atleta de alta competição, fornecendo informações pertinentes e despertando o interesse dos alunos, que se envolveram ativamente através de perguntas. Assim, pode afirmar-se que o principal objetivo da palestra — dar a conhecer a realidade da alta competição e promover a empatia — foi plenamente atingido.

Já a segunda parte da atividade enfrentou várias limitações devido ao mau tempo, que inviabilizou a realização das atividades ao ar livre. Apesar dos constrangimentos, foi possível adaptar parte do programa, recorrendo ao pavilhão de voleibol para a demonstração de ténis de mesa, ao hall de entrada para os rastreios de saúde e ao pavilhão exterior para os jogos tradicionais, como corrida de sacas e jogo do pau. No entanto, a falta de um plano B prévio sobrecarregou a equipa e comprometeu a fluidez da organização, sendo a adesão dos alunos inferior ao esperado. A divulgação tardia e limitada, bem

como a ausência de um convite formal ao Presidente do Conselho Executivo, e falhas na comunicação interna entre estagiários e professores cooperantes, são aspetos a melhorar em futuras edições.

Figura 1- Cronograma de Atividades do Evento Desporto 360º

Data	Horário	Atividade	Organização
25/10	9:00-10:30	Palestra <ul style="list-style-type: none"> • Atleta Paralímpica 	Oradora; Organizadores ; Docentes/não docentes; Alunos; Pais. - Recepção aos convidados; - Recepção do público; - Palestra.
25/10	10:45-12:30	Ténis de mesa	Treinadores; Atletas; Docentes/não docentes; Alunos; Pais. Mesas colocadas no interior do pavilhão exterior;
25/10	10:45-12:30	Jogos tradicionais	Organizadores ; Convidados; Docentes/não docentes Alunos; Pais. - Percursos e áreas nos campos de futebol
25/10	10:45-12:30	Orientação	Organizadores ; Docentes/não docentes Alunos; Pais. - Os objetos serão distribuídos pelos dois núcleos de estágio, no exterior da escola, em sítios definidos no mapa.
25/10	10:45-12:30	Rastreios de saúde	Organizadores ; Convidados; Docentes/não docentes; Alunos; Pais. - Mesas ao pé do campo de voleibol, no exterior.

5.3. Organização do evento Desporto à Beira Mar

A dinamização de uma atividade de cariz lúdico-pedagógico, no areal da Prainha, em Angra do Heroísmo, inserida na reta final do 2.º semestre, foi mais uma oportunidade expor a Educação Física num ambiente externo à Escola, e alargar a área de intervenção da aula de Educação Física. Esta iniciativa contemplou a

prática orientada de modalidades como Futebol de Praia, Andebol de Praia, Tênis de Praia e Rugby de Praia e ofereceu aos alunos um contexto privilegiado de aprendizagem em ambiente natural, tirando partido das condições climáticas amenas e da proximidade com o mar.

Num período marcado pela proximidade dos exames nacionais e pelo fim das avaliações, esta atividade representou uma oportunidade para reforçar a importância da Educação Física como promotora do bem-estar físico, mental e social, proporcionando momentos de descontração ativa, cooperação e superação em grupo. Facto este consumado através de uma situação com um aluno identificado no espectro do Autismo, que previamente não se integrou na equipa da turma e entrou em colapso emocional, e que através do acompanhamento próximo, pela minha parte, estabilizou e acabou por se integrar na atividade. A realização de atividades à beira-mar fomentou ainda uma relação positiva com a natureza e o território insular, reforçando competências motoras específicas e valores como o respeito, a ajuda e a valorização do movimento num espaço informal, mas pedagogicamente estruturado.

5.4. Corta-Mato Escolar, Mega Sprint, Mega Salto e os Jogos Desportivos Coletivos

Particpei como ajudante na logística do Corta-Mato Escolar, no Mega Sprint e Mega Salto, e por fim nos Jogos Desportivos Coletivos. Foram eventos em que tive a oportunidade de acompanhar os alunos que iriam competir, e de transferir alguma da minha experiência como competidor para os mesmos, e ao mesmo tempo incentivando os não federados, a procurarem o Atletismo, no caso do Corta-Mato e Megs Sprint e Salto. Tive oportunidade também de aferir a autoconsciência do estado emocional dos mesmos no pré e pós competição realizando conversas informais, mas sempre utilizando a escala de 0 a 10, de forma a quantificar a sua satisfação com a performance, e ao mesmo tempo consciencializá-los do bom momento que viviam, e no caso de não ser tão bom, ajustar para que dessem importância ao convívio e ao dia com atividades diferentes, fora da rotina normal da escola.

No caso dos Jogos Desportivos Coletivos foi uma organização mais exigente e complexa, dado que foi uma organização aceite pela ESJEA em cima da hora. Carreguei desde bancos e cadeiras a desempenhar a função de colocar a barra para o salto em altura, assim como de dar boleia a alunos alojados na ESJEA, do local das provas para o local de dormitório. Foi uma experiência em que entendi melhor o Desporto Escolar, e pude interpretar as suas vantagens na criação de objetivos de grupo e espírito de união em torno de uma ou de outra escola, de forma a criar uma identidade e cultura escolar.

5.5. Desenvolvimento do projeto “A Educação Física é o Apoio”

O projeto “A Educação Física é o Apoio” foi idealizado e implementado no âmbito do estágio profissionalizante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, com o objetivo de dar uma resposta concreta às necessidades de alunos com dificuldades persistentes na disciplina de Educação Física — tanto a nível físico como emocional, cognitivo e relacional.

A Educação Física escolar tem sido amplamente estudada como um meio eficaz para prevenir e intervir em questões como obesidade, dificuldades motoras e baixo desempenho académico (Bailey, 2006; Shephard, 1997). Estudos indicam que a prática regular de atividade física melhora a função cognitiva (Ratey, 2008), fortalece aspectos psicossociais e promove a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Kirk, 2010).

A literatura também destaca que os programas estruturados de Educação Física adaptada têm um impacto positivo significativo em alunos com dificuldades motoras e/ou transtornos do neuro desenvolvimento (Sherrill, 2004), permitindo-lhes desenvolver habilidades físicas e sociais essenciais. No caso de alunos com sobrepeso, a intervenção através da Educação Física é um dos principais meios para reduzir riscos de doenças metabólicas e melhorar a autoestima (Hills, Andersen & Byrne, 2011). Depois de interpretar o suporte teórico sobre os benefícios da Educação Física Escolar, e de entender os desafios atuais, a

criação do Apoio fez-me sentido, pois aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos é fundamental por variadas razões.

Este apoio, de natureza pedagógica, motora e afetiva, pretendeu complementar o trabalho realizado nas aulas regulares, através de sessões diferenciadas (1 a 3 por semana), com foco na individualização do processo de ensino-aprendizagem. O projeto foi desenvolvido com base em critérios objetivos definidos em colaboração com o professor cooperante e com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica e observações sistemáticas. Entre os critérios utilizados estiveram: IMC elevado, historial de lesões ou cirurgias, TDAH, espectro do autismo, perturbações emocionais (como ansiedade ou depressão), epilepsia, défice de literacia motora, prática desportiva de alto rendimento, melhoria de nota na disciplina e melhoria da condição física.

O apoio teve como enfoque principal a promoção da autonomia, autoestima e competência motora dos alunos, procurando garantir que nenhum deles ficasse excluído do processo de ensino. Este projeto seguiu um modelo centrado no aluno, com base na diferenciação pedagógica e na intervenção o mais cedo possível, em linha com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Demonstrou o potencial da Educação Física como espaço de inclusão e desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para o sucesso educativo e para o reforço da ligação entre os alunos e a escola. Os objetivos gerais desta iniciativa foram:

1. Criar um apoio estruturado para alunos com dificuldades na Educação Física.
2. Evidenciar o impacto positivo da Educação Física na saúde física, mental e no rendimento académico, utilizando medições e relatórios comparativos para demonstrar a sua relevância.
3. Fomentar a adoção de hábitos de vida saudáveis, combatendo o sedentarismo, a obesidade infantil e outras condições decorrentes da inatividade física.
4. Promover a inclusão e a equidade nas aulas de EF, garantindo que alunos com limitações motoras, condições neurológicas ou outras dificuldades

tenham oportunidades adaptadas e equitativas para participar e evoluir na disciplina.

Por outro lado, também defini objetivos específicos, que foram os seguintes:

1. Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos na disciplina de EF, fornecendo suporte teórico e prático para aqueles que necessitam de reforço ou que pretendem aumentar a sua classificação.
2. Aumentar o tempo de empenhamento motor efetivo durante as aulas e sessões de apoio, promovendo maior envolvimento e participação ativa dos alunos nas atividades físicas.
3. Implementar intervenções diferenciadas para alunos com dificuldades motoras ou limitações de coordenação, ajudando-os a desenvolver competências fundamentais para uma prática física mais eficiente e segura.
4. Oferecer planos de treino personalizados para alunos que desejam melhorar sua aptidão física geral, trabalhando capacidades como força, resistência, flexibilidade e velocidade.
5. Apoiar alunos com sobrepeso ou obesidade no processo de adesão e manutenção de um estilo de vida ativo, garantindo que a atividade física seja uma experiência positiva e progressiva, respeitando os seus limites individuais.
6. Desenvolver estratégias inclusivas para alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA) e outras condições neuro divergentes, utilizando abordagens que favoreçam a sua adaptação e participação.

O projeto foi implementado de forma estruturada, através de:

- Avaliação inicial dos alunos participantes, identificando dificuldades e objetivos individuais.
- Desenvolvimento de planos de apoio e intervenção personalizados, com atividades ajustadas às necessidades de cada aluno.
- Sessões de acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos, com monitorização contínua do progresso.

Posto tudo isto senti dificuldades na divulgação do projeto por parte dos colegas de núcleo, ao consultar alunos das turmas dos colegas não sabiam da existência do projeto, assim como de outros colegas do departamento, no entanto procedi à divulgação através das redes sociais, flyers e “boca a boca”. Tendo tido os seguintes resultados documentados na Tabela 2, que contém os dados relativos às sessões de Apoio a EF):

Tabela 2- Dados relativos às sessões de Apoio a EF

Ano de escolaridade	Género	Motivo para o Apoio / Comentários feitos	Nº de sessões realizadas / Data	Descrição da sessão	Recomendações
7º ano	Feminino	<p>Entorse tornozelo direito.</p> <p>Esteve 1 mês com gesso, depois até 14 de fevereiro com muletas.</p> <p>Clube não indicou fisioterapia.</p> <p>Comentou que o seu treinador de futebol a obrigava a jogar lesionada, e manifestou ansiedade em falar sobre o tema, assim como em dizer que não ao seu treinador.</p>	Realizou uma sessão no dia 27 de março.	<p>Avaliação Inicial Sentada realizar dorsiflexão, flexão plantar, eversão e inversão contra resistência da minha mão (3 x15 repetições).</p> <p>Avaliação do nível de dor de 1 a 10. Em média ficou</p>	<p>Procurar fisioterapia ou continuar nas sessões de apoio.</p> <p>Utilizar Voltaren pomada.</p> <p>Colocar o pé lesionado numa bacia com água quente e outra com água fria: 1' fria 1' quente</p> <p>Até que a água quente fique fria.</p>

				<p>registado, no pé lesionado:</p> <p>Dorsiflexão – Sem dor</p> <p>Flexão Plantar – 8.5/10</p> <p>Inversão – 7/10</p> <p>Eversão – 9/10</p> <p>Realizou apoio unipodal, 3 vezes em cada pé durante 30”, ficou registado que:</p> <p>Pé Dominante – Sem apoios na parede durante as 3 séries de 30”</p> <p>Pé Não Dominante</p>	
--	--	--	--	--	--

				(Lesionado) – 1ª e 2ª série apoiou-se 2 vezes; 3ª série apoiou-se 6 vezes.	
10º ano	Feminino	Avaliação Sumativa de Basquetebol, devido a falta justificada	Realizou uma sessão.	Realizou passe de peito, passe picado, lançamento na passada, drible em zig zag, com a mão dominante e não dominante, driblou em corrida de costas e realizou lançamento sem oposição.	

7ºano	Feminino	Melhoria de nota em Voleibol.	Realizou uma sessão com ajuda de mais uma colega de turma.	Deslocamentos com auto passe Auto passe + ressalto no solo + autopasse Passe em deslocamento em trio, com a minha colaboração e da colega.	
7º ano	Feminino	Ganhar massa muscular e preparação física para Campeonato Nacional de Canoagem	Realizou sessões presenciais no dia 9 de abril, 12 de maio e no dia 26 de maio, no ginásio da escola.	1ª sessão: Avaliação inicial e registo de valores de força submáxima, com base no RPE. Material utilizado:	Crei um plano de treino calisténico para a aluna poder realizar em casa, pois nem sempre tinha disponibilidade para estar no Apoio.

				Máquina de Supino; Máquina de remada; halteres 2,5kg; Caixa pliométrica; RG bar; 2ª e 3ª sessão: Plano de treino com base em mesociclo de 5:1	
--	--	--	--	---	--

CAPÍTULO 6. Investigação em Ambiente Escolar

6. Estudo sobre a Perceção da Importância da EF nos Índices de Motivação dos Alunos para frequentar a Escola

6.1. Introdução

A Educação Física (EF) é uma disciplina muitas vezes subvalorizada no currículo escolar, apesar do seu potencial transformador no desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. A perceção que os estudantes têm da EF pode ser um fator determinante na sua motivação para frequentar a escola. Numa era em que o abandono escolar e a desmotivação assumem contornos preocupantes, compreender como a EF contribui para o bem-estar e para a assiduidade torna-se uma necessidade.

O objetivo primário do estudo foi analisar a perceção dos alunos e ex-alunos do Ensino Básico e Secundário sobre a importância da EF, na sua motivação para frequentar a escola. De forma mais específica a intenção foi analisar a perceção dos alunos e ex-alunos do Ensino Básico e Secundário sobre a importância da EF e se há diferenças entre géneros e faixas etárias. Identificar componentes emocionais e sociais da EF que influenciam a motivação dos alunos para frequentar a escola. Por fim, estabelecer correlações entre a assiduidade às aulas de EF e o interesse global na escola.

A motivação dos alunos para frequentar a escola é um fator determinante para o seu sucesso académico, social e emocional. No atual contexto educativo, marcado por desafios como o desinteresse escolar, a falta de envolvimento dos alunos e a crescente prevalência de problemas de saúde física e mental, torna-se fundamental compreender quais os elementos do currículo que contribuem para reforçar o vínculo dos jovens à escola. No início do presente ano letivo, durante uma sessão de apresentação de resultados estatísticos promovida pelo

conselho executivo ao corpo docente, foi destacada a perda de um número significativo de alunos, equivalente a aproximadamente duas turmas, entre os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. Este dado alarmante reforça a necessidade de refletir sobre os fatores que contribuem para a permanência ou o abandono escolar.

A disciplina de Educação Física, ao proporcionar experiências positivas de movimento, cooperação, superação e bem-estar, pode assumir um papel central na construção da motivação escolar. Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de investigar de que forma a percepção da importância atribuída à Educação Física influencia os índices de motivação dos alunos para frequentar a escola, contribuindo com dados relevantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e promotoras de retenção e sucesso educativo.

6.1.1. Questões de investigação / Hipóteses

A questão de investigação está no próprio título do estudo efetuado, ou seja, em que medida a percepção dos alunos sobre a importância desta disciplina vai afetar a sua motivação para frequentar a Escola. Por outro lado, a hipótese colocada foi a de os alunos que atribuem maior importância à disciplina de Educação Física apresentarem níveis mais elevados de motivação para frequentar a escola.

6.1.2. Revisão de Literatura

De acordo com o Boletim SPEF nº41 (2018), verificou-se que a atitude dos alunos em relação à disciplina de Educação Física (EF) sofre variações significativas em função da idade e do género. Especificamente, os alunos do ensino básico, particularmente os do 2.º ciclo, e do género masculino tendem a demonstrar uma predisposição mais positiva e motivada para a prática das atividades propostas nas aulas de EF. Por outro lado, à medida que a idade avança, observa-se frequentemente um declínio no entusiasmo, especialmente entre alunas do género feminino, que podem manifestar menor interesse ou níveis mais baixos de autoeficácia motora. Estes dados sublinham a

necessidade de os professores adotarem estratégias pedagógicas diferenciadas e sensíveis às características específicas do grupo-turma — como por exemplo, a utilização de modalidades desportivas mais inclusivas, metodologias centradas no aluno e a promoção de contextos de prática mais seguros e motivadores para todos os perfis de alunos, com especial atenção à diversidade de interesses, competências e experiências prévias.

O estudo "*Examining Portuguese High School Students' Attitudes towards Physical Education*" revelou que a motivação intrínseca dos alunos na disciplina de Educação Física está fortemente associada a três dimensões fundamentais: o prazer inerente à prática das atividades físicas, a perceção de competência pessoal nas tarefas motoras e a qualidade da relação estabelecida com os professores. Quando os alunos sentem que dominam as atividades propostas, experimentam sentimentos de autoeficácia, que por sua vez reforçam o envolvimento e a vontade de participar. Além disso, a relação interpessoal com os docentes — marcada pela empatia, incentivo e reconhecimento — revela-se essencial para criar um ambiente de aprendizagem positivo e seguro, onde os alunos se sentem valorizados.

Importa ainda salientar que os estudantes que vivenciam experiências consistentes de sucesso e bem-estar nas aulas de EF tendem não só a desenvolver atitudes mais favoráveis em relação à disciplina, como também demonstram uma maior ligação ao contexto escolar. Essa predisposição positiva traduz-se, por exemplo, numa melhoria da assiduidade e numa maior disposição para se envolver nas atividades escolares de forma mais ampla, confirmando o papel da EF não apenas como componente curricular, mas como promotora do sucesso educativo e do desenvolvimento integral dos jovens.

6.1.3. Relação entre os Artigos Revistos e a Intervenção em Ambiente de Aula

A intervenção pedagógica em Educação Física (EF), quando orientada por estratégias eficazes de comunicação e valorização pessoal, pode constituir-se como uma ferramenta poderosa na transformação de crenças limitadoras dos alunos sobre si próprios. Como demonstrado no *Boletim SPEF nº41 (2018)*, alunos mais jovens e do género masculino tendem a apresentar atitudes mais positivas face à EF, o que implica que intervenções pedagógicas diferenciadas são necessárias para envolver alunos mais velhos e, sobretudo, do género feminino. Ao promover experiências positivas e bem-sucedidas no contexto da EF, os professores conseguem reestruturar narrativas internas de inaptidão, fomentando sentimentos de competência e autoestima nos alunos.

Paralelamente, o estudo "*Examining Portuguese High School Students Attitudes towards Physical Education*" reforça que a motivação intrínseca surge quando os alunos sentem prazer nas atividades, percebem-se como competentes e têm uma relação de confiança com os professores. Assim, quando estas dimensões são estimuladas, o aluno sente-se reconhecido e valorizado, o que fortalece não só o seu envolvimento na disciplina, como também o seu vínculo à instituição escolar.

Dentro de uma perspetiva mais crítica, é possível interpretar o poder educativo da EF através de uma perspetiva funcionalista — como instrumento que, ao reforçar normas, competências e valores, contribui para a estabilidade do sistema educativo. O aluno que encontra um espaço estruturado e emocionalmente seguro na EF é mais propenso a adotar comportamentos autorregulados e respeitar as normas escolares. Este efeito não se limita ao contexto da disciplina: ele estende-se ao sentido de pertença do aluno à escola, à sua assiduidade e, eventualmente, ao seu sucesso académico.

Portanto, a EF pode e deve ser entendida não apenas como espaço de desenvolvimento físico, mas como um catalisador para a inclusão, o empoderamento e o alinhamento com os valores institucionais — desde que orientada por práticas pedagógicas conscientes, sensíveis e humanas.

6.1.4. A Motivação Escolar: Conceitos e Teorias

A Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan, distingue entre diferentes tipos de motivação (intrínseca, extrínseca e amotivação), com foco especial na qualidade da motivação e não apenas na sua quantidade. São três as necessidades psicológicas básicas sustentam a motivação intrínseca:

- Autonomia: sentir que se tem controlo sobre as próprias ações. A escolha de atividades na EF, por exemplo, reforça este sentimento.
- Competência: perceber-se capaz de realizar tarefas com sucesso. Quando os alunos sentem que conseguem dominar uma atividade física, a motivação aumenta.
- Relacionamento: sentir-se aceite e conectado com os outros. Relações positivas com os professores, como mostram os estudos analisados, fomentam este vínculo.

O prazer na prática, a percepção de competência e o apoio dos professores são manifestações diretas dessas três necessidades, explicando por que certos alunos se sentem mais motivados na EF — e, por extensão, mais ligados à escola.

6.1.5. Teoria das Metas de Realização (Achievement Goal Theory)

Esta teoria propõe que a motivação dos alunos depende do tipo de meta que perseguem no contexto escolar, principalmente:

- Metas da aprendizagem: foco em melhorar, aprender e desenvolver competências pessoais.
- Metas de desempenho: foco em demonstrar superioridade em relação aos outros.

Os ambientes de EF que valorizam o progresso individual e proporcionam feedback construtivo tendem a promover metas da aprendizagem, que estão associadas a maior persistência, prazer e envolvimento.

Quando os professores criam um clima de apoio ao desenvolvimento pessoal e reconhecem o esforço dos alunos, em vez de enfatizar a comparação entre pares, estes tendem a adotar metas de domínio e a manter comportamentos motivados e autorregulados (Ames, 1992).

6.1.6. Relação entre atividade física e bem-estar escolar

A prática regular de atividade física no contexto escolar, especialmente através da disciplina de Educação Física, revela-se um vetor essencial para o bem-estar dos alunos, tanto no plano físico como psicológico e social. Esta relação não é meramente mecânica — ela é mediada por fatores motivacionais, relacionais e identitários que se entrelaçam no quotidiano escolar.

Como demonstrado no estudo *"Examining Portuguese High School Students' Attitudes towards Physical Education"*, o prazer associado à prática física e a perceção de competência são determinantes para a motivação intrínseca. Quando os alunos se sentem capazes de realizar tarefas motoras com sucesso, experienciam um aumento da autoestima e da autoconfiança — elementos centrais do bem-estar psicológico. A Teoria da Autodeterminação reforça esta ideia ao afirmar que a satisfação das necessidades de competência e autonomia está diretamente ligada a estados de bem-estar duradouros.

Além disso, a superação de crenças limitadoras — como discutido na intervenção pedagógica — permite aos alunos reformular a sua autoimagem, passando de uma visão de inaptidão para uma perceção de capacidade e valor pessoal. Este processo de reestruturação interna tem efeitos positivos não só na motivação para a EF, mas também na forma como os alunos se posicionam perante os desafios escolares e sociais.

A relação com os professores de EF, quando marcada por empatia, incentivo e reconhecimento, contribui para a criação de um ambiente seguro e acolhedor. Esta dimensão relacional, destacada tanto no Boletim SPEF nº41 (2018) como no estudo internacional, é fundamental para o bem-estar social dos alunos. A EF, ao promover atividades cooperativas, jogos em equipa e dinâmicas de grupo,

facilita o desenvolvimento de competências sociais, o sentimento de pertença e a integração no coletivo escolar.

Neste sentido, a atividade física funciona como um espaço privilegiado para a construção de vínculos positivos — com os pares, com os adultos significativos e com a própria escola. A Teoria das Metas de Realização também contribui aqui, ao mostrar que os ambientes que valorizam o progresso individual e o esforço (em vez da comparação) promovem relações mais saudáveis e competitivamente saudáveis.

A motivação para a EF, quando sustentada por experiências positivas, tem efeitos transversais no envolvimento escolar. Alunos que se sentem valorizados e competentes na EF tendem a desenvolver uma atitude mais positiva em relação à escola como um todo, como mostram os dados do estudo internacional. Isto traduz-se em maior assiduidade, menor risco de abandono e maior predisposição para participar ativamente na vida escolar.

Mesmo através de uma visão instrumental da Educação Física, é possível reconhecer que o bem-estar promovido pela atividade física contribui para a estabilidade do sistema educativo, ao gerar comportamentos autorregulados e lealdade institucional (Ryan & Deci, 2000).

A atividade física, quando mediada por práticas pedagógicas conscientes e motivadoras, é muito mais do que um meio de desenvolvimento físico, arrisco-me a dizer que é um catalisador de bem-estar integral. Esta atua, simultaneamente, nos planos psicológico, social e escolar, promovendo autoestima, vínculos e sentido de pertença. Assim, investir na qualidade da Educação Física é investir na saúde emocional, na coesão social e no sucesso educativo dos alunos.

6.2. Metodologia

6.2.1. Tipo de estudo

Quantitativo, descritivo e transversal.

6.2.2. Instrumento

Questionário online anónimo, aplicado via Google Forms.

O questionário consistiu em numa breve introdução ao seu objetivo e alertando os participantes da garantia do seu anonimato. Assim, tinham de se identificar como “Ex-alunos do Ensino Básico e/ou Secundário”, “Frequenta o 7ºano”, “Frequenta o 8ºano”, “Frequenta o 9ºano”, “Frequenta o 10ºano”, “Frequenta o 11ºano” e “Frequenta o 12ºano”. Também tinham de indicar a idade e o género.

As perguntas sobre a Percepção da Importância da E.F. na motivação, para frequentar a Escola foram as seguintes:

- “Gosta de participar nas aulas de Educação Física?”
- “Sinto que a Educação Física é importante para a minha saúde?”
- “Sinto-me mais motivado para vir à escola nos dias em que tenho EF?”
- “A EF ajuda-me a lidar com o stress e a sentir-me melhor emocionalmente?”
- “A EF ajuda-me a integrar-me melhor com os meus colegas?”
- “O professor de EF influencia positivamente a minha motivação escolar?”
- “Falto menos às aulas nos dias em que tenho EF?”
- “Considero a EF uma disciplina tão importante como as outras?”
- “A EF ajuda-me a sentir-me valorizado na escola?”
- “Se pudesse, teria mais aulas de EF por semana?”
- “O que mais gostas nas aulas de Educação Física?”
- “O que menos gostas nestas aulas?”
- “Em que medida a EF influencia a tua vontade de vir à escola? Explica.”

As respostas possíveis às mesmas eram: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo”, “Discordo totalmente”.

6.2.3. População-alvo

Alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano) e do Ensino Secundário (10º ao 12º ano) e antigos alunos.

6.2.4. Amostragem

Amostra por conveniência

6.2.5. Análise de dados

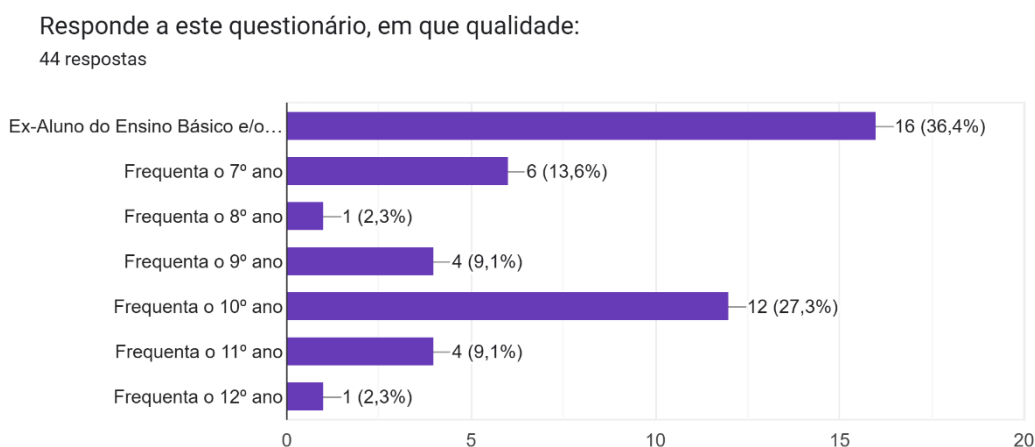
Estatística descritiva e análise comparativa por género, idade e ano escolar, nos inquiridos.

6.2.6. Apresentação e Análise dos Resultados

6.2.6.1. Caracterização da Amostra

A amostra é composta por 45 respostas, com diversidade em termos de idade, género e na qualidade da pessoa que responde. No que respeita à qualidade (aluno do 7º ao 12º ano de escolaridade e ex-alunos) responderam seis alunos do 7º ano (13,6% da amostra), um aluno do 8º ano (2,3% da amostra), quatro alunos do 9º ano (9,1%), doze alunos do 10º ano (27,3% da amostra), quatro alunos do 11º ano (9,1% da amostra) e um aluno do 12º ano (2,3% da amostra). Quanto a ex-alunos temos dezasseis pessoas a responder, o que equivale a 36,4% da amostra (fig.2).

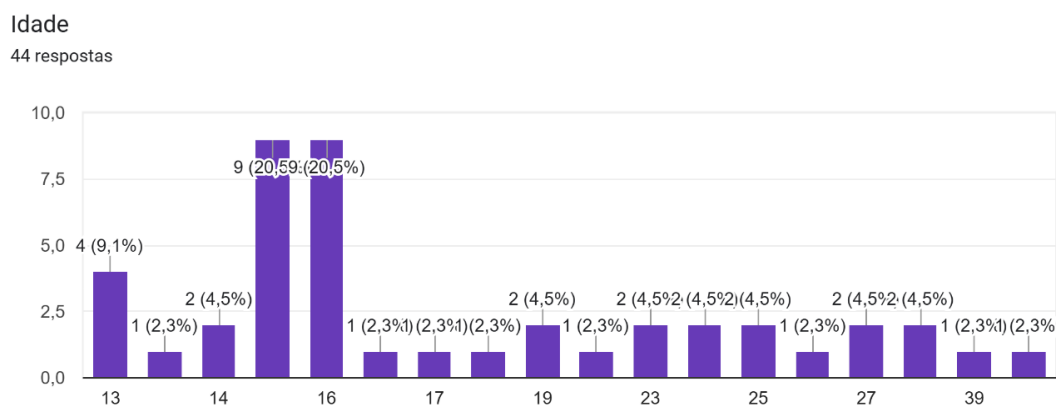
Figura 2- Distribuição percentual da qualidade em que os participantes responderam ao questionário



A amostra é composta maioritariamente por participantes do género feminino, totalizando 26 inquiridas, o que representa aproximadamente 59% da amostra. Por sua vez, 17 inquiridos identificaram-se como do género masculino, correspondendo a cerca de 39% do total. Houve ainda uma resposta com género não especificado.

A amostra apresenta uma maioria significativa de jovens em idade escolar. A faixa etária dos 13 aos 16 anos é a mais representada, com 30 participantes, o que corresponde a aproximadamente 68% da amostra. Esta faixa inclui alunos do 7º ao 11º ano, refletindo a incidência do questionário em estudantes do ensino básico e secundário. A segunda faixa mais representada é a dos 17 aos 20 anos, com 4 participantes (cerca de 9%), incluindo alunos do 12º ano e ex-alunos mais recentes. Já a faixa dos 21 aos 30 anos inclui 9 ex-alunos, representando cerca de 20% da amostra (fig.3). Estes participantes oferecem uma perspetiva retrospectiva sobre o impacto da EF após a conclusão do ensino obrigatório. Por fim, há um participante com 50 anos, pertencente à faixa dos mais de 30 anos, representando 2,3% da amostra.

Figura 3 - Distribuição percentual das idades dos participantes no questionário

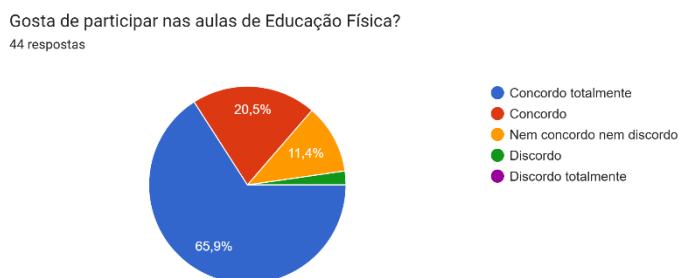


6.2.6.2. Resultados Principais

A análise dos dados revela uma perceção tendencialmente positiva dos alunos e ex-alunos relativamente à disciplina de Educação Física, destacando-se o seu impacto na motivação escolar, no bem-estar emocional e na valorização da

saúde. A esmagadora maioria dos participantes manifesta gosto pela participação nas aulas de Educação Física (fig. 4), com mais de dois terços a afirmarem concordar totalmente com essa afirmação.

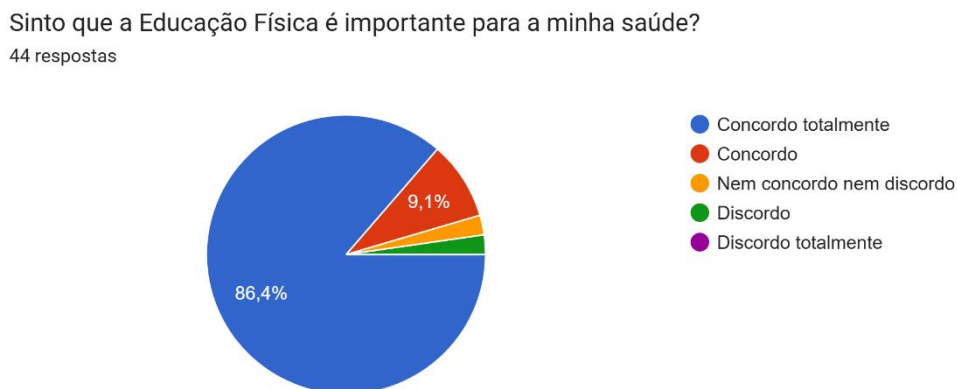
Figura 4 - Distribuição percentual relativa à pergunta “Gostas de participar nas aulas de Educação Física?”



Esta tendência sugere uma elevada adesão à componente prática da disciplina, especialmente entre os alunos em ciclos intermédios e secundário. Apenas uma minoria residual demonstrou alguma indiferença ou discordância.

Relativamente à perceção da importância da Educação Física para a saúde, os dados são expressivos (fig. 5): cerca de 86,4% dos inquiridos reconhecem de forma clara este contributo. Esta valorização da EF enquanto promotora de estilos de vida saudáveis confirma a sua relevância no quadro das disciplinas curriculares, ultrapassando a visão tradicionalmente utilitarista do exercício físico.

Figura 5 - Distribuição percentual das respostas sobre a relação entre EF e a promoção da Saúde

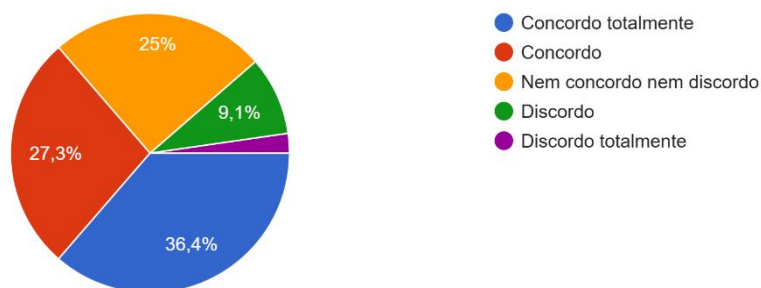


Quanto à motivação para frequentar a escola nos dias em que os alunos têm Educação Física (fig. 6), 63,7% referem sentir-se mais motivados. As justificações espontâneas apontam para o carácter dinâmico, lúdico e diferenciador destas aulas, frequentemente vistas como uma "rutura positiva" na rotina escolar. O sentimento de prazer associado à atividade física, bem como o convívio com os colegas, é descrito como fator de incentivo à assiduidade.

Figura 6 - Distribuição percentual das respostas dos participantes relativas à relação entre Motivação para ir à Escola e terem aula de EF

Sinto-me mais motivado para vir à escola nos dias em que tenho EF?

44 respostas

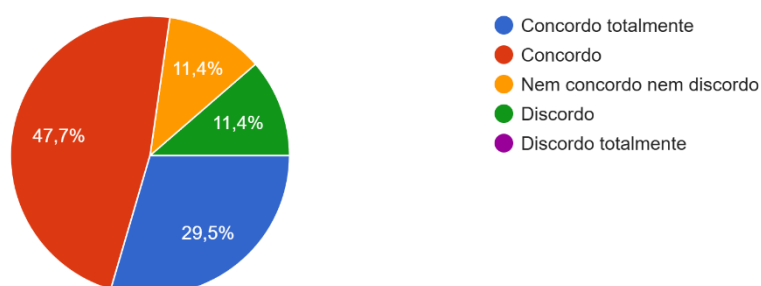


Em paralelo, verifica-se uma tendência igualmente positiva no que diz respeito ao contributo da Educação Física para o bem-estar emocional e a gestão do stress (fig. 7). Cerca de 77% dos inquiridos reconhecem que a disciplina contribui para se sentirem emocionalmente melhor, sendo os efeitos psicossociais um eixo relevante no discurso dos participantes — tanto nas perguntas de resposta fechada como nas de resposta aberta.

Figura 7 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação entre EF e gestão positiva emocional e do stress

A EF ajuda-me a lidar com o stress e a sentir-me melhor emocionalmente?

44 respostas

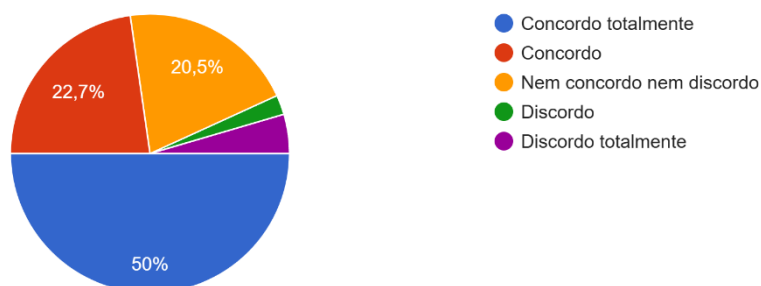


A integração social é outro aspeto valorizado (fig. 8): aproximadamente 68% dos alunos referem que a EF facilita o relacionamento interpessoal e a integração no grupo-turma. O carácter cooperativo das modalidades desportivas, aliado ao ambiente descontraído das aulas, parece promover sentimentos de pertença e inclusão.

Figura 8 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação entre a EF e a melhor integração numa turma

A EF ajuda-me a integrar-me melhor com os meus colegas?

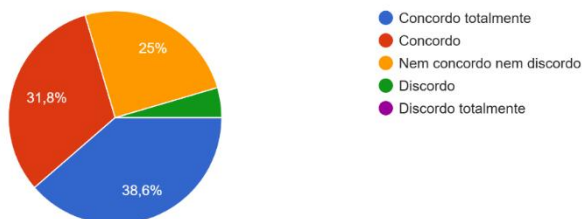
44 respostas



Deve sublinhar-se o papel do professor de Educação Física enquanto agente mobilizador da motivação (fig. 9). Três em cada quatro participantes consideram que o docente influencia positivamente a sua atitude face à escola. O reconhecimento do empenho e da dedicação dos professores de EF aparece de forma recorrente nas respostas qualitativas, sendo associado a maior envolvimento e gosto pela disciplina.

Figura 9 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação positiva entre o papel do professor de EF e a motivação escolar

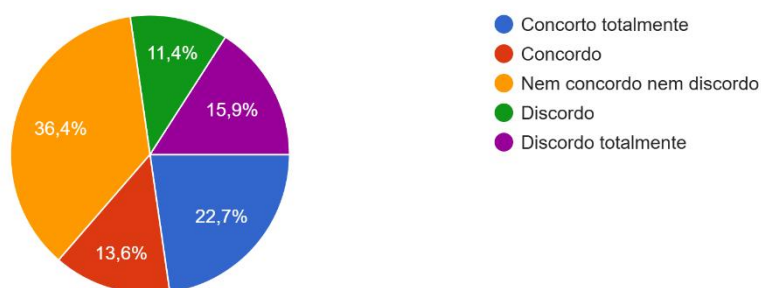
O professor de EF influencia positivamente a minha motivação escolar?
44 respostas



Por fim, um dado relevante foi o facto de na pergunta, "Se pudesse, teria mais aulas de EF por semana?", terem respondido "Concordo totalmente" 52,3% dos inquiridos e "Concordo" 20,5% da amostra. Em termos de concordância perfaz um valor de 72,8%, que é demasiado elevado para ser ignorado, em termos de pensamento sobre o futuro da Educação Física, em termos do seu papel na organização escolar, neste caso específico da ESJEA.

Figura 10 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à relação entre faltar menos às aulas, nos dias em que há EF

Falto menos às aulas nos dias em que tenho EF?
44 respostas



Estes dados, no seu conjunto, permitem aferir que a Educação Física, mais do que uma disciplina prática, é percecionada como promotora de bem-estar, pertença e motivação para a vida escolar, reforçando o seu valor no contexto educativo contemporâneo.

Figura 11 - Distribuição percentual das respostas dos participantes sobre a importância da EF no contexto do currículo escolar

Considero a EF uma disciplina tão importante como as outras?

44 respostas

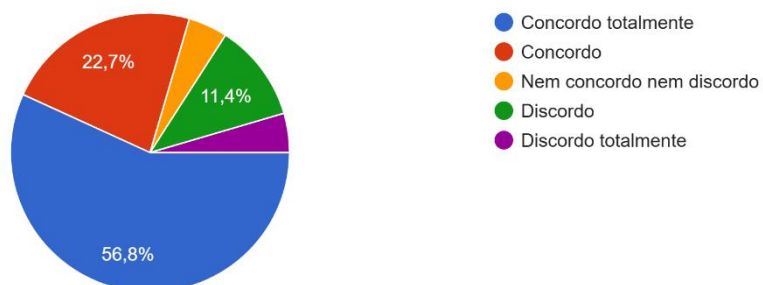


Figura 12 - Distribuição percentual das respostas dos participantes sobre a relação entre se sentirem valorizados e a EF

A EF ajuda-me a sentir-me valorizado na escola?

44 respostas

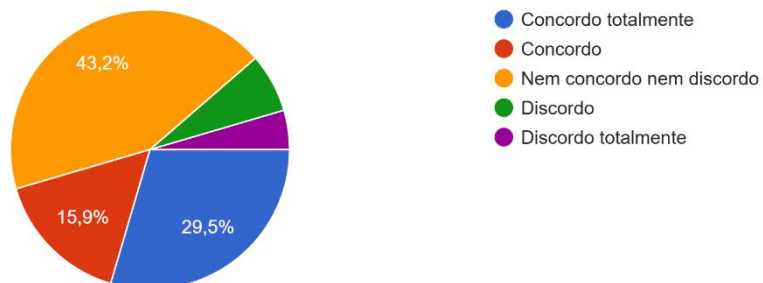


Figura 13 - Distribuição percentual das respostas dos participantes à pergunta “Se pudesse, teria mais aulas de EF por semana?”

Se pudesse, teria mais aulas de EF por semana?
44 respostas

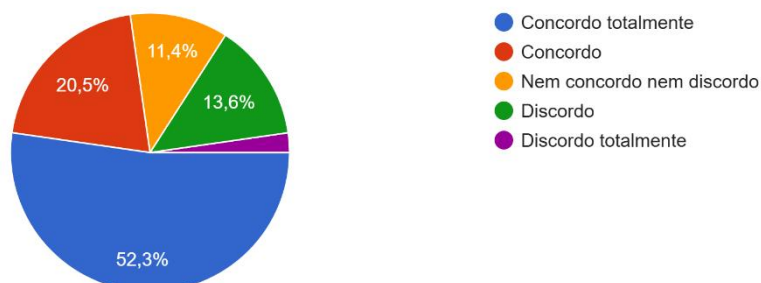


Tabela 3 - Respostas à pergunta aberta “Em que medida a EF influencia a tua vontade de vir à escola? Explica”

Resposta
Em que medida a EF influencia a tua vontade de vir à escola? Explica.
Influência muito. Gosto muito do professor e q's aulas dele são muito boas.
de 0 a 100%, influência 83%
não influencia
Gosto de praticar desporto, porque sinto que me faz bem e melhora a qualidade da minha saúde
Não influencia
Não influencia.
É mais motivante
Liberta-me

É bom saber que há uma disciplina em que não estamos fechados numa sala, sentados muito tempo a ouvir e escrever, onde temos oportunidade de mexer o corpo, libertar o stress, jogar e conviver com os colegas.
Torna os dias mais dinâmicos e ajuda a aliviar o stress.
Nenhuma
Gosto de fazer exercícios e aprender coisas novas
Na medida em que sei que vou fazer algo diferente nas aulas sem ser estar sentado
Ns
Em nada
Muita pq é uma das únicas disciplinas que gosto
São as aulas mais interessantes
Nas aulas de educação física consigo falar com os meus amigos enquanto faço desporto, o que me dá menos vontade de faltar.
Influência porque eu adoro educação física e acho muito importante então eu fico feliz.
Era indiferente na altura.
Imenso, sempre que era dia de ter aula de EF, levantava-me da cama com outra disposição, eram os melhores dias da semana.
É porque adoro ef e faz me sentir bem e a vontade e de poder estar sempre a presente para não faltar as aulas de educação física.
Nos dias de E.F gosto de vir à escola porque ajuda descontraír
.

Era a única disciplina que me motivava a ir para a escola pois era a que mais me divertia.
Sinto-me mais motivado nos dias em que tenho educação física
Imenso, saber que ia ter EF tenho logo outra vontade de ir para a escola, sei que não vou estar “trancada” 24/7 numa sala de aula
Eu gosto muito de praticar desportos então a educação física torna-se uma coisa boa em que gosto de participar.
Sim, porque é a minha disciplina favorita
sei que uma aula em que não vou estar sentada na secretaria como as outras e posso fazer desportos de que gosto
Gosto de melhorar a minha aptidão física
Depende da modalidade que estamos a realizar as aulas
Na influência
Igual
Ajudar a falar com as lesoas que não falamos fora da aula
Saber que não vou ficar o dia inteiro fechada numa sala e que vou fazer algo diferente.
Aumenta
É bom ter um tempo de pausa entre as aulas para poder praticar desporto e espairecer
Quando é um desporto de que gosto torna-se uma motivação porque quero que chegue o momento de o praticar. Quando é um de que não gosto, é frustrante e apetece arranjar justificação pra faltar o dia todo.

Gosto das aulas, mas não afeta a minha vontade de ir à escola. Porque também gosto de outras disciplinas.
A aula é menor, chegamos mais tarde, saímos mais cedo pra se equipar, é mais relaxante ter tanto tempo pra descansar entre aulas
Nada, quando tenho EF não influencia em vir para a escola nem mais nem menos, depende do desporto que estamos a trabalhar para ter essa vontade, para min.
Motiva-me
Bastante, pois dá-me uma motivação extra para o resto do dia e faz parecer com que o dia de aulas não é longo como realmente parece ser.

-

6.3. Relação entre Educação Física e Motivação Escolar

A EF, enquanto disciplina curricular, ocupa um lugar singular na experiência escolar dos alunos. Os dados recolhidos indicam que a EF tem uma influência multifatorial na motivação dos estudantes, operando a vários níveis: emocional, relacional, fisiológico e simbólico.

A maioria dos alunos afirma sentir-se mais motivada para frequentar a escola nos dias em que tem aulas de EF. Esta motivação está fortemente ancorada na perceção de prazer associado à atividade física — uma motivação de natureza intrínseca, conforme preconizado por autores como Deci e Ryan (1985), no seu modelo da Teoria da Autodeterminação. A EF emerge, assim, como uma zona de autonomia e autoexpressão dentro do currículo, onde os alunos se envolvem por gosto, não por obrigação. Do ponto de vista organizativo, a EF proporciona uma rutura saudável com a estrutura rotineira das disciplinas mais cognitivas e sedentárias.

Os alunos relatam que “quebra a monotonia”, “traz energia” e “torna o dia mais leve”. Esta alternância entre momentos de mobilização corporal e momentos de

concentração intelectual é fundamental para a homeostase emocional e cognitiva dos jovens, contribuindo para a sua permanência em contexto escolar com menor sentimento de saturação.

A interação social facilitada pela EF é outro fator motivacional de relevo. Modalidades coletivas, jogos cooperativos e dinâmicas de grupo favorecem a coesão entre pares, o desenvolvimento de competências socio emocionais e o sentimento de pertença ao grupo-turma. Esta dimensão relacional é reconhecida como promotora de bem-estar, autoestima e, por conseguinte, de maior envolvimento escolar. Como referem alguns inquiridos, a EF “ajuda a integrar-me melhor com os meus colegas” ou “é a única disciplina em que sinto que posso ser eu próprio”. Os docentes de EF são frequentemente descritos como figuras com forte impacto na motivação dos alunos. A natureza prática da disciplina parece permitir uma proximidade relacional mais espontânea e menos hierarquizada, o que contribui para um clima de aula mais positivo e para um maior vínculo afetivo com a escola. Nas respostas abertas, surgem expressões como “o professor motiva-me”, “as aulas dele são muito boas” ou “sei que vai ser divertido”. Estes dados convergem com investigações que apontam para o papel central da relação pedagógica na construção do sentido escolar.

Outro aspeto revelador da sua influência motivacional é o reconhecimento, por parte de muitos alunos, de que a EF “é tão importante como as outras disciplinas”. Esta valorização simbólica da EF no plano curricular contribui para um sentimento de justiça e de valorização pessoal, especialmente junto de alunos com menor rendimento noutras áreas do saber. Para alguns, a EF é o espaço onde se destacam, o que reforça a sua identidade escolar positiva e contraria narrativas de insucesso.

A relação entre Educação Física e motivação escolar, conforme evidenciada nos dados do inquérito, é profunda, dinâmica e multidimensional. A EF não só contribui para o bem-estar físico dos alunos, como também se revela um dispositivo pedagógico fundamental para a construção de vínculos emocionais com a escola, o fortalecimento da autoestima, a coesão social e a valorização da diversidade de talentos. Numa lógica de escola inclusiva e promotora de sucesso educativo, a Educação Física assume-se, assim, não como uma

disciplina acessória, mas como um dos pilares da motivação e do equilíbrio psicopedagógico dos alunos ao longo da sua trajetória escolar.

6.4. Discussão dos resultados

A análise dos resultados evidencia a relevância da disciplina de EF como fator influenciador da motivação escolar dos alunos. A percepção positiva da maioria dos participantes em relação às aulas de EF, quer pelo gosto na participação, quer pela valorização dos seus efeitos na saúde, bem-estar emocional e integração social, revela uma ligação profunda entre esta disciplina e o envolvimento escolar.

Do ponto de vista teórico, estes resultados dialogam fortemente com os pressupostos da *Teoria da Autodeterminação*, formulada por Deci e Ryan (1985). Esta teoria defende que os indivíduos se sentem mais motivados quando vivenciam sentimentos de competência, autonomia e pertença. Neste contexto, a EF assume-se como uma disciplina que promove, em larga escala, a motivação intrínseca. Os dados do inquérito mostram que os alunos participam nas aulas por prazer, não por obrigação — refletindo exatamente o tipo de envolvimento que Deci e Ryan consideram mais sustentável e positivo no percurso escolar.

Contudo, embora esta tendência seja predominante, não é homogênea: alguns inquiridos revelam sentimentos de frustração perante atividades demasiado exigentes ou experiências anteriores negativas, sublinhando a importância de uma abordagem inclusiva e diferenciada por parte do professor. Complementarmente, os dados obtidos também encontram suporte na *Teoria das Metas de Realização (Achievement Goal Theory)*, particularmente nas distinções entre metas de aprendizagem e metas de desempenho. É visível que grande parte dos alunos manifesta uma orientação para o domínio, valorizando o progresso pessoal, a aprendizagem de novas modalidades e a superação individual. Este padrão é indicativo de uma motivação adaptativa e robusta, centrada no desenvolvimento de competências motoras e sociais. Por outro lado, algumas respostas revelam uma orientação para metas de desempenho, com impacto negativo quando os alunos se sentem incapazes de corresponder às expectativas ou de competir com os colegas. Esta dualidade reforça a

necessidade de uma intervenção pedagógica que privilegie contextos de aprendizagem seguros, motivadores e não punitivos, respeitando os ritmos e os interesses de cada aluno.

O estudo “*Examining Portuguese High School Students’ Attitudes towards Physical Education*” (Simões et al., 2017) oferece uma perspetiva complementar que corrobora os resultados aqui analisados. Tal como identificado neste trabalho, os alunos portugueses tendem a demonstrar atitudes positivas em relação à EF, atribuindo-lhe uma importância curricular equivalente às restantes disciplinas e reconhecendo os seus benefícios físicos e psicossociais.

Os dados do presente inquérito vão ao encontro desta valorização, com expressões recorrentes como “a EF ajuda a integrar-me com os colegas” ou “é a disciplina que me motiva a vir à escola”, reforçando a ideia de que a EF, ao contrário da perceção tradicional de disciplina acessória, é um elemento estruturante da motivação e do bem-estar escolar.

O *Boletim SPEF nº41* (2018) destaca precisamente esta função estruturante da EF, descrevendo-a como promotora da literacia motora, da cidadania ativa e da qualidade de vida. As respostas dos alunos e ex-alunos inquiridos espelham esta visão, revelando que a EF é experienciada como um espaço de expressão pessoal, de contacto com o corpo e de escape à rigidez do quotidiano escolar. Contudo, o boletim também alerta para riscos pedagógicos, como a exclusão de alunos com menor destreza física ou o foco excessivo em modalidades normativas, aspetos que se refletem em algumas respostas críticas do inquérito. A existência de alunos que se sentem desmotivados ou pouco valorizados pela estrutura das aulas de EF evidencia o desafio de tornar esta disciplina verdadeiramente acessível, integradora e centrada no aluno.

Em síntese, os dados recolhidos através do questionário, quando confrontados com os modelos teóricos e com a literatura especializada, permitem afirmar que a Educação Física exerce uma influência positiva e diferenciadora na motivação escolar. Quando bem orientada, a EF contribui para a autodeterminação dos alunos, para o desenvolvimento de metas de realização saudáveis e para o reforço dos laços sociais no espaço escolar. No entanto, persiste o imperativo pedagógico de garantir que este impacto seja equitativo, eliminando barreiras

físicas, emocionais e simbólicas que possam limitar a experiência de determinados alunos. A Educação Física tem, assim, o potencial de se constituir como uma disciplina catalisadora do sucesso escolar, desde que desenhada e implementada com intencionalidade, sensibilidade e visão pedagógica renovada.

6.4. Conclusões e Recomendações

Este estudo evidencia, de forma inequívoca, que a disciplina de EF desempenha um papel significativo na motivação escolar dos alunos. A maioria dos participantes manifesta uma atitude positiva face à EF, valorizando-a não apenas pelo seu contributo para a saúde física, mas também pelo seu impacto no bem-estar emocional, na integração social e no gosto pela frequência escolar. Verificou-se que a EF constitui, para muitos alunos, um fator determinante na decisão de frequentar a escola com regularidade, funcionando como catalisador de sentimentos de pertença, satisfação e envolvimento. O papel do professor revelou-se igualmente estruturante, sendo amplamente reconhecido como mediador da motivação e da valorização da disciplina (Simões et al., 2017; Sociedade Portuguesa de Educação Física [SPEF], 2018).

Por outro lado, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas. Desde logo, trata-se de uma amostra não probabilística e limitada numericamente ($n = 44$), o que restringe a generalização dos resultados. Para além disso, o instrumento de recolha — um questionário misto — não permite uma exploração aprofundada das motivações individuais, nem contempla variáveis contextuais como o estilo de ensino ou as infraestruturas da escola. A ausência de triangulação metodológica limita o potencial interpretativo e reduz a robustez analítica do estudo.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de reforçar uma abordagem pedagógica mais inclusiva, diferenciada e centrada no aluno. Os professores devem privilegiar estratégias que promovam a autonomia, a cooperação e o prazer na prática (Deci & Ryan, 1985). A diversificação das modalidades e a valorização do progresso individual devem estar no centro da ação docente, prevenindo sentimentos de frustração associados às metas de desempenho (Nicholls, 1989).

Sugere-se ainda que a EF seja concebida como espaço de desenvolvimento integral, envolvendo competências físicas, emocionais e sociais, tal como recomendado pela SPEF (2018). O reforço da formação contínua dos docentes e a melhoria das condições materiais são igualmente medidas estruturantes.

Deixo como recomendação o aprofundamento da investigação através de estudos longitudinais e metodologias qualitativas, como entrevistas e observação participante. A inclusão de variáveis como género, contexto socioeconómico, estilos de ensino e recursos escolares permitiria compreender com maior profundidade os fatores que mediam a relação entre EF e motivação escolar. A articulação da EF com domínios como saúde mental, cidadania e inclusão poderá enriquecer futuros estudos, consolidando o seu estatuto enquanto disciplina promotora de sucesso educativo e bem-estar global.

7. Conclusão Final

Chegado o fim desta etapa marcante, é impossível não sentir um profundo sentimento de dever cumprido. O estágio foi, em muitos aspetos, uma travessia — com obstáculos, aprendizagens, momentos de dúvida e de descoberta — que me permitiu não só consolidar o meu percurso como aspirante a professor, mas sobretudo afirmar, com segurança e paixão, que é no ensino da Educação Física que quero construir a minha vida.

Como na *Odisseia* de Homero, também esta viagem foi feita de constantes reencontros com aquilo que me move: o respeito pelo outro, o gosto pelo movimento, o poder da educação, o desafio constante de nos superarmos. Como Ulisses, parti para este estágio com a bagagem do que sabia — mas foi ao viver o dia a dia da escola, com os seus ritmos intensos, os seus hábitos sedimentados e as suas exigências reais, que fui verdadeiramente posto à prova. E cresci com isso.

Confesso que houve momentos de frustração. O ritmo vertiginoso da escola por vezes deixa pouco tempo para aquilo que mais importa: olhar o detalhe, escutar em profundidade, ajustar com calma. Fiquei com a sensação de que certos pormenores mereciam mais atenção — e isso deixa alguma tristeza. Mas não amargura. Porque, mesmo no meio da correria, houve espaço para relações significativas, para aprendizagens com sentido e para a construção de uma identidade profissional que hoje reconheço como minha.

Chegar com uma nova mentalidade a uma escola já estabelecida é sempre um choque — e foi. Mas foi também um ponto de viragem, um momento de tensão fértil. Como no princípio do *Jita Kyoj*, que rege a arte marcial que moldou o meu carácter, também aqui o confronto gerou crescimento mútuo. Trouxe ideias novas, mas recebi sabedoria antiga. Desafiei rotinas, mas aprendi a escutá-las. E no final, o que podia ser conflito foi, afinal, partilha.

Lidar com turmas tão diversas — alunos de origens culturais e socioeconómicas distintas, com diferentes diagnósticos e necessidades — foi um dos maiores desafios, mas também uma das maiores dádivas deste percurso. Ensinar nestes

contextos exigiu muito mais do que aplicar metodologias: exigiu empatia, flexibilidade, criatividade e, sobretudo, humanidade.

Termino, assim, este relatório com gratidão profunda. Por quem me acolheu. Pelos alunos que me desafiaram e me ensinaram. Pela oportunidade de ter vivido esta experiência em toda a sua riqueza. Saio desta etapa não apenas com mais conhecimento, mas com uma identidade profissional enraizada. Professor de Educação Física — não apenas como título, mas como escolha de vida.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Andrade, A. (2018). A Educação Física na escola: Atitudes dos alunos em função da idade e do sexo (Boletim SPEF n.º 41). Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>

Bayer, C. (1994). O ensino dos jogos desportivos colectivos. Visor.

Bento, J. (2017). Didática da Educação Física: Fundamentos e práticas. Editora UFSC.

- Bento, J. O.** (1986). Educação Física: Conceção e identidade. Livros Horizonte.
- Bento, J. O.** (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Horizonte.
- Bento, J. O.** (1999). Educação física e desporto: Conceção e identidade. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O.** (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3.^a ed.). Lisboa: Horizonte.
- Bento, J. O.** (2006). Desporto e Educação: Ensaio. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Boud, D.** (1995). Enhancing Learning Through Self-assessment. Routledge.
- Brito, J., & Fonseca, A. M.** (2010). Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das práticas às possibilidades. *Revista Motricidade*, 6(3), 17–29.
- Bunker, D., & Thorpe, R.** (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carmona-Halty, M., Alarcón-Castillo, K., Semir-González, C., Sepúlveda-Páez, G., Mena-Chamorro, P., Barrueto-Opazo, F., & Salanova, M.** (2024). How study-related positive emotions and academic psychological capital mediate between teacher-student relationship and academic performance: a four-wave study among high school students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1419045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1419045>
- Capel, S., & Whitehead, M.** (Eds.). (2012). Debates in physical education. Routledge.
- Carmo, H., & Ferreira, M.** (2008). Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem (3.^a ed.). Universidade Aberta.

Cruz, J. F. A. (2004). Educação física, saúde e qualidade de vida. In J. F. A. Cruz (Ed.), *Educação Física e Ciências do Desporto – Teoria e prática* (pp. 91-112). UFP.

Day, C. (2004). A paixão pelo ensino: A identidade pessoal e profissional do professor e o seu desenvolvimento. Porto Editora.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Diamond, A. (2015). Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2(1), 1011.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). FITescola®: Zona saudável dos testes de aptidão física. Ministério da Educação. Recuperado em [data de acesso], de <https://fitescola.dge.mec.pt>

Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Educação Física (3.º ciclo e secundário). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Formosinho, J. (2001). A formação prática e a supervisão na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 91–116. <https://doi.org/10.21814/rpe.12265>

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50. <https://doi.org/10.21814/rpe.11833>

Fernandes, D. (2008). A avaliação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Editora.

Geertsen, S. S., Thomas, R., Larsen, M. N., Dahn, I. M., Andersen, J. N., Krause-Jensen, M., ... & Lundbye-Jensen, J. (2016). Motor coordination and physical activity are positively associated with academic achievement in preadolescent children. *PLOS ONE*, 11(8), e0149732. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149732>

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2019). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. Universidade da Madeira.

Gréhaigne, J. F., Mahut, B., & Wallian, N. (2005). Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar (2.^a ed., I. Mesquita, Trad. e Adapt.). Porto: FADEUP Edições.

Graça, A., & Oliveira, A. (2005). Expressão corporal: Fundamentos e práticas. Edições FMH.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010406>

Hills, A. P., Andersen, L. B., & Byrne, N. M. (2011). Physical activity and obesity in children. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 866-870. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>

Kirk, D. (2010). Physical Education Futures. Routledge.

Kirk, D. (2019). Pedagogia crítica da educação física: Desafios e perspectivas contemporâneas. *Movimento*, 25(1), e25061. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97341>

Lardika, R. A., & Tulyakul, S. (2020). The effect of Direct Instruction Model in Physical Education towards Students' Adversity Quotient (AQ). *Journal Sport Area*, 5(1), 1-12. [https://doi.org/10.25299/sportarea.2020.vol5\(1\).4460](https://doi.org/10.25299/sportarea.2020.vol5(1).4460)

Li, N., et al. (2024). Effects of Daily Exercise Time on the Academic Performance of Students: An Empirical Analysis Based on CEPS Data. Preprint (arXiv). <https://arxiv.org/abs/2312.11484>

Machado, N. D. M. (2022). O Estágio Profissional: Um passo fundamental na formação de um futuro Professor de Educação Física [Relatório de Estágio]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Marques, A. T., & Barbosa, A. (2020). Examining Portuguese high school students' attitudes toward physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(4), 1976-1983. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.04269>

Matos, Z. (2009). Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: Ano lectivo 2009-2010. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2005). O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Relatório de investigação). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

Mesquita, I., & Farias, C. (2018). Ensino, aprendizagem e avaliação em educação física. *Movimento*.

Metzler, M. W. (2011). Instructional models for physical education (3rd ed.). Holcomb Hathaway Publishers.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). The spectrum of teaching styles: From command to discovery. New York: Longman.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Nóvoa, A. (2009). *Os professores e a sua formação: uma perspetiva internacional*. Porto Editora.

Pereira, F. (2020). *Inclusão educativa: práticas pedagógicas flexíveis e centradas no aluno*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens* (2ª ed.). Porto Editora.

Região Autónoma dos Açores, Assembleia Legislativa. (2023, 17 de fevereiro). Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro — Aprova o modelo de educação inclusiva. *Diário da República — Série I, n.º 35*, 2023. <https://...>

Região Autónoma dos Açores. (2023, 26 de junho). Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores. *Diário da República — Série I, n.º 122*.

Região Autónoma dos Açores. (2023, 29 de setembro). Portaria n.º 85/2023, que regulamenta a realização de Estágios Pedagógicos na Região Autónoma dos Açores. *Diário da República*.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 113-126.

Silva, J. R.-S., & Alsina, Á. (2021). Formação docente no modelo realista-reflexivo: uma aproximação do contexto brasileiro. *Educação em Questão*, 59(60), 1-28. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24757>

Sousa, A., & Ramos, R. (2019). O jogo como instrumento pedagógico: Reflexões sobre a sua importância na Educação Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(3), 503-508.

Tavares, F. (2011). *Aprendizagem motora e ensino por descoberta: Fundamentos e práticas*. Editorial Universitária.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wen, X., Silva, R. M., Xu, Q., González-Fernández, F. T., Silva, A. F., Badicu, G., Guo, X., & Clemente, F. M. (2024). Current practices in physical fitness assessment and monitoring among coaches of individual and team sports: A survey in Portugal, Spain, and Romania. *Biology of Sport*, 41(4), 219-230. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2024.139074>

Whipp, P. R., Jackson, B., Dimmock, J. A., & Soh, J. (2015). The effects of formalized and trained non-reciprocal peer teaching on psychosocial, behavioral,

pedagogical, and motor learning outcomes in physical education. *Frontiers in Psychology*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00149>

Anexos

Anexos 1: Sequência Lógica de Aprendizagem de Luta

Tema: Luta

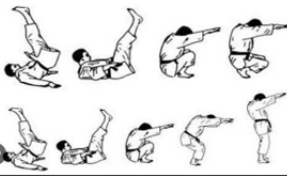
Nível Introdutório


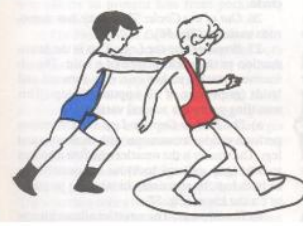

Conteúdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quedas										
À retaguarda	AD	I/E	E	C						AS
Lateral direita	AD	I/E	E	C						AS
Lateral esquerda	AD	I/E	E	C						AS
Com rolamento	AD					I/E	E	E	C	AS
Luta no solo										
Dupla prisão de pernas com rotação	AD	I/E	E	E	C					AS
Prisão do braço por dentro com rotação pela frente	AD					I/E	E	E	C	AS
Dupla prisão de braços	AD	I/E	E	E	C					AS
Luta em pé										
Controlo da cabeça e do braço	AD				I/E	E	E	C		AS
Controlo do braço por dentro	AD				I/E	E	E	C		AS
Barreira exterior com a perna	AD				I/E	E	E	C		AS
Projeção anterior a partir da dupla prisão de pernas	AD						I/E	E	C	AS



Anexos 2 – Exemplo de Plano de Aula UD de Luta

<p>Data: 17/09/2024 Hora: 10h45 Duração: 1h30 Local: Sala de judo Tempo efetivo de aula: min Aula: 3 de 8</p>	<p>Unidade Didática: Luta Função Didática: Avaliação da aptidão física dos alunos e Introdução à Luta Olímpica Objetivos da aula: Avaliar a aptidão física dos alunos através da execução do teste de abdominais, flexões de braços. Introduzir a Luta Olímpica através da execução de queda retaguarda, laterais e queda com rolamento. Introduzir a situação de luta com dois jogos de oposição e de uma situação de controlo no solo.</p>	<p>Nº de Alunos: 17 Material: ficheiro áudio (mp3) do teste com a cadência para a realização das flexões de braços e abdominais.</p>
--	--	---

PLANO DE AULA Nº 3

	🕒	Conteúdos/Estratégias Didático- Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Crítérios de Êxito
INICIAL	5'	CONVERSA INICIAL	Informar os alunos sobre como vai ser aula de forma breve.		
	10'	ATIVACÃO ARTICULAR + INTRODUÇÃO AS QUEDAS	Realizar movimentos articulares controlados e com velocidade moderada de forma a ativar todo o corpo para a aula. Introduzir e exercitar as quedas à retaguarda e laterais.		<ul style="list-style-type: none"> - Queixo junto ao peito; - Batimento com a palma da mão virada para baixo

10'	JOGO DE OPOSIÇÃO "QUERO SAIR"	Impedir que o colega chegue fora da área delimitada.		<ul style="list-style-type: none"> - Aluno que puxa com sucesso o adversário para dentro do <u>circulo</u>. - Aluno que consegue sair da preensão do colega.
10'	JOGO DE OPOSIÇÃO "QUERO FICAR"	Impedir que o colega fique dentro da área delimitada.		
10'	MINI SUMO	Objetivo de <u>tentar</u> desequilibrar o adversário ou movê-lo para fora da área.		<ul style="list-style-type: none"> - <u>posição</u> agachada (canguru) - <u>colocar</u> o parceiro fora da área

	0'	INTRODUÇÃO DA DUPLA PRISÃO DE BRAÇOS	<p>A pares: O parceiro em guarda a quatro encontra-se deitado na posição ventral. O parceiro em ataque tem de virar o parceiro de modo a que toque com as costas no solo</p>		<p>- Ofensivo: Colocar os MS em volta do peito do parceiro; - Agarrar um dos pulsos com a outra mão; - Antes da rotação subir e apertar com os MS; - Colocar o joelho para fora, e rodar para esse lado;</p>
	10'	TESTE DAS FLEXÕES DE BRAÇO	<p>Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos membros superiores.</p>		<p>- <u>execução</u> do maior número de flexões de braços (movimento de flexão dos braços e extensão dos antebraços), a uma cadência pré-definida.</p>
	10'	TESTE DE ABDOMINAIS	<p>- Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal</p>		<p>- <u>execução</u> do maior número de abdominais a uma cadência predefinida</p>

FINAL	5'	CONVERSA COM OS ALUNOS SOBRE OS RESULTADOS DOS TESTES	<p>Receber feedback dos alunos, para os poder consciencializar acerca dos benefícios da aula de F. F</p>
-------	----	---	--

Anexos 3 - Grelha de AS da UD de Luta

Nome	Luta no solo			Luta em pé						Escala				
	Dupla prisão de braços (30%)	Dupla prisão de pernas com rotação (30%) - opcional	Guarda a quatro (Realiza deslocamentos em quadrupedia, mantendo a estabilidade da guarda) (5%)	Posição base (sem trocar as pernas) (10%)	Queda à retaguarda (10%)	Queda lateral (10%)	controlo da cabeça e do braço (10%)	Projeção da barreira exterior a partir do controlo do braço por dentro -	Braço rolado a partir do controlo da cabeça e do braço (25%)	Nota final	nota de 0 a 5	0- não realiza	1- realiza parcialmente	2- realiza sem controlo

Anexos 4 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Basquetebol

Conteúdos	1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16
Técnica Individual								
Passe	AD	VE	E	E	C			AS
Recepção	AD	VE	E	E	C			AS
Drible	AD	VE	E	E	C			AS
Rotação sobre o pé de apoio	AD	VE	<u>VE</u>	E	<u>E</u>	<u>E</u>	<u>C</u>	AS
Tripla ameaça	AD			VE	E	E	C	AS
Lançamento na passada	AD		VE	E	E	<u>E</u>	<u>C</u>	AS
Lançamento em apoio	AD		VE	E	E	C		AS
Comportamentos Táticos								
Passe e corte	AD	VE	E	E	E	<u>E</u>	<u>C</u>	AS
Acilaramento	AD				VE	E	C	AS
Atitude defensiva sem bola	AD				VE	E	C	AS
Ressalto	AD				VE	E	C	AS

Legenda: I - Introdução; E - Exercitação; C - Consolidação; Ad - avaliação diagnóstica; AS - Avaliação sumativa.

Anexos 5 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Basquetebol

Data: 29/10/2024	Unidade Didática: Basquetebol	Nº de Alunos: 19
Hora: 9h00		
Duração: 90min	Função Didática: Exercitação do lançamento na passada. Introdução e exercitação do conceito da Tripla Ameaça. Exercitação de desmarcações para criação de linhas de passe.	Material: Bolas de basquetebol, cones, marcadores, coletes
Local: Pátio exterior		
Grupo: 7ºC		
Tempo efetivo de aula: 80 min	Objetivos da aula: Introduzir e exercitar o conceito da tripla ameaça, exercitar as desmarcações ofensivas e exercitar o lançamento na passada.	
Aula: 7/8 de 10		
Sumário nº: 26		

PLANO DE AULA Nº 7 E 8

	🕒	Conteúdos/Estratégias Didático-Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5'	CONVERSA INICIAL	Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.		

FUNDAMENTAL	10'	AQUECIMENTO	Ativar o sistema cardiovascular para o esforço da aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Skipping alto, skipping nadegueiro, Circundução dos braços, abertura dos MI e toca no chão; - Afundo lateral, rotação do tronco, pontapés à frente; - Alongamento do quadrícep, gêmeo e isquiotibial 	
	10'	REI DO DRIBLE	Exercitar o drible.	<ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno com uma bola, em meio campo, dribla com objetivo de manter a bola em sua posse o máximo de tempo possível, e ao mesmo tempo tenta desarmar o colega. 	<ul style="list-style-type: none"> - Driblar com controlo; - Manter a posse de bola
	15'	LANÇAMENTO NA PASSADA	Exercitar o lançamento na passada.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício critério de lançamento na passada, de forma a que os alunos experimentem o lançamento pela direita e pela esquerda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocaçã dos apoios: Direito, esquerdo ou Esquerdo, direito
	10'	JOGO DOS 5 PASSES	Exercitar o passe.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são divididos em grupos de 3 que jogam entre si. Cada equipa com o objetivo inicial de chegar a 5 passes consecutivos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Recebe a bola com as duas mãos; - Passa ao colega desmarcad
	10'	2X1 EM PROGRESSÃO PARA O CESTO	Exercitar as desmarcações.	<ul style="list-style-type: none"> - Em meio campo dois jogadores saem com objetivo de encestar, perante a oposição de um defensor. 	

	10'	2X2+JOKER	Exercitar as desmarcações ofensivas.	Em meio campo, realizar situação ofensiva de 2x2 +joker.
	5'	2X2 EM ESPAÇO REDUZIDO	Exercitar o conceito da tripla ameaça.	- Em espaço reduzido, jogam 2x2. Se o ponto for conseguido após uma ação de drible individual vale 2pts, se for através de uma sucessão de passes, vale 4 pts. Se os defesas intercetarem três passes, têm direito a 1 lançamento que vale 4pts. A área é delimitada com marcadores.
	10'	JOGO 3X3	Consolidar o drible e o passe.	- Equipas de 3 alunos, em meio campo. - Sempre que alguém encestar a partir do lançamento na passada vale 4 pts. - Se a bola passar por todos os elementos vale 10 pontos.
FINAL	5'	RELAXAMENTO	Realização de uma rotina de flexibilidade, incidindo na zona lombar, membros superiores e inferiores. Realização de exercício de respiração, para retorno a calma. 1:2	

Anexos 6 - Grelha de AS da UD de Basquetebol

	Receção	Passe	Paragens e rotações sobre um apoio	Lançamento na passada	Lançamento em apoio	Drible	Jogo 3x3					Nota final
							Recebe a bola e enquadra-se com o	Dribla com espaço livre	Desmarca-se e cria linhas de passe	Atitude defensiva quando a equipa	Passa ao colega melhor colocado	

Anexos 7 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD Ginástica no Solo

Conteúdos	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12
Nível introdutório								
Rolamento à frente, em plano inclinado	AD		I/E		E	C		AS
Rolamento à frente	AD		I/E		E	C		AS
Rolamento à retaguarda	AD		I/E		E	C		AS
Apoio facial invertido com ajuda	AD		I/E		E	E	C	AS
Roda	AD		I/E		E	E	C	AS
Avião	AD		I/E		E	C		AS
Nível Elementar								
Rolamento à frente com extensão e afastamento dos MI	AD		I/E		E	C		AS
Apoio facial invertido sem ajuda	AD		I/E		I/E	E	C	AS
Roda	AD		I/E		E	C		AS
Rodada	AD		I/E		E	C		AS
Rolamento à retaguarda com saída com MI afastados e em extensão	AD		I/E		E	E	C	AS
Ponte	AD		I/E		E	C		AS

Anexos 8 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Ginástica no Solo e Dança

Data: 19/11/2024 Hora: 9h00 Duração: 90min Local: Sala de dança Tempo efetivo de aula: 75 min Aula: 4/5 de 12	Unidade Didática: Dança e Ginástica de Solo Função Didática: Exercitação do compasso e da noção de ritmo. Exercitação da coreografia de turma. Objetivos da aula: Exercitar o compasso e a noção de ritmo através de exercício critério. Exercitar o 1º momento da coreografia e introduzir e exercitar o 2º momento.	Nº de Alunos: 19 Material: Coluna de som, cones, arcos
--	---	---



PLANO DE AULA Nº 4 E 5

	①	Conteúdos/Estratégias Didático-Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5'	CONVERSA INICIAL	Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.		
	5'	AQUECIMENTO GERAL	Ativar sistema cardiovascular para o esforço da aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Circundução da cabeça, ombros, cotovelos, pulsos, cintura, joelhos e tornozelos. - Realização de exercícios de flexibilidade 	

5'	ESPELHO	Ativar sistema cardiovascular e preparar o Sistema Nervoso Central para as tarefas seguintes.	<ul style="list-style-type: none"> - Em pares, um aluno é o "espelho" e imita os movimentos do colega. - Começar com movimentos simples (braços, pernas, cabeça) e gradualmente inserir movimentos mais amplos e criativos. Troquem os papéis após 1-2 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>distinquir</u> movimentos segmentados de movimentos fluidos; - <u>alternância</u> de ritmo
----	---------	---	--	--

	<p>10' EXERCITAR O 1º MOMENTO DA COREOGRAFIA</p>	<p>Retratar o início do nascer do sol com movimentos suaves e controlados, representando o amanhecer tranquilo.</p>	<p>Momento 1: Despertar Lento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos começam de joelhos ou sentados no chão, com o tronco levemente curvado para baixo e os braços próximos ao corpo, simbolizando o "adormecer" antes do amanhecer. 2. Movimento 1: Alongamento do Corpo <ul style="list-style-type: none"> o Nos primeiros oito tempos (dois compassos), os alunos levantam o tronco lentamente, estendendo um braço e depois o outro em direção ao teto, como se fossem raios de sol a nascer. 3. Movimento 2: Despertar Suave <ul style="list-style-type: none"> o Nos oito tempos seguintes, os alunos abrem os <u>braços num</u> semicírculo, lentamente, com as palmas das mãos voltadas para cima, como se estivessem a despertar para o novo dia. 4. Movimento 3: Primeiros Raios <ul style="list-style-type: none"> o Ainda de forma lenta, levantam-se gradualmente e esticam os braços à frente e acima da cabeça, de modo a representar os primeiros raios de sol iluminando o espaço. <p>Transição para o Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fazem uma rotação lenta para a esquerda ou direita, com os braços abertos, formando um círculo em torno do próprio eixo, sincronizando com a música para se prepararem para a fase seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o compasso quaternário - Respeitar a sequência em cânone
--	--	---	--	---

	<p>15' EXERCITAR O 2º MOMENTO DA COREOGRAFIA</p>	<p>Introduzir movimentos mais amplos e com maior intensidade, à medida que o sol se eleva e o dia ganha forma.</p>	<p>Momento 2: Aceleração</p> <p>1. Movimento 1: Passos</p> <ul style="list-style-type: none"> o Em pares de oito tempos, os alunos fazem passos amplos para a frente, para trás e para os lados, o Cada passo deve ser acompanhado de uma leve elevação de braços, simbolizando a expansão da luz solar. <p>2. Movimento 2: Ondulação de Braços</p> <ul style="list-style-type: none"> o Nos próximos oito tempos, os alunos executam movimentos de "onda" com os braços, alternando entre os lados para dar uma impressão de movimento contínuo da luz. o Opcional: Com deslocamento conjunto exercitar a dinâmica de ida e volta, sem perder o ritmo. <p>3. Movimento 3: Abertura do Corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> o Cada aluno faz um movimento de expansão, abrindo os braços completamente num ângulo reto e rodando em torno de si mesmo, para simbolizar a luz do sol que se espalha por toda parte. <p>Transição para o Momento 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos terminam reunindo-se no centro. Ao reagrupar, cada um assume uma posição de meio agachamento, preparando-se para o aumento de ritmo na última fase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o compasso quaternário - Respeitar a sequência em cânone
--	---	--	---	---

	5'	PROGRESSÃO COM A VELA	Desenvolver a flexibilidade (articulação pescoço), força (abdominal), orientação espacial (eixo transversal), fecho e o PMG rotação.	Alunos distribuídos em pares, em decúbito dorsal, orientados cabeça com cabeça. Executam a posição de vela e tocam com os pés e voltam para posição inicial, assim sucessivamente. Variante 1: Com mãos dadas Variante 2: Passagem de objeto - Tocar nos pés do colega; - Manter posição engrupada ; - Segurar a corda apenas com os pés;	Tocar nos pés do colega; - Manter posição engrupada ; - Segurar a corda/bola apenas com os pés;
	10'	ROLAMENTO À FRENTE (I) E ROLAMENTO À FRENTE AFASTADO (E)	Introduzir e o rolamento à frente.	A pares: Os alunos realizam rolamento à frente com a ajuda do professor, para os que estão no NI. Se for preciso utilizar um plano inclinado. O aluno não executante no seu par dá o feedback corretivo utilizando a palavra-chave "queixo ao peito" e "corpo junto".	- Queixo ao peito - Manter a posição engrupada . - Repulsão efetiva das mãos no momento final
	10'	ROLAMENTO À RETAGUARDA (I) E ROLAMENTO À RETAGUARDA COM SAÍDA EM PINO (E)	Introduzir e o rolamento à retaguarda	A pares: Os alunos realizam rolamento à retaguarda com a ajuda do professor, para os que estão no NI. Se for preciso utilizar um plano inclinado. O aluno não executante no seu par dá o feedback corretivo utilizando a palavra-chave "queixo ao peito" e "corpo junto".	- Queixo ao peito - Manter a posição engrupada . - Repulsão efetiva das mãos no momento final
	10'	RODA (I) E RONDADA (E)	Desenvolver a força dos MS e coordenação da ação dos MI na execução da roda e rondada.	Dividir a turma em pares: Roda Cada par tem um arco, assim um colega coloca as mãos em frente e fora do arco; lançamento dos MI de forma alternada lateralmente por cima do arco. Rondada Cada par tem um arco, assim um colega coloca as mãos em frente e fora do arco; lançamento dos MI de forma simultânea lateralmente por cima do arco.	Apoio das mãos no solo na mesma linha de movimento; Lançamento energético da perna livre
	5'	CIRCUITO DE FORÇA ASSOCIADO À GINÁSTICA DE SOLO	Melhorar a aptidão física.	- Flexões de braços (máximo possível) - Saltos de canguru (10 repetições) - Abdominais (máximo possível) - Caminhar a carrinho de mão (percurso de 3m ida e volta)	
FINAL	5'	RELAXAMENTO	Realização de exercício de respiração, para retorno a calma. 1:2		

Anexos 9 - Grelha de AS de Ginástica no Solo

	Pino	Roda	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Avião	Ponte	Média
	4	3	5	5	3	4	4
	5	5	5	5	5	5	5
	3	3	4	5	5	5	4
	4	4	5	3	3	3	4
	3	3	3	3	4	3	3
	5	5	5	5	5	4	5
	4	4	4	4	3	3	4
	3	3	4	4	3	5	4
	5	5	5	5	5	5	5
	5	5	5	4	3	5	5
	5	5	5	5	5	5	5
	5	5	5	5	5	5	5
	3	3	4	3	4	3	3
	3	4	4	4	3	4	4
	3	3	5	4	3	3	4
	3	3	4	4	4	3	4
	3	3	4	4	4	4	4

Anexos 10 - Estruturação de Conteúdos por Aula, para as Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)

Aula	Conteúdos	Objetivos	Situações de aprendizagem	Função Didática
1/2	Aula de avaliação diagnóstica de Ginástica no Solo e Dança – Atividades Rítmicas Expressivas	Avaliar o nível dos alunos na modalidade de Ginástica e na Dança	na - Escrever o nome com movimentos corporais - Cada aluno executa os elementos gímnicos exemplificados pelo professor,	Avaliação Diagnóstica.

3	Compasso e Ritmo. Coreografia Frases Musicais	Transmitir o que é um compasso e a noção de ritmo. Exercitar da coreografia de turma.	Contar compassos através de músicas com ritmo lento, moderado e rápido. Escrever o nome com movimentos corporais. 1º Momento da coreografia	Introdução e Exercitação
4/5	Compasso, ritmo e frases musicais. noção corporal e de movimento. Coreografia Elementos Gímnicos da sequência de Avaliação.	Exercitar a coreografia de turma. Introduzir e exercitar o rolamento à frente e à retaguarda, com e sem plano inclinado, a roda e avião, para o grupo introdutório. Introduzir e exercitar o rolamento à frente com saída dos MI em extensão e afastados, do rolamento à retaguarda com passagem por pino.	Exercitar o compasso e a noção de ritmo através de exercício crítico. Exercitar o 1º momento da coreografia e introduzir e exercitar o 2º momento.	Introdução e Exercitação
6	Compasso e Ritmo. Coreografia Frases Musicais	Exercitar a coreografia de turma, de forma a obter harmonia entre os passos da coreografia.	Exercitar o compasso e a noção de ritmo através de exercício crítico. Exercitar o 1º momento da coreografia e introduzir e exercitar o 2º momento. Circuito de Força	Exercitação
7/8	Compasso e Ritmo. Coreografia	Exercitar a coreografia de turma, de forma a obter harmonia entre os passos da coreografia. Desafiar o grupo de nível elementar com	Exercitar o compasso e a noção de ritmo através de	Exercitação e consolidação

Frases Musicais	rolamento à frente com M	exercício critério.
Elementos	afastados e em extensão, de forma	Exercitar o 1º
Gímnicos	a motivá-los para a aprendizagem	momento da
seqüência	de conteúdos mais complexos	coreografia e
Avaliação		introduzir e
		exercitar o 2º
		momento.
		Divididos por
		níveis, executam
		os elementos de
		acordo com a
		ordem do
		professor,
		ocupando o
		espaço
		racionalmente.
		Circuito de Força

Anexos 11 - Grelha de AS da UD de Dança

	Creatividad	Empenho	Conhecimento da	Média
	e		coreografia	
	3	5	4	4
	4	5	5	5
	3	5	4	4
	4	5	4	4
	3	5	4	4
	3	5	5	4
	3	5	4	4
	3	3	3	3
	4	5	5	5
	4	4	5	4
	3	4	4	4
	3	3	3	3
	4	5	4	4
	3	3	4	3
	3	3	3	3
	3	5	3	4
	4	5	3	4
	3	4	3	3
	3	5	3	4

Anexos 12 - Grelha de AD da UD de Futebol

	Aceita as decisões de arbitragem	Recepção	Passe	Drible/Condução No sentido da baliza adversária	Desmarcação após passe	Remata, se tem a baliza ao seu alcance	Guarda-redes (Enquadra-se com a bola)	Situação de jogo 3x3	Situação de jogo 5x5
--	----------------------------------	----------	-------	---	------------------------	--	---------------------------------------	----------------------	----------------------

Legenda:

- 1- Não executa
- 2- Executa mal
- 3- Executa bem, mas poucas vezes
- 4- Executa bem, frequentemente
- 5- Executa sempre bem

Anexos 13 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Futebol

Conteúdos/Aulas			1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12
Conteúdos Técnico-Táticos	Técnica (Foco na cabeça levantada, em todos os elementos técnicos)	Recepção/Controlo	I/E	E			E	C	C	AS
		Condução	I/E	E			E	C	C	
		Passe	I/E	E			E	C	C	
		Remate		I/E			E	C		
		Finta	-	-		TT	-	-		
		Posição defensiva	-	-			-	-		
		Desarme	-	-			-	-		
		Interceção		I/E			E	C		
	Tática	Princípios Ofensivos (Foco na ocupação racional dos três corredores de jogo)	Penetração		I/E		E	C	C	
			Cobertura Ofensiva		I/E		E	C	C	
		Mobilidade		I/E		E	C	C		
		Espaço		I/E		E	C	C		

Legenda:


- I - ~~Introdução~~
- E - ~~Exercitação~~
- C - ~~Consolidação~~
- AD - ~~Avaliação Diagnóstica~~
- AS - ~~Avaliação Sumativa~~

Anexos 14 - Exemplo de Plano de aula da UD de Futebol



<p>Data: 14/01/2025 Hora: 10h45 Duração: 90min T. Etet: 75min Local: Campo exterior Turma: [REDACTED]</p>	<p>Função Didática: Exercitação e consolidação da condução de bola, de cabeça levantada, para o grupo de nível introdutório. Exercitação e consolidação da penetração, cobertura ofensiva, espaço e mobilidade, para o grupo do nível especialização, de forma a que haja ocupação racional do espaço, no momento ofensivo</p> <p>Objetivo da aula: Promover a ocupação racional do espaço, no momento ofensivo, para o grupo de nível especialização e transição-defesa ataque.</p> <p>Promover a condução de bola, sem olhar fixo na bola, para o grupo introdutório, assim como evolução nas ações técnicas individuais.</p>	<p>Nº de Alunos: 18</p> <p>Material: Cones, coletes, bolas, marcadores</p>
---	---	--

PLANO DE AULA Nº 13 E 14

	🕒	Conteúdos/Estratégias Didático-Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5'	CONVERSA INICIAL	Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.		
	10'	AQUECIMENTO	Ativar o sistema cardiovascular para o esforço da aula.	<p>Aquecimento articular 4 voltas em corrida, a um dos campos de futebol</p> <p>Flexibilidade:</p> 	

15'	TESTES DE APTIDÃO FÍSICA	Avaliar a aptidão física dos alunos, através dos testes CAFCOOL	- Sit and Reach	- Realizar o teste de acordo com as instruções CAFCOOL
10'	BOLA AO CAPITÃO	Inculzir nos alunos a necessidade de levantar a cabeça, para tomar decisões no jogo.	<p>As duas equipas (A e B) podem deslocar-se por todo o espaço de jogo, excepto pelas zonas dos capitães.</p> <p>- O jogo inicia-se com a bola atirada ao ar, no centro do campo, sendo disputada por dois jogadores adversários, que a devem passar para um dos colegas</p> <p>- A bola é jogada com os pés, através de passes, recepções e desmarcações.</p> <p>- Nenhum outro jogador, para além do designado "capitão", pode entrar nos círculos.</p> <p>- Não é permitido a qualquer jogador utilizar o desarme, mas a interceção sim.</p> <p>- O jogador com bola não pode sair das linhas limites do campo, sempre que isso aconteça, a bola passa a pertencer à equipa contrária à que efectuou o último toque antes desta sair.</p> <p>- O tempo de jogo pode ser adaptado em função do tempo da aula, da turma e das características dos alunos.</p>	- Levantar a cabeça para executar o passe;

15'	FUTEBOL HOLANDÊS, NÍVEL AVANÇADO	Exercitar a transição defesa-ataque e os princípios táticos ofensivos.	 <p>Consiste em 3 equipas dispostas pela área de jogo, em que a equipa A, colocada no meio, começa com a posse de bola. Se esta perder a posse para a equipa B, esta pode entrar em transição e atacar a equipa C. Se a equipa em posse marcar, passa a atacar a outra equipa que defende.</p>	<p>- Criação de superioridade numérica</p> <p>- Ocupação racional do espaço a defender e a atacar</p>
20'	JOGO 3X3 E 5X5	Avaliar os elementos: passe, recepção, desmarcação, aceitação das decisões da arbitragem, em jogo.	<p>Jogo a campo inteiro, com a turma toda.</p> <p>Regras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rapazes não desarmam raparigas 2. Raparigas podem desarmar os rapazes 3. Raparigas podem desarmar raparigas 	-Ocupação racional dos corredores
FINAL 5'	RELAXAMENTO	Obter feedback dos alunos, em relação à aula. Definir objetivos para a aula seguinte.	Em círculo, com os alunos conversar sobre os temas da aula.	- Participação ativa na discussão por parte dos alunos

Anexos 15 - Grelha de AS da UD de Futebol

	Ocupação Racional do Espaço		"De cabeça levantada" realiza:			Remate	Nota final
	Desmarcação	Identifica os 3 corredores	Passê	Receção	Condução		
4	5	3	4	5	3	4	
4	4	4	4	5	5	4	
1	2	3	3	3	3	3	
5	5	4	4	4	4	4	
3	3	4	4	3	3	3	
4	5	3	3	4	3	4	
3	5	3	4	3	3	4	
1	4	3	3	1	2	2	
2	3	3	4	4	2	3	
3	3	3	2	2	2	3	
1	1	1	1	1	1	1	
4	4	4	4	5	4	4	
3	4	4	4	4	4	4	
5	5	4	4	4	5	5	
5	4	5	5	4	4	5	
4	3	3	4	5	4	4	
2	4	3	3	3	3	3	

Anexos 16 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Atletismo

Conteúdos/Aulas	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12																		
Atletismo	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">AD</td> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Carnaval</td> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">E</td> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">E</td> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">C</td> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">AS</td> </tr> </table>								AD	Carnaval	E	E	C	AS												
AD															Carnaval	E	E	C	AS							
																				Lançamento do Peso	I/E			E	C	
																				Salto em comprimento	I/E			E	C	
																				Técnica de corrida	I/E			E	E	C
																				Corrida de Velocidade	I/E			E		C
	Passagem do testemunho	I/E			E		C																			

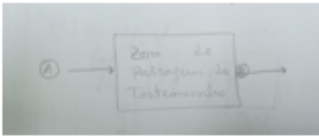
Anexos 17 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Atletismo



<p>Data: 26/03/2025 Hora: 9h00 Duração: 90min T. Efet: 75min Local: Campo exterior</p>	<p>Unidade Didática: Atletismo</p> <p>Função Didática: Consolidação da técnica de corrida, da passagem do testemunho, e da técnica de Lançamento do peso.</p> <p>Objetivos da aula: Objetivo desta aula é avaliar o nível introdutório e elementar e, no nível elementar, consolidar a técnica básica de corrida, exercitar a passagem de testemunho e o lançamento do peso.</p>	<p>Nº de Alunos: 17</p> <p>Material: cones, barreiras, testemunhos, cronómetro</p>
---	---	--

PLANO DE AULA Nº 15 E 16

	⊕	Conteúdos/Estratégias Didático-Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5'	Conversa Inicial	Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.	Os alunos estão dispostos num semi-círculo, e estão sentados, não havendo ninguém nas costas de ninguém.	
	10'	Aquecimento	Ativar o sistema cardiovascular, para o esforço da aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Corrida contínua: 5 voltas ao circuito da milha; - Sendo que alunos que manifestem decréscimo na sua corrida, passam a andar apenas em percurso de 20m. - Jogo da corrente (Domínio espaço coletivo consolidar o espírito de equipa) - Mobilidade (Anexo 1) 	

PARTE FUNDAMENTAL	10'	Técnica de corrida	<p>Consolidar a ação circular dos MI, e o ataque ao solo. (Nível não introdutório)</p> <p>Avaliar o nível introdutório e elementar.</p>	<p>Em percurso de 10m, marcado por dois cones, os alunos realizam skipping alto, com técnica de corrida transmitida através de exemplificação pelo professor e vídeos enviados.</p>	<p>- Desflexão dos apoios</p> <p>- Elevação do joelho</p> <p>- Ação circular e ataque ao solo</p> <p>- Ação coordenada dos MS e MI</p>
	15'	Passagem do testemunho	<p>Consolidar a passagem do testemunho, no nível não introdutório.</p> <p>Avaliar o nível introdutório e elementar.</p>	<p>A pares os alunos colocam-se no campo. A zona de corrida é de uma área à outra do campo. A zona de transmissão é no meio campo, e está assinalada com cones.</p> 	<p>- <u>o</u> aluno que espera pelo testemunho deverá arrancar mal o colega entre na zona, e não apenas correr devagar.</p> <p>- Realizar a técnica descendente</p>
	15'	Lançamento do peso	<p>Consolidar a técnica de lançamento do peso, no nível não introdutório.</p> <p>Avaliar o nível introdutório.</p>	<p>Alunos, em pares, lançam o peso, com a técnica base e/ou de O'Brien.</p>	<p>-Elevação do cotovelo;</p> <p>- Rotação do tronco;</p> <p>-</p>
FINAL	5'	Força	<p>Melhorar a aptidão física dos alunos, no que toca à força dos membros superiores, força média e força dos membros inferiores.</p>	<p>Realizar circuito de força abdominais, extensões de braços e prancha ventral. O máximo possível de repetições.</p>	
<p>Alunos sem material realizam relatório de observação da aula, participam nas medições de distâncias, controlo de tempos, feedbacks orientados pelo professor, na arrumação do material ou trabalham na parte teórica na biblioteca.</p>					

Anexos 18 - Grelha de AS da UD de Atletismo

		AVALIAÇÃO DE ATLETISMO											
		7ºC											
Nível	Alunos	Técnica de corrida	Transposição de barreiras	Transmissão do testemunho	Lançamento do Peso	Nota Final							
Elementar		5	5	4	5	5							
		5	5	4	5	5							
		5	5	4	5	5							
		4	4	5	5	5							
		5	5	4	4	5							
Introdutório		5	4	5	5	5							
		4	3	3	4	4							
		4	4	4	4	4							
		3	3	4	4	4							
		4	4	4	4	4							
Não introdutório		3	3	3	3								
		2	3	2	2	3							

Níveis de desempenho	7º ano	10º ano
Não introdutório	1 a 2	0 a 9
Introdutório	3 a 4	10 a 15
Elementar	4 a 5	16 a 18

Anexos 19 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Voleibol

AULAS	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12
AÇÕES TÉCNICAS INDIVIDUAIS								
PASSE	AD	I/E	E	C				AS
REMATE	AD	I/E	E	C				AS
MANCHETE	AD			I/E	E	E	C	AS
SERVIÇO P/BAIXO	AD		I/E	E	E	C		AS
DESLOCAMENTOS	AD	I/E	E	C				AS
PASSE DE COSTAS	AD			I/E	E	E	C	AS
AÇÕES TÁTICAS								
RECEBEDOR/NÃO RECEBEDOR	AD	I/E	E	E	C			AS
JOGO 2x2	AD	I/E	E	E	C			AS
JOGO 3x3	AD	I/E	E	E	C			AS
JOGO 4x4	AD		I/E	E	E	C		AS
JOGO FORMAL	AD					I/E	E	AS

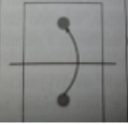
Anexos 20 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Voleibol


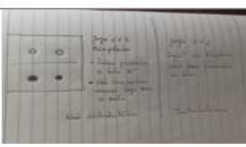



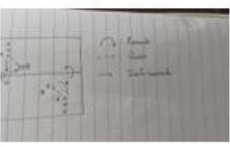

<p>Data: 29/04/2025 Hora: 9h00 Duração: 30min T. Total: 75min Local: Pavilhão Interior Turma: [REDACTED]</p>	<p>Unidade Didática: Voleibol</p> <p>Função Didática: Consolidação do serviço por baixo. Introduzir e exercitar o passe de costas (nível elementar). Introduzir e exercitar a manchete.</p> <p>Objetivos da aula: Consolidar o serviço por baixo. Introduzir e exercitar o passe de costas (nível elementar). Introduzir e exercitar a manchete.</p>	<p>Nº de Alunos: 15</p> <p>Materiais: cones, bolas de voleibol, cronômetro</p>
---	--	--

PLANO DE AULA Nº 9 E 10

⊙	Conteúdos/Estratégias Didático-Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	2' Conversa Inicial	Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.	Os alunos estão dispostos num semi-círculo, e estão sentados, não havendo ninguém nas costas de ninguém.	

15'	Aquecimento	Ativar o sistema cardiovascular, para o esforço da aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-passe em direção à rede, a pares (Não introdutório) - Passe com orientação dos apoios, em trios (Introdutório), e enquanto a bola não chega o aluno executa agachamento - Passe com orientação dos apoios, e deslocamento, em trios (Elementar/Avançado) - Aquecimento específico: - Exer. começa com protocolo de fisioterapia passado pelo seu clube. - Mobilidade específica (Anexo 1) 	
5'	Serviço por baixo a pares	Consolidar o serviço por baixo. <u>E-introduzir e exercitar a manchete.</u>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: small; padding-right: 10px;"> <p>Serviço deslocamento/passe</p> <p>Grupos de 2. De uma lado da rede, um jogador serve por baixo e o outro desloca-se para se enquadrar com a bola e realizar um auto-passe para a sua frente, agarrando a bola de seguida.</p> </div>  </div> <p>Nível Não introdutório: agarra a bola, em vez de receber em auto-passe, e pode não utilizar a rede como referência.</p> <p>Alunos do nível elementar realizam colocação do serviço, tentando acertar na rede de corfball.</p> <p>Aluno que não serve, recebe em manchete.</p>	<p>- <u>dirige o serviço para o colega</u></p> <p>- <u>deslocamento rápido para se colocar atrás da bola e de frente para a rede</u></p> <p>- <u>Manchete:</u></p> <p>- <u>Flexão dos Ml</u></p> <p>- <u>MS esticados</u></p>

	10'	Passes de costas	Proposta no sentido de dar maiores soluções atacantes, e será, primeiramente, introduzida no nível elementar/avançado.		- Flexão dos MI e MS, coordenada - Enquadramento ligeiramente à frente da bola - Direcionar o passe para o colega
	10'	Jogo 2x2	Exercitar a diferenciação das funções receptor/não receptor.		- Não receptor avança cedo para a rede; - Receptor executa o remate
	10'	Jogo 3x3 e 4x4	Exercitar a diferenciação das funções receptor/não receptor.		1º toque: Receptor 2º toque: Passador 3º toque: Atacante

	5'	Passes, recepção e remate	Exercício de ativação pré jogo.		Aluno A direcionar os apoios para o jogador B - Rotação dos apoios, na recepção; - Aluno A, após passe, avançar para rede; - Remate: Elevação do MS de batimento com rotação; - MS de batimento esticado no batimento
	15'	Jogo 6x6	Avaliar o trajeto conseguido com os exercícios anteriores, e dar um momento motivador aos <u>alunos</u> .		- Comunicação efetiva entre alunos em zonas contíguas - Utilização da palavra chave "Minha" - Posição base - 3 toques por ataque

FINAL	5'	Força	Melhorar a aptidão física dos alunos, no que toca à força dos membros superiores, força média e força dos membros inferiores.	<p>PROPOSTA: 1x por aula</p> <p>TEMPO POR EXERCÍCIO: 30 segundos</p> <p>TEMPO DE DESCANSO: 20 segundos</p> <p>EXERCÍCIO: SUBIDA AO BANCO/SEGURA</p> <p>EXERCÍCIO: FLEXÕES DE BRAÇOS COM OU SEM APOIO</p> <p>EXERCÍCIO: PRANCHA VERTICAL COM VARIAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> o PROGRESSÃO 1: PRANCHA ESTREITA (20-30 seg) o PROGRESSÃO 2: PRANCHA + ELEVÇÃO ALTERNADA DOS PERNAS o PROGRESSÃO 3: PRANCHA + TOQUE NOS OMBROS <p>EXERCÍCIO: SALTOS VERTICAIS COM BRAÇOS EM MOVIMENTO DE REMATE</p>	
Alunos sem material realizam relatório de observação da aula, participam nas medições de distâncias, controlo de tempos, feedbacks orientados pelo professor, na arrumação do material ou trabalham na parte teórica na biblioteca.					

Anexos 21 - Grelha de AS da UD de Voleibol

Nº	NOME	
		Voleibol
1		14,0
2		13,0
3		13,0
4		15,0
5		15,0
6		16,0
7		15,0
8		15,0
9		14,0
10		13,0
11		16,0
12		13,0
13		17,0
14		14,0
15		10,0
16		15,0
17		9,0

Níveis de desempenho	7º ano	10º ano
Não introdutório	1 a 2	0 a 9
Introdutório	3 a 4	10 a 15
Elementar	4 a 5	16 a 18

Anexos 22 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Andebol


			1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12		
Habilidades Motoras	Técnica	Passes	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C					
		Remate		I/E	E	E	C					
		Drible		I/E	E	E	C					
		Desarme			I/E	E	E	C				
		Interceção			I/E	E	E	C				
		Posição defensiva			I/E	E	E	C				
	Tática	Ofensivos		Desmarcação			I/E	E	E	C		
		Defensivos		Defesa à zona 6:0			I/E	E	E	C		
			Avaliação Sumativa									

Anexos 23 - Exemplo de Plano de aula da UD de Andebol

<p>Data:</p> <p>✓ Hora: 7ºano 9h00/ 10ºano 10h45/15h00</p> <p>Duração:</p> <p>T. Efet:</p> <p>Local: Campo exterior</p> <p>Turma: 7ºano/10ºano</p>	<p>Unidade Didática: Andebol</p> <p>Função Didática: Exercitação do passe, remate, drible e desmarcação. Introduzir regras básicas.</p> <p>Objetivos da aula: Exercitar as habilidades técnicas e táticas individuais, através dos jogos reduzidos, circuito de estações e jogo formal.</p>	<p>Nº de Alunos: 7ºano: 20 10ºano:17</p> <p>Material: cones, bolas de andebol, cronómetro</p>
--	---	---

PLANO DE AULA MODELO DA UD ANDEBOL - AULAS DE 90MIN

	①	Conteúdos/Estratégias Didático- Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5'	Conversa Inicial	Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.	Os alunos estão dispostos num semi-circulo, e estão sentados, não havendo ninguém nas costas de ninguém.	
	15'	Aquecimento	Ativar o sistema cardiovascular, para o esforço da aula.	5' de corrida em volta do campo. Jogo da apanhada Aluno que apanha possui uma bola em cada mão. Objetivo apanhar os colegas, ao tocar-lhes com a bola, e estes ficam "congelados". Passe a dois ou a três, alternando entre passe picado ou passe de ombro, estimulando a receção em movimento.	

	10'	Circuito de estações	Exercitar o passe, o drible, a manipulação do objeto de jogo e o remate.	<p>1ª estação: drible entre cones</p> <p>2ª estação: drible+passe ao apoio+recepção e remate em apoio</p> <p>3ª estação: manipulação da bola em circundação à volta da cabeça</p> <p>4ª estação: drible+passe ao apoio+recepção e remate em apoio</p>	
	15'	Jogo 3x3 sem remate	Exercitar o passe e a recepção da bola em corrida, assim como a desmarcação.	 <p>Balizas são formadas por cones em cada linha lateral. Os jogadores jogam através de passe, podendo apenas driblar uma vez por jogada. Não existe remate, e o golo é assinalado assim que a bola é colocada para lá da linha de baliza.</p> <p>Quem perde joga com quem perde, quem ganha joga com quem ganha.</p>	<p>- Cotovelo alto no passe;</p> <p>- Receber a bola em movimento</p>
	20'	Jogo 6x6	Exercitar o ataque posicional e o ataque rápido.	<p>Jogo 6x6, em que nos primeiros 10' a equipa que sofre golo, ou desarma o atacante, não realiza contra-ataque e avança no terreno de forma progressiva, dando tempo para a equipa adversária recuperar, e haver exercício contínua do passe e penetrações sucessivas. Nos 10' subsequentes o ataque rápido é permitido de forma a explorar a velocidade, a resistência e o drible.</p>	<p>- receber a bola em corrida</p> <p>- Passar ao colega em desmarcação</p> <p>- Cotovelo alto no remate</p>
FINAL	5'	Conversa com os alunos sobre a aula	Receber feedback sobre as suas aprendizagens, e reforçar o processo.		

Anexos 24 - Grelha de AS da UD de Andebol

		Andebol
1		13,0
2		10,0
3		11,0
4		12,0
5		16,0
6		15,0
7		18,0
8		15,0
9		10,0
10		12,0
11		12,0
12		12,0
13		13,0
14		15,0
15		11,0
16		13,0
17		5,0

Níveis de desempenho	7º ano	10º ano
Não introdutório	1 a 2	0 a 9
Introdutório	3 a 4	10 a 15
Elementar	4 a 5	16 a 18

Anexos 25 - Sequência Lógica de Aprendizagem da UD de Ginástica de Aparelhos e Badminton

Conteúdos/Aulas	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12								
Ginástica de Aparelhos	AD															
Salto em extensão (vela)									I/E	E	E	E	C			
Salto engripado									I/E	E	E	E	C			
Salto com meia pirueta									-	I/E	E	E	E	C		
Salto ao eixo									I/E	E	E	E	C			
Salto entre mãos									-	I/E	E	E	E	C		
Salto com meia pirueta									-	-	I/E	E	E	C		
Badminton																
Clear																
Lab	I/E	E	E	C												

Serviço Curto	I/E	E	E	C			
Drive		I/E	E	E	C		
Serviço Longo	-	I/E	E	E	C		
Amorti	-	I/E	E	E	E	C	
Deslocamentos em campo	I/E	E	E	E	E	C	
Remate	-	-	-	I/E	E	C	

Anexos 26 - Exemplo de Plano de Aula da UD de Badminton e Ginástica de Aparelhos

<p>Data: 04/01/2025 Hora: 9h00 Duração: 90min T. Et: 75min Local: Pavilhão Turma:</p>	<p>Unidade Didática: Badminton e Ginástica de Aparelhos</p> <p>Função Didática: Introdução e Exercitação do clear, lob, serviço longo e curto, do drive, dos deslocamentos e das pegas na raquete. Introdução e exercitação do salto em extensão, salto engrupado, salto de eixo e salto entre mãos.</p> <p>Objetivos da aula: Praticar o clear, o lob, o serviço curto/longo, o drive, os deslocamentos e as pegas na raquete.</p> <p>Exercitar salto de eixo e salto entre mãos, salto em extensão, salto engrupado</p>	<p>Nº de Alunos: 20</p> <p>Material: Raquetes, volantes, colchões de quedas, minitrampolim e boque</p>
---	---	--

PLANO DE AULA Nº 4 E 5

	🕒	Conteúdos/Estratégias Didático-Metodológicas	Objetivos Específicos	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5'	CONVERSA INICIAL	<p>Perceber como estão os alunos e a sua predisposição para a aula. Marcação de presenças. Divulgação dos objetivos da aula.</p>	Os alunos estão dispostos num semi-círculo, e estão sentados, não havendo ninguém nas costas de ninguém.	

15'	AQUECIMENTO	Dar a conhecer as modalidades e as suas regras.	<ul style="list-style-type: none"> - 10 "vai e vem" a correr normalmente, de um lado ao outro do pavilhão; - Deslocamentos laterais em passo caçado, percurso de 8m; - Skipping alto com raquete nas mãos; - Deslocamento de 3m – Troca de pega da raquete - Deslocamento de 3m, e assim sucessivamente; - Flexibilidade: Isquítibial, quadrícep, ombro e peitoral. - Formadas as duplas, jogam da seguinte forma: um aluno lança a raquete ao parceiro e este deve pegar, ajustando rapidamente a pega correta (forehand ou backhand). 		
10'	EXERCITAÇÃO DE SEQUÊNCIA DE BATIMENTOS	Exercitar quatro tipos de batimento no volante.	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos divididos em duplas, exercitam a sequência: Serviço curto – Lob – Clear – Serviço Longo – Clear – Lob - Variantes: - Batimentos apenas de esquerda, de direita, o que implicará o drive. Esta variante será aplicada a alunos mais avançados. - Sequência de Lob Drives, para alunos menos evoluídos pedir 5 a 10 toques seguidos, antes de lhes pedir uma sequência com vários tipos de batimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pega correta na raquete - Deslocamento em passo caçado - Serviços e Lob volante batido abaixo da cintura; 	

	15'	JOGO 1X1	Exercitar os batimentos, pegadas e deslocamentos em contexto de jogo.	- Jogo 1x1, quem perde "desce" na disposição das áreas de jogo, quem ganha "sobe" na disposição das áreas de jogo.	- Pega correta na raquete - Distinção entre pega de direita e pega de esquerda - Executar a técnica de batimento correta, conforme seja abaixo da cintura ou acima da cabeça
	20'	CIRCUITO DE APARELHOS	Exercitar o salto de eixo, salto encurado e salto em extensão.	1ª Estação: Salto em extensão no caube 2ª Estação: Salto em extensão no Minitrampolim 3ª Estação: Salto de eixo com colega 4ª Estação: Salto de eixo no boque Exercícios adicionais incluem repulsão dos MS no colega/boque.	- Respeitar as regras de segurança - Chamada a pés juntos
	3'	CIRCUITO DE FORÇA	Construir aptidão física nos alunos, com vista a melhoria dos resultados nos testes FitEscola .	- 20 agachamentos sumo - 5 extensões de braços (Meninas) / 10 Extensões de braços (Meninos) - 20 Abdominais FitEscola .	- Realizar os movimentos conforme os critérios FitEscola -
FINAL	5'	RELAXAMENTO	Conversa com os alunos no final da aula. Transmissão de impressões sobre a aula dada e sobre os objetivos da aula seguinte.	Em círculo, com os alunos sentados e orientados para o professor.	

Anexos 27 - Grelha de AS da UD de Badminton e Ginástica de Aparelhos

Alunos	Badminton				Ginástica de Aparelhos			Nota	Nota final	
	Sustentação	Deslocamentos	Concretização	Jogo 1x1	Salto de Eixo	Salto Entre-mãos	Salto Vertical			
	5	5	4	4	5	4	5	9	5	
	4	4	3	4	5	5	5	9	4	
	3	2	2	3	3	2	3	5	3	
	2	3	3	3	3	2	3	5	3	
	5	5	4	5	4	4	5	9	5	
	4	4	4	5	4	3	4	8	4	
	4	4	5	4	5	5	5	9	5	
	4	4	3	3	5	5	5	9	4	
	4	4	5	5	5	4	5	9	5	
	4	4	3	4	5	5	5	9	4	
	4	4	5	5	5	4	5	9	5	
	4	3	3	3	3	3	5	7	3	
	4	4	3	3	5	5	5	9	4	
	4	4	3	3	5	4	5	8	4	
	4	4	3	3	5	4	5	8	4	
	4	5	5	4	5	5	5	10	5	
	3	2	2	2	3	3	3	5	3	
									4	Média

Anexos 28 - Aplicação da Teoria Teaching Games for Understanding, na Unidade Didática de Andebol

Integração do Modelo TGFU

Elemento	Aplicação na Unidade Didática
Compreensão do jogo	Situações reduzidas desde a 1.ª aula
Modificação de regras	Limitação de dribles, zonas de passe, obrigatoriedade de passes
Tomada de decisão	Envolvimento ativo em contextos de jogo com e sem oposição
Resolução de problemas	Criação de superioridade, escolha do tipo de passe
Feedback e reflexão	Observação entre pares, correção guiada, discussão tática

Anexos 29 - Sequência Lógica de Aprendizagens da UD de Ginástica no Solo e de Aparelhos do 2ºCEB (DOV)

Conteúdos/Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8
Rol. à frente	AD	I/E	E		E		E/C	AS
Rol. à retaguarda			I/E					
Avião		I/E	E	E	E			
Ponte		I/E			E	E		
Roda		I/E	E		E	E		
Salto ao eixo (boque ou plinto)		I/E	E			E		
Salto entre mãos (plinto)		I/E				E		
Salto em extensão (mt)		I/E	E	E	E			
Salto engrupado (mt)		I/E	E	E	E			
Salto de carpa (mt)					I/E	E		
Salto com meia pirueta (mt)					I/E	E		
Trave				I/E		E		

Anexos 30 - Organização das Infraestruturas da ESJEA

<u>Piso 1</u>	<u>Piso 2</u>	<u>Piso 3</u>	<u>Piso 4</u>
BAR	Arquivo - Alunos	SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS	BAR/SALA PROFESSORES
REFEITÓRIO	BALNEÁRIOS MASCULINOS	Sala Direc.Turma/Ate. E.E.	SALA de PROFESSORES
W.C. - ALUNAS	GINÁSIO	CONSELHO EXECUTIVO	Sala 400 - Antigo Museu
W.C. - ALUNOS	SALA de JUDO	Gab. Pres. Cons. Executiva	W.C. Professoras/Funcio.
Gab. EPIS	S.202 Gab.Gr.620-Ed.Física	Sala de Reuniões	W.C. Professores/Funcio.
SALA de AULA (101)	BALNEÁRIOS FEMININOS	Gab. de Mediação Escolar	Sala de Funcionários
SALA de AULA (103)	Arrec. Material Desportivo	GINÁSIO PRINCIPAL	SALA de AULA (401)
SALA de GINÁSTICA	Arquivo - Contabilidade	REPROGRAFIA	SALA de AULA (403)
COFIT	Gab. Grupo 410 - Filosofia	PAPELARIA	SALA de AULA (405)
Sala Reuniões-PP/PROFIJ	SALA de AULA (205)	Gab. Encar.Pessoal Auxiliar	Gab.Gr.420-Sec.e 430-Econ.
SALA de AULA (102)	COFIT	Gabinete SPO/NEE	SALA de AULA (407)
SALA de AULA (102A)	SALA de AULA (209)	SALA de AULA (301)	SALA de AULA (409)
SALA de AULA (104)	COFIT	SALA de AULA (303)	S.411 - Gab. Psicologia. / NEE
SALA de AULA (106)	SALA de AULA (213)	SALA de AULA (305)	SALA de AULA (411A)
Arquivo - PP/PROFIJ	SALA de AULA (215)	SALA de AULA (307)	SALA de AULA (413)
Sala de Apoio-PP/PROFIJ	SALA de AULA (217)	SALA de AULA (309)	Gab. Gr. 400 - História
Aprovisionamento	SALA de AULA (219)	SALA de AULA (311)	SALA (402) Lab. Química
W.C. - ALUNOS	SALA de AULA (221)	Gab. Ensino Recorrente	SALA(402A)Lab.Química
COZINHA - PP/PROFIJ	Arquivo Geral	Sala Informática/Telefone	SALA de AULA (404)
W.C. - ALUNAS	GAB. ÁUDIO-VISUAIS	Gab. PP/PROFIJ	SALA de AULA (406)
S.108 Restaurante/Bar	SALA (206) LAB. FÍSICA	Gab. Centro Dados Inform.	Gab.Depart.Ed.Art.e Tec.
SALA de AULA (110)	SALA (206A) LAB. FÍSICA	SALA (304) Anf. Ciên. Nat.	SALA de AULA (408)
SALA de AULA (112)	SALA de AULA (208 A)	SALA (306) Lab. Ciên. Nat.	SALA (410) Anf. Química
SALA de AULA (114)	SALA de AULA (208)	SALA (306A)Lab.Ciên.Nat.	SALA de AULA (412)
SALA de AULA (116)	SALA (210) ANF. FÍSICA	SALA de AULA (308)	SALA de AULA (414)
SALA de AULA (118)	SALA de AULA (212)	Gab. Gr. 500 - Matemática	Gab.Gr. 410-Fis.-Química
	SALA de AULA (214)	Gab. Gr. 520 - Biol.e Geol.	W.C. - ALUNOS
	SALA de AULA (216)	W.C. - ALUNOS	SALA (416) Lab. Química
Pavilhão Desportivo	SALA de AULA (218)	W.C. - Alunas / W.C. Def.	SALA de AULA (418)
Oficina de Carpintaria	Gab. Grupo 300 - Português	SALA de AULA (310)	SALA (420) Lab. Microbi.
Oficina Eletricidade	Gab. Gr.320-Fr./330-Inglês	SALA (312) Lab. Informát.	AUDITÓRIO
Oficina de Manutenção	W.C. ALUNOS e ALUNAS	SALA de AULA (314)	
	Sala de Aula (220)	SALA (316) Lab. Informát.	
	BIBLIOTECA / C. RECURSOS	SALA de AULA (318)	

Anexos 37 - Tabela da Aptidão Física 7ºano, 1º Semestre

Aptidão Física - 25%							
12pts - nível 5 // 10pts - nível 4 // 8 pts - nível 3 // 6 pts - nível 2 // - de 5 pts - nível 1							
-2 - não realizou // 1 - abaixo da zona saudável // 2 - zona saudável // 3 - acima da zona saudável							
Força Média	Força Inferior	Força Superior	Velocidade	Aptidão aeróbia	Flexibilidade	Total de Pontos	Class. (1-5)
3	2	3	1	3	1	13	4
3	3	3	3	3	3	18	5
FALSE	FALSE	FALSE	1	FALSE	FALSE	1	0
3	2	1	1	1	1	9	3
3	3	3	2	3	2	16	4
2	2	3	2	2	1	12	3
2	3	1	3	1	2	12	3
3	-2	3	2	-2	1	5	1
2	3	3	3	1	3	15	4
1	2	1	1	1	1	7	2
-2	-2	-2	1	-2	-2	-9	1
3	3	3	3	2	3	17	5
2	3	3	3	3	2	16	4
2	3	3	2	2	2	14	4
1	2	1	1	1	2	8	2
2	1	1	1	1	3	9	3
2	3	1	1	1	3	11	3
3	3	2	2	3	2	15	4
3	1	2	2	1	3	12	3
2	2	3	1	1	3	12	3

Anexos 38 - Tabela da Aptidão Física, 7ºano, 2ºSemestre

<p style="text-align: center;">Aptidão Física - 25%</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;">12pts - nível 5 // 10pts - nível 4 // 8 pts - nível 3 // 6 pts - nível 2 // - de 5 pts - nível 1</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;">-2 - não realizou // 1 - abaixo da zona saudável // 2 - zona saudável // 3 - acima da zona saudável</p>							
Força Média	Força Inferior	Força Superior	Velocidade	Aptidão aeróbia	Flexibilidade	Total de Pontos	Class. (1-5)
3	3	3	3	3	2	17	5
3	3	3	3	3	3	18	5
1	3	3	2	3	3	15	4
3	3	3	1	3	1	14	4
3	3	3	2	3	2	16	4
2	3	3	2	3	1	14	4
2	3	3	3	3	3	17	5
3	3	3	2	3	2	16	4
2	3	3	3	3	3	17	5
2	3	3	1	3	1	13	4
1	3	3	1	3	1	12	3
3	3	3	3	3	3	18	5
3	3	3	3	3	3	18	5
3	3	3	3	3	3	18	5
2	3	3	1	3	2	14	4
2	3	3	2	3	3	16	4
3	3	3	1	3	3	16	4
3	3	3	3	3	3	18	5
3	3	3	3	3	3	18	5
3	3	3	3	2	3	17	5

Anexos 39 - Tabela de Aptidão Física do 10º ano, 1º Semestre

Aptidão Física - 30%							
18p - 20 // 17p - 19 // 16p - 18 // 15p - 17 // 14p - 16 // 13p - 15 // 12p - 14 // 11p - 13 // 10p - 12 // 9p - 11 // 8p - 10 // 7p - 9 // 6p - 8 // 5p - 7 // 4p - 6 // 3p - 5 // 2p - 4 // 1p - 3 // 0p - 1							
-2 - não realizou // 1 - abaixo da zona saudável // 2 - zona saudável // 3 - acima da zona saudável							
Força Média	Força Inferior	Força Superior	Velocidade	Aptidão aeróbia	Flexibilidade	Total de Pontos	Class. (1 - 20)
2	2	2	2	1	3	12	13,3
1	1	1	1	1	1	6	6,7
-2	2	2	-2	1	1	2	2,2
2	3	3	3	2	3	16	17,8
2	3	2	3	-2	1	9	10,0
2	3	2	3	3	1	14	15,6
2	2	1	3	2	3	13	14,4
2	2	2	3	2	3	14	15,6
2	3	1	3	1	3	13	14,4
2	1	2	2	1	1	9	10,0
-2	-2	2	-2	1	1	-2	0,0
1	-2	3	-2	3	3	6	6,7
2	3	3	3	-2	3	12	13,3
2	3	2	3	2	2	14	15,6
-2	-2	-2	-2	-2	-2	-12	0,0
2	3	3	3	-2	1	10	11,1
-2	-2	-2	-2	-2	-2	-12	0,0

Anexos 40 - Tabela de Aptidão Física do 10º ano, 2º semestre

Aptidão Física - 30%							
18p - 20 // 17p - 19 // 16p - 18 // 15p - 17 // 14p - 16 // 13p - 15 // 12p - 14 // 11p - 13 // 10p - 12 // 9p - 11 // 8p - 10 // 7p - 9 // 6p - 8 // 5p - 7 // 4p - 6 // 3p - 5 // 2p - 4 // 1p - 3 // 0p - 1							
-2 - não realizou // 1 - abaixo da zona saudável // 2 - zona saudável // 3 - acima da zona saudável							
Força Média	Força Inferior	Força Superior	Velocidade	Aptidão aeróbia	Flexibilidade	Total de Pontos	Class. (1 - 20)
2	1	1	1	3	3	11	12,2
1	1	1	1	1	1	6	6,7
1	2	1	2	3	3	12	13,3
3	3	3	3	3	2	17	18,9
2	3	2	3	3	1	14	15,6
3	3	1	3	3	1	14	15,6
3	3	3	3	3	3	18	20,0
3	2	2	3	3	3	16	17,8
1	1	1	1	1	3	8	8,9
3	1	2	3	3	1	13	14,4
3	3	1	1	3	1	12	13,3
3	3	2	2	3	3	16	17,8
3	3	3	2	3	3	17	18,9
3	3	2	2	3	3	16	17,8
1	1	1	1	3	1	8	8,9
3	2	3	3	3	3	17	18,9
1	1	1	1	1	1	6	6,7

Anexos 41 - Tabela FIT Escola Adaptada pelo Departamento de EF da ESJEA



FITescola ESJEA - Zona Saudável (ZS) e 1/2 Perfil Atlético (Acima ZS)

Idade	Resistência - Milha (1609m) (min)				Idade	Velocidade - 40m (seg)				Idade	Flexibilidade M. Inferiores - Senta e Alcança (cm)				Idade
	Raparigas		Rapazes			Raparigas		Rapazes			Raparigas		Rapazes		
	Zona Saudável	Acima ZS	Zona Saudável	Acima ZS		Zona Saudável	Acima ZS	Zona Saudável	Acima ZS		Zona Saudável	Acima ZS	Zona Saudável	Acima ZS	
11	8'46"	7'44"	9'53"	8'00"	11	7"97	7"49	7"63	7"15	11	25,4	28,4	20,3	24,6	11
12	8'46"	7'43"	9'57"	8'00"	12	7"77	7"30	7"33	6"87	12	25,4	28,8	20,3	24,6	12
13	8'58"	7'52"	9'40"	7'44"	13	7"62	7"16	7"04	6"61	13	25,4	29,4	20,3	24,8	13
14	9'05"	7'58"	9'09"	7'18"	14	7"52	7"07	6"76	6"37	14	25,4	30,0	20,3	25,4	14
15	9'13"	8'07"	8'46"	7'00"	15	7"49	7"04	6"49	6"13	15	30,5	32,9	20,3	26,1	15
16	9'18"	8'13"	8'41"	6'55"	16	7"51	7"06	6"24	5"92	16	30,5	33,1	20,3	26,9	16
17	9'21"	8'20"	8'44"	6'57"	17	7"58	7"13	6"00	5"71	17	30,5	33,3	20,3	27,4	17
18+	9'26"	8'36"	8'47"	7'01"	18+	7"72	7"26	5"77	5"52	18+	30,5	33,4	20,3	27,7	18+

Idade	Força Superior - Extensões de braços (rep)				Idade	Força Média - Abdominais (rep)				Idade	Força Inferior - Impulsão Horizontal (m)				Idade
	Raparigas		Rapazes			Raparigas		Rapazes			Raparigas		Rapazes		
	Zona Saudável	Acima ZS	Zona Saudável	Acima ZS		Zona Saudável	Acima ZS	Zona Saudável	Acima ZS		Zona Saudável	Acima ZS	Zona Saudável	Acima ZS	
11	7	11	8	15	11	15	31	15	35	11	1,13	1,43	1,19	1,50	11
12	7	11	10	16	12	18	36	18	39	12	1,15	1,45	1,28	1,59	12
13	7	12	12	17	13	18	38	21	44	13	1,18	1,47	1,35	1,66	13
14	7	12	14	19	14	18	39	24	48	14	1,21	1,50	1,51	1,82	14
15	7	12	16	22	15	18	40	24	48	15	1,23	1,51	1,65	1,95	15
16	7	13	18	24	16	18	41	24	48	16	1,26	1,53	1,75	2,03	16
17	7	13	18	25	17	18	42	24	48	17	1,29	1,56	1,84	2,12	17
18+	7	13	18	26	18+	18	42	24	48	18+	1,31	1,58	2,03	2,27	18+

Anexos 42 - Enunciado do Teste Teórico 1º Semestre



Teste Teórico



Nome: _____ Nº: _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: __/__/__

Nota: _____

1. Qual é a principal diferença entre a luta livre e a luta greco-romana?

- a) Uso das pernas
- b) Uso dos braços
- c) Uso da cabeça
- d) Uso do tronco

2. Qual destas técnicas é comum na luta livre?

- a) Dupla prisão de braços com rotação
- b) Chave de braço
- c) Golpe de karatê
- d) Chave de perna

3. Onde foi criada a luta livre moderna?

- a) Japão
- b) Grécia
- c) Estados Unidos
- d) Brasil

4. Quem fundou o basquetebol?

- a) James Naismith
- b) Michael Jordan
- c) LeBron James
- d) Larry Bird

5. Qual é a altura oficial do cesto de basquetebol?

- a) 2,5 metros
- b) 3 metros
- c) 3,05 metros
- d) 3,5 metros

6. Qual destas ações técnicas é uma habilidade individual no basquetebol?

- a) Passe
- b) Bloqueio
- c) Drible
- d) Todas as anteriores

7. Qual é o principal objetivo da ginástica de solo?

- a) Demonstrar força
- b) Demonstrar flexibilidade e controlo
- c) Demonstrar velocidade



d) Demonstrar resistência

8. Qual destes movimentos é típico na ginástica de solo?

a) Rolamento à frente

b) Pontapé alto

c) Corrida

d) Nado

9. Em que ano a ginástica de solo foi incluída nos Jogos Olímpicos?

a) 1896

b) 1928

c) 1952

d) 1984

10. O que é uma frase musical na dança?

a) Uma sequência de passos

b) Uma sequência de movimentos

c) Uma sequência de notas musicais

d) Uma sequência de batidas

11. Qual é a definição de compasso na música?

a) A velocidade da música

b) A divisão da música em partes iguais

c) A altura das notas

d) A intensidade da música

12. Qual destes é um tipo de compasso?

- a) Quaternário
- b) Binário
- c) Ternário
- d) Todos os anteriores

13. Em que estilo de luta é permitido o uso das pernas, para atacar e defender?

- a) Luta livre
- b) Luta greco-romana
- c) Boxe
- d) Esgrima

14. Qual é o principal objetivo do aquecimento antes das atividades físicas?

- a) Todas as opções estão corretas
- b) Melhorar a flexibilidade
- c) Preparar o corpo para o exercício e prevenir lesões
- d) Aumentar a atividade cardiovascular

15. Qual é o principal objetivo da ginástica no solo?

- a) Melhorar a coordenação motora através de movimentos específicos.
- b) Aumentar a resistência cardiovascular.
- c) Realizar movimentos com acessórios.
- d) Demonstrar apenas força.

16. Qual destes é um movimento básico na ginástica no solo?

- a) Roda.
- b) Passe picado.
- c) Tripla ameaça.
- d) Yoko-shiho-gatame.

17. A prática da ginástica no solo exige principalmente:

- a) Força nos membros superiores.
- b) Resistência cardiorrespiratória.
- c) Controle corporal, flexibilidade e força.
- d) Velocidade nas execuções.

18. Como é que a flexibilidade contribui para a ginástica no solo?

- a) Reduz o esforço durante as rotações.
- b) Ajuda a prevenir lesões e aumenta a amplitude dos movimentos.
- c) Melhora a capacidade de saltar mais alto.
- d) Facilita o equilíbrio em superfícies instáveis.

19. Qual é o objetivo principal do aquecimento antes da prática desportiva?

- a) Aliviar a tensão muscular após o exercício.
- b) Elevar a temperatura corporal e preparar o corpo para o esforço.
- c) Ganhar resistência durante os treinos.
- d) Melhorar a pontaria nos desportos de precisão.

20. Qual destes é um exemplo de aquecimento geral?

- a) Executar uma coreografia específica.
- b) Caminhar ou correr levemente.
- c) Realizar movimentos com a bola da modalidade.
- d) Fazer alongamentos passivos.

21. O que pode acontecer caso o aquecimento seja negligenciado?

- a) Melhor performance durante o jogo.
- b) Aumento do risco de lesões e menor eficiência muscular.
- c) Ganhos imediatos de força.
- d) Melhora na flexibilidade muscular.

22. Além de prevenir lesões, o aquecimento também contribui para:

- a) Melhorar a resistência cardiorrespiratória a longo prazo.
- b) Aumentar o foco e a concentração antes da atividade.
- c) Ganhar massa muscular durante os exercícios.
- d) Reduzir o tempo de treino necessário.



23. Por que a aptidão física é importante para a prática desportiva?

- a) Ajuda a prevenir doenças, mas não afeta diretamente o desempenho.
- b) Garante melhor desempenho e menor risco de lesões.
- c) Serve apenas para melhorar a aparência física.
- d) É necessária apenas para atletas profissionais.

24. Qual componente da aptidão física é essencial para modalidades como a ginástica?

- a) Agilidade.
- b) Flexibilidade.
- c) Resistência muscular.
- d) Velocidade.



25. A força é mais importante em modalidades como:

- a) Basquetebol
- b) Dança.
- c) Ginástica no solo e Basquetebol
- d) Todos os desportos de lazer.

26. Qual destes é um exemplo de componente da aptidão física?

- a) Coordenação motora.
- b) Planeamento estratégico.
- c) Aptidão social.
- d) Ritmo musical.

27. O que caracteriza o movimento de tripla ameaça no basquetebol?

- a) Movimentos rápidos em três direções.
- b) Posição onde é possível lançar, driblar ou passar.
- c) Uma sequência de três passes consecutivos.
- d) Lançamento em movimento.

28. Na Luta, qual é a consequência de sair da área de combate?

- a) Advertência verbal
- b) Penalização de 1 ponto
- c) Imobilização
- d) Interrupção do combate

29. Quantos jogadores de cada equipa estão em campo no basquetebol?

- a) 5.
- b) 7.
- c) 6.
- d) 8.

29. Qual é a regra básica sobre o drible no basquetebol?

- a) Pode-se driblar com ambas as mãos ao mesmo tempo.
- b) Depois de parar de driblar, não se pode voltar a driblar.
- c) É permitido caminhar com a bola sem driblar.
- d) O drible pode ser feito acima do nível da cabeça.

30. Qual é o limite de passos, sem drible, permitido no basquetebol:

- a) Dois passos
- b) Três passos
- c) Um passo
- d) Cinco passos

Anexos 43 - Folha de Observação de Aulas dos Professores Estagiários



Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade



Grelha de observação de aula

Professor Observador: _____ Data: _____

Unidade Didática: _____ Aula: _____ de Turma: _____

Professor Observado: _____ Observação n.º: _____

1. Pontualidade e gestão da aula

	1	2	3
Pontualidade do professor			
Pontualidade dos alunos			
Aproveitamento do espaço			
Aproveitamento dos recursos			
Promoção de um ambiente de respeito e cooperação; intervenção eficaz em caso de conflito.			

2. Gestão do tempo de aula

	1	2	3
Transmissão de informação de forma rápida e eficaz			
Transição entre exercícios			
Rapidez de organização das propostas metodológicas			
Rapidez na chamada/marcação de faltas			
Empatia, respeito, e capacidade de criar um ambiente de confiança com os alunos.			

3. Comunicação

	1	2	3
Habilidade para explicar e demonstrar corretamente conteúdos.			
Clareza na explicação das propostas metodológicas			
Utilização de feedback positivo			
Utilização de feedback corretivo			
Termina o ciclo de feedback			
Colocação da voz			
Estimular a motivação dos alunos, criando um ambiente positivo e participativo.			

4. Organização Metodológica

	1	2	3
Capacidade de planear aulas de acordo com o programa e os objetivos de aprendizagem			
Utilização de objetivos específicos nos exercícios			
Escolha de exercícios de acordo com as capacidades e níveis dos alunos			
Uso de diferentes abordagens, como demonstrações, explicações, e feedback contínuo			
Domínio dos conteúdos e habilidades relacionados com a modalidade em questão			
Colocação do professor em relação aos alunos			
Manutenção e controlo da atividade de todos os alunos			
Preocupação com a transição das atividades			
Propõe situações lúdico-competitivas			
Capacidade de reestruturação dos conteúdos/objetivos de aula			

5. Disciplina

	1	2	3
Ocorrência de comportamentos apropriados, pelos alunos			
Ocorrência de comportamentos fora da tarefa, pelos alunos			
Ocorrência de comportamentos desviante, pelos alunos			
Atitude do professor face aos comportamentos inapropriados			

Legenda:

- 1- Não faz
- 2- Razoável
- 3- Adequado

Observações:

