Entre Inseguranças e Vitórias: O Estágio Profissional em Educação Física

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

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

Marta Batalha Galhofo Celestino Perdigão

Porto, Setembro 2025

Ficha de catalogação

Perdigão, M. (2025). Entre Inseguranças e Vitórias: O Estágio Profissional em Educação Física. Porto: Perdigão, M. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; CONFIANÇA; ENSINO-APRENDIZAGEM

Dedicatória

Dedico este trabalho, antes de mais, a mim mesma, pela coragem de não desistir e pela persistência nos momentos de maior incerteza

Aos meus pais, dedico cada linha desta conquista, por terem sido o meu maior exemplo de amor, sacrifício e resiliência. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava, por me darem asas sem nunca me deixarem cair, e por serem o alicerce mais firme da minha vida.

À minha irmã, dedico este sonho concretizado, pela cumplicidade, pelo apoio incondicional e pela forma única de tornar cada desafio mais leve.

Este trabalho é também vosso, porque sem o vosso amor, apoio e inspiração, este caminho teria sido muito mais difícil de percorrer.

Agradecimentos

A conclusão desta etapa da minha vida, representa muito mais do que o fim de um ciclo académico, é o reflexo de uma caminhada de crescimento, esforço e dedicação que não teria sido possível sem todas as pessoas e instituições que me acompanharam ao longo deste percurso.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), agradeço por ter sido a minha casa académica, um espaço que me desafiou, me fez crescer e me deu a oportunidade de me tornar a profissional e a pessoa que hoje sou.

À minha professora orientadora, Patrícia Coutinho, o meu mais profundo e sentido agradecimento. Foi verdadeiramente uma luz ao fundo do túnel, sempre disponível para me orientar, apoiar e inspirar. A sua confiança e os seus ensinamentos foram determinantes para que este caminho fosse possível.

Às minhas professoras cooperantes, Helena Abrunhosa e Aurora Baptista, agradeço do coração a forma como me acolheram na Escola Pêro Vaz de Caminha, o apoio constante, a partilha de experiências e, sobretudo, o cuidado com que me guiaram ao longo do estágio. Aprendi convosco não só a ser professora, mas também a ser uma melhor pessoa.

À Escola Pêro Vaz de Caminha, agradeço pela forma calorosa como me recebeu, proporcionando-me um contexto educativo onde pude experimentar, errar, aprender e, acima de tudo, evoluir.

Ao meu núcleo de estágio (NE), que se transformou em mais do que colegas, tornaram-se amigos, companheiros de luta e de conquistas. Foram um apoio inestimável, os ombros onde me apoiei nos momentos mais difíceis e as gargalhadas que tornaram os dias mais leves. A vossa amizade foi um dos maiores presentes deste percurso.

À minha família, que é e será sempre o meu porto seguro. Obrigada, do fundo do coração, pelo amor incondicional, pela paciência, pela confiança e pelo apoio em cada passo desta caminhada. Este trabalho é tanto meu como vosso.

Por fim, às minhas turmas, que deram vida ao meu estágio. Obrigada pelo entusiasmo, pela energia e pelas aprendizagens que me proporcionaram. Foram a

verdadeira razão deste percurso e a prova de que ensinar é, na verdade, aprender todos os dias.

A todos, levo comigo uma enorme gratidão e a certeza de que cada um deixou uma marca inesquecível neste caminho que agora concluo.

Índice Geral

Índice de Tabelas VIII

Índice de Anexos IX

1. INTRODUÇÃO 1

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL 3

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 7

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO 15

4.1. Da conceção da EF ao Planeamento 15
4.1.1. Planeamento anual 16
4.1.2. Planeamento da Unidade Didática 18
4.1.3. Planeamento da Aula 20

4.2. Modelos de ensino 22

4.3. Gestão da aula 26

4.4. Instrução, feedback pedagógico e demonstração 30

4.5. Avaliação 33
4.5.1. Avaliação Diagnóstica 34
4.5.2. Avaliação Formativa 36
4.5.3. Avaliação Sumativa 37

4.6. Auto e Heteroavaliação 39

4.7. Observação 40

4.8. Reflexão 43

5. ÁREA 2- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ... 45

5.1. Reuniões de Professores 46

5.2. Atividades Extracurriculares 49

5.3. Dia da Pêro 54

5.4. Visitas de estudo 55

6. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO FÍSICO NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO LETIVO: ESTUDO COM ALUNOS DO 7.º ANO NO ÂMBITO DO PROGRAMA FITESCOLA.....57

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....71

Referências Bibliográficas.....73

Anexos.....XIV

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resultados do 1º momento dos testes FITescola 64

Tabela 2 – Resultados do 2º momento dos testes FITescola 65

Tabela 3- Comparação dos resultados entre os dois momentos 67

Índice de Anexos

Anexo 1- Ficha de Anamnese XIV

Anexo 2- Regulamento Específico de Educação Física XV

Anexo 3- Planeamento Anual Geral de Educação Física XVI

Anexo 4- Ocupação de Espaços XVII

Anexo 5- Planeamento Anual 7ºA XVIII

Anexo 6- Unidade Didática XIX

Anexo 7- Plano de Aula XX

Anexo 8- Grelha de Avaliação Diagnóstica XXI

Anexo 9- Grelha de Avaliação Sumativa XXII

Anexo 10- Grelha de Avaliação Final do Período XXIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio traduz o caminho percorrido durante o meu Estágio Profissional em Educação Física, um percurso marcado por desafios, conquistas e aprendizagens que contribuíram de forma decisiva para a construção da minha identidade docente. Este documento procura dar conta das experiências vividas ao longo do ano letivo, contemplando momentos de planeamento, lecionação, avaliação, observação e reflexão crítica, que se revelaram fundamentais para a minha evolução enquanto professora em formação.

Mais do que aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação académica, este estágio permitiu-me crescer através da superação de dificuldades, do confronto com inseguranças e da procura constante por melhorar a minha prática pedagógica. Cada aula lecionada, cada feedback recebido e cada interação com alunos, colegas e professores constituíram oportunidades únicas para aprender. O contacto com diferentes turmas e contextos escolares proporcionou experiências enriquecedoras, que fortaleceram a minha resiliência e aumentaram a minha convicção de que escolhi a profissão certa.

Este relatório encontra-se estruturado de modo a apresentar, em primeiro lugar, o enquadramento institucional e pessoal, seguido da caracterização das turmas residentes e das atividades desenvolvidas. Posteriormente, são analisadas as estratégias de ensino, as práticas de avaliação e o papel da reflexão no desenvolvimento profissional.

Assim, este documento não é apenas o registo formal de um ano letivo, mas antes um testemunho das emoções, aprendizagens e desafios que moldaram o meu percurso enquanto estagiária e futura professora. Concluo este ciclo com a certeza de que cada passo dado me aproximou mais da profissional que ambiciono ser: dedicada, reflexiva e comprometida com o sucesso dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Abstract

This Internship Report reflects my path during my Professional Internship in Physical Education, a journey marked by challenges, achievements and learning experiences that contributed decisively to the construction of my teaching identity. This document seeks to recount the experiences I had throughout the academic year, covering moments of planning, teaching, assessment, observation and critical reflection, which proved fundamental to my development as a trainee teacher.

More than just applying the knowledge acquired during my academic training, this internship allowed me to grow by overcoming difficulties, confronting insecurities and constantly seeking to improve my teaching practice. Every class taught, every piece of feedback received, and every interaction with students, colleagues, and teachers provided unique opportunities to learn. Contact with different classes and school contexts provided enriching experiences that strengthened my resilience and increased my conviction that I had chosen the right profession.

This report is structured in such a way as to present, first, the institutional and personnel framework, followed by a description of the resident classes and the activities carried out. Subsequently, teaching strategies, assessment practices and the role of reflection in professional development are analysed.

Thus, this document is not only the formal record of an academic year, but rather a testimony to the emotions, lessons learned, and challenges that shaped my journey as an intern and future teacher. I conclude this cycle with the certainty that each step taken has brought me closer to the professional I aspire to be: dedicated, thoughtful, and committed to the success of my students.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING PRACTICE; PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AP- Aptidão Física

AS- Avaliação Sumativa

E-A- Ensino-Aprendizagem

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de desporto da Universidade do Porto

FE- FitEscola

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PAA- Plano Anual de Atividades

PC- Professora Cooperante

PP- Prática Pedagógica

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), componente essencial do plano de estudos do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório pretende não só descrever as atividades e experiências realizadas ao longo do ano letivo, mas também refletir sobre o percurso de aprendizagem, os desafios superados e o crescimento pessoal e profissional que esta etapa proporcionou.

O EP representa um momento decisivo na formação de futuros docentes, pois permite o contacto direto com a realidade escolar, a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação académica e o desenvolvimento de competências pedagógicas, emocionais e relacionais. Todo o processo contou com o acompanhamento próximo de um Professor Cooperante (PC), que orientou e apoiou cada passo do meu percurso na escola, e de um Professor Orientador, docente da FADEUP, que supervisionou e acompanhou a minha evolução ao longo de todo o estágio.

Ao longo do ano letivo 2024/2025, tive a responsabilidade de acompanhar a turma do 7.º ano, a minha turma principal, mas também de lecionar aulas para turmas do 4.º e 5.º anos, o que me permitiu experienciar diferentes dinâmicas, níveis de aprendizagem e perfis de alunos. No início, sentia-me muitas vezes ansiosa e insegura, preocupada com a gestão da turma, a clareza das instruções e a capacidade de envolver todos os alunos. Cada aula era um desafio, e havia momentos em que parecia difícil equilibrar planeamento, avaliação e interação com os alunos de forma eficaz.

Contudo, à medida que o estágio avançava, fui ganhando confiança e segurança. Passei a observar melhor os alunos, a ajustar as estratégias pedagógicas às suas necessidades e a perceber que o ensino é, acima de tudo, um processo de escuta, adaptação e reflexão constante. Cada sucesso, por menor que fosse, representava uma conquista pessoal e profissional, e cada dificuldade servia como oportunidade de aprendizagem e crescimento.

Este relatório reflete, assim, não apenas o trabalho desenvolvido, mas também a minha evolução enquanto futura professora de Educação Física. Revela o percurso de descobertas, desafios, superações e aprendizagens que moldaram a minha prática, consolidando valores essenciais como a empatia, a resiliência e a intencionalidade pedagógica. O EP, com todos os seus altos e baixos, tornou-se uma experiência profundamente enriquecedora e transformadora, marcando de forma indelével o meu caminho enquanto docente em formação.

2. Enquadramento Pessoal

O desporto sempre fez parte da minha vida, desde que me lembro. Com apenas sete meses, iniciei aulas de adaptação ao meio aquático para bebés, acompanhada pelos meus pais. Mais tarde, fui integrando grupos de natação ajustados à minha idade e ao meu nível de desempenho, pelo que, consequentemente, a minha ligação à água foi crescendo de forma natural e apaixonada.

Mais tarde, decidi experimentar uma vertente diferente dentro da natação, nomeadamente a natação artística. Recordo-me perfeitamente de estar no clube onde praticava natação e de observar algumas meninas a treinar esta modalidade. Fiquei fascinada com a beleza dos movimentos, a harmonia das coreografias e a dedicação que transmitiam. Sem hesitar, aceitei o convite para experimentar. Foi, sem dúvida, uma das melhores decisões da minha vida.

Já nutria um grande carinho pelo meio aquático, mas a natação artística transformou-se numa verdadeira paixão. Cada progresso era, para mim, uma conquista pessoal. Desde muito nova que a natação era o meu desporto favorito e, ainda hoje, continua a ser. É no meio aquático que me sinto mais livre, especialmente quando preciso de desanuviar ou encontrar equilíbrio.

Paralelamente à prática da natação artística, também integrava uma equipa de futsal da minha terra natal, localizada a cerca de 35 km da cidade onde praticava natação. Além disso, fazia parte do desporto escolar, na modalidade de atletismo. Contudo, por volta dos meus 15 anos, durante uma prova de atletismo do desporto escolar, sofri uma lesão no joelho que me obrigou a abandonar temporariamente todas as modalidades: a natação artística, o futsal e o desporto escolar.

Após concluir as sessões de fisioterapia e já no secundário, mudei de escola. Por receio e também devido a incompatibilidades de horários, acabei por me afastar definitivamente da vertente competitiva do desporto, passando apenas a frequentar o ginásio, de forma recreativa, com o objetivo de manter alguma atividade física.

No início do 12.º ano, comuniquei aos meus pais que não pretendia prosseguir estudos no ensino superior. No entanto, como estava a frequentar o Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, tive a oportunidade de realizar dois estágios curriculares, um no 11.º ano de escolaridade e outro no 12.º ano. No primeiro, optei por estagiar na câmara municipal da minha terra, onde tive a oportunidade de lecionar em diversos contextos: Educação Física (EF), a nível escolar, o ensino da natação, e, ainda, aulas de hidroginástica para seniores. A respetiva experiência marcou-me profundamente, e, no ano seguinte, decidi estagiar novamente no mesmo local. Desde cedo me diziam que eu tinha jeito para lidar com pessoas, especialmente com crianças, e o feedback que recebi, tanto do meu orientador, como de familiares, nomeadamente do meu pai, reforçou essa ideia.

Foi então que, após uma conversa com o meu pai, ele me lançou a sugestão que viria a mudar o rumo da minha vida, “E porque não segues para a universidade e tentas a vertente de Ensino em EF?”. Essa frase despertou em mim um novo objetivo. Decidi então candidatar-me à Licenciatura em Ciências do Desporto, na Universidade de Évora com o objetivo de mais tarde ingressar no Mestrado na vertente de Ensino de EF.

Após muitos altos e baixos e vários desafios pelo caminho, concluí a licenciatura e candidatei-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Essa escolha revelou-se uma das melhores da minha vida. A cada dia que passa, sinto-me mais realizada e apaixonada por esta profissão. A EF deixou de ser apenas um interesse e passou a ser a minha vocação.

Expectativas em relação ao Estágio Profissional e primeiras impressões

O presente ano constituiu a segunda vez que ingressei no EP. Confesso que, quando voltei a inscrever-me, estava cheia de receios. No ano anterior, já tinha tentado realizar o EP numa escola do distrito do Porto, mas a experiência não correu da melhor forma . Por isso, ao preencher novamente a candidatura da escola, senti um enorme medo de voltar a falhar. As minhas expectativas para este segundo ano eram, por isso, bastante cautelosas. Imaginava um ano

extremamente trabalhoso, com muitas dificuldades de adaptação, a novos colegas, novos professores, a uma nova rotina. Além disso, como no último ano não tinha tido aulas, sentia que tinha perdido alguma agilidade mental, e que seria difícil para mim acompanhar o ritmo e o volume de trabalho exigido.

Sabia que o EP implicaria muito planeamento de aulas, muita informação a adquirir através de pesquisa, muita reflexão sobre a prática pedagógica (PP) e atenção ao feedback que receberíamos sobre a nossa prestação. Comecei o ano com dúvidas profundas sobre a minha capacidade de concluir o mestrado. No entanto, o que me manteve motivada desde o início foi o desejo genuíno de terminar o curso e concretizar o meu sonho: ser professora de EF.

A primeira etapa foi, naturalmente, a candidatura à escola onde iria realizar o EP. A minha prioridade foi a localização, pretendia ficar próxima do local onde residia no Porto. Segui, também, a recomendação de colegas que já tinham passado pelo mesmo processo e que me garantiram que a escola tinha boas condições e professores cooperantes acessíveis e disponíveis para ajudar.

Sem dar conta, o mês de setembro chegou e com ele a primeira reunião e a visita inicial à escola. Estava bastante nervosa e o meu pai fez questão de me acompanhar nesse dia. Ao chegar, conheci a minha colega Rita, que se revelou logo uma pessoa meiga, acessível e acolhedora. A sua forma de estar fez-me sentir mais tranquila e segura, e percebi que iria ser uma boa parceira de trabalho.

A escola, por sua vez, causou-me uma excelente primeira impressão. Embora não fosse muito grande, percebi rapidamente que dispunha de boas condições, especialmente no que diz respeito às instalações desportivas. Existia um pavilhão polidesportivo, um pavilhão dedicado à ginástica e, ainda, um campo sintético exterior. A arrecadação estava bem equipada, com bastante material que poderíamos utilizar nas nossas aulas.

Na primeira reunião com a professora cooperante, tivemos uma abordagem inicial sobre as tarefas a realizar para preparar o início do ano letivo. Foram-nos entregues documentos essenciais, como os horários das turmas, o

planeamento anual (PA), o roulement dos espaços e o regulamento interno da escola.

Ao longo dessa semana inicial, realizámos várias reuniões para aprofundar a análise desses documentos e definir a atribuição das turmas: uma residente de 3.º ciclo e uma partilhada de 2.º ciclo. O NE era composto por quatro raparigas e dois rapazes. Como eu não tinha frequentado o ano anterior, não conhecia ninguém e temi ter dificuldades em integrar-me. Contudo, esse receio revelou-se infundado. Desde o primeiro momento, os meus colegas mostraram-se disponíveis, acolhedores e prontos a ajudar.

Durante essa primeira semana, começámos logo a trabalhar no PA, nas primeiras unidades didáticas e nos primeiros planos de aula. Em conjunto com a professora cooperante, definimos que os planos da semana seguinte teriam de ser entregues na semana anterior, estabelecendo desde logo uma rotina exigente, mas necessária.

Participámos também na reunião geral de abertura do ano letivo 2024/2025, presidida pelo diretor da escola e com a presença de todos os professores. Foram apresentados os vários estabelecimentos do agrupamento, os diferentes departamentos e os membros da direção.

Depois destas reuniões iniciais, foi tempo de começar a trabalhar e começar a elaborar os documentos solicitados. Uma das coisas que me ajudou a sentir mais confiante foi o apoio dos colegas do NE nas primeiras aulas. Ajudaram-me a desenvolver algumas atividades relacionadas com os testes do FitEscola (FE). Como as aulas se iniciaram numa sexta-feira, tive a oportunidade de apoiar os colegas que lecionavam nesse dia. Essa experiência foi fundamental para mim, pois permitiu-me observar a dinâmica real da aula, ganhar uma noção mais clara do que me esperava e, sobretudo, tranquilizar-me antes de começar a lecionar efetivamente na terça-feira seguinte.

3. Enquadramento Institucional

Caracterização da Escola Cooperante

O EP foi realizado no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, o qual integra todos os níveis de ensino, desde o Pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, abrangendo, além da escola-sede, três escolas do 1.º ciclo com jardim de infância: Escola Básica da Agra, Escola Básica dos Miosótis e Escola Básica de S. Tomé. Segundo o Projeto Educativo (2021-2025) a escola consta com 143 alunos no Pré-escolar, 343 alunos no 1º ciclo, 160 alunos no 2.º ciclo e 211 alunos no 3.º ciclo, fazendo um total de 857 alunos. A Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha faz parte do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma iniciativa do governo direcionada a escolas situadas em zonas com fragilidades económicas e sociais. Estas áreas são frequentemente afetadas por problemas como pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, abandono escolar e baixos níveis de aproveitamento académico. Atualmente, este programa abrange 146 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas em todo o país.

No que diz respeito às condições físicas e materiais, especialmente no âmbito da disciplina de EF, considero que a escola oferece excelentes recursos para o desenvolvimento das atividades letivas. Estão disponíveis três grandes espaços desportivos: um pavilhão polidesportivo, um ginásio e um campo sintético exterior. O ginásio é especialmente adequado para a prática de modalidades e atividades que não envolvam o uso de bolas de grande impacto, como a dança ou a ginástica. Neste espaço, apenas é permitido o uso de bolas de esponja ou de ginástica rítmica, o que garante a segurança e a conservação do equipamento. Esta distinção permite uma utilização mais específica dos espaços e uma melhor adaptação das aulas às condições disponíveis. O pavilhão polidesportivo é adequado à prática de qualquer modalidade, com exceção da ginástica de aparelhos, do salto em comprimento quando é utilizada a caixa de areia e do lançamento do peso, quando são utilizados pesos de ferro. Esta última modalidade é realizada no campo exterior, de forma a não danificar o piso do pavilhão. O campo exterior é adequado à prática de todas as modalidades, exceto da ginástica de aparelhos.

A nível de organização, a escola dispõe de horários bem estruturados e de um roulement de espaços eficiente, que assegura que, durante as aulas, não haja partilha de espaço com outras turmas. Esta gestão é, sem dúvida, um fator que facilita muito o trabalho dos professores, permitindo uma lecionação mais concentrada e sem interferências.

Quanto ao material desportivo, a escola está bem apetrechada, dispondo de uma grande variedade de equipamentos, o que permite aos professores planear as suas aulas com liberdade e criatividade, sem limitações significativas. A disponibilidade de materiais é, portanto, um aspeto muito positivo, pois contribui para a qualidade das práticas pedagógicas.

Em suma, considero que tanto as condições físicas como os recursos materiais da Escola Básica Pêro Vaz de Caminha são bastante favoráveis ao ensino da EF, facilitando o desenvolvimento das aulas e proporcionando aos alunos um ambiente propício à aprendizagem e à prática desportiva.

Caracterização da turma Residente

A minha turma residente correspondeu uma turma do 3.º ciclo, especificamente do 7.º ano de escolaridade. Era constituída por vinte e um alunos, sendo oito rapazes e treze raparigas. Antes de lecionar a minha primeira aula à respetiva turma, já dispunha de alguma informação prévia sobre os alunos, uma vez que participámos numa reunião de conselho de turma, na qual a diretora de turma partilhou connosco dados importantes sobre a turma e nos deu a conhecer um pouco dos seus elementos. Importa referir que esta professora também estava a exercer, pela primeira vez, funções de diretora de turma naquela escola e, por isso, também não conhecia ainda muito bem os alunos. Assim, a informação fornecida era baseada em observações iniciais e dados gerais.

Apesar de ter tido acesso a algumas indicações sobre comportamentos e possíveis limitações de certos alunos, procurei iniciar as aulas com uma mente aberta, sem criar expectativas nem juízos antecipados. Compreendo que os comportamentos dos alunos podem variar consoante a disciplina, o contexto ou até a ligação que estabelecem com o professor. A minha primeira impressão foi

bastante positiva, encontrei alunos simpáticos, recetivos e com vontade de participar. Contudo, percebi desde cedo que se tratava de uma turma bastante faladora, algo que atribuí à proximidade entre os alunos, uma vez que a maioria já se conhecia desde o 5.º ano de escolaridade (alguns até antes disso).

É verdade que, inicialmente, houve alguns episódios de indisciplina ligeira, sobretudo entre os rapazes, relacionados com atitudes de falta de fair play nas modalidades coletivas. No entanto, este foi um aspeto que trabalhei de forma contínua ao longo do ano letivo, conseguindo observar uma evolução significativa nesse comportamento.

À medida que fui conhecendo melhor o grupo, compreendi que cada aluno tinha a sua forma própria de estar e reagir. Isso levou-me a adotar estratégias distintas na forma de interagir e intervir com cada um, respeitando as suas características individuais. Notei que alguns rapazes revelavam um temperamento mais impulsivo, principalmente em situações competitivas onde não ganhavam ou sentiam que não estavam a ser envolvidos no jogo. Nesses casos, procurava conversar de forma calma e assertiva, tentando levá-los a perceber a importância da cooperação e do respeito mútuo.

No que diz respeito às raparigas, a relação foi sempre muito tranquila. Demonstraram ser alunas respeitadoras, colaborantes e com uma atitude muito positiva nas aulas. Nunca houve necessidade de intervir de forma mais firme com elas, o que facilitou bastante a dinâmica do grupo. No geral, consegui criar uma boa ligação com todos os alunos, mesmo com aqueles que, no início, se mostravam mais tímidos ou reservados. Esse vínculo foi, sem dúvida, uma das conquistas que mais me satisfez ao longo do estágio.

Durante as primeiras semanas, observei atentamente a dinâmica da turma, tanto dentro como fora das aulas, para perceber melhor as relações interpessoais, os comportamentos individuais e a forma como deveria intervir em cada situação. Acredito firmemente que não devemos lidar com todos os alunos da mesma forma, pois cada um tem necessidades, motivações e formas de aprender diferentes.

Uma das minhas maiores preocupações ao longo deste estágio foi a forma como iria planear e conduzir as aulas, de modo a garantir uma transmissão eficaz dos conteúdos e, sobretudo, motivar os alunos, especialmente aqueles que demonstravam menos interesse pela disciplina. Percebi que, para alguns, a EF não era das suas favoritas, muitas vezes apenas pelo facto de implicar movimento físico. Apesar de ser uma turma faladora, mostraram-se disponíveis para aprender, para se envolver e para colaborar, o que me ajudou imenso a perceber as suas dificuldades e a tentar ajustar a minha prática. Um dos maiores desafios que enfrentei foi precisamente fomentar a motivação e o entusiasmo pela disciplina, e posso dizer que, ao longo do ano, fui conseguindo ver mudanças positivas nesse sentido, o que me deixou verdadeiramente realizada.

Turma Partilhada 2º ciclo

No que diz respeito à turma partilhada, inicialmente partilhava-a com a minha colega Rita e com o meu colega Gaspar, que era Professor Estagiário na Escola Filipa de Vilhena. No entanto, como os colegas dessa escola tinham horários de observação de aulas ou reuniões que coincidiam com o horário da nossa aula do 5.º ano, os Professores Estagiários da Escola Filipa de Vilhena ficaram com uma turma partilhada entre si, passando assim o meu colega Bernardo a partilhar a turma comigo e com a minha colega Rita. A turma partilhada correspondia a uma turma de 2.º ciclo, especificamente uma turma do 5.º ano de escolaridade. A lecionação das aulas era rotativa e decorreu ao longo de todo o ano letivo. Deste modo, o PA foi elaborado em conjunto, tal como os planos de aula e as grelhas de Avaliação Diagnóstica (AD) e sumativa.

A turma, embora muitas vezes faladora, aceitava sempre qualquer tarefa e desenvolvia-a com empenho. Sempre que surgiam dúvidas, os alunos estavam predispostos a perguntar sem receios, o que facilitou bastante o nosso trabalho em contexto de aula. Por se tratar de uma turma recém-chegada do 1.º ciclo, sentiam algumas dificuldades na realização de certos exercícios. No entanto, com o feedback adequado e as correções necessárias, foi possível alcançar bons resultados, até porque esta turma demonstrava uma grande vontade de aprender e uma atitude muito recetiva às nossas indicações.

Apesar de, em algumas aulas, terem surgido dificuldades em manter o controlo da turma, de um modo geral os alunos colaboravam e a relação Professora-Alunos foi muito positiva, marcada por uma comunicação fácil e eficaz.

A lecionação desta turma constituiu, sem dúvida, um dos momentos mais gratificantes de todo o meu EP. Senti uma ligação especial com os alunos, que sempre se mostraram recetivos, carinhosos e participativos. A sua espontaneidade e entusiasmo tornavam cada aula mais leve e motivadora, transformando o ato de ensinar num verdadeiro prazer. A interação diária com a turma permitiu-me não só consolidar competências pedagógicas, mas também criar uma relação de proximidade e confiança, essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Esta ligação foi construída através de pequenas partilhas, da atenção que procurava dedicar a cada aluno e da forma como valorizavam o feedback que lhes era dado. Foi uma experiência que me marcou profundamente, pois percebi que, para além de ensinar, estava também a aprender com eles – a ser mais paciente, a adaptar estratégias às suas necessidades e a reconhecer a importância da empatia na prática docente.

Turma partilhada 1º ciclo

Para além de lecionarmos a uma turma partilhada do 2.º ciclo de ensino, tivemos a oportunidade de lecionar também ao 1.º ciclo. A respetiva turma partilhada correspondia ao 4.º ano de escolaridade e conquistou-me logo desde a primeira aula. A turma era constituída por 23 alunos, integrando 9 rapazes e 14 raparigas. Foi uma turma com quem criei uma ligação muito bonita, cheia de carinho e respeito. Eram alunos muito educados, atentos, participativos e sempre prontos para aprender. Todas as aulas correram muito bem, eles ajudavam a montar e arrumar o material, colaboravam com entusiasmo e, acima de tudo, mostravam um grande sentido de entreajuda.

Lembro-me especialmente de um jogo que fizemos várias vezes, o jogo dos números, no qual os alunos andavam pelo espaço e, quando eu dizia um número, tinham de se agrupar em grupos que possuíssem esse número de elementos. Quando sobrava alguém, e eu perguntava quem tinha sido o último, eram sempre muito honestos e levantavam logo o braço. Estes gestos, que parecem simples, dizem muito sobre o ambiente da turma e sobre o trabalho da

professora Graça, a professora titular da turma, que criou um espaço onde todos se sentem incluídos e respeitados.

Núcleo de estágio

O NE representou, para mim, um dos aspetos mais importantes, necessários e enriquecedores de todo este processo formativo. A possibilidade de partilhar conhecimentos, discutir ideias, refletir diariamente sobre a prática, ajudar e ser ajudada, trabalhar em equipa e, acima de tudo, sentir o verdadeiro companheirismo, foi essencial para que tudo decorresse da melhor forma e para que pudéssemos crescer enquanto futuros profissionais da educação.

No meu caso, a experiência com o NE foi especialmente marcante. Para além dos aspetos profissionais e pedagógicos já referidos, criei laços de amizade que nunca imaginei vir a desenvolver. Sendo uma pessoa naturalmente mais introvertida e reservada, tenho alguma dificuldade em criar amizades. No entanto, fui surpreendida pela forma como nos fomos aproximando e hoje sinto que estabelecemos uma ligação forte, baseada na empatia e no respeito mútuo. Sempre que tive dúvidas ou precisei de uma segunda opinião, os meus colegas mostraram-se sempre disponíveis, prontos a apoiar e a partilhar as suas perspetivas.

Comecei este ano com muito receio de não me conseguir adaptar ou integrar, principalmente por não ter frequentado o ano anterior como os restantes colegas. Contudo, esta ligação que criámos ajudou-me imenso nesse processo. Percebi que não estava sozinha nas minhas inseguranças e que, apesar de cada um ter o seu percurso e as suas experiências, partilhávamos muitas das mesmas dúvidas e desafios. Essa partilha de vivências permitiu-nos aprender uns com os outros, num ambiente de confiança e entreajuda.

Para além de passarmos muito tempo juntos ao longo da semana, tínhamos também uma reunião semanal do NE, todas as quartas-feiras. Nesses encontros, fazíamos um balanço e reflexão das aulas lecionadas, analisando o que correu bem e o que poderia ser melhorado, e planeávamos em conjunto as

atividades da semana seguinte. Esta rotina foi extremamente útil para nos organizarmos e evoluirmos de forma contínua.

Para concluir, posso afirmar que o NE foi muito mais do que um espaço de trabalho. Foi também um espaço de convívio, partilha e descompressão, que nos permitiu aliviar a tensão natural de um estágio exigente, sem nunca perder o foco na aprendizagem e no desenvolvimento profissional. A experiência vivida dentro deste núcleo foi, sem dúvida, uma das mais valiosas deste percurso.

Professora Cooperante e Professora Orientadora

O papel desempenhado pela Professora Cooperante (PC) merece um destaque especial no âmbito deste relatório. Importa, desde já, destacar que, no nosso caso, tivemos a oportunidade privilegiada de sermos acompanhados não apenas por uma professora cooperante (professora Helena Abrunhosa), mas também por uma professora co-cooperante (professora Aurora Baptista). A presença e dedicação de ambas representaram um enorme contributo para o nosso percurso de formação enquanto futuros docentes.

Poder contar com duas professoras experientes, disponíveis e verdadeiramente empenhadas em apoiar o nosso desenvolvimento profissional foi, sem dúvida, uma mais-valia. A forma como nos proporcionaram acompanhamento constante, aliada ao nível de exigência que mantiveram, permitiu-nos crescer e enfrentar os desafios com responsabilidade, autonomia e espírito crítico. A liberdade concedida para desenvolvermos as nossas próprias propostas de ensino foi igualmente determinante no processo de aprendizagem.

É importante referir que, naturalmente, existiram momentos em que as professoras apresentavam perspetivas diferentes sobre determinados temas ou abordagens pedagógicas. Essa diversidade de opiniões, longe de gerar confusão, revelou-se extremamente enriquecedora. O facto de lecionarem a ciclos distintos contribuía para que tivessem metodologias próprias, ajustadas às realidades específicas de cada nível de ensino. Este contraste de estilos e visões acabou por nos proporcionar uma reflexão mais profunda sobre a PP, ajudando-nos a perceber o que se ajustava melhor a cada contexto e a definir, com maior clareza, o nosso próprio posicionamento enquanto professores.

Um aspeto que considero particularmente relevante foi a liberdade concedida para elaborarmos os nossos planos de aula sem imposições rígidas. Esta autonomia permitiu-nos colocar em prática as nossas ideias e estratégias, e avaliar de forma realista se os objetivos traçados estavam a ser atingidos. Naturalmente, isso implicou cometer erros, mas esses erros tornaram-se oportunidades valiosas de aprendizagem. Cada falha obrigou-nos a refletir, a identificar o que poderia ter sido feito de forma diferente e a melhorar continuamente o nosso desempenho.

Sem dúvida, o percurso que realizei ao longo deste ano letivo foi profundamente influenciado pelas aprendizagens adquiridas junto das professoras cooperantes, bem como de todos os docentes com quem tive o privilégio de partilhar momentos, trocar experiências e discutir ideias. Sinto-me confiante ao afirmar que o contributo das professoras cooperantes foi essencial na construção da minha identidade profissional. Para além de nos transmitirem conhecimentos e orientações, foram também modelos inspiradores de compromisso, ética e paixão pelo ensino.

No início do EP, o meu professor orientador foi o Professor Doutor Amândio Graça. Sempre se mostrou disponível para ajudar e acompanhar o processo, pelo que lhe agradeço todas as aprendizagens proporcionadas e a oportunidade de potenciar o meu desenvolvimento profissional. Em fevereiro fomos informados da sua aposentação, algo que me deixou um pouco ansiosa, pois tinha receio que este evento pudesse influenciar negativamente um ano tão importante como o ano do EP. Felizmente, recebemos posteriormente a informação que iriamos ser acompanhados pela Professora Doutora Patrícia Coutinho, o que me deixou feliz e me fez sentir que tive muita sorte. Desde o primeiro contacto, mostrou-se sempre acessível, preocupada e pronta a ajudar. Para mim, isso foi essencial, porque sentia-me um pouco “desamparada” naquela fase. Como já não havia muito tempo para concluir o estágio, a Professora Patrícia orientou-nos com tópicos bem definidos para conseguirmos construir o relatório, sempre com paciência e compreensão. Só tenho mesmo a agradecer por todo o apoio nesta reta final tão importante da minha formação.

4. Enquadramento Operacional- Organização e gestão do Ensino

A Área 1 diz respeito a todo o processo que sustenta a PP, envolvendo as etapas fundamentais que estruturam e orientam a intervenção do professor. Esta área está organizada em vários momentos distintos: a fase de conceção, o planeamento, a implementação das estratégias em contexto real, a avaliação, a observação e a reflexão. Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a forma como idealizei, preparei, desenvolvi e avaliei a minha intervenção ao longo do ano letivo, procurando evidenciar as opções pedagógicas adotadas, os fundamentos que as sustentaram e a forma como as mesmas foram aplicadas nas aulas com as turmas que me foram atribuídas.

4.1. Da conceção da EF ao Planeamento

A educação desempenhou, desde sempre, um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social. Para que a PP seja coerente e eficaz, é essencial que todo o processo de planeamento tenha por base uma conceção bem definida do ensino, a qual deve estar alinhada com os documentos curriculares e orientadores em vigor (Bento, 2003).

A construção de uma abordagem pedagógica sólida deve partir de uma leitura atenta da realidade concreta da escola e da turma em questão. Este processo exige uma análise integrada de múltiplos fatores: os objetivos curriculares da disciplina, os recursos humanos e materiais disponíveis, as características individuais e coletivas dos alunos, as condições logísticas da instituição, bem como aspetos contextuais como o clima e a organização interna do estabelecimento de ensino. A forma como o docente concebe a disciplina, incluindo a sua finalidade, a relevância dos conteúdos e a diversidade do público-alvo, influencia de forma determinante as decisões pedagógicas, desde a planificação até à avaliação das aprendizagens.

A minha visão sobre a EF alicerça-se numa orientação centrada nos alunos e inclusiva. Defendo que o ensino desta disciplina deve oferecer experiências diversificadas, significativas e ajustadas às necessidades e potencialidades de cada aluno. O objetivo passa por estimular o desenvolvimento global, não apenas ao nível motor, mas também no plano

cognitivo, emocional e social. Através da prática de atividades físicas variadas, da promoção de estilos de vida saudáveis e do incentivo ao trabalho colaborativo, procura-se cultivar valores como a persistência, a entreajuda, o respeito pelas regras e pelos outros, bem como a equidade e a justiça.

Durante o estágio pedagógico, reforcei a convicção de que o ensino deve ser adaptável, atento à especificidade de cada grupo-turma e orientado para a criação de oportunidades justas para todos. A EF não se deve limitar à transmissão de conteúdos técnicos, mas sim criar contextos educativos ricos que fomentem o envolvimento ativo dos alunos, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e espírito crítico. Em particular, estratégias que promovam interações cooperativas, como papéis diferenciados ou formas de colaboração entre pares, têm sido identificadas como facilitadoras da inclusão e do sentimento de pertença dos alunos (Grenier, 2006). Cabe ao professor o papel de facilitador de aprendizagens, garantindo um ambiente seguro, estimulante e motivador, onde cada aluno tenha a possibilidade de se desenvolver de forma plena e equilibrada.

Desde o início da minha prática letiva, tomei consciência da importância de adotar uma postura reflexiva e fundamentada relativamente ao ensino da EF. Um dos primeiros passos do meu percurso consistiu na consulta e análise crítica de documentos fundamentais que norteiam a ação educativa do agrupamento e da disciplina. Entre esses documentos destacam-se o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento interno, o Programa Nacional de Educação Física, as Aprendizagens Essenciais e, ainda, os planos de turma disponibilizados pelas professoras cooperantes.

4.1.1. Planeamento anual

O ato de planear envolve definir, de forma antecipada, os objetivos a alcançar, a forma como esses objetivos serão concretizados e quem será responsável por os executar (Bento, 2003). O PA tem como principal finalidade estabelecer os objetivos a atingir ao longo do ano letivo, bem como organizar, de forma estruturada, a distribuição temporal dos conteúdos e das aulas. Este tipo de planeamento deve estar sempre em consonância com uma articulação

vertical entre os diferentes ciclos e níveis de ensino, assegurando, assim, a continuidade e a progressão das aprendizagens (Coutinho et al., 2024).

Inicialmente, procedi à análise do PA Geral de EF**,** elaborado pelo Grupo de EF da escola, o qual serviu de referência para perceber quais as modalidades a abordar em cada período letivo**.** Este documento indicava também o número de aulas previstas para cada modalidade, o que me permitiu distribuir os conteúdos de forma equilibrada e adequada ao tempo disponível. Para a elaboração do meu PA, foi necessário, numa fase inicial, analisar o roulement, ou seja, a distribuição das turmas ao longo do tempo e pelos diferentes espaços disponíveis. Esta análise permitiu-me perceber quais os dias em que cada turma tinha aula, bem como os locais onde essas aulas decorreriam. Com todos estes dados organizados e devidamente analisados, elaborei o meu próprio PA**,** que serviu de base para a preparação das tarefas seguintes e garantiu uma maior eficácia e coerência na gestão do processo de ensino-aprendizagem (E-A).

Em cada período letivo, estavam definidas quatro modalidades desportivas a serem abordadas. Destas quatro, havia sempre uma ou mais cuja lecionação exigia espaços específicos, como o ginásio ou o campo exterior. Um exemplo claro ocorreu no segundo período, no qual estavam previstas as modalidades de Ginástica, Lançamento do Peso, Badminton e Andebol. Neste contexto, tornou-se evidente que tanto o andebol como o badminton poderiam ser lecionados no pavilhão, enquanto a ginástica tinha de ocorrer obrigatoriamente no ginásio, dada a especificidade dos seus equipamentos, e o lançamento do peso necessitava de ser realizado no campo exterior, por questões de segurança e espaço.

Contudo, ao longo do ano letivo, o planeamento inicialmente definido sofreu diversas alterações, condicionadas por múltiplos fatores. Entre os mais significativos estiveram as greves, as visitas de estudo em que a professora cooperante era convocada, impedindo assim os estagiários de lecionar na sua ausência, por não ser permitida a lecionação sem supervisão. As condições meteorológicas adversas também tiveram impacto considerável no cumprimento do planeado. Recordo, por exemplo, uma situação em que a chuva intensa causou humidade excessiva no piso do pavilhão, inviabilizando a realização das

aulas nesse espaço por questões de segurança. Além disso, houve ainda interferências provocadas por atividades desportivas escolares que alteraram a disponibilidade dos espaços.

Esses imprevistos exigiram constantes reajustes no Plano de Aula, tornando o processo de reorganização bastante exigente. Sempre que uma aula não se concretizava, era necessário reestruturar toda a sequência planeada, redistribuindo os conteúdos de forma equilibrada pelas semanas seguintes. Esse exercício implicava retirar aulas a outras modalidades para integrar a que havia sido adiada, o que me obrigava a refletir cuidadosamente sobre as aprendizagens dos alunos. Avaliei repetidamente quais as modalidades em que os alunos demonstravam maiores dificuldades, para assim garantir que essas não fossem prejudicadas com a redução de carga horária.

Paralelamente, procurava também considerar os interesses e preferências dos alunos, numa tentativa de manter o seu envolvimento e motivação durante as aulas. Era importante encontrar um equilíbrio entre a resposta às necessidades pedagógicas e a valorização dos gostos individuais dos alunos, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e agradável.

4.1.2. Planeamento da Unidade Didática

O planeamento da Unidade Didática (UD) é, sem dúvida, um instrumento fundamental no processo de ensino, uma vez que permitiu organizar, estruturar, planear e alinhar de forma coerente todos os conteúdos a abordar nas aulas de uma determinada modalidade. Este planeamento permite estruturar, de forma sequencial e articulada, as sessões dedicadas ao aprofundamento de determinada temática ou modalidade, garantindo uma abordagem pedagógica coerente e orientada para os objetivos de aprendizagem definidos (Rink,1993; Vickers,1990). Este documento assumiu um papel central na gestão pedagógica, possibilitando uma visão global e sistemática da intervenção docente, bem como uma maior eficácia na operacionalização das aprendizagens.

Cada UD integrou os objetivos específicos a alcançar, a preparação e a organização sequencial dos conteúdos, a definição clara das tarefas didáticas e

das estratégias metodológicas a aplicar em cada aula, bem como a identificação dos recursos materiais e pedagógicos necessários para potenciar o processo de E-A (Bento ,2003).

Na elaboração do planeamento das diversas UDs recorri ao Modelo de Estrutura de Conhecimento, proposto por Vickers (1990), o qual sustentou e orientou toda a construção das respetivas. Este modelo permitiu-me estruturar os conteúdos de forma progressiva e articulada, tendo em conta os diferentes níveis de complexidade das aprendizagens e as necessidades dos alunos. Este está dividido em três fases (análise, decisão e aplicação) e em oito módulos: Estrutura do Conhecimento, Análise das condições de aprendizagem/envolvimento, análise dos alunos, determinação da extensão e sequência dos conteúdos, definição de objetivos, configuração da avaliação, desenho das atividades de aprendizagem e progressões e aplicação prática de todos os conhecimentos. (Vickers, 1990). É importante referir que a UD incorpora a avaliação e que esta permite-nos perceber até que ponto a UD corresponde aos objetivos que definimos. Todos os indicadores que recebemos ao longo das aulas lecionadas e através da observação e da avaliação, ajuda-nos a perceber se é necessário reajustar alguma coisa que tenha sido previamente planeada e, podemos entender que a UD não é algo rígido, mas que também pode sofrer alterações, tendo em conta as necessidades que são observadas.

Com o tempo, percebi que para planear a minha UD tinha de consultar o PA para perceber de que forma poderia estruturar as minhas aulas. Seguidamente, com a ajuda da AD conseguia perceber o nível de conhecimento e desempenho que os alunos tinham em cada modalidade e, a partir daqui e, seguindo o modelo de Vickers (1990), estabelecia as próximas etapas, selecionando os conteúdos mais apropriados e ajustados ao nível de execução dos alunos.

Com o tempo, fui percebendo que iniciava sempre as UDs com o nível mais básico (nível introdutório), pois o nível geral da minha turma era muito basilar e, por isso, sentia a necessidade de começar todas as modalidades com um nível de conhecimento menos complexo e mais simples. Nesta fase, constatei que enfrentava algumas dificuldades, uma vez que, apesar do nível geral da turma ser introdutório, existia sempre um pequeno grupo de alunos que

não apresentava as mesmas limitações e se encontrava num nível ligeiramente mais avançado. Assim, tornar-se-ia injusto iniciar a modalidade desde o princípio. Adaptar o processo de E-A de forma a responder às diferentes necessidades revelou-se um verdadeiro desafio para mim.

4.1.3. Planeamento da Aula

O PA deve ser fundamentado de acordo com o PA, tendo em consideração todos os conteúdos e objetivos previamente estabelecidos na UD, bem como as competências dos alunos (Coutinho et al., 2024). O PA deve refletir, de forma coerente, os objetivos definidos na UD, traduzindo-os numa organização clara e detalhada das ações a implementar durante a aula, de modo a orientar eficazmente o processo de E-A (Rink, 1993; Vickers, 1990). Deste modo, o professor deve planear a aula da forma mais eficaz possível, estrutura-la o melhor que consegue, para, assim, esta decorrer na prática da forma mais fluída e assertiva possível.

No que diz respeito ao planeamento da aula, foram várias as preocupações que tive em consideração ao longo do ano letivo para cada modalidade. A minha primeira preocupação residia no facto dos planos de aula serem desenvolvidos no sentido de levarem à progressão dos conteúdos, para assim, proporcionar a concretização dos objetivos definidos para a turma e para cada aluno em particular. Para isto, foi fundamental o estudo de cada modalidade e a aquisição de um domínio do conteúdo robustecido, de forma a perceber bem todas as matérias e conteúdos que eram importantes abordar. Foi também importante perceber as dificuldades de cada um para assim poder adaptar o processo de E-A especificamente a cada aluno. De facto, ter boas ideias ou planificações pedagógicas revela-se insuficiente se não forem tidas em conta as características, necessidades e especificidades dos principais intervenientes do processo educativo, ou seja, os alunos (Coutinho et al., 2024).

Um dos aspetos positivos que identifiquei relativamente à elaboração e utilização do PA foi o facto de raramente ter sentido necessidade de o consultar durante as aulas. Este facto deveu-se ao domínio prévio que possuía sobre os exercícios planeados, bem como sobre as suas variantes e regras previamente estabelecidas. Apenas nas primeiras semanas, devido ao nervosismo natural

associado ao início da PP, senti alguma insegurança que me levava, pontualmente, a espreitar o plano. No entanto, à medida que fui ganhando confiança, essa dependência foi-se dissipando. Esta autonomia revelou-se extremamente benéfica, pois permitiu-me libertar tanto física como mentalmente, possibilitando uma maior concentração no que realmente importava, como seja a observação da execução dos alunos e a aplicação de correções adequadas.

Por outro lado, houve também aspetos que considerei menos positivos e que me levaram a refletir sobre a minha prática. Um dos principais foi o meu elevado grau de exigência no que dizia respeito à organização do espaço e ao comportamento dos alunos. Sentia necessidade de que tudo decorresse de forma perfeita, o que por vezes me desviava do foco essencial: a análise da performance dos alunos. Era extremamente rigorosa na gestão do posicionamento dos alunos e reagia prontamente a qualquer conversa ou comportamento que considerasse inadequado. Reconheço, em retrospetiva, que poderia ter adotado uma postura um pouco mais flexível nesse sentido, sem comprometer a disciplina nem o clima positivo da aula. Importa referir que, apesar desta exigência, considero que tal não afetou negativamente a minha relação com a turma, uma vez que mantive sempre uma postura respeitadora e próxima.

A construção do PA, no seu todo, representou uma fonte de grande satisfação pessoal e profissional. No entanto, no início do processo, enfrentei algumas dificuldades, nomeadamente na formulação dos objetivos comportamentais e na identificação das componentes críticas. Estas áreas eram, para mim, pouco claras inicialmente, o que gerou alguma incerteza quanto ao que deveria efetivamente ser incluído. Com o tempo e com o apoio da professora cooperante, fui consolidando estes conhecimentos e clarificando os critérios de elaboração.

No que diz respeito à seleção dos exercícios, apesar de ser uma tarefa exigente, considerava-a particularmente interessante. Era bastante motivador perceber de que forma poderia adaptar e evoluir os exercícios consoante o nível de desenvolvimento dos alunos, ajustando o grau de dificuldade de forma progressiva e significativa. Quanto à aplicação prática do plano, é importante

referir que, antecipadamente, surgia sempre algum nervosismo, alimentado pelo receio de que algo não corresse como o previsto ou de não conseguir adaptar-me a imprevistos. No entanto, esses receios dissipavam-se assim que a aula começava. A partir do momento em que entrava no espaço de ensino, os nervos transformavam-se em entusiasmo e concentração, e o meu foco passava a ser aproveitar ao máximo cada momento da experiência, proporcionando aprendizagens significativas aos alunos.

4.2. Modelos de ensino

Desde o início desta etapa formativa, tive sempre presente a relevância de recorrer a modelos e estilos de ensino centrados no aluno, de forma a garantir a sua participação ativa e envolvimento no próprio processo de E-A (Farias e Mesquita, 2022). Acreditava que, ao atribuir ao aluno um papel mais interventivo, estaria a promover um desenvolvimento mais autónomo, significativo e ajustado às suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Porém, ao nível pedagógico, existem abordagens que atribuem um maior protagonismo ao professor, enquanto outras valorizam mais a autonomia, a exploração e a construção ativa do conhecimento por parte do aluno. O desafio está em encontrar um ponto de equilíbrio entre a orientação necessária por parte do docente e a liberdade concedida aos alunos para desenvolverem as suas competências de forma autónoma (Farias & Mesquita, 2022). Só assim será possível criar contextos de prática mais eficazes e significativos, capazes de fomentar o envolvimento e a motivação dos alunos no processo de E-A (Mesquita & Graça, 2009).

Após uma análise cuidada das modalidades lecionadas e do contexto específico da turma, tornou-se evidente a necessidade de recorrer a estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de se ajustar à realidade dos alunos, promovendo a sua motivação e participação ativa no processo de E-A. Lecionei a uma turma residente do 3.º ciclo, mais concretamente do 7.º ano de escolaridade, e os modelos pedagógicos que optei por implementar foram o Modelo de Instrução Direta (MID) (Graça e Mesquita, 2009), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson e Casey, 2016), e, ainda, o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Daryl Siedentop, 1987).

O MID (Graça e Mesquita, 2009), corresponde a um modelo de ensino centrado no professor, no qual é este que controla todo o processo de E-A, propondo aos alunos uma grande densidade de atividade motora dentro de uma prática supervisionada e controlada. Como esta turma não tinha muita responsabilidade, não se entreajudavam e qualquer coisa era motivo de discussão ou de momento para falar e dispersar, no primeiro período, o único modelo de ensino que utilizei foi o MID (Graça & Mesquita, 2009).

O MID (Graça & Mesquita, 2009), revelou-se particularmente eficaz na consolidação das aprendizagens previamente adquiridas, ao permitir uma estruturação clara e sequencial dos novos conteúdos ou competências a introduzir. Esta abordagem favoreceu não só a organização da informação, como também proporcionou um acompanhamento rigoroso da execução motora por parte dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas e alinhadas com os objetivos definidos para cada UD (Mesquita e Graça, 2009).

O MAC constitui uma das abordagens instrucionais mais relevantes no ensino do desporto, uma vez que valoriza a aprendizagem através da interação social e da colaboração entre pares. Ao contrário de metodologias centradas exclusivamente na execução individual, o MAC pressupõe que o progresso de cada aluno está intimamente ligado ao envolvimento do grupo, reforçando a ideia de que aprender em conjunto potencia tanto as competências motoras como as dimensões sociais e cognitivas da educação desportiva (Mesquita & Graça, 2009). Em contexto escolar, a implementação do MAC traduz-se em tarefas estruturadas de forma cooperativa, em que os alunos trabalham em pequenos grupos com metas partilhadas. Esta dinâmica estimula não apenas a melhoria da aptidão física (AP) e das competências técnicas, mas também promove valores essenciais como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade e o espírito de equipa. Assim, o MAC é apontado como um modelo particularmente adequado para as aulas de EF, na medida em que contribui para a criação de um clima de aula positivo, centrado no apoio mútuo e na motivação intrínseca dos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

Aos poucos fui conseguindo agarrar e motivar a turma e, no segundo período, aquando o ensino da modalidade de Ginástica de Solo, recorri ao MAC

(Dyson & Casey, 2016), uma vez que tinha uma aluna que já tinha feito ginástica, usava-a sempre para demonstração e, enquanto ela exemplificava eu explicava e demonstrava as ajudas, para assim, os alunos se entreajudarem. Neste sentido, escolhia os grupos e comunicava com os alunos para observarem e ajudarem nos erros cometidos, proporcionando assim um modelo de aprendizagem mais cooperativo e colaborativo.

Em algumas modalidades, como o Tag-rugby, Andebol e Badminton, optei por recorrer a abordagens de natureza construtivista, nomeadamente ao Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo assenta na utilização do jogo ou de formas simplificadas do mesmo, adaptadas ao nível de entendimento dos alunos. A minha estratégia passava por iniciar a prática a partir de um patamar em que os alunos se sentissem confiantes e seguros, introduzindo progressivamente maiores níveis de complexidade, de forma a promover uma evolução contínua e significativa das suas competências. De acordo com Mesquita e Graça (2009), as adaptações das formas de jogo do Modelo do Ensino do Jogo para a compreensão são reguladas por quatros princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo (game sampling); a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de forma a envolver a atenção dos jogadores para o confronto com diversos problemas táticos); e o ajuste da complexidade tática (propor contextos desafiantes aos alunos, onde eles tenham capacidade de compreender e atuar no jogo). Este modelo atribuiu um papel central ao aluno no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a sua participação ativa e consciente na construção do saber. Valorizei, assim, não apenas a execução motora, mas também os processos mentais envolvidos, como a perceção, a compreensão do jogo e a tomada de decisão, considerando-os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e autónoma. Neste modelo, os alunos foram colocados perante diferentes desafios de natureza tática, sendo incentivados a encontrar, por si próprios, soluções para os problemas apresentados. Esta abordagem promoveu o uso da descoberta guiada, um estilo de ensino em que o professor, através de perguntas orientadoras, conduziu os alunos numa

sequência lógica de raciocínios que os levou, de forma progressiva, à compreensão de determinados conceitos ou princípios fundamentais da prática. Esta interação ativa entre docente e aluno favoreceu a construção autónoma do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de análise do jogo. Neste processo, o meu papel (professor) assumiu uma dimensão mais orientadora do que transmissiva, tendo a função de acompanhar e apoiar os alunos na construção do conhecimento. Em vez de apresentar os conteúdos de forma expositiva e unidirecional, procurei estimular a exploração ativa por parte dos alunos, incentivando a sua participação e reflexão, de modo a favorecer uma compreensão mais profunda e duradoura das aprendizagens (Mosston, 1986).

No último período letivo, optei por sair da minha zona de conforto e atribuir um maior grau de autonomia aos meus alunos, concedendo-lhes um voto de confiança. Esta decisão foi sustentada pela evolução que demonstraram ao longo do ano, não apenas ao nível da prática motora, mas também no que diz respeito à responsabilidade individual, espírito de cooperação e entreajuda. Tendo em conta estes progressos, e apesar do número reduzido de aulas disponíveis, decidi implementar, na UD de Voleibol, algumas vertentes do MED. A aplicação deste modelo visou promover o trabalho em equipa, a assunção de papéis diferenciados dentro do grupo e a construção de uma cultura desportiva mais participativa e envolvente, respeitando os princípios de autonomia e responsabilidade que os próprios alunos já vinham evidenciando. O MED favorece uma dinâmica de aprendizagem assente na cooperação, em que os elementos da equipa colaboraram entre si com vista à concretização de um objetivo partilhado (Johnson & Johnson, 2009). Deste modo, foi fundamental que todos os elementos da equipa colaborassem entre si, uma vez que partilhavam objetivos comuns que apenas poderiam ser alcançados através de um trabalho coletivo e coordenado. Tendo já um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos, nomeadamente sobre as suas relações interpessoais e dinâmicas de grupo, optei por constituir as equipas, assegurando o equilíbrio entre os elementos. Após a formação das equipas, foi solicitado aos alunos que definissem as funções específicas de cada membro: um capitão de equipa, um jogador principal, um treinador, três árbitros (sendo que dois ficavam responsáveis por arbitrar os jogos e um desempenhava funções de mesa), um

fotógrafo e um jornalista. Com base nesta estrutura, elaborei um quadro competitivo, garantindo que todos os alunos participavam de forma ativa e tinham um papel relevante a desempenhar.

Para assegurar a imparcialidade e a justiça nos encontros, os árbitros nunca podiam arbitrar os jogos das suas próprias equipas, sendo encaminhados para outros campos, onde desempenhavam essa função em jogos de equipas adversárias. Com o intuito de fomentar o envolvimento e a criatividade dos alunos, defini critérios de pontuação adicionais: cada equipa que apresentasse um nome original e um grito de motivação recebia quatro pontos extra. Além disso, o fair play e os comportamentos adequados durante os jogos foram valorizados através da atribuição de pontos adicionais, enquanto atitudes antidesportivas resultaram em penalizações na pontuação da equipa. Em suma, esta experiência revelou-se extremamente gratificante, na medida em que os alunos corresponderam positivamente às expectativas, assumindo com responsabilidade os papéis que lhes foram atribuídos. A sua postura ativa, colaborativa e empenhada demonstrou que o voto de confiança que lhes atribuí tinha sido plenamente justificado.

4.3. Gestão da aula

A gestão da aula constituiu, para mim, um dos pontos mais importantes de todo o processo de E-A, ao qual dediquei especial atenção ao longo da minha PP. Sempre acreditei que uma aula bem organizada representava “meio caminho andado” para que tudo decorresse de forma eficaz e produtiva. Por essa razão, durante o planeamento de cada aula, procurei articular os exercícios de forma lógica e sequencial, evitando alterações significativas durante a sessão, o que me permitiu minimizar perdas de tempo relacionadas com a organização do espaço ou com a montagem do material. Chegava sempre com antecedência ao local da aula e preparava todo o material que seria utilizado, garantindo, assim, que nenhum tempo útil de aula seria desperdiçado. Esta estratégia permitiu-me assegurar que todos os momentos da aula decorriam sem interrupções desnecessárias, nomeadamente nas transições entre exercícios, e que o tempo de empenhamento motor dos alunos era maximizado. Este princípio vai ao encontro do defendido por Rink (2008), que salienta a relevância do tempo

efetivo de prática como fator central na eficácia do processo de E-A em EF. O tempo destinado à prática é, portanto, um fator relevante, sendo essencial que os alunos realizem essa prática de forma ajustada às suas capacidades individuais.

Para que a aprendizagem seja eficaz, é igualmente importante que os alunos tenham a oportunidade de repetir as tarefas um número suficiente de vezes, consolidando, assim, os conteúdos abordados (Rink, 1996). Sempre que não era possível deixar o material totalmente montado de forma antecipada, explicava rapidamente aos alunos o exercício seguinte e de que forma me poderiam ajudar na montagem. Verifiquei que, além de eficaz, esta abordagem era bem recebida pelos alunos, pois sentiam-se úteis e envolvidos na dinâmica da aula. No final, os alunos eram também responsáveis por recolher o material utilizado e colocá-lo no carrinho junto à porta do pavilhão ou do espaço de prática, promovendo, assim, o seu sentido de responsabilidade e colaboração.

Outra medida implementada com o objetivo de assegurar o envolvimento de todos os alunos, mesmo daqueles que, por algum motivo, não podiam participar nas aulas, foi a atribuição de tarefas específicas. De acordo com McCormack (1997), a atribuição de papéis ativos a todos os alunos, mesmo quando não participam fisicamente, constitui uma estratégia eficaz de gestão, pois promove a inclusão e mantém a concentração na tarefa. Esses alunos recebiam uma ficha de observação, onde tinham de registar o nome do exercício, descrevê-lo e desenhá-lo. Esta atividade exigia atenção redobrada durante a explicação, permitindo-lhes manter o foco na aula e aprender de forma indireta. Nas aulas em que apliquei o MED, os alunos impossibilitados de participar fisicamente na aula assumiam diferentes papéis, como árbitro, treinador, juiz de mesa, fotógrafo ou jornalista. Após conversas informais com alguns desses alunos, percebi que atribuir-lhes um papel ativo contribuía significativamente para que se sentissem incluídos e motivados, evitando que ficassem simplesmente sem fazer nada.

A implementação de regras claras e consistentes desde o início do ano letivo foi outro aspeto central na gestão eficaz das aulas. Como sublinha McCormack (1997), a clareza na definição e aplicação consistente das regras é

essencial para garantir a disciplina, a autorregulação e a fluidez do processo de E-A. Sempre que algum comportamento não era o mais adequado, relembrava as regras previamente estabelecidas, promovendo a autorregulação dos alunos. Entre essas regras, destacava-se a obrigatoriedade de trazer uma muda de roupa apropriada para a prática desportiva; em caso de incumprimento, era assinalada uma falta de material. Outra regra importante dizia respeito à pontualidade, após cinco minutos de atraso, os alunos que ainda não se encontravam no espaço de aula recebiam uma falta de atraso, de forma a não comprometer o início da sessão e o seu normal desenrolar. Para assegurar uma boa dinâmica de aula, implementei também uma regra associada ao som de um apito. Sempre que este se fazia ouvir o apito, os alunos sabiam que deviam interromper imediatamente a tarefa que estavam a realizar, segurando as bolas debaixo do braço ou colocando o material no chão com cuidado, evitando, assim, danos e permitindo a transição para novas tarefas, a emissão de feedback coletivo ou a transmissão de instruções adicionais. Esta regra revelou-se extremamente útil, contribuindo para um ambiente mais organizado e funcional.

Relativamente ao incumprimento de regras ou comportamentos desajustados, sempre que um aluno se excedia, optava por o retirar temporariamente da atividade, pedindo-lhe que se sentasse e refletisse. Alguns minutos depois, abordava-o individualmente para explicar o motivo da minha decisão, ajudando-o a compreender que o seu comportamento tinha consequências e que não deveria voltar a repetir-se. Considerava essencial que os alunos compreendessem as razões subjacentes às repreensões, pois só assim poderiam desenvolver uma consciência crítica sobre as suas atitudes e promover mudanças comportamentais.

Outro aspeto determinante para uma gestão de aula eficaz foi o controlo da turma. Desde o início, mantive uma postura atenta e proativa, procurando deslocar-me constantemente pelo espaço de aula, evitando virar costas aos alunos, de forma a prevenir comportamentos indesejados. Sempre que pretendia transmitir feedback, coletivo ou individual, procurava posicionar-me de forma a ter todos os alunos no meu campo de visão, garantindo simultaneamente uma

boa projeção de voz. Esta atenção constante à gestão do espaço e da comunicação contribuiu para a manutenção da ordem e do foco durante as aulas.

No que se refere ao controlo do tempo, reconheço que, inicialmente, foi uma das minhas maiores dificuldades. Por vezes, alongava demasiado as instruções ou não era suficientemente clara, o que comprometia a realização de todos os objetivos definidos para a aula. Tal como defendem Rink, French e Tjeerdsma (1996), a clareza e objetividade da comunicação docente são determinantes para otimizar o tempo de aula e prevenir a perda de oportunidades de prática. Esta limitação foi sinalizada pelos meus colegas durante as primeiras observações e levou-me a refletir sobre a necessidade de otimizar a forma como comunicava. Através da prática e da experiência, fui desenvolvendo estratégias mais eficazes e consegui melhorar significativamente este aspeto ao longo do tempo.

Por fim, destaco o clima da aula como um elemento essencial para o sucesso do processo de E-A. No contexto educativo e desportivo, a construção de um clima de aula positivo é determinante para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Segundo Rosado e Ferreira (2009), este clima resulta de uma conjugação equilibrada entre a organização pedagógica, a clareza das regras e a qualidade das interações estabelecidas. Um ambiente favorável caracteriza-se por relações de respeito e confiança, onde “ os comportamentos desejáveis são explicitados e reforçados, e os indesejáveis são prevenidos e corrigidos de forma construtiva” Rosado & Ferreira, 2009. Tal abordagem não só estimula o envolvimento ativo dos praticantes, como também contribui para a perceção de justiça e para a coesão do grupo.

A gestão eficaz das relações interpessoais e das regras constitui outro elemento central. Rosado e Ferreira, 2009, sublinham que as regras devem ser poucas, claras e consistentes, e que a sua aplicação deve assentar na equidade e na previsibilidade. Este processo é facilitado por uma comunicação assertiva e pela capacidade do professor criar um “contrato pedagógico” implícito ou explícito, no qual as expetativas são mutuamente compreendidas. O estabelecimento deste enquadramento permite prevenir conflitos, reduzir comportamentos radicais e potenciar um clima orientado para a cooperação e o

respeito mútuo. Os autores defendem que promover um clima de tarefa implica valorizar o esforço, a melhoria individual e a partilha de responsabilidades, em vez de enfatizar exclusivamente a comparação social e a competição interna. Como referem Rosado e Ferreira 2009, “os alunos percebem o ambiente como motivador quando sentem que as suas contribuições são valorizadas e que os erros são encarados como oportunidades de aprendizagem”. Esta perspetiva fomenta a autonomia, reforça a autoconfiança e conduz a uma participação mais duradoura e satisfatória nas atividades.

Falando da minha experiência, no início do ano letivo, mantive uma postura mais rígida, com o intuito de estabelecer regras e limites bem definidos. Contudo, à medida que fui ganhando confiança e conhecendo melhor a turma, adotei uma postura mais descontraída e próxima dos alunos, sem nunca descurar a disciplina nem permitir excessos. Acredito que este equilíbrio entre firmeza e empatia foi determinante para promover um ambiente de aprendizagem positivo, respeitador e motivador.

4.4. Instrução, feedback pedagógico e demonstração

A instrução constitui um dos elementos centrais no processo de E-A, assumindo-se como o conjunto de estratégias, mensagens e orientações que o professor utiliza para organizar, comunicar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Como refere Mesquita e Graça (2009), a instrução não se limita à transmissão de informações verbais, mas integra também comportamentos não verbais, como a demonstração prática, a organização do espaço ou até os sinais visuais, todos eles fundamentais para promover a clareza e a eficácia das tarefas propostas. Neste sentido, a qualidade da instrução é determinante para a criação de contextos de aprendizagem significativos, influenciando tanto a compreensão das tarefas como o envolvimento e a motivação dos praticantes (Mesquita & Graça, 2009).

A instrução constituiu, desde o início da minha PP, um elemento de extrema importância, uma vez que foi através dela que procurei garantir que os alunos compreendiam com clareza as tarefas a realizar. Para que esse objetivo fosse alcançado, preocupei-me em estruturar uma comunicação clara, objetiva

e eficaz, que permitisse aos alunos captar rapidamente a informação essencial, sem comprometer o tempo útil de aula.

Desde os primeiros momentos, a qualidade e a forma da minha instrução revelaram-se aspetos centrais na condução da prática letiva. Assim, empenhei-me em tornar a minha linguagem acessível, evitando explicações demasiado longas ou dispersas. Colocava-me sempre numa posição estratégica que permitisse a todos os alunos ouvir-me e ver-me com clareza, assegurando que a minha mensagem era recebida de forma eficaz por todos. No entanto, confesso que, numa fase inicial, senti algumas dificuldades. A minha instrução, por vezes, era pouco clara e pouco objetiva, o que resultava em dúvidas por parte dos alunos e na consequente perda de tempo de prática. Perante esta constatação, e após uma reflexão crítica sobre a minha atuação juntamente com o NE, compreendi que a instrução verbal, por si só, não era suficiente. De facto, o processo de instrução não se limita exclusivamente aos comportamentos de natureza verbal, como o fornecimento de feedback. Engloba igualmente componentes não verbais, tais como a demonstração prática e a apresentação visual das tarefas, que desempenham um papel fundamental na clarificação e compreensão das propostas de aprendizagem por parte dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Deste modo, comecei, então, a acompanhar a instrução de uma demonstração prática da tarefa a realizar. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, pois permitia aos alunos uma representação visual do que era esperado, facilitando a compreensão, sobretudo junto dos alunos com maiores dificuldades na interpretação verbal.

Para além disso, utilizei frequentemente a demonstração comparativa, ou seja, mostrava o exercício realizado de forma incorreta e, de seguida, de forma correta, explicando os erros cometidos. Esta abordagem tinha como objetivo facilitar o reconhecimento dos aspetos técnicos a corrigir, permitindo aos alunos distinguir mais facilmente os comportamentos desejáveis dos indesejáveis. No entanto, verifiquei que, em algumas situações, os alunos não conseguiam identificar os erros presentes na demonstração incorreta. Nesses momentos, intervinha diretamente, esclarecendo as dúvidas e guiando a análise da tarefa.

A demonstração com recurso a alunos foi também uma estratégia adotada, sobretudo quando pretendia promover a identificação entre pares. Nessas situações, selecionava um ou mais alunos para realizar a tarefa sob a minha orientação, o que promovia uma maior atenção da turma e facilitava a compreensão dos movimentos ou gestos técnicos.

Tal como a instrução e a demonstração, o feedback constituiu outro pilar fundamental no processo de E-A. Através da emissão de feedback, procurava fornecer aos alunos informações claras e orientadas para a correção dos erros, reforçando comportamentos adequados e promovendo a evolução individual. Durante as aulas, emitia feedback tanto de forma coletiva como individual, de acordo com as necessidades observadas. No que diz respeito a correções de natureza técnica e posicionamento, considero que fui eficaz. No entanto, reconheço que, em alguns momentos, o feedback de natureza tática ficou aquém do desejado. Para ultrapassar esta limitação, desenvolvi uma estratégia baseada nos objetivos comportamentais previamente definidos nos meus planos de aula. Antes de cada sessão, preparava com rigor os pontos-chave que pretendia transmitir, estudando com antecedência as orientações e mensagens que pretendia comunicar. Ainda assim, no início, sentia alguma ansiedade por querer que tudo decorresse de forma perfeita, o que, por vezes, me levava a esquecer algumas das indicações planeadas. Com o tempo e com a consolidação da prática, este aspeto foi sendo progressivamente ultrapassado, o que contribuiu para um feedback mais consistente e estruturado.

À medida que fui ganhando experiência, desenvolvi uma maior sensibilidade para as necessidades individuais dos alunos. Fui capaz de adequar o feedback à realidade de cada um, identificando que, por vezes, os erros decorriam mais da falta de atenção do que da falta de competência. Assim, ajustava a minha intervenção em função do diagnóstico realizado, promovendo uma resposta mais eficaz e personalizada. Assim, o feedback constitui uma ferramenta pedagógica fundamental, amplamente valorizada pelo seu contributo significativo no processo de E-A, nomeadamente no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Através da sua aplicação, os estudantes conseguem orientar o seu percurso de aprendizagem, identificando o ponto em que se

encontram e compreendendo de que forma podem evoluir até atingir os objetivos propostos. Esta estratégia permite, assim, que os alunos tomem consciência das suas dificuldades, consolidem os seus progressos e adotem uma postura mais ativa e responsável no seu próprio desenvolvimento (Silva & Lopes, 2016).

Outra estratégia que utilizei frequentemente foi o questionamento, tanto no início das aulas como ao longo do seu decurso. O questionamento assume-se como uma estratégia instrucional essencial, pois promove a participação ativa dos alunos, estimula a reflexão crítica e reforça a consolidação das aprendizagens. Segundo Mesquita (2009), o recurso sistemático a perguntas não só permite ao professor avaliar o grau de compreensão e de retenção dos conteúdos, como também incentiva os alunos a construírem o conhecimento de forma mais autónoma e consciente. Para além disso, o questionamento direcionado para aspetos técnicos ou táticos contribui para desenvolver competências de tomada de decisão e de análise crítica, elementos fundamentais no contexto da EF e do Desporto (Mesquita & Graça, 2009).

Posto isto, Começava por questionar os alunos sobre os conhecimentos prévios relativos às técnicas ou regras que seriam abordadas, permitindo-me avaliar o seu nível de familiaridade com os conteúdos. Posteriormente, recorria ao questionamento para reforçar conceitos abordados na instrução inicial e verificar a consolidação das aprendizagens. Esta prática mostrou-se especialmente útil na aplicação MED, onde os papéis de jogador e treinador incentivavam o pensamento crítico e a responsabilização dos alunos.

Em suma, a combinação da instrução verbal com a demonstração prática, o questionamento sistemático e o fornecimento de feedback contínuo e ajustado constituíram elementos fundamentais para o sucesso do processo de E-A. Considero que estas estratégias, quando bem articuladas, potenciam significativamente a compreensão e a progressão dos alunos, contribuindo para um ensino mais eficaz, inclusivo e motivador.

4.5. Avaliação

A avaliação em EF constitui uma dimensão essencial do processo de E-A, assumindo-se como um instrumento regulador que orienta tanto a PP do

professor como o percurso formativo do aluno. Avaliar implica recolher e interpretar informação de forma sistemática, com o objetivo de compreender o progresso, as dificuldades e as necessidades dos discentes, permitindo ajustar estratégias de ensino e potenciar o desenvolvimento das aprendizagens (Arends, 2008; Rink, 2014). Assim, a avaliação não deve ser entendida apenas como um momento de classificação, mas sobretudo como um processo contínuo de acompanhamento e de regulação educativa.

No contexto da EF, a avaliação adquire um papel ainda mais relevante, uma vez que incide sobre dimensões complexas do desenvolvimento humano, que incluem aspetos motores, cognitivos, sociais e afetivos (Silva & Peric, 2009). Através dela é possível identificar não só o nível de desempenho físico dos alunos, mas também os seus progressos individuais, a capacidade de cooperação, o empenho e a adoção de hábitos de vida ativos.

Diversos autores sublinham que a avaliação, ao longo do ano letivo, deve articular-se com os objetivos definidos no currículo e com as aprendizagens essenciais, servindo como referência para planear, acompanhar e reorientar o ensino (Aranha, 2004). Para além disso, a avaliação constitui uma oportunidade de autorreflexão para o professor, que, ao analisar os resultados obtidos, pode repensar as metodologias utilizadas e implementar novas abordagens pedagógicas (Rink, 2014).

Em síntese, a avaliação em EF deve ser entendida como um processo contínuo, sistemático e integrador, que acompanha o aluno em diferentes etapas da sua aprendizagem. Mais do que um instrumento classificativo, é um meio que promove a equidade, a motivação e a valorização dos progressos individuais, assumindo-se como um elemento central na promoção do sucesso educativo e na formação integral dos alunos.

4.5.1. Avaliação Diagnóstica

A AD constitui uma etapa fundamental no processo de E-A, permitindo recolher informações acerca dos conhecimentos prévios e das competências dos alunos antes da introdução de novos conteúdos. Mais do que atribuir classificações, esta avaliação tem como finalidade orientar o professor na

definição de prioridades, metodologias e estratégias de ensino mais adequadas à turma (Gonçalves et al., 2010). Deste modo, possibilita compreender se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar aprendizagens subsequentes e identificar eventuais dificuldades que necessitem de ajustamentos pedagógicos (Rosado & Silva, 1999).

Na minha perspetiva, a AD assumiu um papel fundamental ao longo de todo o processo de ensino, uma vez que permitiu estabelecer uma ligação coerente entre todas as modalidades abordadas. Apesar de, à partida, ter elaborado as UD, nem sempre aquilo que inicialmente previa concretizar se verificava na prática. A AD revelou-se, por isso, essencial para aferir o nível real em que os alunos se encontravam, permitindo assim proceder ao planeamento mais adequado e ajustado às suas necessidades. Segundo Aranha (2004), é por meio da Avaliação Diagnóstica que o professor define as metas a alcançar, delineando as estratégias e metodologias mais adequadas para dar início ao processo de E-A.

Nas minhas primeiras experiências com a AD, recorri à elaboração de grelhas que incluíam diversos critérios e indicadores que pretendia verificar no final da UD. Contudo, enfrentei algumas dificuldades nesse processo, porque os conteúdos a avaliar eram extensos, pelo que acabava por despender demasiado tempo a preencher a grelha, em detrimento da observação direta e atenta da prática dos alunos. Essa foi, sem dúvida, uma das principais dificuldades sentidas nessa fase inicial. Com o decorrer do tempo e com a experiência adquirida, compreendi que, para que a AD fosse verdadeiramente eficaz, seria necessário reduzir o número de conteúdos a observar. Esta simplificação permitiu-me concentrar melhor a minha atenção na análise da execução prática dos alunos e registar de forma mais eficaz os dados relevantes, sem comprometer o processo de observação e avaliação. Esta mudança metodológica contribuiu significativamente para que conseguisse identificar, de forma mais clara, o nível de desempenho de cada aluno, o que, por sua vez, me possibilitou ajustar de forma mais eficaz as UD previamente delineadas.

Em suma, considero que a AD foi determinante no meu processo de avaliação inicial em todas as modalidades abordadas, na medida em que me

permitiu aferir se os alunos detinham ou não as aprendizagens prévias necessárias para a progressão nas atividades propostas. Este diagnóstico inicial revelou-se, assim, imprescindível para a construção de um ensino mais adaptado, eficaz e significativo.

4.5.2. Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa (AF) caracteriza-se por ser um processo contínuo, no qual o professor recolhe informações ao longo das aulas para compreender se os alunos estão a progredir em direção aos objetivos estabelecidos (Rink, 1993). Esta análise constante possibilita a introdução de ajustamentos nas estratégias de ensino, adaptando-as às necessidades reais da turma. Para além disso, a AF fornece feedback regular, permitindo que os alunos reconheçam as suas dificuldades e valorizem as suas conquistas, assumindo um papel ativo na construção do seu próprio percurso de aprendizagem (Gonçalves et al., 2010).

A AF acabou por ser, para mim, uma Avaliação Contínua, uma vez que, em cada aula, procurei observar e avaliar a evolução dos alunos de forma sistemática. A avaliação contínua caracteriza-se por ser um processo de aferição de competências permanente e sistemático, realizado ao longo de todas as aulas. Através dela, o professor recolhia dados relevantes que lhe permitiam acompanhar o progresso dos alunos, refletir sobre a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas e tomar decisões fundamentadas relativamente ao percurso de aprendizagem de cada aluno. Este tipo de avaliação possibilitava, assim, uma compreensão mais abrangente e precisa do desenvolvimento individual e coletivo da turma (Metzler 2017).

Considerando que a avaliação é um processo constante e inerente à PP, mesmo que, por vezes, não recorresse formalmente a grelhas de registo, encontrava-me, inevitavelmente, a avaliar de uma forma mais informal e menos estruturada. Esta observação contínua permitiu-me perceber se era necessário ajustar a forma como estava a ensinar, o nível de exigência das propostas apresentadas, bem como as estratégias didatico-pedagógicas utilizadas no processo de E-A.

A avaliação contínua revelou-se, assim, uma ferramenta indispensável, não apenas para identificar o progresso e as dificuldades dos alunos, mas também para orientar a minha própria PP. Através desta avaliação contínua, pude recolher informação relevante que me ajudou a tomar decisões fundamentadas sobre o percurso a seguir em cada aula e ao longo das UD. Além disso, a AF permitiu-me fornecer aos alunos um feedback frequente, individualizado e construtivo, o que considerei essencial para o seu desenvolvimento. Este feedback teve um papel determinante no processo de aprendizagem, pois possibilitou aos alunos compreenderem os aspetos em que haviam progredido, aqueles que ainda necessitavam de melhorar e, sobretudo, os motivos subjacentes a esses resultados. Acredito que esta partilha constante de informação contribuiu para o aumento da motivação dos alunos, reforçando o seu envolvimento nas atividades propostas e incentivando-os a continuar o seu processo de evolução. Posto isto, a AF desempenhou um papel central no meu processo pedagógico, não só enquanto instrumento de recolha e análise de informação, mas também enquanto estratégia promotora de uma aprendizagem mais consciente, participada e eficaz por parte dos alunos.

4.5.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (AS) em EF corresponde ao momento em que se procede a uma análise global do desempenho do aluno, geralmente no final de uma UD ou período de ensino. Esta forma de avaliação procura verificar se os objetivos previamente definidos foram alcançados, constituindo-se como um balanço final do processo de E-A. Além de permitir comparar os resultados obtidos com as metas estabelecidas, a AS fornece ao professor informação essencial para tomar decisões sobre a progressão dos alunos, assumindo assim um papel determinante na certificação das aprendizagens realizadas (Rosado & Colaço, 2002).

No caso particular da minha docência, a AS surgiu sempre no final de cada UD e permitiu evidenciar os resultados de todo o processo de E-A desenvolvido em cada modalidade. Esta avaliação representou, assim, um balanço final do percurso realizado pelos alunos, possibilitando uma análise global das competências adquiridas ao longo da UD.

Desde o início, procurei transmitir aos alunos que o momento da AS deveria ser encarado com serenidade e naturalidade, reforçando que esta avaliação não correspondia, por si só, à totalidade da sua classificação final. Esforcei-me por clarificar que, para além desse momento formal, considerava também tudo o que observava ao longo das aulas, nomeadamente, a evolução individual, o empenho demonstrado, a participação, a atitude e a capacidade de superação de cada aluno. Esta abordagem teve como principal objetivo minimizar a ansiedade frequentemente sentida pelos alunos no dia da avaliação final, a qual, em muitos casos, comprometia o seu desempenho e não refletia com justiça o seu verdadeiro progresso.

Valorizei particularmente os alunos que revelaram esforço contínuo, dedicação e vontade de melhorar, mesmo quando enfrentavam dificuldades. Acreditei que esses indicadores tinham um valor significativo no processo de avaliação, na medida em que espelhavam uma atitude positiva perante a aprendizagem e um compromisso com a superação pessoal. Fiz também questão de comunicar esta valorização aos próprios alunos, para que compreendessem que o seu percurso, as suas tentativas e o seu empenho eram devidamente reconhecidos e tidos em conta na avaliação final.

Desta forma, a AS, embora constituísse um momento de síntese e de verificação das aprendizagens consolidadas, integrou-se de forma coerente com as restantes dimensões da avaliação, assumindo um carácter mais justo, formativo e motivador para os alunos. Ao adotar esta perspetiva, procurei promover uma avaliação mais humanizada, centrada no aluno como sujeito ativo do seu próprio processo de desenvolvimento.

No início do meu estágio, a AS revelou-se um verdadeiro desafio. Sentia dificuldade em conseguir observar e registar todos os aspetos que considerava importantes, desde a evolução individual e o empenho dos alunos até à participação e atitudes demonstradas, sem que isso comprometesse a análise das aprendizagens consolidadas. Muitas vezes sentia-me insegura e sobrecarregada, questionando se estava a ser justa e eficaz nas minhas decisões avaliativas. Com o decorrer do estágio, fui ganhando confiança e desenvolvendo estratégias mais organizadas para gerir os diferentes critérios de

avaliação de forma integrada. A prática contínua e a reflexão diária permitiram-me compreender melhor o desempenho dos alunos, interpretar os sinais de progresso e fornecer feedback mais consistente e direcionado. Esta experiência mostrou-me que a avaliação, embora desafiante, é um processo dinâmico que se torna mais natural e preciso com o tempo, consolidando-se não apenas como um instrumento de medição, mas sobretudo como uma ferramenta poderosa para apoiar, motivar e orientar a aprendizagem dos alunos.

4.6. Auto e Heteroavaliação

A auto e heteroavaliação constituem ferramentas fundamentais no processo de E-A, pois permitem aos alunos reconhecerem os seus progressos, identificar dificuldades e desenvolver maior consciência das suas competências (Gonçalves et al., 2010). Este processo revelou-se um elemento essencial no âmbito do processo de E-A. A experiência ao longo do ano letivo permitiu-me constatar que os alunos foram, progressivamente, desenvolvendo uma maior capacidade de reflexão sobre o seu próprio desempenho, bem como sobre o progresso dos colegas. Este aspeto revelou-se, para mim, particularmente significativo, uma vez que a promoção da autoavaliação contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade individual e do espírito crítico, competências fundamentais no percurso formativo dos alunos.

A pedido da professora cooperante (PC), reservei sempre um momento da última aula de cada período para a realização da autoavaliação. Para tal, elaborei uma ficha que incluía todas as modalidades lecionadas durante o período em questão. Cada aluno era convidado a avaliar o seu desempenho em cada uma das modalidades, utilizando uma escala de apreciação de 1 a 5, em que: 1 correspondia a "Muito Fraco", 2 a "Insuficiente", 3 a "Suficiente", 4 a "Bom" e 5 a "Muito Bom". No final da ficha, os alunos atribuíam uma nota global ao seu desempenho ao longo do período. Para além disso, incluí uma secção final onde os alunos podiam escrever, de forma livre, sugestões para a sua própria melhoria e identificar áreas onde consideravam ter evoluído. Este momento de reflexão escrita mostrou-se valioso, na medida em que os levou a olhar criticamente para o seu percurso e a traçar metas realistas para o futuro. No que diz respeito à heteroavaliação, optei por não a incluir na minha turma do 3.º ciclo. Esta decisão

prendeu-se com a dinâmica relacional da turma, onde existiam diversos grupos de afinidade pouco integrados entre si e um clima nem sempre propício à cooperação. Neste contexto, considerei que a heteroavaliação poderia ser utilizada de forma pouco construtiva, gerando críticas infundadas ou até prejudicando as relações interpessoais entre os alunos. Assim, privilegiei a autoavaliação como estratégia central, procurando manter um ambiente positivo e focado na autorreflexão.

Por outro lado, na turma partilhada do 2.º ciclo, a realidade era bastante distinta. Apesar de se tratar de alunos mais novos, do 5.º ano, demonstraram uma surpreendente maturidade no momento de avaliar os colegas. Em conjunto com os meus colegas estagiários, observámos que estes alunos conseguiam atribuir classificações de forma justa e, mais importante ainda, justificavam as suas escolhas com argumentos pertinentes, respeitosos e frequentemente elogiosos. Por esse motivo, decidimos incluir momentos de heteroavaliação nas últimas aulas de cada período, nos quais os alunos indicavam a nota que consideravam merecer, bem como a nota que atribuíam a alguns colegas, sempre acompanhadas de uma justificação. Este exercício não só reforçou o respeito mútuo como promoveu um clima de valorização interpessoal e de reconhecimento das qualidades e progressos dos outros. Foram momentos particularmente enriquecedores e emotivos, nos quais os alunos revelaram grande sensibilidade e capacidade de expressão, mesmo perante as limitações da sua idade.

Em suma, tanto a auto como a heteroavaliação revelaram-se instrumentos pedagógicos com um enorme potencial formativo. Permitem ao aluno assumir um papel ativo na avaliação, desenvolvendo competências fundamentais para a sua autonomia e crescimento pessoal. A adaptação destas estratégias à realidade de cada turma mostrou ser fundamental para garantir a sua eficácia e pertinência.

4.7. Observação

A observação de aulas constitui uma componente fundamental no EP, uma vez que permite ao professor em formação analisar de forma crítica a

prática docente, refletir sobre metodologias utilizadas e identificar estratégias que possam ser adaptadas à sua própria intervenção. Este processo possibilita ainda perceber como colegas e professores experientes gerem o tempo, os recursos e a dinâmica da turma, fornecendo ideias que contribuem para inovar e melhorar a própria PP. No nosso estágio, optámos por realizar uma observação não sistemática, ou seja, sem instrumentos predefinidos, registando espontaneamente aspetos relevantes das aulas e posterior fazíamos uma reflexão escrita, ao invés de utilizar grelhas estruturadas de observação.

Ao longo do ano letivo, a nossa PC informou-nos que teríamos de realizar observações em oito aulas de dois CE, três aulas por colega durante o 1.º e 2.º períodos e duas no 3.º período, dada a sua menor duração e a existência de um maior número de atividades escolares. As observações incluíram sempre duas aulas de 50 minutos e uma de 100 minutos por período. Para além destas, foi também estipulada a obrigatoriedade de assistir a duas aulas lecionadas por professores de EF em cada período. Os colegas que escolhi para observar foram a BC e o BF. Em todas as aulas observadas, levei o meu computador pessoal, o que me permitiu registar, em tempo real, apontamentos relevantes sobre a dinâmica da aula, os métodos utilizados, a gestão da turma, os tipos de feedback dados aos alunos, entre outros aspetos. Após cada sessão, procedia à elaboração da reflexão solicitada pela PC, procurando analisar de forma construtiva o desempenho observado e retirar aprendizagens que pudessem ser integradas na minha PP.

Durante este processo de observação, tornou-se evidente que os dois colegas possuíam estilos de lecionação bastante distintos. Tal diferença estava, em parte, relacionada com as características pessoais de cada um, bem como com o perfil das turmas atribuídas. Enquanto um revelava uma abordagem mais estruturada e direta, o outro demonstrava uma postura mais flexível e exploratória. Ainda assim, ambos evidenciaram uma evolução notória ao longo do ano, quer ao nível da clareza na transmissão dos conteúdos, quer na forma como foram adquirindo maior à vontade na condução das aulas e na interação com os alunos. Ao observar as suas estratégias pedagógicas, procurei refletir sobre quais se adequariam ao meu próprio estilo de ensino, tentando, sempre

que possível, experimentar algumas abordagens no contexto das minhas aulas. Este exercício revelou-se particularmente enriquecedor, pois possibilitou-me alargar o meu leque de recursos metodológicos e adaptar práticas que, embora inicialmente não tivesse considerado, mostraram-se eficazes junto dos meus alunos.

No que respeita à observação dos professores de EF, os docentes que observei proporcionaram igualmente uma experiência bastante formativa. Apesar de apresentarem personalidades diferentes, ambos demonstraram um estilo de lecionação semelhante, caracterizado por uma postura serena, empática e segura. Destacaram-se pela capacidade de estabelecer uma relação de proximidade e respeito com os alunos, bem como pela evidente competência na condução da aula e domínio dos conteúdos. A observação das suas práticas permitiu-me não só perceber como professores experientes gerem o tempo, os recursos e os comportamentos em contexto real de aula, mas também beneficiou-me diretamente, uma vez que, mesmo durante as sessões, ambos se mostraram disponíveis para partilhar conselhos práticos connosco, estagiários.

Essas orientações foram extremamente úteis para o meu crescimento profissional, tendo influenciado positivamente a forma como conduzi aulas futuras. Foram apontamentos simples, mas de grande valor, como sugestões sobre o posicionamento do professor no espaço, a clareza das instruções dadas aos alunos, ou a forma como o tom de voz pode ser utilizado para captar e manter a atenção da turma. A conjugação da experiência de observar colegas em processo de formação e professores com larga experiência pedagógica contribuiu decisivamente para o meu desenvolvimento profissional, oferecendo-me diferentes perspetivas sobre a prática docente e reforçando a importância da observação como ferramenta formativa no estágio pedagógico. Neste contexto, assistir a aulas constituiu-se como uma ferramenta essencial para o crescimento profissional, pois possibilitou ao professor em formação contactar com diversas abordagens pedagógicas, identificar metodologias eficazes e refletir criticamente sobre a sua própria prática (Vieira, 2009).

4.8. Reflexão

Sempre fui uma pessoa bastante reflexiva, questionando com frequência os acontecimentos do meu quotidiano e procurando constantemente formas de melhorar, de agir de forma diferente e mais eficaz. Inclusive, mantinha um caderno pessoal onde registava os acontecimentos do dia, os sentimentos associados e os aspetos que desejava aperfeiçoar. Esta prática nasceu também da minha natureza introvertida e insegura, características que me acompanhavam desde cedo.

De acordo com Schön (1987), a reflexão é uma competência essencial no desenvolvimento profissional, permitindo que os praticantes analisem criticamente as suas ações e decisões. O autor distingue entre reflexão-na-ação, que ocorre durante a própria prática, quando o profissional ajusta e adapta as suas intervenções em tempo real, e a reflexão-sobre-a-ação, realizada posteriormente, num exercício de análise mais distanciado e aprofundado. Ambas as formas de reflexão são fundamentais para transformar a experiência em aprendizagem e para fomentar uma prática docente mais consciente, crítica e intencional.

Quando, no início do EP, a PC solicitou-nos a elaboração de um diário de bordo com reflexões regulares sobre as aulas e a experiência docente, senti-me apreensiva. A ideia de escrever reflexões pessoais num espaço digital partilhado com os restantes membros do NE, a drive, causou-me algum desconforto. Talvez por esse motivo, nas primeiras semanas, adotei um discurso mais contido e objetivo, evitando demasiada exposição emocional. Contudo, à medida que o tempo foi passando, percebi que este processo reflexivo me estava a ser extremamente benéfico. O diário reflexivo não só facilita a ligação entre as experiências vividas no contexto de ensino e a formação académica, como também atua como um estímulo adicional que motiva o professor em formação a dedicar-se com mais empenho à preparação e condução das aulas (Asfeldt et al., 2019).

A escrita após cada aula funcionava como um momento de pausa e de análise crítica. Muitas vezes, sentava-me no gabinete, respirava fundo e

começava a escrever com base nas questões que me surgiam de imediato após a aula: “O que terão os alunos achado?”, “Será que consegui atingir os objetivos?”, “Como posso melhorar na próxima aula?”. Este exercício permitiu-me tomar consciência dos meus pontos fortes, mas, acima de tudo, dos aspetos que careciam de melhoria. Um dos elementos que mais frequentemente surgia nas minhas reflexões era a questão do feedback, se o tinha fornecido de forma eficaz, em tempo útil e com clareza. Era uma preocupação constante, especialmente no início do estágio. Muitas dessas dúvidas eram depois abordadas nas conversas que mantinha com a minha PC, no final das aulas. Através do seu olhar experiente, recebia orientações, sugestões e comentários que complementavam a minha análise pessoal e me ajudavam a delinear estratégias para as sessões seguintes. Além disso, valorizava imenso o contributo dos colegas estagiários nas suas observações às minhas aulas. Ter dois ou três pontos de vista diferentes sobre o mesmo momento letivo enriquecia bastante o meu processo de reflexão e crescimento.

Ao longo do tempo, percebi que este exercício sistemático de reflexão foi determinante no meu desenvolvimento profissional. Tornou-me não só mais crítica e atenta relativamente à minha PP, mas também mais empática e consciente das necessidades dos alunos. Comecei a observar melhor os seus comportamentos, as suas reações e os sinais não verbais que me indicavam se estavam envolvidos ou não na aprendizagem. Este foi um aspeto determinante para a construção de uma relação de proximidade e confiança com a turma, algo que considerei essencial ao longo do estágio.

Gradualmente, compreendi que a docência não deveria centrar-se em mim enquanto professora estagiária, mas sim nos alunos e nas suas aprendizagens. Essa foi uma tomada de consciência fundamental, o ensino deveria ser sempre centrado no aluno. A professora que desejei tornar-me foi aquela que ensina com intenção, que desenha atividades desafiantes, mas motivadoras, adaptadas às dificuldades e potencialidades de cada aluno, promovendo o envolvimento de todos. Quis ser uma profissional que escuta, que observa e que age em função das reais necessidades dos seus alunos, com sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Em suma, este percurso reflexivo revelou-se fundamental não só para a minha evolução enquanto professora estagiária, mas também para o meu amadurecimento pessoal e profissional. O hábito de refletir, questionar e reajustar foi uma das aprendizagens mais valiosas que retirei de todo o processo de estágio.

5. Área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade

No âmbito do estágio, percebi que ser professor não se resume apenas a lecionar conteúdos em sala de aula, e ainda bem, pois a docência vai muito além disso. Ser professor é uma oportunidade constante de crescimento, de evolução pessoal e profissional, e de contribuição ativa para a construção de uma comunidade escolar mais forte.

Ao longo deste percurso, compreendi que o papel do professor passa também por criar relações humanas significativas, por estar presente, por escutar e por inspirar. É dentro e fora da sala de aula que se constroem estas ligações, com os alunos, mas também com os colegas professores, os funcionários e toda a comunidade educativa.

Neste sentido, várias atividades foram desenvolvidas ao longo do ano, precisamente com o objetivo de nos envolvermos mais na dinâmica da escola. Participámos em eventos, colaborámos na organização de atividades e estivemos presentes em momentos importantes da vida escolar. Estas experiências permitiram-me sair da zona de conforto, viver novas realidades, partilhar ideias, ouvir outras perspetivas e, acima de tudo, sentir que fazia parte de algo maior.

Através destas vivências, percebi a importância do trabalho em equipa, da entreajuda e do papel fundamental que o professor tem enquanto modelo, orientador e elemento ativo na vida escolar. Por isso mesmo, neste capítulo, irei abordar essas experiências e refletir sobre a forma como contribuíram para o meu crescimento e para a minha visão sobre o que significa, realmente, ser professor.

5.1. Reuniões de Professores

Reuniões do Departamento de Expressões

O Departamento de Expressões integra as áreas de Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e EF. Cada departamento possui um coordenador responsável por transmitir aos respetivos grupos as informações e decisões que resultam das reuniões do Conselho Pedagógico.

Este conselho, que normalmente se reúne uma vez por mês, tem um papel consultivo e apoia o Diretor nas questões de natureza pedagógica. Entre as suas principais responsabilidades estão a elaboração do Projeto Educativo, a definição de orientações para o ensino e aprendizagem, a promoção da qualidade do ensino e o acompanhamento pedagógico dos alunos. Tem também um papel relevante na formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

As reuniões de departamento são momentos essenciais para partilhar estas informações, discutir o PA e organizar as atividades a desenvolver. São ainda debatidos documentos estruturantes da escola, como o Projeto Educativo, o PAA, o Plano de Formação e os Relatórios de Autoavaliação.

Em suma, estas reuniões assumem um papel fundamental na articulação e alinhamento entre todos os elementos do departamento, promovendo um trabalho mais coeso, organizado e eficaz, contribuindo diretamente para o bom funcionamento da escola.

Reuniões do Conselho de Turma

As reuniões de avaliação do Conselho de Turma decorreram no final de cada período letivo, servindo como momento privilegiado para a análise global do percurso escolar de cada aluno. Neste âmbito, os professores partilhavam as classificações atribuídas nas respetivas disciplinas e cruzavam informações, de forma a obter uma perspetiva mais abrangente do desempenho académico dos estudantes. Considero que estas reuniões assumem um papel fundamental, não só pela vertente avaliativa, mas também pelo espaço de reflexão que proporcionam sobre a realidade de cada aluno. Era habitual partilhar-se dados

relevantes do contexto familiar e social, aspetos que, sobretudo numa escola de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, adquirem uma importância ainda maior. Muitos dos casos discutidos revelavam situações de vulnerabilidade, como jovens a viver com familiares que não são os pais biológicos, casos de abandono, ou contextos de carência material e emocional. Estas informações ajudam a compreender comportamentos, atitudes e dificuldades que, de outra forma, poderiam ser interpretados de forma isolada ou superficial.

Para além disso, cada docente tinha oportunidade de expor a sua perceção do comportamento e rendimento de cada aluno na sua disciplina. Era frequente verificarem-se diferenças significativas de comportamento e resultados entre disciplinas, o que reforça a ideia de que o interesse pela matéria e o estilo de ensino de cada professor podem ter grande influência. Estas discrepâncias, embora por vezes surpreendentes, permitiam construir uma visão mais completa sobre as caraterísticas e necessidades de cada estudante. Com base nesta análise conjunta, tornava-se possível delinear estratégias de intervenção ajustadas, desde medidas de acompanhamento mais próximo, até à adaptação de conteúdos ou métodos de avaliação, quando necessário. Em casos específicos, podia ser proposto o enquadramento dos alunos em Medidas Seletivas, como a realização de provas com apoio, maior tempo para a execução de tarefas ou adaptações do ambiente de avaliação. Caso estas não fossem suficientes, poderiam ser consideradas Medidas Adicionais, já com impacto no percurso curricular e implicações futuras na transição para outros níveis de ensino.

Estas reuniões não eram apenas momentos de discussão formal. Serviam também como ponto de encontro para a troca de experiências, partilha de preocupações e de estratégias pedagógicas, mas também de momentos de convívio e memórias partilhadas entre docentes. Para nós, enquanto profissionais em início de carreira, estas reuniões foram igualmente importantes para reforçar laços com os colegas, conhecer diferentes perspetivas, identificar obstáculos comuns e recolher ideias práticas para promover melhores condições de aprendizagem e sucesso escolar para todos os alunos. Em suma, este

trabalho coletivo revela-se essencial para criar uma escola mais atenta, justa e capaz de responder às diversas realidades que chegam à sala de aula.

Reuniões do Grupo de EF

As reuniões do grupo de EF decorreram com uma regularidade mensal. Estes encontros reuniam todos os docentes da disciplina na escola e tinham como principal objetivo definir, estruturar e articular as diversas iniciativas a concretizar ao longo do ano letivo. Este espaço de trabalho colaborativo possibilitava uma organização mais eficaz, traduzida na elaboração de um PAA, no qual eram inseridas todas as propostas apresentadas pelos professores, bem como eventos previamente agendados pela escola ou por outros departamentos. Desta forma, procurava-se evitar a sobreposição de datas e garantir uma distribuição equilibrada das atividades ao longo do calendário escolar.

Para além da calendarização, estas reuniões permitiam planear em detalhe cada evento, especialmente aqueles de maior dimensão e que envolviam a participação de toda a comunidade escolar, como o corta-mato escolar, o Mega Atleta, os torneios inter-turmas ou o Dia da Pêro, que é o dia da escola. Era definido um plano de ação, no qual se distribuíam funções específicas por cada professor, desde a organização da partida e da meta, à entrega de dorsais e prémios, passando pela supervisão dos diferentes escalões em competição, registo fotográfico, preparação do aquecimento, entre outras tarefas indispensáveis para o bom funcionamento de cada iniciativa.

Esta metodologia de trabalho em equipa era extensível a outras atividades promovidas ao longo do ano, garantindo que todos os pormenores logísticos e organizativos eram cuidadosamente previstos.

Para além do planeamento de eventos, estes encontros mensais serviam igualmente como fórum de discussão para outros assuntos relevantes, como a gestão dos espaços desportivos, a manutenção e organização do material, ou qualquer necessidade pontual que pudesse surgir. Este momento de partilha era ainda uma oportunidade para a troca de experiências pedagógicas e para o reforço do espírito de colaboração entre todos os elementos do grupo disciplinar.

Assim, estas reuniões constituíam-se como uma base essencial para o funcionamento harmonioso e eficaz do Departamento de EF, permitindo uma resposta coordenada e de qualidade às exigências do contexto escolar.

5.2. Atividades Extracurriculares

Desporto Escolar

O Desporto Escolar é muito mais do que apenas praticar desporto na escola. Serve para incentivar os alunos a serem mais ativos, cuidarem da sua saúde e desenvolverem várias competências, tanto físicas como sociais e emocionais. É uma atividade pensada pelos professores de EF, aprovada pelo diretor, e está aberta a todos os alunos, o que é ótimo, porque permite que todos possam participar, mesmo que não tenham tanta experiência ou talento na área.

Na escola onde estagiei, havia várias modalidades em funcionamento, como badminton, patinagem e ciclismo. No meu caso, estive mais envolvida nas sessões de patinagem, que aconteciam às quartas-feiras à tarde, no pavilhão. Foi uma experiência muito especial para mim, porque além de estar a ajudar, também me permitiu conviver com alunos de diferentes idades, anos e até de outras turmas, algo que não acontece nas aulas mais regulares.

As sessões eram para todos, tanto para quem já sabia andar de patins, como para quem nunca tinha experimentado. Algumas aulas tinham também momentos dedicados ao hóquei em patins, especialmente porque os alunos iam ter oportunidade de participar em torneios. Durante os 50 minutos de cada sessão, o meu principal objetivo era garantir que todos se sentiam seguros, envolvidos e motivados para voltar na semana seguinte. Preparávamos percursos diferentes todas as semanas para tornar a atividade mais desafiante e ajudar os alunos a evoluir, respeitando sempre os diferentes níveis de cada um.

Posso dizer que o Desporto Escolar foi, para mim, muito mais do que uma atividade desportiva. Foi um espaço de aprendizagem, de partilha e de crescimento, onde se trabalham valores fundamentais como o respeito, a

entreajuda, a disciplina e a superação. E fez-me perceber, mais uma vez, como a educação vai muito além das paredes da sala de aula.

Atividades Competitivas Inter-turmas

As competições desportivas entre turmas constituíram, na minha perspetiva, um dos momentos mais motivadores do período de estágio. Estas atividades foram planeadas de forma faseada, acompanhando as modalidades trabalhadas em cada período letivo e adequadas aos diferentes anos de escolaridade.

No caso do 3.º ciclo, por exemplo, os alunos tiveram oportunidade de participar em torneios de basquetebol e Tag Rugby durante o primeiro período; já no segundo, realizaram-se jogos de andebol para as turmas de 7.º ano e de futebol para os 8.º e 9.º anos; por fim, no terceiro período, organizaram-se jogos de voleibol para os 7.º e 9.º anos e de andebol para o 8.º ano. Estas iniciativas eram sempre recebidas com grande entusiasmo, promovendo entre os estudantes um espírito de competição saudável, aliado a um ambiente de convívio e celebração da prática desportiva.

A organização destas provas, particularmente no 3.º ciclo, esteve a cargo do nosso NE, com o apoio imprescindível das docentes cooperantes. Entre as responsabilidades que assumimos, destacaram-se a confeção dos certificados de participação e a arbitragem dos diferentes encontros, funções que nos permitiram aplicar na prática competências organizativas e de liderança.

Para além da motivação dos alunos, estes torneios representavam também um estímulo adicional para nós, professores em formação, pois tínhamos o desafio de garantir que os alunos demonstravam em campo as capacidades técnico-táticas adquiridas nas aulas, bem como o conhecimento das regras específicas de cada modalidade. Esta ligação entre a competição e o encerramento das Unidades Didáticas fazia com que sentíssemos uma responsabilidade acrescida em preparar as turmas para alcançarem um desempenho satisfatório, não só em termos de resultado, mas sobretudo de atitude e fair play.

Um aspeto curioso era o ambiente de saudável rivalidade que se gerava entre nós, estagiários, já que cada um acompanhava turmas de anos distintas. Este contexto proporcionava momentos de partilha, brincadeiras e troca de estratégias, que sem dúvida contribuíram para reforçar o espírito de grupo dentro do nosso NE e para consolidar relações profissionais e pessoais muito positivas.

Em suma, as competições inter-turmas foram muito mais do que simples jogos: foram oportunidades de aprendizagem prática, de incentivo à participação desportiva e de fortalecimento de laços entre alunos e professores, criando memórias que certamente perdurarão na nossa experiência enquanto futuros docentes.

Corta-Mato Escolar

O corta-mato escolar é, sem dúvida, uma das atividades mais aguardadas do calendário desportivo da escola. Esta prova realiza-se habitualmente durante o primeiro período letivo, uma vez que as fases distritais decorrem no início do segundo período e é necessário, até lá, apurar os alunos com melhor desempenho. Na nossa escola, o evento foi vivido num ambiente animado e de grande envolvimento por parte de toda a comunidade educativa, professores, assistentes operacionais e, claro, os alunos. Apesar de ser um momento de competição, o espírito vivido foi de animação, partilha e superação.

A organização da atividade esteve a cargo do grupo de EF, que planificou todos os detalhes com antecedência. Desde a definição do percurso à preparação dos dorsais, passando pelas fichas de inscrição, aquecimento dos participantes, registo de tempos, entrega de prémios, lanches e cobertura fotográfica, nada foi deixado ao acaso. Cada professor assumiu funções específicas para garantir que tudo decorresse de forma segura e eficiente. A minha função, em conjunto com a minha colega Rita foi o aquecimento aos participantes.

Os alunos foram divididos por escalões etários, de acordo com o ano de nascimento, e percorreram distâncias ajustadas à sua faixa etária. A prova decorreu conforme planeado, sem imprevistos, e no final foram afixadas as

classificações. Tal como previsto, os três alunos mais rápidos de cada escalão foram convidados a representar a escola na fase distrital.

Já o corta-mato distrital, apesar de semelhante em estrutura, distingue-se pela sua maior dimensão e exigência. Nele participam alunos de várias escolas do distrito do Porto, o que torna o evento bastante competitivo e com uma logística mais complexa. É uma excelente oportunidade para os alunos se superarem, conviverem com colegas de outras escolas e representarem o seu agrupamento num palco mais alargado.

Mega Atleta

O Mega Atleta foi mais uma das atividades desportivas promovidas pelo grupo de EF da escola. Aconteceu numa manhã e esteve aberta a todos os alunos que quisessem participar, bastando para isso inscreverem-se junto dos professores de EF. A atividade incluía várias provas, como salto em comprimento, lançamento do peso e do dardo e corrida de 40 metros. Cada aluno podia escolher livremente em que provas queria participar, consoante os seus interesses e capacidades.

Antes do evento, os professores fizeram uma recolha de inscrições junto das suas turmas, percebendo quem queria participar e em que modalidades. Com base nisso, foi construído um calendário com os horários e grupos organizados por ano de nascimento, de forma que tudo decorresse de forma fluida durante a manhã.

No próprio dia, cada professor teve uma função específica, desde cronometrar tempos, medir distâncias, tratar da organização, registar os resultados, tirar fotografias ou ajudar com as classificações. No meu caso, fiquei na prova de salto em comprimento, onde desempenhei as funções de fotógrafa e de alisar a areia, em conjunto com a minha colega Vitória e o meu colega João. Foi uma tarefa simples, mas importante para o bom desenrolar da atividade e que nos permitiu também observar de perto a motivação e o empenho dos alunos participantes.

Tal como acontece com o corta-mato, os três melhores alunos de cada prova, tanto no feminino como no masculino, foram posteriormente convidados a representar a escola numa fase distrital, onde puderam competir com alunos de outras escolas da região. Dos alunos que participaram na fase distrital, tivemos uma aluna que ficou em 2.º lugar na prova de lançamento do peso e outra que alcançou o 3.º lugar na prova de salto em comprimento.

Foi muito gratificante perceber a forte adesão dos alunos às diferentes provas do Mega Atleta. Houve mesmo alunos que participaram em todas as modalidades disponíveis, o que demonstra claramente o entusiasmo e o interesse pelas atividades desportivas promovidas pela escola. Esta participação ativa revela não só o gosto pelo desporto, mas também a valorização destes momentos de convívio, desafio e superação pessoal. É sinal de que estas iniciativas têm impacto positivo e devem continuar a ser incentivadas.

Jogo Professores VS Alunos

O jogo entre professores e alunos é, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes das atividades desportivas da escola. Costuma realizar-se uma vez por período e junta, num ambiente descontraído e animado, uma equipa de professores contra uma equipa de alunos.

Do lado dos professores, participam normalmente os de EF, mas também se juntam outros docentes que queiram alinhar, como, por exemplo, a professora de História ou até os treinadores da Fundação Benfica. Já a equipa dos alunos é organizada por um funcionário da escola, em articulação com os professores, para garantir que o jogo seja equilibrado e competitivo. Participam tanto rapazes como raparigas, mas há uma convocatória, de forma a que todos os escolhidos possam realmente jogar e envolver-se de forma ativa.

Como é fácil imaginar, este jogo é muito aguardado pelos alunos. Para eles, é um momento especial, afinal, não é todos os dias que têm a oportunidade de “enfrentar” os professores num ambiente diferente do habitual, quase como se estivessem todos em pé de igualdade. O ambiente é de festa: as aulas param nesse horário e toda a escola se junta, no pavilhão ou no campo exterior, para assistir.

Para os professores, claro, a pressão é outra! Ninguém quer perder, e muito menos ouvir piadinhas dos alunos durante o resto do ano letivo. Mas, acima de tudo, é um momento de convívio, onde se reforçam laços e se vive o desporto de forma divertida e saudável, com espírito de equipa e boa disposição.

5.3. Dia da Pêro

Esta iniciativa teve como objetivo assinalar o Dia da Escola Pêro Vaz de Caminha, uma data simbólica em que se suspende a atividade letiva regular para dar lugar a um conjunto diversificado de ações abertas a toda a comunidade educativa. Neste dia especial, professores, assistentes operacionais, alunos, crianças do 1.º ciclo e respetivas famílias são convidados a participar, transformando o recinto escolar num espaço de partilha, convívio e celebração.

O programa decorreu durante a manhã e incluiu várias atividades em simultâneo, distribuídas por diferentes áreas da escola. Nos corredores, as turmas montaram bancas temáticas, houve atuações de dança e momentos musicais que animaram o ambiente, enquanto, nos espaços exteriores e no pavilhão, se realizaram atividades lúdico-desportivas.

Foi precisamente nesta vertente desportiva que tive uma intervenção mais direta, colaborando ativamente na dinamização dos jogos tradicionais. No interior do pavilhão, alguns professores ficaram encarregues de supervisionar insufláveis, garantindo a segurança e o bom funcionamento destes equipamentos. Já no recinto exterior, organizaram-se estações com jogos tradicionais de diferentes regiões do país. Cada docente de EF ficou responsável por uma região de Portugal, cabendo-lhe escolher, preparar e orientar um jogo típico dessa área para o partilhar com os participantes no Dia da Pêro. No meu caso, foi-me atribuída a região do Alentejo, e decidi dinamizar o tradicional jogo das argolas. Fiquei encarregue de montar e coordenar essa estação, acolhendo alunos, familiares e outros visitantes que se mostraram muito recetivos e curiosos em experimentar algo diferente.

Foi uma experiência bastante enriquecedora, não apenas pela vertente pedagógica, mas também pela oportunidade de contacto próximo com crianças, colegas e famílias num ambiente descontraído. Apesar de ter sido uma manhã

fisicamente exigente, devido ao tempo prolongado em que estivemos ao ar livre, de pé e sob o sol, o balanço foi claramente positivo. Ver o entusiasmo das crianças a tentar acertar com as argolas, a alegria de cada tentativa bem-sucedida e o reconhecimento genuíno que demonstravam pelo nosso apoio foram aspetos extremamente gratificantes.

Esta atividade mostrou, mais uma vez, como ações simples podem criar momentos de verdadeira felicidade e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, reforçando o papel da escola enquanto espaço de encontro, pertença e partilha.

5.4. Visitas de estudo

No 3.º período decorreram diversas visitas de estudo, que se revelaram momentos importantes de aprendizagem e de convívio entre alunos e professores. A primeira realizou-se em Faro, organizada pela minha colega Rita, e teve como objetivo proporcionar às turmas do 9.º ano a sua viagem de finalistas. O programa inicialmente previsto incluía atividades aquáticas, jogos de voleibol na praia, entre outras experiências de carácter recreativo e desportivo. Contudo, logo na primeira noite fomos surpreendidos por uma forte trovoada, que se prolongou nos dias seguintes, inviabilizando a realização das atividades ao ar livre. Para além disso, a chuva intensa danificou as tendas onde estávamos alojados, o que obrigou a reorganizar toda a logística da visita. Perante estas dificuldades, a minha colega conseguiu articular uma solução, garantindo a dormida numa escola local, assegurando assim o bem-estar e a segurança dos alunos. Apesar das adversidades, conseguimos manter o espírito positivo, realizando atividades alternativas como a ida a um centro comercial para assistir a uma sessão de cinema e, no último dia, a participação num jogo de futebol da equipa do Farense.

A segunda visita de estudo teve como destino Ponte de Lima e foi dirigida às turmas do 7.º ano. Para além da oportunidade de conhecer uma das vilas mais emblemáticas e históricas do país, os alunos participaram numa atividade de canoagem, que proporcionou uma manhã repleta de desafios, cooperação e

contacto direto com a natureza. Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, permitindo não só o desenvolvimento de competências motoras, mas também o fortalecimento das relações interpessoais entre alunos e professores num ambiente descontraído e fora do espaço escolar.

Por fim, realizou-se uma visita de estudo ao Parque Aquático de Amarante, destinada às turmas do 3.º ciclo. Esta atividade, ocorrida já na fase final do ano letivo, assumiu um carácter mais lúdico e de celebração do percurso realizado. Para além da oportunidade de usufruir das diversas diversões do parque, foi um momento de grande descontração e partilha entre colegas e professoras cooperantes. Pessoalmente, considero que este dia representou não só um espaço de lazer, mas também uma forma simbólica de encerrar uma etapa importante, reforçando os laços criados ao longo do ano e permitindo a todos desfrutar de um ambiente de alegria e convívio saudável.

6. Estudo de Investigação- Comparação do Desempenho Físico no Início e no Final do Ano Letivo: estudo com alunos do 7.º ano no âmbito do Programa FitEscola

Resumo

O presente estudo teve como principal objetivo analisar, de forma quantitativa, os níveis de aptidão física de estudantes do 7.º ano, recorrendo a instrumentos de avaliação do FITescola. Pretende-se, em concreto, observar a evolução do desempenho físico dos participantes, através da comparação entre os resultados obtidos no início e no final do ano letivo de 2024-2025, de forma a verificar eventuais progressos registados neste intervalo temporal. Para tal, procedeu-se à recolha de dados em dois momentos distintos, o primeiro no início do ano letivo e o segundo próximo do seu término, de forma a permitir a comparação dos resultados e a avaliação da progressão dos alunos ao longo do tempo. A amostra foi constituída por 21 alunos, dos quais 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Os dados foram registados numa grelha disponibilizada pelo próprio programa FITescola, garantindo uniformidade na recolha da informação. No contexto das aulas de EF, foram aplicados os seguintes testes de avaliação física: teste do vaivém, teste de agilidade, abdominais, flexões de braços, corrida de velocidade, impulsão horizontal, teste de flexibilidade dos membros inferiores e teste de flexibilidade dos ombros. Para análise dos dados recorremos aos testes estatísticos ANOVA One-way e ANOVA de Medidas repetidas. Os resultados obtidos permitem constatar uma melhoria generalizada da condição física dos alunos ao longo do ano letivo, destacando-se progressos mais significativos no teste do vaivém e nas flexões de braços nos rapazes e na flexibilidade do membro inferior esquerdo, particularmente nas raparigas. Este trabalho evidencia, assim, a relevância do desenvolvimento das capacidades físicas no âmbito das aulas de educação física e reforça a pertinência da aplicação do programa FITescola como ferramenta de monitorização e promoção da aptidão física entre os jovens em idade escolar.

Palavras-chave: FITescola, Evolução, Capacidades Físicas, Educação Física.

Abstract

The main objective of this study was to quantitatively analyse the physical fitness levels of 7th grade students using FITescola assessment tools. Specifically, the aim is to observe the evolution of the participants' physical performance by comparing the results obtained at the beginning and end of the 2024-2025 school year in order to verify any progress made during this period. To this end, data was collected at two different time points, the first at the start of the school year and the second near the end, so that results could be compared and students' progress assessed over time. The sample consisted of 21 students, 8 male and 13 female, aged between 12 and 13. The data was recorded on a grid provided by the FITescola programme itself, ensuring uniformity in the collection of the information. In the context of the Physical Education classes, the following physical assessment tests were applied: shuttle run, agility test, sit-ups, push-ups, speed run, horizontal push-up, lower limb flexibility test and shoulder flexibility test. The results obtained show a generalised improvement in the students' physical condition over the course of the school year, with the most significant progress in the shuttle run, push-ups in boys and left lower limb flexibility, particular in girls. This work thus highlights the importance of developing physical abilities in the context of Physical Education classes and reinforces the relevance of applying the FITescola programme as a tool for monitoring and promoting physical fitness among schoolchildren.

Keywords: FITescola, Evolution, Physical Capacities, Physical Education.

Introdução

Nas últimas décadas, o conceito de AP evoluiu significativamente, passando a ser definido pela comunidade científica como a aptidão do ser humano para executar tarefas que envolvem esforço muscular de forma eficaz, garantindo uma condição física favorável para alcançar um bom rendimento motor em atividades que exijam gasto de energia (Caspersen et al., 1985).

Em Portugal, as escolas recorrem atualmente ao conjunto de testes disponibilizados pelo programa FE, uma ferramenta que visa monitorizar e promover as capacidades físicas e motoras dos alunos. O trabalho desenvolvido nestas áreas deve centrar-se no enriquecimento de um leque amplo de competências motoras (Marques, 1989).

O programa FE organiza-se em três grandes dimensões de avaliação: aptidão aeróbia, que inclui, o teste de corrida de vaivém e a prova da milha; composição corporal, através da medição do Índice de Massa Corporal, da percentagem de massa gorda e do perímetro da cintura; e aptidão neuromuscular, categoria mais abrangente, que integra provas como abdominais, flexões de braços, corrida de agilidade 4x10m, flexibilidade dos membros inferiores e dos ombros, impulsão horizontal e vertical, assim como corridas de velocidade de 20 e 40 metros (FE: O Programa Dos Alunos Ativos, s.d.). Estes testes permitem situar cada aluno em relação a zonas de referência, designadamente a zona saudável ou o perfil atlético, promovendo o acompanhamento do desenvolvimento físico ao longo do percurso escolar.

Estudos semelhantes disponíveis confirmam também a existência de diferenças consistentes entre sexos na evolução da AP em idade escolar. Em termos gerais, os estudos realizados com jovens portugueses revelam que os rapazes tendem a evidenciar maiores progressos em provas de resistência cardiorrespiratória e de força dos membros superiores, enquanto as raparigas apresentam melhores resultados em provas de flexibilidade. Rosa et al. (2023), num estudo com uma amostra nacional, verificaram melhorias significativas no teste do vaivém e nas flexões nos rapazes, e ganhos relevantes na flexibilidade nas raparigas. Resultados semelhantes foram descritos por Martinho et al. (2022) numa amostra da Região Autónoma da Madeira, reforçando a consistência desta tendência. Estes dados permitem enquadrar o presente

estudo no corpo de conhecimento existente, evidenciando paralelismos entre os resultados obtidos e os reportados na literatura.

Assim, o objetivo desta investigação é analisar, de forma quantitativa, os níveis de AP de estudantes do 7.º ano, recorrendo a instrumentos de avaliação do FE. Pretende-se, em concreto, observar a evolução do desempenho físico dos participantes, através da comparação entre os resultados obtidos no início e no final do ano letivo de 2024-2025, de forma a verificar eventuais progressos registados neste intervalo temporal.

Metodologia

Contexto e participantes

O presente estudo foi realizado na Escola Cooperante, no âmbito da minha PP supervisionada. Para potenciar o desenvolvimento das capacidades físicas em estudo e, como os alunos tinham aulas duas vezes por semana, uma aula de 50 e outra de 100 minutos, a ativação geral que, normalmente dispunha de 10 minutos era dedicada à AP, onde em modo Tabata ou por estações realizavam exercícios orientados para a melhoria da resistência, força, agilidade, velocidade e flexibilidade. A amostra foi composta pelos alunos da turma residente do 7.º ano, num total de 21 estudantes, dos quais 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Dos 21 alunos da turma, apenas 7 praticavam desporto fora do contexto escolar, todos em regime federado: uma aluna em dança, outra em ginástica de solo e cinco alunos em futebol.

Procedimento da recolha de dados

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi uma grelha fornecida pelo programa FE, a qual incluía dez testes de avaliação da AP: teste do vaivém, teste de agilidade (4x10m), abdominais, flexões de braços, corrida de velocidade, impulsão horizontal, teste de flexibilidade do membro inferior direito, teste de flexibilidade do membro inferior esquerdo e teste de flexibilidade dos ombros (direito e esquerdo).

A recolha de dados foi realizada em dois momentos distintos, o primeiro no início do ano letivo e o segundo três semanas antes do término das atividades letivas.

Para a execução do teste do vaivém, foram utilizados cones para demarcar o percurso de cada aluno e a distância a percorrer, um computador com o ficheiro de áudio do teste e uma coluna para reprodução do som. A turma foi dividida em dois grupos, enquanto um grupo realizava o teste, o outro contava os percursos dos colegas. O objetivo era completar o maior número possível de percursos, atingindo a linha limite antes do sinal sonoro.

O teste de abdominais foi realizado com o auxílio de colchões, computador e coluna. Manteve-se a divisão da turma em grupos. O teste começava em decúbito dorsal, com os joelhos fletidos, pés assentes no chão e alinhados à largura dos ombros. O aluno devia fletir o tronco de forma controlada, sem levantar os membros inferiores, deslizando as mãos pelas coxas até tocar nos joelhos, regressando depois lentamente à posição inicial. Cada repetição só era contabilizada se executada corretamente. O teste era interrompido à segunda execução incorreta.

O teste de flexões de braços também foi realizado sobre os colchões. Os alunos começavam em posição de prancha, com os cotovelos em extensão, mãos colocadas ao lado dos ombros e pés à largura dos ombros, apoiados nas pontas. A flexão devia respeitar a cadência, atingindo um ângulo de 90º entre braço e antebraço. O teste terminava quando o aluno não conseguia realizar mais repetições ou após a segunda execução incorreta.

O teste de agilidade 4x10 metros foi realizado com três cones, cronómetro e apito. O aluno iniciava atrás da linha de partida. Ao sinal sonoro, deslocava-se rapidamente até ao cone A, cruzava a linha com os dois pés, trazia o cone para a linha de partida, trocava-o pelo cone B e seguia para o cone C, repetindo o processo até regressar à linha inicial. O cronómetro era parado assim que o aluno cruzava a meta com o cone C na mão. Cada aluno realizava duas tentativas, sendo considerado o melhor tempo.

Para o teste de velocidade, foi utilizado um cronómetro e um apito. O aluno posicionava-se atrás da linha de partida e iniciava a corrida ao sinal sonoro. O cronómetro era parado assim que o peito do aluno ultrapassava a linha de chegada. Cada aluno realizava duas tentativas, sendo registado o melhor resultado.

No teste de impulsão horizontal, utilizou-se uma fita métrica. O aluno posicionava-se de pé, atrás da linha de partida, com os pés à largura dos

ombros. Após fletir os joelhos e projetar os braços para trás, saltava o mais longe possível. A distância era medida do ponto de partida até ao calcanhar mais recuado. Cada aluno realizava dois saltos, considerando-se o melhor.

Os testes de flexibilidade dos membros inferiores foram realizados com recurso a um banco sueco e fita métrica. O aluno sentava-se descalço, de frente para o banco, com uma perna totalmente estendida e o pé apoiado no banco; a outra perna permanecia fletida, com a planta do pé no chão, alinhada com o joelho da perna em extensão. O aluno inclinava-se à frente, mantendo a posição durante um segundo, e a medida era registada.

No teste de flexibilidade dos ombros, o aluno posicionava-se de pé, de costas para o professor. O braço direito era colocado por cima do ombro direito, atrás da cabeça, com a palma da mão apoiada nas costas e os dedos apontados para baixo, entre as omoplatas, enquanto o braço esquerdo era colocado por baixo, tentando alcançar a mão oposta. O mesmo procedimento era repetido para o lado contrário.

Após cada tentativa, os resultados eram registados na grelha do programa FE.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados utilizando o software IBM SPSS Statistics, versão 29.0.0.(241). Os dados recolhidos foram primeiro introduzidos numa folha de cálculo em Excel e, posteriormente, importados para o SPSS. Inicialmente, procedeu-se a uma análise descritiva para caracterizar a amostra, através do cálculo das médias e desvios-padrão para cada variável do teste de AP "FE", em ambos os momentos de avaliação. Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (rapazes e raparigas) em cada um dos momentos de avaliação, foi utilizada uma ANOVA One-Way, considerando o sexo como variável independente e os resultados dos testes físicos como variáveis dependentes. Posteriormente, para analisar a evolução do desempenho dos alunos entre os dois momentos de avaliação, foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas (ANOVA RM), permitindo avaliar alterações intraindividuais ao longo do tempo. Análises post hoc foram conduzidas utilizando testes de Bonferroni (alfa ajustado de Bonferroni de $p = 0,001$) e os tamanhos dos efeitos foram determinados utilizando valores do eta partial square ($\eta 2P$).

Resultados

1. Resultados do primeiro momento FITESCOLA

No primeiro momento de recolha de dados, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas no teste de agilidade ($F_{(1,20)} = 4,302$, $p = 0,05$, $\eta^2_P = 0,185$), com os meninos a obterem um resultado superior (M=12; DP= 1,31) em comparação com as raparigas (M= 13,62; DP= 1,94). Não se observaram diferenças nos restantes testes.

Teste	Género	M±DP	F	*p*	η^2_P
Vaivém 1	Feminino	22,4±15,1	2,810	0,110	0,129
	Masculino	33,6±14,6			
Agilidade 1	Feminino	13,6±1,9	4,302	0,05*	0,185
	Masculino	12±1,3			
Velocidade 1	Feminino	9,6±1,3	0,235	0,634	0,012
	Masculino	9,4±0,9			
Abdominais 1	Feminino	24,3±14,2	0,257	0,618	0,013
	Masculino	26,4±16,4			
Flexões 1	Feminino	6,0±4,1	2,261	0,149	0,106
	Masculino	9,9±7,8			
Flexibilidade MI Direito 1	Feminino	14,3±5,6	1,958	0,178	0,093
	Masculino	10,8±5,7			
Flexibilidade MI Esquerdo 1	Feminino	14,9±4,9	0,107	0,747	0,006
	Masculino	14,1±4,9			
Flexibilidade Ombro Direito 1	Feminino	1,1±0,3	0,121	0,732	0,006
	Masculino	1,1±0,4			
Flexibilidade Ombro Esquerdo 1	Feminino	1,0±0,0	3,921	0,062	0,171
	Masculino	1,3±0,5			
	Feminino	131,4±26,7	1,674	0,211	0,081

Impulsão horizontal 1	Masculino	145,5±19,4

Notas: * p≤0,05

Tabela 1 – Resultados do 1º momento dos testes FITescola

2. Resultados do segundo momento FITESCOLA

Neste segundo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas em três testes. No teste do vaivém, verificaram-se resultados estatisticamente significativos ($F_{(1,20)} = 11,578$, $p = 0,003$, $\eta^2_P = 0,379$), com os meninos a obterem resultados superiores (M=49,25; DP= 13,69) quando comparado com as raparigas (M= 27,92; DP= 14,10). No teste das flexões verificaram-se resultados estatisticamente significativos ($F_{(1,20)} = 7,031$, $p = 0,016$, $\eta^2_P = 0,270$), com os meninos a obterem um resultado superior (M=18,00; DP= 9,97) em comparação com as raparigas (M= 9,00; DP= 5,70). No teste da flexibilidade do membro inferior esquerdo, verificou-se resultados estatisticamente significativos ($F_{(1,20)} = 8,351$, $p = 0,009$, $\eta^2_P = 0,305$), com as meninas a obterem um resultado superior (M= 19,70; DP= 4,96) em comparação com os rapazes (M= 12,90; DP= 5,72).

Teste	Género	M±DP	F	*p*	η^2_P
Vaivém 2	Feminino	27,9±14,1	11,578	0,003*	0,379
	Masculino	49,3±13,7			
Agilidade 2	Feminino	11,9±2,0	3,121	0,093	0,141
	Masculino	10,6±0,7			
Velocidade 2	Feminino	8,4±1,0	0.418	0,525	0,022
	Masculino	8,1±0,9			
Abdominais 2	Feminino	29,6±14,2	0,321	0,578	0,017
	Masculino	33,3±14,4			
Flexões 2	Feminino	9,0±5,7	7,031	0,016*	0,270
	Masculino	18±10			
	Feminino	18,9±6,0	1,127	0,302	0,056

Flexibilidade MI Direito 2	Masculino	15,9±7,1			
Flexibilidade MI Esquerdo 2	Feminino	19,7±5,0	8,351	0,009*	0,305
	Masculino	12,9±5,7			
Flexibilidade Ombro Direito 2	Feminino	1,1±0,3	0,121	0,732	0,006
	Masculino	1,1±0,4			
Flexibilidade Ombro Esquerdo 2	Feminino	1,0±0,0	1,680	0,210	0,081
	Masculino	1,0±0,0			
Impulsão horizontal 2	Feminino	145,2±21	2,250	0,150	0,106
	Masculino	159,1±19,9			

Notas: * p≤0,05

Tabela 2 – Resultados do 2º momento dos testes FITescola

3. Resultados da análise entre os dois momentos

No que diz respeito aos resultados do primeiro e segundo teste e, comparando os dois momentos, verificou-se que no teste do vaivém se observaram diferenças estatisticamente significativas ($F_{(1,19)} = 49,751$, $p<0.001$, $\eta^2_P = 0,724$). Verificaram-se, ainda, diferenças estatisticamente significativas entre sexos ($F_{(1,19)} = 11,301$, $p= 0,003$, $\eta^2_P = 0,373$), com os rapazes a obterem resultados superiores em termos de evolução (M=49,25;DP=13,69) em comparação com as raparigas (M=27,92; DP=14,10).

No teste das flexões, observaram-se diferenças estatisticamente significativas quando comparados os desempenhos do M1 e do M2 ($F_{(1,19)} = 31,743$, $p<0,001$, $\eta^2_P = 0,626$). Verificaram-se, ainda, diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($F_{(1,19)} = 6,737$, $p= 0,018$, $\eta^2_P = 0,262$), com os rapazes a obter resultados superiores (M=18,00; DP= 9,97), quando comparado com as raparigas (M= 9,00; DP= 5,70).

No teste da flexibilidade do membro inferior esquerdo, verificou-se resultados estatisticamente significativos quando comparados os M1 e o M2 (F

$_{(1,20)}$ = 8,351, p= 0,009, η^2_P = 0,305), com as meninas a obterem um resultado superior (M= 19,70; DP= 4,96) em comparação com os rapazes (M= 12,90; DP= 5,72).

Nos restantes testes não se observaram mais diferenças estatisticamente significativas.

Teste	Género	M±DP	F	p	η^2_P
Vaivém 1	Feminino	22,4±15,1	11,301	0,003	0,373
	Masculino	33,6±14,6			
Vaivém 2	Feminino	27,9±14,1			
	Masculino	49,3±13,7			
Agilidade 1	Feminino	13,6±1,9	0,890	0,357	0,045
	Masculino	12±1,3			
Agilidade 2	Feminino	11,9±2,0			
	Masculino	10,6±0,7			
Velocidade 1	Feminino	9,6±1,3	0,034	0,857	0,002
	Masculino	9,4±0,9			
Velocidade 2	Feminino	8,4±1,0			
	Masculino	8,1±0,9			
Abdominais 1	Feminino	24,3±14,2	0,020	0,889	0,001
	Masculino	26,4±16,4			
Abdominais 2	Feminino	29,6±14,2			
	Masculino	33,3±14,4			
Flexões 1	Feminino	6,0±4,1	6,737	0,18	0,262
	Masculino	9,9±7,8			
Flexões 2	Feminino	9,0±5,7			
	Masculino	18±10			
Flexibilidade MI Direito 1	Feminino	14,3±5,6	0,255	0,620	0,013
	Masculino	10,8±5,7			
Flexibilidade MI Direito 2	Feminino	18,9±6,0			
	Masculino	15,9±7,1			

Flexibilidade MI Esquerdo 1	Feminino	14,9±4,9	9,222	0,007	0,327
	Masculino	14,1±4,9			
Flexibilidade MI Esquerdo 2	Feminino	19,7±5,0			
	Masculino	12,9±5,7			
Flexibilidade Ombro Direito 1	Feminino	1,1±0,3	0,000	1,000	0,000
	Masculino	1,1±0,4			
Flexibilidade Ombro Direito 2	Feminino	1,1±0,3			
	Masculino	1,1±0,4			
Flexibilidade Ombro Esquerdo 1	Feminino	1,0±0,0	3,921	0,062	0,171
	Masculino	1,3±0,5			
Flexibilidade Ombro Esquerdo 2	Feminino	1,0±0,0			
	Masculino	1,0±0,0			
Impulsão horizontal 1	Feminino	131,4±26,7	0,001	0,975	0,000
	Masculino	145,5±19,4			
Impulsão horizontal 2	Feminino	145,2±21			
	Masculino	159,1±19,9			

Notas: * p≤0,05

Tabela 3- Comparação dos resultados entre os dois momentos

Discussão

O presente estudo permitiu verificar melhorias globais nos indicadores de AP dos alunos do 7.º ano, com destaque para os testes do vai-e-vem e flexões de braços nos rapazes, e para a flexibilidade do membro inferior esquerdo nas raparigas. Estes resultados encontram eco na literatura nacional. Rosa et al. (2023) observaram que os rapazes apresentam ganhos mais acentuados em resistência cardiorrespiratória e força muscular, enquanto as raparigas evidenciam progressos superiores em flexibilidade. De forma semelhante, Martinho et al. (2022), numa amostra de jovens da Região Autónoma da Madeira,

identificaram padrões congruentes: rapazes com melhor desempenho em resistência e força, e raparigas com maior amplitude articular.

A congruência entre os achados do presente estudo e os resultados reportados por estes autores sugere que as diferenças observadas entre sexos na evolução de certas capacidades físicas são consistentes em diferentes contextos escolares e regiões, podendo estar associadas a fatores biológicos, como maturação física e desenvolvimento muscular, bem como a diferenças de participação em atividades extracurriculares de carácter competitivo ou recreativo. No caso do teste do vaivém e das flexões, os rapazes demonstraram uma evolução mais acentuada, possivelmente refletindo tanto a predisposição fisiológica para ganhos de força e resistência, como o envolvimento prévio em modalidades desportivas federadas, conforme descrito na literatura (Silva et al., 2016). Por outro lado, o desempenho superior das raparigas no teste de flexibilidade corrobora tendências observadas em estudos prévios (Melo et al., 2014) e pode estar relacionado com diferenças anatómicas e maior envolvimento em atividades que promovam a mobilidade articular, como ginástica ou dança.

Estes resultados reforçam a importância da monitorização regular da AP em contexto escolar, como a proporcionada pelo programa FE, não só para acompanhar a evolução individual, mas também para informar estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades de cada sexo e ao perfil da turma. Contudo, importa salientar que a amostra restrita a uma única turma do 7.º ano constitui uma limitação do estudo, não permitindo generalizar os resultados para toda a população escolar. Futuras investigações poderiam incluir amostras mais representativas e diferentes níveis de ensino, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da evolução da AP em jovens. Em termos de PP, estes achados sublinham a necessidade de implementar intervenções estruturadas e intencionais que promovam simultaneamente o desenvolvimento de todas as componentes da AP, adaptadas às especificidades de rapazes e raparigas, potenciando hábitos de vida ativos e saudáveis.

Conclusão

O presente estudo evidenciou que o programa FE constitui uma ferramenta eficaz para a monitorização e promoção da AP em contexto escolar, permitindo acompanhar de forma sistemática a evolução dos alunos ao longo do ano letivo. A análise comparativa dos dois momentos de avaliação demonstrou melhorias significativas nos indicadores de resistência cardiorrespiratória, força muscular dos membros superiores e flexibilidade, refletindo o impacto positivo da prática regular de atividades físicas e do acompanhamento estruturado proporcionado pelo programa.

Foram ainda observadas diferenças entre sexos, com os rapazes a apresentar maior evolução no teste do vaivém e nas flexões de braços, e as raparigas a registar melhor desempenho na flexibilidade do membro inferior esquerdo, resultados que se alinham com estudos prévios (Rosa et al., 2023; Martinho et al., 2022; Silva et al., 2016; Melo et al., 2014). Estes achados sugerem que fatores biológicos, hábitos de atividade física fora da escola e características específicas de desenvolvimento contribuem para estas distinções, sublinhando a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas que respondam às especificidades de rapazes e raparigas.

Apesar das limitações inerentes à amostra restrita a uma única turma, os resultados reforçam a importância de integrar rotinas de avaliação física sistemática nas aulas de EF. A utilização de instrumentos como o FE permite não apenas monitorizar o progresso individual, mas também orientar intervenções pedagógicas mais ajustadas, promovendo um desenvolvimento equilibrado das várias componentes da AP e incentivando hábitos de vida ativos e saudáveis desde a adolescência. Em suma, este estudo confirma o valor do FE como recurso pedagógico relevante, constituindo um suporte sólido para a promoção da saúde, desempenho motor e bem-estar dos jovens em idade escolar.

Referências Bibliográficas

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, *100*(2), 126-131.

Marques, A. T. (1989). O desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas em crianças e jovens na escola. In *A aula de Educação Física no contexto escolar – um desafio para os anos 90* (pp. 173-188). Universidade do Porto.

Martinho, D. V., Gouveia, É. R., França, C., Lopes, H., Ihle, A., Marques, A., Rodrigues, A., Alves, R., & Sarmento, H. (2022). Body composition and physical fitness in Madeira youth. *Children*, *9*(12), 1833.

Melo, W., Souza, R., & Bastos, F. (2014). Análise da flexibilidade em escolares de ambos os sexos. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, *7*(3), 123-128.

Rosa, G. B., Hetherington-Rauth, M., Magalhães, J. P., Correia, I. R., Pinto, G. M., Ferreira, J. P., Coelho-e-Silva, M. J., Raimundo, A. M., Mota, J., & Sardinhas, L. B. (2023). Physical fitness trends in a nationally representative sample of Portuguese youth: What has changed from 2008 to 2018. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *33*(10), 2058-2067.

Silva, G., Gonçalves, H., & Lima, R. (2016). Diferenças entre rapazes e raparigas na aptidão física relacionada com a saúde. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, *24*(4), 30-36.

7. Considerações Finais

O término do EP representa, para mim, o culminar de um ano intenso, repleto de aprendizagens, desafios e momentos de grande crescimento pessoal e profissional. Ao longo deste percurso, passei por um misto de emoções que vão da ansiedade e inseguranças iniciais, à alegria e orgulho de observar os progressos dos meus alunos e sentir o impacto positivo do meu trabalho. Cada dificuldade enfrentada, cada decisão tomada e cada pequena vitória no contexto da sala de aula contribuíram para me moldar como professora e fortaleceram a minha confiança no processo de ensino-aprendizagem.

No início, senti-me muitas vezes sobrecarregada com a responsabilidade de planeamento, avaliação e condução das aulas. Era difícil conciliar as grelhas de avaliação, os objetivos pedagógicos e a gestão da turma, sentindo, por vezes, que não conseguia ser suficientemente eficaz. Com o passar do tempo, graças ao acompanhamento constante da professora cooperante, ao apoio do núcleo de estágio e à observação de colegas e professores experientes, fui gradualmente ganhando autonomia e segurança. Aprendi a ajustar estratégias, a adaptar recursos e a utilizar cada aula como uma oportunidade de aprendizagem, não apenas para os alunos, mas também para mim. Hoje, consigo observar o meu próprio crescimento, deixei para trás a insegurança inicial e tornei-me mais confiante, atenta e reflexiva na forma como planeio, aplico e avalio as minhas aulas.

O contato direto com os alunos foi, sem dúvida, o aspeto mais enriquecedor deste estágio. A diversidade de respostas, ritmos de aprendizagem e interesses exigiu que eu fosse flexível, empática e criativa, encontrando soluções personalizadas para garantir que todos se envolvessem e crescessem. Cada sorriso de compreensão, cada progresso registado e cada momento de participação ativa dos alunos serviram de recompensa e reforçaram a importância de ensinar com intenção, sensibilidade e atenção às necessidades individuais.

Olho agora para o futuro com entusiasmo e determinação, consciente de que o caminho no ensino será desafiante, mas igualmente recompensador.

Pretendo continuar a crescer enquanto profissional, explorando novas metodologias, fortalecendo a minha capacidade de avaliação e reflexão, e criando experiências de aprendizagem significativas, inclusivas e motivadoras. Este estágio ensinou-me que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos, trata-se de formar cidadãos, inspirar curiosidade e contribuir para o desenvolvimento integral de cada aluno. Saio deste estágio com a certeza de que cada desafio enfrentado valeu a pena, e com a convicção de que estou pronta para continuar a minha trajetória no ensino com paixão, resiliência e comprometimento.

Referências Bibliográficas

Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. UTAD.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw- Hill.

Asfeldt, M., Švábenský, V., & Nehyba, J. (2019). *Reflective diary for professional development of novice teachers* Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE'19),

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física.* . Livros Horizonte.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5-8.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181-198). Editora FADEUP.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

Farias, C., & Mesquita, I. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*. Routledge.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação: um caminho para o processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Edições FMH.

Grenier, M. (2006). Educating students with severe disabilities through an inclusive pedagogy in physical education.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365-379.

McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, *3*(2), 102-115.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 70). Edições FMH.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*.

Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Human Kinetics.

Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby.

Rink, J. E. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, *108*(3), 183-197.

Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, *15*(4), 399-417.

Rosado, A., & Colaço, C. (Eds.). (2002). *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). FMH- Edições.

Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees, & M. Pieron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-87). Human Kinetics.

Silva, M. H. S., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, *7*, 18-31.

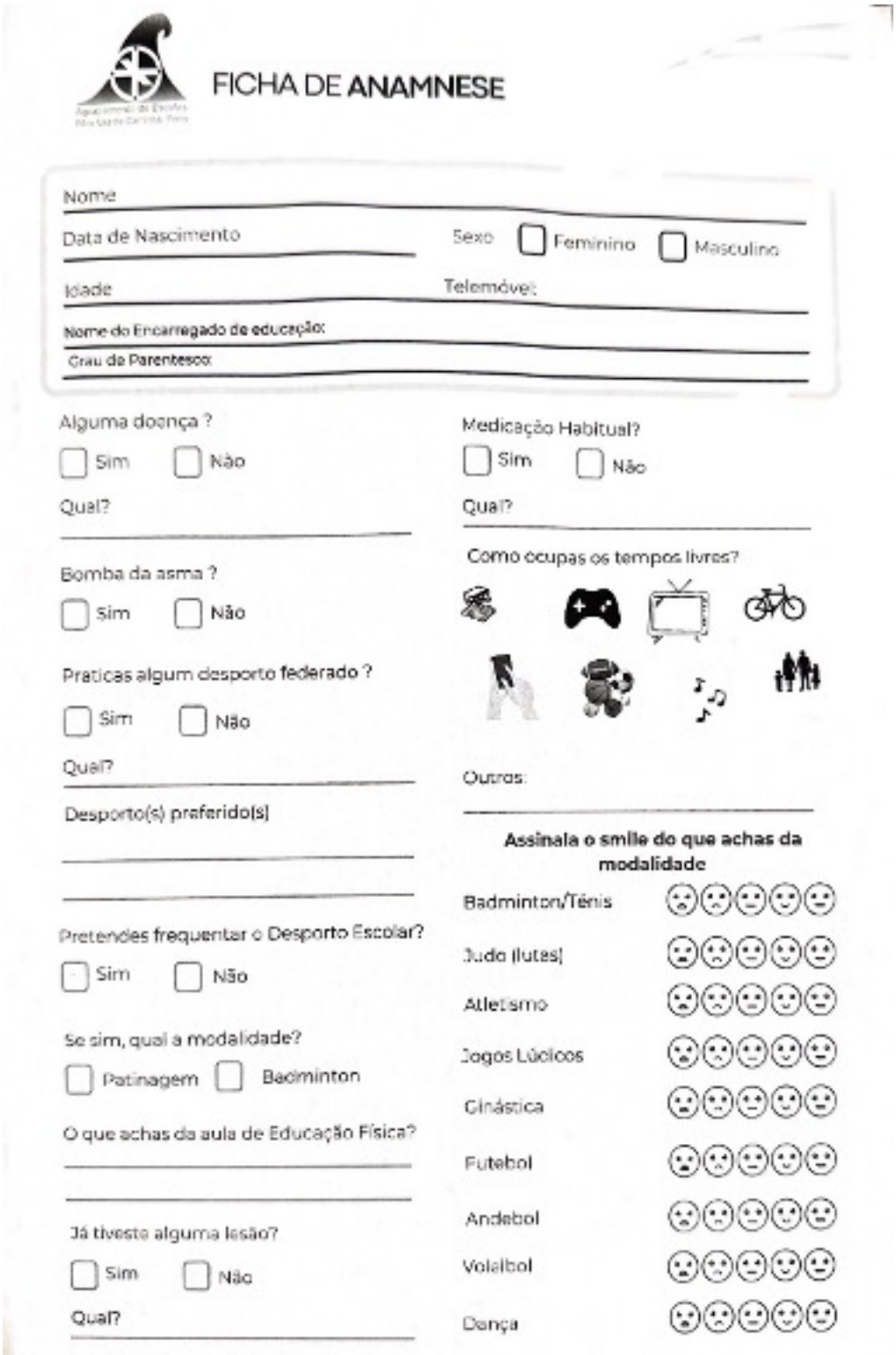
Silva, W. G., & Peric, R. B. A. (2009). Avaliação nas aulas de educação física: entre a teoria e a prática. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*, *1*(1), 33-35.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: investigação e práticas*. Universidade de Coimbra.

Anexos

Anexo 1- Ficha de Anamnese



FICHA DE **ANAMNESE**

Nome

Data de Nascimento

Sexo ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade

Telemóvel:

Nome do Encarregado de educação:

Grau de Parentesco:

Alguma doença ?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

Bomba da asma ?

☐ Sim ☐ Não

Praticas algum desporto federado ?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

Desporto(s) preferido(s)

Pretendes frequentar o Desporto Escolar?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual a modalidade?

☐ Patinagem ☐ Badminton

O que achas da aula de Educação Física?

Já tiveste alguma lesão?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

Medicação Habitual?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

Como ocupas os tempos livres?

Outros:

Assinala o smile do que achas da modalidade

Badminton/Ténis

Judo (lutas)

Atletismo

Jogos Lúdicos

Ginástica

Futebol

Andebol

Voleibol

Dança

Anexo 2- Regulamento Específico de Educação Física

REGULAMENTO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1- As aulas de Educação Física funcionam no Pavilhão Gimnodesportivo e no Espaço Exterior a isso destinado. Quando estão a decorrer aulas no exterior não é permitida a permanência no espaço de alunos que não pertençam à turma.

2- Só é permitida a entrada dos alunos nas instalações desportivas após o toque de entrada.

3- Os alunos devem zelar pela manutenção e limpeza dos espaços desportivos, balneários e corredores de acesso.

4- Qualquer aluno será responsável pelos danos que pratique, quer nas instalações, quer no material desportivo.

5- Todos os alunos deverão ser portadores de equipamento desportivo adequado, apenas utilizado nas aulas de Educação Física bem como os utensílios de higiene pessoal.

6- Antes do início da aula é obrigatórios os alunos:

a) Retirar anéis, pulseiras, colares ou outros objetos que coloquem em causa a segurança individual e/ou coletiva durante a execução das tarefas solicitadas pelo professor. Estes bens são guardados numa bolsa do próprio aluno e colocados numa das gavetas da secretária que se encontra frente à porta dos balneários; a gaveta encontra-se fechada durante todo o período da aula; só o próprio, no final da saída dos balneários poderá retirar os seus pertences; esclarece-se que o desaparecimento ou dano de qualquer pertence é da responsabilidade do aluno, caso queira aqui guardar os pertences;

b) Prender o cabelo, caso este seja esteja com comprimento que permita ser preso.

7- Sempre que o aluno compareça sem o material imprescindível para o desenvolvimento das atividades práticas da aula, deverá apresentar-se com material para elaborar o "relatório de aula" e ser-lhe-á marcada falta de material.

8- Sempre que o aluno compareça na aula após o término da ativação geral, este ficará impedido de realizar aula prática, dado que a ativação geral visa a preparação psicológica e física para os exercícios posteriores e tem elevada importância na prevenção de lesões.

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto

9- É proibido o uso de telemóveis nos balneários. Caso se verifique tal situação, o aluno será punido com falta disciplinar e o telemóvel será entregue na direção.

10- Todos os Alunos são obrigados a realizar aula prática de Educação Física, exceto os portadores de atestado médico. Estes, contudo, devem participar nas aulas de acordo com a orientação do professor, sendo obrigatório o uso de sapatilhas.

11- Sempre que, por razões devidamente fundamentadas, o aluno se encontre impossibilitado de estar presente no espaço onde decorre a aula de educação física, será encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado e realizará a tarefa atribuída pelo professor de educação física.

12- As aulas de Educação Física terminam dez minutos mais cedo, para os alunos poderem cuidar da sua higiene pessoal e mudar de roupa. O banho faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina.

13- Todos os alunos deverão abandonar os balneários até ao toque de saída da aula; caso não o cumpra, será punido com medida disciplinar sancionatória.

14- Não é permitido a qualquer aluno se pendurar nas balizas, postes, tabelas ou aros de basquetebol.

15- Estão impedidos de participar nas atividades extracurriculares da disciplina de Educação Física todos os alunos que, tiverem tido comportamentos inadequados para qualquer elemento da comunidade educativa, considerado pelo Professor de Educação Física.

16- Todo o material desportivo é de uso exclusivo nas atividades do Grupo de Educação Física.

Anexo 3- Planeamento Anual Geral de Educação Física

Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

1º Período				
Semanas	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
	12- 13 16 – 20 23 – 27 30- 04	07– 10 14 – 18 21 – 25 28 – 31	04 – 08 11 – 15 18 – 22 25 – 29	02 – 06 09 – 13 16 - 17

1ºPeríodo	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)
	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)
	Atletismo (Saltos - comprimento Corridas - velocidade) (10)	Atletismo (Saltos – triplo salto Corridas - estafetas) (10)	Atletismo (Saltos - altura Corridas – barreiras) (10)
	Tag-Rugby (13)	Tag-Rugby (13)	Tag-Rugby (13)
	Atividades Competitivas **Basquetebol** 05/11/2023 (14.35) **Tag-Rugby** 10/12/2023 - (14.35)	Atividades Competitivas **Basquetebol** 06/11/2023 (14.35) **Tag-Rugby** 11/12/2023 - (14.35)	Atividades Competitivas **Basquetebol** 07/11/2023 (14.35) **Tag-Rugby** 12/12/2023 - (14.35)
	Dia do Desporto Escolar 26/09/2024 (Manhã) **Corta-mato** 17/12/2023 - (Toda a Manhã) **Jogo Professores Alunos** 11/12/2023 - (15.35)		
	Nº total de aulas: 41		

2º Período			
Semanas	Janeiro	Fevereiro	Março
	06 - 10 13 – 17 20 – 24 27 – 31	03 – 07 10 – 14 17 - 21 24 - 28	06 – 07 10 – 14 17 – 21 24 – 28 31 - 04

2ºPeríodo	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Andebol (10)	Futebol (10)	Futebol (10)
	Ginástica (12)	Ginástica (12)	Ginástica (12)
	Badminton (12)	Badminton (12)	Badminton (12)
	Atletismo Lançamentos/Peso (05)	Atletismo Lançamentos/Dardo (05)	Atletismo Lançamentos Peso/Dardo (05)
	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *
	Atividades Competitivas **Andebol** 01/04/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas **Futebol** 02/04/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas **Futebol** 02/04/2024 - (15.35)
	Mega Atleta 5/02/2024 - (Toda a Manhã) **Dia da Atividade do Pré-Escolar** – 2/04 - (Toda a Manhã) **Jogo Professores Alunos** 26/03/2023 - (14.35)		
	Nº total de aulas: **39** * Apenas para as turmas que frequentam as aulas de natação na FADEUP		

3º Período			
Semanas	Abril	Maio	Junho
	22– 24 28 – 02	05 – 09 12 – 16 19 - 23 26 – 30	02 – 06 09 – 13

3ºPeríodo	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Voleibol (12)	Andebol (12)	Voleibol (10)
	Dança (10)	Dança (10)	Dança (10)
	Orientação (04)	Orientação (04)	Orientação (4)
	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (4)
	Atividades Competitivas **Voleibol** 03/06/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas **Andebol** 05/06/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas **Voleibol** 03/06/2024 - (14.35)
	Parque Aquático Amarante 04/06 - (14.35) **Jogo Professores/alunos** 11/06 - (1535)		
	Nº total de aulas: **21 (9º) e 24 (5º, 6º, 7º, 8º)**		

Anexo 4- Ocupação de Espaços

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Ocupação de Espaços - 1

Horas		2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
		Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.
8h25	9h15	7ºC		9ºB	5ºA	5ºD	9ºC	5ºA	8ºB	8ºC	5ºC
9h25	10h15	7ºC		9ºB	5ºA	5ºD	9ºC	7ºD	8ºB	8ºC	5ºC
10h30	11h20	7ºD		7ºA	9ºD		7ºC	9ºD	8ºA	9ºB	5ºD
11h30	12h20	7ºD		8ºB	9ºD	7ºB		9ºA	7ºA	8ºA	7ºB
12h25	13h15	9ºC		9ºA		5ºC	8ºC	9ºA	7ºA	8ºA	7ºB
13h40	14h30										
14h35	15h25					DEB					
15h35	16h25	6ºA	5ºB	6ºC	6ºD	6ºB	DE		6ºA		
16h35	17h25	6ºA	5ºB	6ºC	DE	6ºB	6ºD	5ºB	6ºC		
17h30	18h20	DEB		DE			6ºD		6ºB		

Aurora Baptista
Helena Costa
Luísa Rodrigues
Helena Abrunhosa
Pedro Silva

1º Período	2º Período	3º Período
12/09 a 13/09	13/01 a 17/01	22/04 a 24/04
23/09 a 27/09	27/01 a 31/01	05/05 a 09/05
07/10 a 10/10	10/02 a 14/02	19/05 a 23/05
21/10 a 25/10	24/02 a 28/02	02/06 a 06/06
04/11 a 08/11	10/03 a 14/03	
18/11 a 22/11	24/03 a 28/03	
02/12 a 06/12		
16/12 a 17/12		

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Ocupação de Espaços - 2

Horas		2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
		Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.
8h25	9h15		7ºC	5ºA	9ºB	9ºC	5ºD	8ºB	5ºA	5ºC	8ºC
9h25	10h15		7ºC	5ºA	9ºB	9ºC	5ºD	8ºB	7ºD	5ºC	8ºC
10h30	11h20		7ºD	9ºD	7ºA	7ºC		8ºA	9ºD	5ºD	9ºB
11h30	12h20		7ºD	9ºD	8ºB		7ºB	7ºA	9ºA	7ºB	8ºA
12h25	13h15		9ºC		9ºA	8ºC	5ºC	7ºA	9ºA	7ºB	8ºA
13h40	14h30										
14h35	15h25						DEB				
15h35	16h25	5ºB	6ºA	6ºD	6ºC	DE	6ºB	6ºA			
16h35	17h25	5ºB	6ºA	DE	6ºC	6ºD	6ºB	6ºC	5ºB		
17h30	18h20		DEB		DE	6ºD		6ºB			

Aurora Baptista
Helena Costa
Luísa Rodrigues
Helena Abrunhosa
Pedro Silva

1º Período	2º Período	3º Período
16/09 a 20/09	06/01 a 10/01	28/04 a 02/05
30/09 a 06/10	20/01 a 24/01	12/05 a 16/05
14/10 a 18/10	03/02 a 07/02	26/05 a 30/05
28/10 a 31/10	17/02 a 21/02	09/06 a 13/06
11/11 a 15/11	06/03 a 07/03	
25/11 a 29/11	17/03 a 21/03	
09/12 a 13/12	31/03 a 4 /04	

Anexo 5- Planeamento Anual 7ºA

Mês	Semana	Dia	Aula	Espaço	Unidade Didática	
Setembro	1	17	1	Gin./Ext	Aptidão Física 1	
		19	2 e 3	Pav.	Aptidão Física 2 e 3	
	2	24	4	Pav.	Basquetebol 1	
		26	5 e 6	Gin./Ext	Dia do Desporto escolar Basquetebol 2 e 3	
Outubro	1	1	7	Gin./Ext	Atletismo-salto em comprimento 1	
		3	8 e 9	Pav	Basquetebol 4 e 5	
	2	8	10	Pav.	Basquetebol 6	
		10	11 e 12	Gin./Ext	Atletismo-salto em comprimento 2 e 3	
	3	15	13	Gin./Ext	Atletismo-salto em comprimento 4	
		17	14 e 15	Pav.	Basquetebol 7 e 8	
	4	22	16	Pav.	Basquetebol 9	
		24	17 e 18	Gin./Ext	Atletismo-velocidade 5 e 6	
	5	29	19	Gin./Ext	Atletismo-Velocidade 7	
		31	20 e 21	Pav.	Basquetebol 10 e 11	
Novembro	1	5	22	Pav.	Basquetebol 12	
		7	23 e 24	Gin./Ext	Atletismo velocidade 8 e 9	
	2	12	25	Gin./Ext	Tag-rugby 1	
		14	26 e 27	Pav	Tag-rugby 2 e 3	
	3	19	28	Pav.	Basquetebol 13	
		21	29 e 30	Gin./Ext	Tag-Rugby 4 e 5	
	4	26	31	Gin./Ext	Tag-rugby 6	
		28	32 e 33	Pav	Tag- rugby 7 e 8	
Dezembro	1	3	34	Pav.	Basquetebol 14	
		5	35 e 36	Gin./Ext	Tag-Rugby 9 e 10	
	2	10	37	Gin./Ext	Tag-rugby 11	
		12	38 e 39	Pav.	Tag-rugby 12 e 13	
	3	17	40	Pav.	Corta- Mato	
Janeiro	1	7	1	Gin./Ext	Ginástica 1	
		9	2 e 3	Pav.	Badminton 1 e 2	
	2	14	4	Pav.	Badminton 3	
		16	5 e 6	Gin./Ext	Ginástica 2 e 3	
	3	21	7	Gin./Ext	Ginástica 4	
		23	8 e 9	Pav.	Badminton 4 e 5	
	4	28	10	Pav.	Badminton 6	
		30	11 e 12	Gin./Ext	Ginástica 5 e 6	
Fevereiro	1	4	13	Gin./Ext	Ginástica 7	
		6	14 e 15	Pav.	Badminton 7 e 8	
	2	11	16	Pav.	Badminton 9	
		13	17 e 18	Gin./Ext	Ginástica 8 e 9	
	3	18	19	Gin./Ext	Ginástica 10	
		20	20 e 21	Pav.	Badminton 10 e 11/11	
	4	25	22	Pav.	Andebol 1	
		27	23 e 24	Gin./Ext	Atletismo-Lançamento/ Peso e Ginástica 1/3 e 11/11	
Março	1	4	X	x	Férias de Carnaval	
		6	25 e 26	Pav	Andebol 2 e 3	
	2	11	27	Pav.	Andebol 4	
		13	28 e 29	Gin./Ext	Atletismo -Lançamento/ Peso	Natação
	3	18	30	Gin./Ext	Atletismo-Lançamento/ Peso 2	
		20	31 e 32	Pav.	Andebol	Natação
	4	25	33	Pav.	Andebol 5	
		27	34 e 35	Gin./Ext	Atletismo Lançamento/ Peso	Natação
Abril	1	1	36	Gin./Ext	Atletismo Lançamento/ Peso 3	
		3	37 e 38	Pav.	Andebol	Natação
	3	22	1	Pav.	Voleibol 1	
		24	2 e 3	Gin./Ext	Aptidão física	Natação
		29	4	Gin./Ext	Dança 1	
	4	1	X	X	Feriado- Dia do Trabalhador	
Maio	1	6	5	Pav.	Voleibol 2	
		8	6 e 7	Gin./Ext	Dança 2 e orientação 1 dança 2 e 3	Não tive tempo para fazer orientação
	2	13	8	Gin./Ext	Dança	Não dou aula, professora helena não consegue estar presente
		15	9 e 10	Pav.	Voleibol	Natação
	3	20	11	Pav.	Voleibol 3	
		22	12 e 13	Gin./Ext	Orientação	Natação
	4	27	14	Gin./Ext	Aptidão física 1	
		29	15 e 16	Pav.	Voleibol 4 e 5	
Junho	1	3	17	Pav.	Aptidão física 2	
		5	18 e 19	Gin./Ext	dança 4 Orientação 1	passa a 1 aula de orientação porque não tive tempo na anterior

Anexo 6- Unidade Didática

	Dia		07/01	16-jan.	21-jan.	30-jan.	04/02	13-fev.	18 de fevereiro
	Espaço		Gin.	Gin.	Gin.	Gin.	Gin.	Gin	Gin.
	Duração		50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
	Aula		1	2 e 3	4	5 e 6	7	8 e 9	10
Habilidades Motoras	**Solo**	Rolamento Frente	I/E	E	C				**Avaliação Sumativa**
		Rolamento Retaguarda	I/E	E	C				
		Ponte/Roda	I/E	E		E/C			
		Avião		I/E		E/C			
		Apoio facial invertido		I/E		E		C	
	Mini-Trampolim	Salto de Eixo					I/E	E	
		Salto Engrupado		I/E		E			
		Meia/Pirueta Vertical		I/E		E			
		Carpa Pernas afastadas		I/E		E	E	C	
	Trave	Marcha à frente e atrás		I/E	E	C			
		Marcha na ponta dos pés		I/E	E	C			
		Meia volta com ponta dos pés		I/E	E	C			
		Salto a pés juntos, com flexão de pernas				I/E	E	C	
	Acrobática	Figuras Acrobáticas			I/E	E	E	C	
Cultura Desportiva	Regras de segurança		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
Conceitos Psicossociais	Fair-Play		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Respeito e Disciplina		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Trabalho em Equipa		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Cooperação		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
Aptidão Física	Força		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Flexibilidade		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Equilíbrio		✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Mobilidade		✔	✔	✔	✔	✔	✔	

Anexo 7- Plano de Aula

Plano de Aula

Professor: Marta Perdigão	**Ano:** 7 **Turma:** A	**Data:** 28-04-2025 **Aula nº:** 81	**Nº de Alunos:** 21
Unidade Didática: Dança **Função Didática:** Exercitação de noções básicas de coordenação, ritmo e expressão corporal **Sessão nº 1 em 4**	**Local:** Escola Pêro Vaz Caminha **Espaço:** Ginásio	**Hora:** 10:30- 11:20 **Duração:** 50' (40)	**Material: coluna.**

Objetivos: desenvolver noções básicas de coordenação, ritmo e expressão corporal
Cultura Desportiva: conhecer o regulamento da disciplina.
Conceitos Psicossociais: Cooperar com os colegas e nas tarefas propostas pelo professor, aceitar as regras. Cumprir o regulamento da disciplina.
Habilidades Motoras: realiza habilidades motoras inerentes à dança, como desenvolve noções básica de coordenação, ritmo e expressão corporal

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
INICIAL	5'	Conhece os conteúdos.	A professora realiza a chamada.	Alunos estão em silêncio e a ouvir o professor.	Os alunos estão sentados no banco à frente do professor.
	10'	Ativação geral	Corrida pelo ginásio ao som da música e quando esta parar os alunos páram também. **Variante 1:** mobilidade articular ao som da música. **Variante 2: Jogo do freeze** Os alunos estão espalhados pelo ginásio e dançam ao som da música, quando a música parar eles têm de ficar em freeze.	Alunos realizam o exercício ao som da música.	Alunos distribuídos pelo ginásio
FUNDAMENTAL	5'	Marcar o ritmo	**Exercício 1**- andar e marcar ritmo. Os alunos caminham pelo espaço ao som da música e quando há uma batida forte a professora bate palmas e os alunos realizam um pequeno salto.	Marca o ritmo ouvindo a música.	
	10'	Exercitar movimentos simples	**Exercício 2- ensinar 3 movimentos simples** - Bater palmas no ritmo da música; - Dar 2 passos para o lado direito e 2 para o lado esquerdo; - Roda sobre si mesmo lentamente.	Coordena os movimentos com o ritmo da música.	Alunos distribuídos pelo ginásio.
	10'	Desenvolver uma pequena coreografia ao ritmo da música.	**Exercício 3- Pequena coreografia** - Bater palmas (4 tempos); - Dois passos para a direita (4 tempos) - Dois passos para a esquerda (4 tempos); - Rodar no lugar (4 tempos) Repete a sequência 2 ou 3 vezes ao ritmo da música.	Muda de movimento a cada 4 tempos	
FINAL	5'	Ouvem com atenção o professor	Reflexão da aula		Os alunos estão sentados
	5´		Cuidados de Higiene		

Anexo 8- Grelha de Avaliação Diagnóstica

		1	2	3	4	5
		3	3	3	3	4
		2	3	2	2	3
		3	3	3	3	4
		2	3	2	2	3
		2	3	2	3	3
		3	3	3	3	4
		3	3	3	3	4
		2	3	2	2	3
		2	3	2	2	3
		2	3	2	3	3
		3	3	3	2	3
		3	3	3	2	3
		2	3	2	3	3
		3	3	3	3	4
		2	3	2	3	3
		3	3	3	3	3
		3	3	3	3	4
		2	3	2	3	3
		2	3	2	3	3
		3	3	2	3	4
		3	3	2	3	3

1	Posição base	1	Não Executa
2	Serviço por baixo	2	Executa com muitos Erros
3	Passe	3	Executa com poucos erros
4	Manchete	4	Executa Bem
5	Deslocamento	5	Executa muito bem

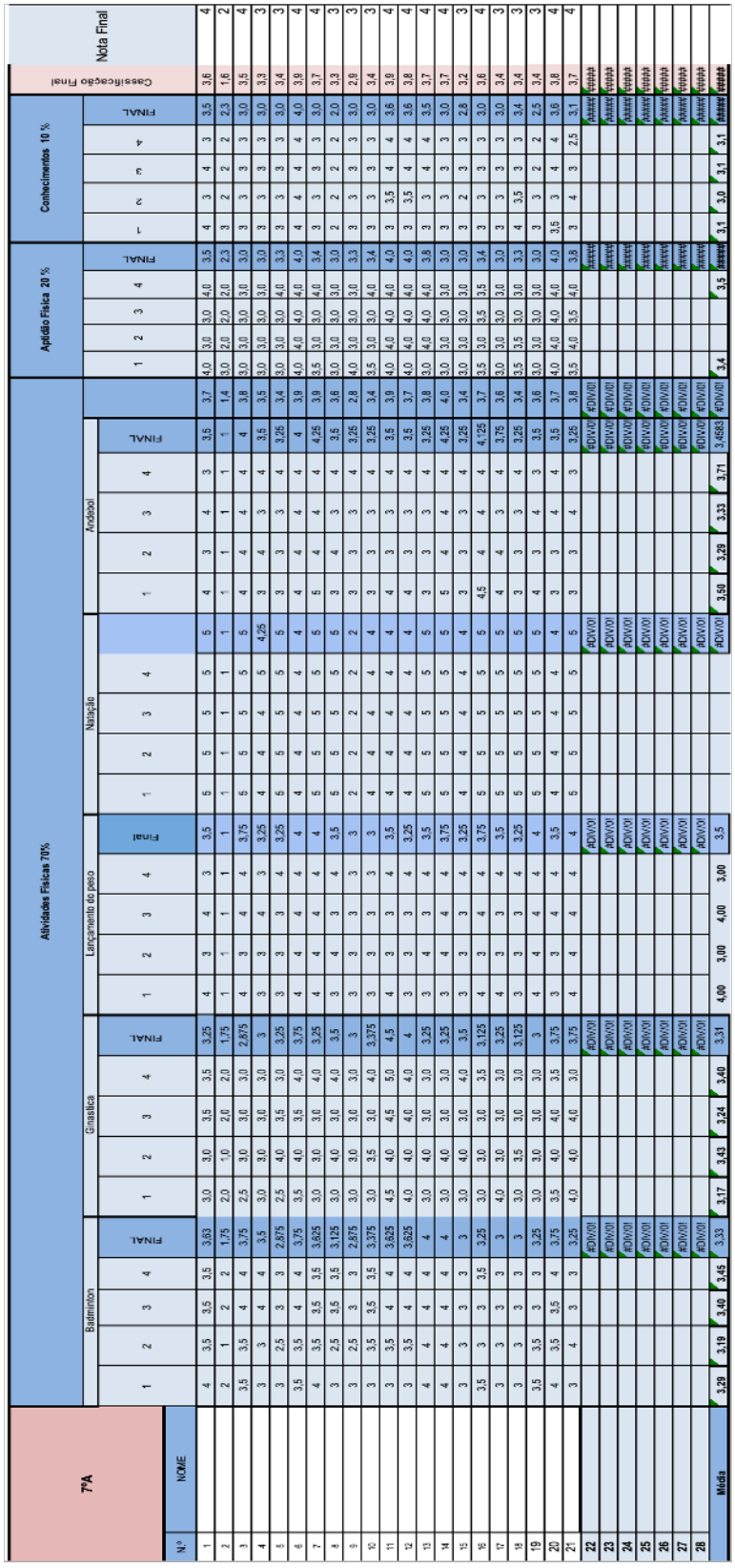
Anexo 9- Grelha de Avaliação Sumativa

	20	20	20	20	20
	1	2	3	4	5
	5	4	5	4	4
	4	3	4	3	3
	5	5	5	4	4
	4	3	3	3	3
	4	3	3	3	3
	5	5	4	4	4
	5	5	5	4	5
	4	4	3	1	3
	4	4	3	2	3
	4	3	3	3	3
	4	3	4	3	4
	5	4	4	3	4
	4	3	4	3	4
	5	5	5	4	4
	4	3	3	2	3
	5	5	5	4	4
	5	4	5	4	4
	4	3	3	2	4
	5	4	5	4	4
	5	4	4	4	4
	5	4	4	3	4

1	Realiza corretamente a pega da raquete.
2	Deslocamentos.
3	Realiza batimentos a cima da cabeça na situação adequada.
4	Realiza batimentos a baixo da cintura na situação adequada.
5	Executa o serviço.

1	Não Executa
2	Executa com muitos Erros
3	Executa com poucos erros
4	Executa Bem
5	Executa muito bem

Anexo 10- Grelha de Avaliação Final do Período



7ºA		Atividades Físicas 70%																																		Aptidão Física 20 %					Conhecimentos 10 %					Classificação Final	Nota Final
		Badminton					Ginastica					Lançamento do peso					Natação					Andebol																										
Nº	NOME	1	2	3	4	FINAL	1	2	3	4	FINAL	1	2	3	4	final	1	2	3	4		1	2	3	4	FINAL										1	2	3	4	FINAL	1	2	3	4	FINAL		
1		4	3,5	3,5	3,5	3,63	3,0	3,0	3,5	3,5	3,25	4	3	4	3	3,5	5	5	5	5	5	4	3	4	3	3,5										4,0	3,0	3,0	4,0	3,5	4	3	3	3	3,5		4
2		2	1	2	2	1,75	2,0	1,0	2,0	2,0	1,75	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,4										3,0	2,0	2,0	2,0	2,3	3	2	2	2	2,3		2
3		3,5	3,5	4	4	3,75	2,5	3,0	3,0	3,0	2,875	4	3	4	4	3,75	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3,8										3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3	3	3	3	3,0		4
4		3	3	4	4	3,5	3,0	3,0	3,0	3,0	3	3	3	4	3	3,25	4	4	4	5	4,25	3	4	3	4	3,5										3,0	3,0	3,0	4,0	3,5	3	3	3	3	3,0		3
5		3	2,5	3	3	2,875	2,5	4,0	3,5	3,0	3,25	3	3	3	4	3,25	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3,25										3,0	3,0	3,0	4,0	3,3	3	3	3	3	3,0		3
6		3,5	3,5	4	4	3,75	3,5	4,0	3,5	4,0	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4										4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4	4	4	4	4,0		4
7		4	3,5	3,5	3,5	3,625	3,0	3,0	3,0	4,0	3,25	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4,25										3,5	3,0	3,0	3,4	3,0	3	3	3	3	3,0		4
8		3	2,5	3,5	3,5	3,125	3,0	4,0	3,0	4,0	3,5	3	4	3	4	3,5	5	5	5	5	5	3	4	3	4	3,5										3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2	2	2	2	2,0		3
9		3	2,5	3	3	2,875	3,0	3,0	3,0	3,0	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	4	3,25										4,0	3,0	3,0	3,3	3,3	3	3	3	3	3,0		3
10		3	3,5	3,5	3,5	3,375	3,0	3,5	3,0	4,0	3,375	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3,25										3,5	3,0	3,0	3,4	3,4	3	3	3	3	3,0		3
11		3	3,5	4	4	3,625	4,5	4,0	4,5	5,0	4,5	4	3	3	4	3,5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,5										4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3	3	3	4	3,5		4
12		3	3,5	4	4	3,625	4,0	4,0	4,0	4,0	4	3	3	3	4	3,25	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,5										4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3	3,5	4	4	3,6		4
13		4	4	4	4	4	3,0	4,0	3,0	3,0	3,25	3	4	3	4	3,5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	3,25										3,0	4,0	4,0	4,0	3,8	3	3	3	4	3,5		4
14		4	4	4	4	4	3,0	4,0	3,0	3,0	3,25	3	4	4	4	3,75	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4,25										3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3	3	3	3	3,0		4
15		3	3	3	3	3	3,0	4,0	3,0	4,0	3,5	3	3	3	4	3,25	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3,25										3,0	3,0	3,0	3,4	3,2	3	2	3	3	2,8		3
16		3,5	3	3	3,5	3,25	3,0	3,0	3,0	3,5	3,125	4	3	4	4	3,75	5	5	5	5	5	4,5	4	4	4	4,125										3,5	3,0	3,5	3,5	3,4	3	3	3	3	3,0		4
17		3	3	3	3	3	4,0	3,0	3,0	3,0	3,25	4	3	3	4	3,5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	3,75										3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3	3	3	3	3,0		3
18		3	3	3	3	3	3,0	3,5	3,0	3,0	3,125	3	3	3	4	3,25	5	5	5	5	5	3	3	3	4	3,25										3,5	3,0	3,0	3,3	3,3	4	3,5	3	3	3,4		3
19		3,5	3,5	3	3	3,25	3,0	3,0	3,0	3,0	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4	3	3,6										3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3	3	3	3	3,0		3
20		4	3,5	3,5	4	3,75	3,5	4,0	4,0	3,5	3,75	3	3	4	4	3,5	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3,5										4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,5	3	4	4	3,6		4
21		3	4	3	3	3,25	4,0	4,0	4,0	3,0	3,75	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	3	4	3	3,25										3,5	4,0	3,5	4,0	3,8	3	4	3	3	3,1		4
22						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
23						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
24						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
25						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
26						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
27						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
28						#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!				#DIV/0!										#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!					#DIV/0!		
	Média	3,29	3,19	3,40	3,45	3,33	3,17	3,43	3,24	3,40	3,31	4,00	3,00	4,00	3,00	3,5						3,50	3,29	3,33	3,71	3,4583										3,4				3,5	3,1	3,0	3,1	3,1	3,1		