Educação Física: Movimentar Mentes, Trans-formar Vidas

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 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.

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Miguel Ângelo Pereira Pinto

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Pinto, M. (2025). *Educação Física: Movimentar Mentes, Trans-formar Vidas. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Pinto. Relatório de Estágio profissionalizante para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de Estágio Profissional representa o culminar de um percurso intenso, desafiante e profundamente enriquecedor. Este trabalho só foi possível graças ao apoio da minha entidade formadora, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)**,** que ao longo de todo o meu percurso académico me proporcionou as condições, os recursos e a orientação necessários para crescer enquanto estudante e futuro professor.

Em primeiro lugar, dirijo uma palavra de profunda gratidão à Professora Doutora Paula Batista, minha orientadora na FADEUP, pelo acompanhamento atento e pedagógico e pela forma como me guiou com exigência e compreensão ao longo de todo este processo.

Agradeço também de forma sentida à minha Professora Cooperante Catarina Leandro, pela forma como me acolheu na escola, pela partilha generosa de saberes e pela orientação próxima e constante durante o EP. O seu exemplo profissional e humano foi decisivo para o meu crescimento pessoal e docente.

Estendo o meu reconhecimento a todos os professores do grupo de Educação Física da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, em especial à Professora Paula Moreira, Sofia Costa e Teresa Leandro e ao Professor Manuel André, que sempre se mostraram disponíveis para apoiar e integrar os estagiários nas dinâmicas da escola. A colaboração e o espírito de entreajuda revelaram-se determinantes para que esta experiência decorresse num ambiente de partilha e aprendizagem contínua.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Jorge e Ricardo, deixo um agradecimento especial pela camaradagem, pelo apoio mútuo e pelo trabalho conjunto. Foram muitos os momentos de reflexão partilhada, de superação e até de descontração, que ajudaram a tornar este percurso mais leve e mais significativo. O espírito de equipa que construímos foi uma das maiores riquezas deste ano letivo.

Não poderia deixar de mencionar a Direção da Escola Secundária de Espinho e toda a comunidade escolar, que nos receberam com abertura e confiança, proporcionando

as condições necessárias para que pudéssemos desenvolver a nossa intervenção pedagógica.

Um agradecimento muito especial é dirigido aos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar. Foram eles a razão de ser deste EP e aqueles que mais me ensinaram ao longo do caminho. Com a sua energia, desafios, conquistas e até dificuldades, mostraram-me diariamente o verdadeiro significado de ser professor. A cada um deles deixo o meu reconhecimento e a certeza de que levo comigo aprendizagens que nunca esquecerei.

No plano pessoal, agradeço à minha família e à Marta Ferreira, pelo apoio incondicional, paciência e motivação constante. Foram muitas as horas de ausência e dedicação exclusiva ao estágio, e sem a sua compreensão nada disto teria sido possível. Aos meus amigos mais próximos, deixo igualmente um agradecimento sincero pelo incentivo, pela capacidade de relativizar os momentos mais difíceis e pelo companheirismo que sempre demonstraram.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este percurso fosse possível. Este relatório é também resultado da generosidade, confiança e apoio de todos.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS iii
ÍNDICE DE TABELAS vii
ÍNDICE DE ANEXOS viii
RESUMO ix
ABSTRACT x
LISTA DE ABREVIATURAS xi
1. Introdução 12
2. Percurso pessoal até ao ensino 14
2.1. Primeiras experiências profissionais: aprender que ensinar é mais do que "explicar" 15
2.2. Ser professor 16
2.3. Trajetória de Formação Inicial 17
2.4. Educação Física de Qualidade 18
3. O Contexto Educativo do Estágio 21
4. Planeamento 24
4.1. A turma residente 24
4.2. A importância do planeamento 26
4.3. Planeamento Anual 27
4.4. Unidades Didáticas 29
4.5. Modelos e Estratégias de Ensino 34
4.6. Estratégias de Ensino 39
5. Avaliação 43
6. Experiência de ensino no segundo ciclo 49
7. Atividades Extracurriculares 50
8. **Da Reflexão à Ação: O Contributo da investigação-ação participativa para o Desenvolvimento da Literacia Física em Contexto Escolar** 53
8.1. Resumo 53
8.2. Abstract 54
8.3. Contextualização 55
8.4. Metodologia 57
8.5. Participantes 57
8.6. Instrumentos 57
8.8. Procedimentos de analise de dados 59
8.9. Resultados 59
8.10. Discussão 60
8.11. Conclusão 62
8.12. Referências Bibliográficas 65
9. Considerações Finais 67

10. Referências Bibliográficas 75
Anexos lxxix

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Médias do PPLA por Domínios 59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos lxxix
Anexo I - Plano de Aula lxxix
Anexo II – Grelha de Avaliação lxxx
Anexo III – Recolha de Informação YPAR lxxx
Anexo IV – Plano de Treino Elaborado por aluno lxxxii
Anexo V – PPLA lxxxiiiii

RESUMO

O presente relatório descreve e analisa o percurso de um estudante estagiário (o autor) no âmbito do Estágio Profissional realizado numa Escola Secundária, durante o ano letivo de 2024/2025, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento reflete uma experiência de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional, tendo como foco central a prática letiva em Educação Física e a construção da identidade docente. O relatório encontra-se estruturado em diferentes dimensões: enquadramento contextual, planeamento pedagógico, intervenção letiva, estratégias de ensino, avaliação, participação em atividades extracurriculares, experiência no 2º ciclo e investigação desenvolvida. Cada uma destas dimensões foi analisada de forma crítica, procurando relacionar a prática pedagógica com os referenciais teóricos que sustentam a EF enquanto área de formação integral dos alunos. Do ponto de vista investigativo, foi implementado um estudo centrado no desenvolvimento da Literacia Física, através da aplicação da metodologia Investigação-ação participativa de jovens. Este estudo envolveu alunos do ensino secundário e recorreu ao Portuguese Physical Literacy Assessment – Questionário (PPLA-Q) como instrumento de avaliação. O processo permitiu compreender de que forma a participação ativa dos alunos em todas as fases do projeto contribuiu para o aumento da motivação, da autonomia e da valorização da atividade física. Os resultados revelaram melhorias em vários domínios da LF, confirmando o potencial da metodologia participativa como estratégia pedagógica inovadora. As aprendizagens realizadas no Estágio Profissional revelaram-se determinantes para a consolidação de competências pedagógicas, relacionais e de investigação. Destaca-se, em particular, o desenvolvimento da capacidade de planear de forma flexível e diferenciada, a gestão de turmas heterogéneas, a valorização do feedback como ferramenta de aprendizagem e a promoção de um clima de aula inclusivo. Para além disso, este percurso evidenciou a importância da reflexão contínua e da formação permanente no desenvolvimento da identidade docente. Em síntese, este relatório testemunha um percurso desafiante e enriquecedor, que contribuiu não apenas para o meu desenvolvimento como professor de EF, mas também para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

ABSTRACT

This report presents and analyses the work carried out during the School Placemente of a preservice teacger (the author) at secondary school, within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, during the academic year 2024/2025. It reflects a trajectory of personal and professional development, with a central focus on teaching practice in Physical Education and the construction of professional identity. This report is structured around several dimensions: contextual framework, pedagogical planning, teaching intervention, instructional strategies, assessment, involvement in extracurricular activities, experience in the 2nd cycle of basic education, and the research project conducted. Each dimension is critically analysed, seeking to connect pedagogical practice with the theoretical frameworks that underpin PE as a field of students' holistic development. The research component focused on the development of Physical Literacy through the implementation of the Youth Participatory Action Research methodology. This study involved secondary school students and used the Portuguese Physical Literacy Assessment – Questionnaire (PPLA-Q) as an evaluation tool. The process highlighted how active student involvement in all phases of the project contributed to greater motivation, autonomy, and appreciation of physical activity. Results revealed improvements across several domains of PL, confirming the potential of participatory methodologies as innovative pedagogical strategies. The learning outcomes of the EP proved essential for consolidating pedagogical, relational, and research skills. Key aspects included the ability to plan flexibly and differentiate instruction, manage heterogeneous classes, use feedback as a learning tool, and foster an inclusive classroom climate. Furthermore, this experience underlined the importance of continuous reflection and lifelong learning in the construction of professional identity. In sum, this report reflects a challenging yet rewarding journey that contributed not only to my development as a PE teacher, but also to the promotion of meaningful learning experiences and the holistic education of students.

Keywords: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL LITERACY; PARTICIPATORY ACTION RESEARCH; PROFESSIONAL IDENTITY.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

LF – Literacia Física

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PPLA – Portuguese Physical Literacy Assessment

SE – Sport Education

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

YPAR – Youth Participatory Action Research

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (EP), desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), pretende apresentar e refletir criticamente sobre o percurso vivido durante o ano letivo de 2024/2025. Este relatório constitui-se como um exercício de síntese e análise, em que descrevo, fundamento e avalio as práticas pedagógicas que desenvolvi, procurando evidenciar o processo de construção da minha identidade profissional enquanto professor de Educação Física.

A formação de professores é um processo contínuo que implica a integração de diferentes saberes: científicos, pedagógicos e práticos (Marcelo, 2009; Perrenoud, 2002). Mais do que transmitir conteúdos, este percurso visa preparar profissionais capazes de responder às exigências de contextos educativos complexos e em constante mudança. Neste sentido, o EP representa uma etapa formativa central, pois oferece ao futuro docente a oportunidade de articular teoria e prática, de experimentar estratégias de ensino em situação real e de refletir criticamente sobre a sua intervenção (Batista, 2018; Bento, 2003). Para além disso, constitui um momento em que se desenvolvem competências de planeamento, gestão da aula e avaliação, fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas eficazes. É, assim, um período determinante na construção da identidade profissional docente, permitindo ao estagiário confrontar-se com os desafios da profissão e promover a consolidação de uma postura crítica, responsável e autónoma.

O EP decorreu numa escola secundária da zona de Espinho, integrando uma turma residente do 11.º ano de escolaridade e, de forma partilhada, uma turma do 5.º ano de escolaridade, o que me permitiu contactar com realidades distintas ao nível etário, social e pedagógico. Para além da lecionação das aulas curriculares, tive ainda oportunidade de intervir em diferentes momentos ligados ao Desporto Escolar e à dinamização de atividades extracurriculares, que se revelaram fundamentais para alargar horizontes, testar novas competências e compreender a complexidade do papel docente na escola.

Mais do que um simples relato de práticas, este relatório assume-se como uma reflexão aprofundada e fundamentada, que procura relacionar a experiência vivida com os referenciais teóricos estudados ao longo da formação. Tal como defendem Batista e Resende

(2016), a prática pedagógica deve ser sempre acompanhada de análise crítica e de uma intencionalidade clara, sendo o planeamento, a intervenção, a avaliação e a reflexão dimensões indissociáveis do exercício docente.

Assim, a estrutura deste relatório organiza-se de modo a acompanhar o percurso realizado: começa pela caracterização do contexto educativo e da turma residente, segue-se a descrição do planeamento anual e das unidades didáticas, bem como das estratégias de ensino e de avaliação utilizadas. Posteriormente, apresentam-se as experiências no 2.º ciclo e no Desporto Escolar, assim como as atividades extracurriculares dinamizadas, para, por fim, refletir sobre as aprendizagens alcançadas e os desafios que permanecem em aberto.

Este documento representa, em simultâneo, o culminar de um ciclo de formação e o ponto de partida para o meu futuro enquanto professor. Procurei, ao longo do EP, assumir uma postura de abertura, compromisso e reflexão contínua, consciente de que a docência exige uma aprendizagem permanente e um olhar crítico sobre as próprias práticas. Mais do que consolidar competências técnicas e pedagógicas, este estágio permitiu-me compreender a importância da Educação Física como espaço de inclusão, de promoção de estilos de vida ativos e de desenvolvimento integral dos alunos, confirmando a escolha desta profissão como um caminho de realização pessoal e profissional.

2. Percurso pessoal até ao ensino

Nasci a 29 de abril de 1994, em Grijó, Vila Nova de Gaia, e, desde cedo, a minha trajetória foi marcada por uma ligação muito forte ao desporto e à escola. O futsal acompanhou a minha infância e adolescência e, com ele, fui interiorizando rotinas e valores que hoje reconheço como estruturantes: disciplina, cooperação, resiliência e sentido de compromisso. Percebi, com o passar do tempo, que o desporto não era apenas um espaço de performance, mas sobretudo um lugar de formação, de corpo, mente e caráter. Esta leitura do fenómeno desportivo aproxima-se do que Bento (1998) advoga quando sublinha o potencial educativo do desporto escolar e do treino na formação de cidadãos participativos e responsáveis, e do que Batista e Resende (2016) destacam ao referirem a centralidade dos valores e da inclusão na Educação Física (EF).

A par desta vivência prática, a escola foi ganhando um significado particular. A Educação Física era, para mim, uma disciplina de bem-estar e pertença. Mas o meu interesse não ficou por aí. As Ciências Naturais/Biologia e a Físico-Química despertavam-me curiosidade sobre o corpo, a saúde e os fenómenos do mundo. A determinada altura, essa curiosidade levou-me ao curso de Farmácia (primeiro curso de ensino superior que ingressei). Com o avançar da formação, porém, ouvi com mais nitidez uma voz antiga, o meu lugar parecia estar no encontro com os outros, na construção de ambientes de aprendizagem e na promoção de práticas de vida ativa. Em retrospetiva, o que hoje reconheço é a passagem de uma perspetiva tecnicista da saúde para uma visão humanista da educação e do movimento, muito em linha com a literacia física de inspiração whiteheadiana (Whitehead, 2010), entendida como motivação, confiança, competência, conhecimento e compreensão para se viver ativamente ao longo da vida.

Os professores que encontrei, com os seus estilos distintos, foram decisivos. Nem todas as experiências foram perfeitas, mas as melhores deixaram marca, a clareza de quem sabia comunicar, a paixão de quem contagiava, a exigência justa de quem acreditava em nós. Foi nesta teia de experiências, no desporto, na curiosidade científica e no exemplo de docentes que me inspiraram, que amadureceu a decisão de enveredar pelo ensino. Como refere Nóvoa (2009), a identidade profissional constrói-se em narrativas de vida, no cruzamento entre o que fomos vivendo e o que projetamos fazer com os outros: ensinar é, também, contar-se e reconstruir-se com sentido.

2.1. Primeiras experiências profissionais: aprender que ensinar é mais do que "explicar"

A minha primeira experiência sistemática em contexto educativo deu-se como Técnico de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Foi aí que a imagem idealizada do professor começou a transformar-se em prática refletida. Muito rapidamente compreendi que ensinar é bem mais do que "passar matéria", é organizar o tempo e o espaço, gerir a relação com o grupo, dar feedback útil, ouvir e ajustar. Descobri, sobretudo, a importância do vínculo, estabelecer uma presença segura e coerente, capaz de acolher e desafiar. Em turmas heterogéneas, com ritmos e interesses distintos, passei a ver a diferenciação pedagógica não como um adorno, mas como condição de justiça: cada aluno precisa de portas de entrada apropriadas para poder aprender (Batista & Resende, 2016).

Com o corpo inteiro "no terreno", o valor do feedback ganhou outra dimensão, tive de aprender a alternar entre o elogio específico que sustenta a motivação e a indicação corretiva que orienta a melhoria, procurando sempre que a mensagem chegasse de forma clara (Batista, 2018). Em paralelo, a gestão de aula deixou de ser um tema abstrato: preparar materiais com antecedência, desenhar estações para minimizar tempos mortos, definir regras simples e coerentes desde o primeiro dia, aspetos que a literatura sublinha como determinantes para maximizar o tempo útil de prática e a qualidade das aprendizagens (Rink, 2014; Darst & Pangrazi, 2009). Fui percebendo, também, o poder de uma comunicação acessível e visual, de instruções curtas, demonstrações criteriosas e rotinas que dão ritmo e previsibilidade. E, talvez mais importante, confirmei que a relação pedagógica, feita de empatia e exigência, é a alavanca que torna possível qualquer conteúdo (Kirk, 2010).

As AEC foram, para mim, uma espécie de "antes" do EP: uma antecipação do que significa colocar o aluno no centro, equilibrando cuidado e exigência, segurança e desafio, estrutura e significado (Graça & Mesquita, 2007). Saí desse período com uma convicção simples, vale a pena ser professor quando olhamos para cada aula como uma oportunidade de crescer com os alunos.

2.2. Ser professor

Para mim, ser professor nunca foi apenas uma profissão, mas sim uma missão social e humana. Ao longo do meu percurso, fui percebendo que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos ou ao domínio técnico de uma disciplina. Ser professor significa, antes de tudo, ser presença significativa na vida dos alunos, alguém que orienta, desafia, escuta e inspira. Tal como refere Nóvoa (2009), a identidade docente constrói-se na interação com os outros e no compromisso com uma profissão que exige reflexão constante, capacidade de adaptação e responsabilidade social.

No contexto da Educação Física, esta ideia adquire um peso ainda maior, porque trabalhamos com o corpo e com o movimento, elementos que, para muitos alunos, tocam dimensões de identidade, autoestima e pertença. Ser professor, neste campo, é ter consciência de que cada aula pode deixar marcas duradouras, na forma como os alunos se veem a si próprios, no gosto pela prática desportiva e até na adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis. É, como sublinha Batista (2018), assumir que cada decisão pedagógica deve contribuir para formar cidadãos críticos, responsáveis e ativos.

No EP, percebi de forma clara que ser professor é também saber equilibrar papéis, ser guia e facilitador, ser exigente, mas empático, ser capaz de motivar, mas também de impor limites. Muitas vezes senti que o mais difícil era encontrar esse ponto de equilíbrio, especialmente em turmas heterogéneas e com subgrupos marcados. Foi aí que compreendi melhor o que Bento (1998) defende quando afirma que o professor deve ser capaz de "organizar pedagogicamente a diversidade", criando condições para que todos possam participar e aprender.

Outra dimensão essencial do que é ser professor está relacionada com a capacidade de refletir. Ao longo do EP, percebi que cada aula era uma oportunidade para melhorar, repensar estratégias, ajustar decisões e aprender com os erros. Perrenoud (1999) descreve bem esta ideia ao afirmar que o professor é um "prático reflexivo", alguém que age e pensa simultaneamente, integrando a experiência em novas formas de atuação. Esta postura de constante revisão e autoanálise fez-me crescer, pois entendi que não existem respostas fechadas para os desafios educativos, cada contexto exige sensibilidade, adaptação e criatividade.

Por fim, ser professor é, para mim, ter a coragem de acreditar no impacto da

educação, mesmo quando os resultados não são imediatos ou quando surgem dificuldades. Acredito que a essência da profissão reside em contribuir para que os alunos se descubram a si próprios, desenvolvam competências pessoais e sociais e construam ferramentas que os preparem para a vida. Em última análise, ser professor é estar ao serviço dos outros, mas também crescer com eles, numa relação de reciprocidade que transforma tanto quem ensina como quem aprende.

2.3. Trajetória de Formação Inicial

Chegado ao EP, na escola da zona de Espinho, encontrei um contexto real, com tudo o que ele traz, riqueza e contradições, pertenças e resistências, entusiasmo e fadiga. Foi aqui que consolidei a ideia de que a docência é um ofício em permanente construção, um trabalho de artesão que pensa com as mãos, decide em ação e reflete para agir melhor (Perrenoud, 1999; Nóvoa, 2009). Logo nos primeiros contactos com a turma residente do 11.º ano, deparei-me com subgrupos marcados e níveis muito distintos de motivação. Percebi que a minha intervenção teria de garantir inclusão e, ao mesmo tempo, proporcionar desafios significativos para todos. Assumi, então, como eixo orientador, a literacia física (Whitehead, 2010), traduzida em decisões concretas: tarefas com sentido, tempo de prática efetivo, ligação à vida dos alunos, e momentos regulares de reflexão sobre o que se aprende e para quê.

No plano metodológico, fui progressivamente articulando modelos. Usei o Modelo de Instrução Direta (MID) no início das modalidades, para clarificar expectativas e assegurar segurança e rotinas, custou-me, confesso, abdicar desse controlo, mas fui abrindo espaço para a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Nas modalidades coletivas, o Modelo de Educação Desportiva (MED) ajudou-me a aproximar a vivência do jogo de um contexto mais autêntico, equipas estáveis, papéis rotativos, foco no fair play e na responsabilidade coletiva, e vi alunos discretos ganharem voz e liderança (Bento, 1998; Graça & Mesquita, 2007). Em paralelo, com o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC), coloquei os alunos a decidir em jogo, a ler o contexto, a justificar opções; percebi que, quando entendem o "porquê", jogam melhor e aprendem mais (Graça & Mesquita, 2007). A cooperação e o feedback entre pares, muito trabalhados, por exemplo, no badminton, revelaram-se particularmente potentes, ao ajudar o colega, o aluno clarifica o seu próprio conhecimento (Batista, 2018).

Nem tudo foi simples. A gestão do clima exigiu de mim mediação constante, a turma era pouco empática, e a composição de grupos gerava, por vezes, ruído e resistência. Optei por grupos rotativos definidos por mim, assegurando diversidade e quebrando alianças rígidas e usei música ambiente (escolhida pelos alunos) como dispositivo motivador. Aprendi que pequenos ajustes contextuais podem mudar a energia da aula sem trair a intencionalidade pedagógica.

A avaliação foi outra frente de aprendizagem. Fiz avaliação diagnóstica para conhecer pontos de partida; tornei a formativa o centro da intervenção, com feedback específico e imediato e dei passos firmes na avaliação para a aprendizagem, clarificando critérios, promovendo autorreflexão, e envolvendo os alunos na regulação do próprio percurso (Fernandes, 2006; Perrenoud, 1999; Batista, 2018). Na sumativa, concebi grelhas alinhadas com os critérios da escola cooperante: quis que a classificação espelhasse o caminho feito, não apenas uma "fotografia" final. Foi exigente encontrar o equilíbrio entre rigor e equidade, sobretudo quando o esforço e a evolução não coincidiam exatamente com o desempenho técnico. Mas foi, também, uma das aprendizagens mais transformadoras do EP.

Por fim, desenvolvi-me profissionalmente na diferenciação pedagógica, talvez a área mais desafiante para mim. A heterogeneidade da turma do 11.º ano e a intervenção na turma do 5.º ano (UD de ginástica de solo, 10 aulas) exigiram que desenhasse progressões cumulativas e estações de trabalho com níveis de dificuldade graduais. Com o tempo, percebi que a diferenciação é uma ética da justiça em ação (Batista & Resende, 2016), não é "fazer diferente por fazer", é dar a cada um as condições de participar, aprender e progredir.

No conjunto, o EP ensinou-me a articular planeamento, metodologias e avaliação de forma coerente, a pensar a EF como educação para a vida ativa e a assumir o papel de professor como uma prática reflexiva, intencional e humana. Senti, sobretudo, que cresci com os meus alunos e é isso que, para mim, faz sentido na profissão.

2.4. Educação Física de Qualidade

Ao longo do meu percurso académico e, de forma muito clara durante o EP, fui desenvolvendo uma visão cada vez mais estruturada sobre o que entendo por uma EF de qualidade. Acredito que esta disciplina deve assumir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos alunos, articulando aprendizagens nos domínios

motor, cognitivo, social e afetivo. Não se trata apenas de ensinar técnicas desportivas ou de melhorar a condição física, mas de promover competências que permitam aos jovens adotar estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida. Neste sentido, uma EF de qualidade deve estar em consonância com os documentos orientadores nacionais. As Aprendizagens Essenciais (AE) e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) sublinham a importância de desenvolver não apenas habilidades motoras, mas também conhecimentos, valores e atitudes que contribuam para a formação integral dos alunos. Esta visão vai ao encontro do que Bento (1998) defende, ao considerar que a EF deve ser planeada e organizada de forma a promover experiências diversificadas, progressivas e significativas, ajustadas ao contexto de cada turma. Além disso, entendo que a EF de qualidade deve estar alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PAASO). Este documento destaca competências como a autonomia, a responsabilidade, a cidadania ativa e a valorização da saúde, todas elas dimensões que podem e devem ser trabalhadas na disciplina. Assim, vejo a EF como um espaço onde não apenas se aprende a movimentar o corpo, mas onde se desenvolvem competências essenciais para a vida, reforçando o papel da escola na formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Durante o EP, esta perspetiva do ensino em EF traduziu-se em práticas concretas. Uma das principais preocupações foi tornar as aulas significativas para os alunos, ligando os conteúdos à sua vida quotidiana. Por exemplo, na turma do 11.º ano, introduzi a música ambiente escolhida pelos próprios alunos em alguns momentos das aulas, estratégia que não comprometia a comunicação pedagógica e que aumentou claramente a motivação e o envolvimento. No badminton, dinamizei um torneio em escada, em que o aluno vencedor subia para o campo mais próximo da coluna de som. Este pequeno detalhe fez aumentar a intensidade do jogo e criou um ambiente competitivo saudável, no qual os alunos queriam dar o seu melhor.

Uma EF de qualidade é também inclusiva, assegurando que todos os alunos, independentemente das suas limitações ou potencialidades, encontram oportunidades reais de aprendizagem. No secundário, este foi um desafio constante, dada a diversidade de níveis de aptidão física e de motivação. No entanto, procurei criar tarefas diferenciadas, ajustar a exigência e valorizar sempre o progresso individual. Já no 2.º ciclo, nas aulas de ginástica, a utilização do Modelo de Instrução Direta (MID) foi essencial para garantir a segurança e o controlo da turma, mas procurei sempre que cada

aluno pudesse avançar ao seu ritmo, consolidando os elementos já aprendidos antes de introduzir novos desafios.

Outro aspeto que considero determinante é o contributo da EF para a LF. Tal como defende Whitehead (2010), a LF implica desenvolver nos alunos motivação, confiança, competência e conhecimento para valorizar a prática de atividade física ao longo da vida. Ao longo do EP, procurei incutir esta ideia, reservando, por exemplo, momentos iniciais das aulas para refletir sobre hábitos saudáveis, discutir estratégias de autorregulação e explorar a importância do exercício físico para o bem-estar. Esta abordagem mostrou-me que a EF pode ser mais do que uma disciplina escolar: pode ser um espaço que transforma atitudes e comportamentos.

Acredito que uma EF de qualidade é aquela que contribui para a formação em valores. Através do trabalho em grupo, da cooperação nos exercícios e do respeito pelas regras nos jogos, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver competências sociais essenciais, como a resiliência, a empatia e o fair play. Como defende Batista (2018), cabe ao professor de EF promover ambientes educativos que não formem apenas desportistas, mas cidadãos completos, preparados para os desafios da vida.

Para mim, uma EF de qualidade é aquela que é inclusiva, significativa e promotora da literacia física e dos valores humanos. É uma disciplina que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas para desempenhos motores, mas também para serem cidadãos ativos, responsáveis e saudáveis. Esta foi a convicção que orientou as minhas práticas ao longo do EP e que pretendo levar para a minha futura carreira docente.

Assim, a minha visão sobre o que é ser professor e sobre o que caracteriza uma EF de qualidade foi ganhando consistência ao longo do EP, fruto das aprendizagens, das dificuldades superadas e das oportunidades de reflexão proporcionadas. Este percurso permitiu-me compreender que o meu papel não se limita ao espaço da aula, mas exige também atenção ao contexto em que estou inserido: a escola, os recursos disponíveis, a comunidade educativa e, sobretudo, os alunos. Foi nesse ambiente concreto que tive de transformar princípios em prática, ajustando metodologias e estratégias para responder à realidade específica que encontrei.

Por isso, antes de aprofundar as dimensões da intervenção pedagógica e

investigativa, importa caracterizar o contexto em que decorreu o EP, de modo a enquadrar as experiências vividas e a fundamentar as opções pedagógicas e metodológicas que adotei ao longo do ano letivo.

3. O Contexto Educativo do Estágio

O meu EP decorreu numa escola secundária do concelho de Espinho, inserida num agrupamento que integra também escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Situada numa área urbana em crescimento, esta escola assume-se como um polo central para centenas de jovens da região, acolhendo diariamente alunos com diferentes origens sociais, culturais e económicas. A localização privilegiada, servida por transportes públicos e com boas acessibilidades, contribui para uma frequência regular e assídua, facilitando a integração dos alunos em rotinas escolares estáveis.

Desde o primeiro contacto com a turma residente, no 11.º ano, percebi que iria enfrentar desafios exigentes, mas também enriquecedores. Tratava-se de um grupo heterogéneo, onde coexistiam alunos com trajetórias desportivas muito distintas: alguns integrados em clubes e com uma cultura desportiva consolidada, outros com pouca prática sistemática e, consequentemente, com limitações técnicas e de aptidão física. Também no 5.º ano, onde lecionei ginástica de solo, a diversidade se fez sentir, embora aqui a maior marca fosse a agitação e a energia características da idade. Era uma turma com alunos dinâmicos, mas que respondiam positivamente sempre que eram chamados à atenção recorrendo a regras de funcionamento claras e consistentes. Este contraste entre turmas de níveis de ensino diferentes obrigou-me a adotar estratégias específicas, confirmando aquilo que Perrenoud (1999) sublinhava: a diferenciação pedagógica é um imperativo quando se trabalha em contextos diversos.

No caso do 5.º ano, optei por recorrer ao Modelo de Instrução Direta (MID), sobretudo na unidade didática de ginástica de solo, uma vez que me permitia garantir segurança e manter o controlo da turma. Estruturei as aulas em estações, organizadas por elementos gímnicos que iam sendo repetidos até à sua consolidação, só avançando para novos conteúdos quando os anteriores estavam assegurados. Esta abordagem confirmou-me a importância de articular rigor técnico e progressividade pedagógica, tal como defende Rink (2014), que valoriza a prática repetida e o feedback constante como elementos centrais na aquisição de competências motoras.

A nível material, a escola possuía cinco espaços principais para a EF: dois interiores

(pavilhão desportivo e ginásio) e três exteriores (campo de basquetebol, campo de futsal/andebol e caixa de areia com pista de atletismo). Em situações de mau tempo, o auditório era usado como recurso alternativo, obrigando-me a adaptar tarefas para espaços não pensados para a prática. A gestão dos espaços fazia-se em regime de rotação, num sistema de blocos de cerca de seis semanas, assegurando que cada turma tinha acesso a um espaço interior e a um exterior em cada período. Este modelo de organização apresentava vantagens claras, como a diversidade de experiências motoras e a manutenção da motivação, mas também desafios: a limitação temporal por modalidade obrigava a um planeamento focado, com unidades didáticas (UD) curtas e intensas, e a uma gestão criteriosa do tempo útil de prática. Como refere Ribeiro (2012), o planeamento em EF deve estar sempre em sintonia com a realidade contextual, que neste caso era marcada por esta rotatividade de espaços.

Compreendi que esta rotação condicionava diretamente o currículo real, a cada mudança de espaço, era necessário assegurar continuidade e coerência nas aprendizagens. Esta experiência levou-me a valorizar a flexibilidade pedagógica, defendida por Kirk (2010), que entende a EF como um "ecossistema ativo", no qual espaços, recursos e pessoas interagem continuamente. A rotação não era apenas uma questão logística, era um elemento estruturante da cultura pedagógica da escola e condicionava as minhas opções de ensino.

No plano institucional, o agrupamento resultava da integração de várias unidades educativas e oferecia uma oferta diversificada, que incluía cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e três cursos profissionais (Técnico de Comunicação, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos). Esta diversidade refletia-se nos perfis dos alunos, alguns viam a EF como um espaço de equilíbrio em relação a disciplinas mais exigentes, outros encaravam-na como oportunidade de desenvolver competências práticas e sociais que dificilmente emergiam noutros contextos curriculares.

Outro elemento distintivo da escola era a aposta numa visão de Escola Ativa, alinhada com a promoção da literacia física e com a valorização do movimento como parte integrante da vida escolar. Havia uma clara intenção de criar oportunidades diversificadas para a prática, dentro e fora da sala de aula, reforçando a ligação entre saúde, bem-estar e cidadania. Para mim, esta filosofia foi uma inspiração constante, pois confirmou a importância de ligar a EF às grandes metas da educação integral.

No campo extracurricular, o Desporto Escolar (DE) tinha uma dinâmica forte, com várias equipas em funcionamento e atividades abertas a toda a comunidade escolar. A minha participação no futsal permitiu-me não apenas aplicar competências técnicas já adquiridas, mas

também perceber como o DE funciona como "escola de valores", em linha com o que defendem Bailey (2006) e Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005). Também eventos como o corta-mato e o Mega Atleta foram marcantes: no primeiro, percebi como o atletismo pode ser espaço de superação pessoal e de convívio coletivo, no segundo, enquanto coordenador da prova de sprint, aprendi a gerir responsabilidades num contexto competitivo exigente.

O ponto alto foi a organização do Sports Outdoor Event, dinamizado pelos Núcleos de Estágio. A logística, a articulação com parceiros externos e a integração de atividades como escalada, rappel e plogging foram uma experiência única de gestão e inovação pedagógica. Como defendem Loureiro e Araújo (2017), a ligação entre prática desportiva, sustentabilidade ambiental e cidadania deve ser uma prioridade da escola, e este evento deu-me a oportunidade de viver isso na prática.

Sublinho o valor do trabalho colaborativo com o grupo disciplinar e com os colegas de núcleo. A partilha de estratégias, a co-construção de UD e o apoio mútuo na gestão do dia a dia foram elementos decisivos para o meu crescimento. Bossle (2008) destaca a importância do planeamento coletivo na consolidação da identidade docente, e a minha experiência confirmou esta visão, ensinar EF foi sempre um ato partilhado, nunca isolado.

Em síntese, o contexto educativo em que decorreu o EP foi marcado pela diversidade dos alunos, pelas condições materiais e pela rotação de espaços, pela riqueza da oferta educativa e pelo dinamismo do DE. Este cenário, simultaneamente desafiante e estimulante, obrigou-me a ser intencional, flexível e reflexivo, confirmando que a identidade profissional se constrói na interseção entre teoria e prática, entre planificação e realidade, entre ideais e circunstâncias.

4. Planeamento

4.1. A turma residente

A turma residente era do 11.º ano de escolaridade, com uma composição bastante heterogénea, quer ao nível da condição física e de saúde, quer das preferências e motivações desportivas. Os alunos deslocavam-se para a escola de diferentes formas, utilizando maioritariamente o carro, o autocarro ou deslocando-se a pé. A maioria demorava até 30 minutos no percurso diário, fator que se traduziu numa boa acessibilidade e numa frequência assídua e pontual às aulas.

No que respeita aos hábitos de sono, a maior parte dos alunos referiu dormir entre 6 a 7 horas por noite, embora houvesse alguns casos de alunos que reportaram menos de 6 horas ou mais de 8 horas de descanso. Este aspeto, chamou-me a atenção, pois podia ter implicações no rendimento escolar, na capacidade de concentração e até na disposição para a prática de exercício físico, uma vez que o sono desempenha um papel essencial na recuperação física e no bem-estar psicológico.

Ao nível da saúde, identifiquei algumas condições que influenciaram a participação dos alunos nas atividades físicas. Entre estas, estivam presentes situações de escoliose, asma, alergias e dificuldades visuais (miopia e astigmatismo). Além disso, alguns alunos relataram lesões anteriores, como fraturas, torções e problemas nos joelhos, que condicionaram temporariamente a sua prática. Destaco ainda um aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA), que se encontrava bem integrado no grupo e que participou de forma ajustada às propostas. Existiu também uma aluna com uma malformação vascular artéria venosa no braço direito, que impossibilitou a sua participação em qualquer tipo de prática física. Neste caso, tive necessidade de desenvolver estratégias alternativas de inclusão, garantindo que a aluna tivesse sempre um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a tarefas adaptadas.

No que diz respeito à motivação, esta variava entre moderada e elevada. Vários alunos frequentavam o ginásio ou praticavam modalidades específicas no seu tempo livre, como voleibol, basquetebol e ginástica. Outros mostraram interesse por modalidades como badminton, natação, kick-boxing ou até ballet, o que demonstrou uma curiosidade e abertura em experimentar novas experiências. Para mim, esta pluralidade de interesses foi uma oportunidade de alinhar as propostas pedagógicas com as preferências dos alunos,

de forma a reforçar o seu envolvimento e motivação nas aulas.

As memórias desportivas partilhadas pelos alunos reforçaram a forte ligação emocional que o grupo tinha com o desporto. Entre as mais marcantes estivam participações em torneios escolares ou regionais, conquistas em competições e momentos icónicos do desporto nacional e internacional, como a vitória da Seleção Nacional no Euro 2016 ou o célebre golo de Cristiano Ronaldo frente à Juventus. Estes relatos evidenciaram-me que os alunos valorizavam princípios fundamentais como o esforço, a superação e o espírito de equipa, aspetos que procurei potenciar nas aulas como forma de reforçar valores educativos para além do desempenho motor.

Do ponto de vista motor, a turma revelou uma clara heterogeneidade. Enquanto alguns alunos demonstraram grande facilidade na execução de diferentes gestos técnicos, outros apresentaram maiores dificuldades, necessitando de mais tempo, feedback e apoio próximo para consolidarem aprendizagens. Relativamente à aptidão física, observei diferenças assinaláveis. Alguns alunos evidenciaram bons níveis de resistência, força ou flexibilidade, resultado da prática regular de exercício físico, enquanto outros mostraram limitações visíveis, fruto de estilos de vida menos ativos.

No que respeita à cultura desportiva, deparei-me com alunos que tinham já bastante experiência em modalidades praticadas em clubes, trazendo para as aulas conhecimentos técnicos e táticos bem desenvolvidos. Por outro lado, havia também alunos com pouco contacto prévio com a prática organizada, mas que, mesmo assim, se mostraram curiosos e com vontade de experimentar. Esta diversidade obrigou-me a ajustar constantemente o planeamento, procurando que todos se sentissem incluídos e valorizados, independentemente da sua experiência de base.

A dinâmica em aula foi, no geral, positiva. A maioria dos alunos participou de forma empenhada e mostrou capacidade para trabalhar em grupo e cooperar. Contudo, houve momentos em que foi necessário intervir de forma mais próxima, sobretudo para evitar dispersão ou falta de concentração em tarefas mais exigentes. Apesar destas dificuldades pontuais, senti que a turma se foi tornando progressivamente mais colaborativa e aberta ao trabalho conjunto.

Em suma, a turma do 11.º ano apresentou-se como um grupo bastante diversificado, que me obrigou a adaptar metodologias, estratégias e até conteúdos ao

longo do ano. Para mim, esta diversidade foi uma oportunidade única de desenvolvimento enquanto professor estagiário, pois permitiu-me experimentar diferentes formas de ensinar, refletir sobre as necessidades de cada aluno e procurar garantir que todos tiveram a oportunidade de aprender e de se sentir incluídos, independentemente das suas limitações ou potencialidades.

4.2. A importância do planeamento

Desde o início do estágio pedagógico, compreendi que o planeamento seria um elemento central no meu desenvolvimento como professor estagiário. Sempre tinha ouvido falar da importância de planear, mas só quando estive perante uma turma real é que percebi verdadeiramente o que isso significava. Mais do que um documento escrito ou uma exigência formal, o planeamento revelou-se um processo dinâmico, reflexivo e indispensável para organizar as aulas, antecipar problemas e garantir coerência no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bento (1998), o planeamento constitui um momento estruturante da prática pedagógica, pois permite ao professor construir uma visão global do ano letivo, organizar conteúdos, selecionar metodologias e estabelecer metas concretas. Esta visão tornou-se muito clara para mim, já que sempre que não investia o tempo suficiente a planear, sentia maior dificuldade em adaptar a aula às necessidades reais dos alunos. Pelo contrário, quando o planeamento era consistente, tinha maior confiança, conseguia reagir melhor aos imprevistos e sentia os alunos mais envolvidos.

No mesmo sentido, Batista (2014) destaca que o planeamento em EF não pode ser visto como uma tarefa burocrática, mas como uma ferramenta de regulação permanente da prática docente. De facto, a EF é uma disciplina particularmente complexa, pelo seu caráter prático, pela diversidade de modalidades e pelas condições contextuais que variam de aula para aula (clima, espaço, materiais, motivação dos alunos, entre outros). No meu caso, percebi essa complexidade em várias situações, designadamente quando a chuva obrigava a alterar uma aula de atletismo para uma aula de Aptidão Física no pavilhão, ou quando uma lesão de um aluno exigia adaptar o plano para garantir a sua participação através de funções alternativas, como dar feedback aos colegas de acordo com as minhas instruções.

A literatura nacional também sublinha este caráter de flexibilidade do planeamento. Segundo Ribeiro (2012), a planificação em EF deve ser continuamente revista e ajustada, uma vez que a imprevisibilidade das situações práticas exige do professor uma constante capacidade de adaptação. Esta foi uma aprendizagem muito significativa para mim: aprendi a encarar o plano não como algo rígido, mas como um guia flexível, sujeito a alterações sempre que a realidade da turma o exigia.

Para além disso, o planeamento revelou-se um espaço de articulação entre teoria e prática. Ao elaborar os diferentes documentos (plano anual, unidades didáticas e planos de aula), fui obrigado a mobilizar o conhecimento adquirido na formação inicial e a ajustá-lo às características específicas da turma residente. Como afirma Batista (2018), é nesse cruzamento entre teoria e prática que o professor constrói a sua identidade profissional, refletindo criticamente sobre as suas escolhas e decisões.

Percebi que o planeamento foi muito mais do que uma obrigação académica. Foi, sobretudo, uma ferramenta que me ajudou a dar intencionalidade ao ensino, a estruturar as aprendizagens dos alunos e a construir segurança na minha intervenção pedagógica. Tal como Bento (1998) sublinha, o planeamento é uma condição essencial para que o ensino em EF se desenvolva de forma organizada, significativa e ajustada à diversidade dos alunos.

4.3. Planeamento Anual

O planeamento anual da turma residente do 11.º ano constituiu um dos momentos mais desafiantes e enriquecedores do meu estágio pedagógico. Esta etapa obrigou-me a pensar para além de uma visão de curto prazo, estruturando o ano letivo de forma global e articulada, em linha com o que defende Bento (1998), ao afirmar que o plano anual é um instrumento central de organização do trabalho docente, permitindo estabelecer uma visão de conjunto, distribuir conteúdos e definir metas pedagógicas.

No meu caso, a elaboração do plano anual foi condicionada por fatores externos, sobretudo a rotação de espaços atribuídos pelo grupo disciplinar. Cada turma tinha previamente definidos os espaços e horários, o que determinava em grande medida quais as modalidades a lecionar em cada dia da semana. Assim, a escolha das matérias não foi feita de forma totalmente livre, mas em função das condições logísticas. Ainda assim, dentro destes constrangimentos, procurei garantir diversidade e progressão nas

aprendizagens.

No 1.º semestre, trabalhei com os alunos as modalidades de voleibol, basquetebol, badminton e andebol, incluindo ainda uma breve abordagem ao atletismo, focando sobretudo as corridas de fundo e meio-fundo (já a pensar na preparação do corta-mato). Já no 2.º semestre, foram lecionadas as modalidades de futebol, dança e ginástica (acrobática e de solo em conjunto), assim como o atletismo, desta vez incidindo no salto em comprimento e no lançamento do peso. Houve ainda oportunidade de retomar o basquetebol, modalidade que tinha ficado menos explorada no semestre anterior devido às más condições climatéricas. Esta organização, apesar de ditada pelas circunstâncias, acabou por se revelar uma experiência pedagógica muito rica. A alternância frequente de modalidades, imposta pela rotação semanal dos espaços, obrigou-me a refletir sobre a melhor forma de dar continuidade às aprendizagens, garantindo que os alunos não sentiam uma quebra demasiado acentuada entre aulas. Ao mesmo tempo, percebi que a diversidade funcionava como um elemento motivador: os alunos mostravam curiosidade em experimentar modalidades menos habituais, como badminton ou dança, e isso aumentava o seu envolvimento. Esta perceção confirma a perspetiva de Álvares (2018), que defende que a EF deve proporcionar experiências diversificadas, contextualizadas e progressivas, capazes de responder às motivações e interesses dos alunos. Esta alternância enquadra-se no modelo de prática distribuída, uma vez que os conteúdos foram revisitados em diferentes momentos, intercalados pela lecionação de outras modalidades. Ao invés de concentrar longos períodos de prática de forma contínua, a distribuição temporal das experiências permitiu que os alunos tivessem contacto repetido, mas espaçado, com as mesmas tarefas. A literatura em aprendizagem motora destaca que esta organização favorece a consolidação progressiva das aprendizagens e a retenção a longo prazo, ao proporcionar oportunidades de recuperação e reflexão entre episódios de prática (Magill, 2011; Schmidt & Lee, 2014). Neste sentido, a rotação semanal dos espaços, embora condicionada por fatores externos, acabou por constituir uma oportunidade para potenciar aprendizagens mais duradouras.

No basquetebol, recordo que alguns alunos que inicialmente se mostravam pouco confiantes, acabaram por ganhar motivação ao perceber que a modalidade iria ser novamente lecionada num momento posterior do ano letivo. Esse intervalo deu-lhes tempo para melhorar gradualmente e prepararem-se melhor para as aulas seguintes.

Já no atletismo, as condições climatéricas representaram um verdadeiro desafio. Foi necessário adaptar o plano em várias ocasiões, ora encurtando a sessão, ora transferindo-a para o pavilhão, transformando-a num treino mais geral de aptidão física.

Estes momentos ensinaram-me a valorizar a flexibilidade no planeamento, confirmando o que refere Ribeiro (2012) sobre a necessidade de articular constantemente os planos às condições reais de cada turma.

No plano anual, procurei também garantir uma abordagem equilibrada entre modalidades coletivas (voleibol, basquetebol, andebol, futebol), modalidades individuais (atletismo, badminton, ginástica) e uma vertente expressiva (dança). Esta diversidade permitiu-me não só cumprir as Aprendizagens Essenciais, mas também responder aos diferentes gostos e perfis dos alunos da turma. Muitos alunos destacaram a sua preferência por modalidades coletivas, mas outros revelaram entusiasmo em experimentar desafios novos, como a dança ou a ginástica. Esta pluralidade foi para mim uma oportunidade de reforçar a motivação e de valorizar a diversidade como riqueza pedagógica, em consonância com o que sublinha Batista (2014) sobre a importância de práticas inclusivas que respondam à diversidade dos alunos.

O planeamento anual foi um processo de articulação entre constrangimentos logísticos, referenciais curriculares e interesses dos alunos. Foi também um espaço de aprendizagem pessoal, pois obrigou-me a gerir expectativas, a ser criativo e a adaptar os conteúdos às circunstâncias. Ao longo do ano, percebi que um plano anual nunca é algo fechado: foi um documento em permanente transformação, ajustado em função das respostas dos alunos, das condições de espaço e até do clima. Tal como salienta Batista (2018), o planeamento deve ser visto como um processo dinâmico, que acompanha o professor ao longo do ano e se reconstrói continuamente à medida que a prática se desenrola.

4.4. Unidades Didáticas

A elaboração das Unidades Didáticas (UD) constituiu um dos momentos mais marcantes do estágio profissional. Foi através delas que consegui transformar a visão global do planeamento anual em propostas concretas de aprendizagem, estruturadas e sequenciadas. Tal como defende Batista (2014, 2018), a UD é um instrumento central de mediação entre currículo e prática pedagógica, pois permite organizar de forma lógica os

conteúdos, clarificar objetivos e antecipar estratégias ajustadas à realidade da turma.

Ao longo do ano letivo, elaborei UD para cada modalidade prevista no planeamento anual, tendo como referência principal as Aprendizagens Essenciais da EF. O processo de construção baseou-se em três princípios que identifiquei como fundamentais: progressão, flexibilidade e significado.

- Progressão, porque as tarefas foram planeadas de forma gradual, respeitando o nível inicial dos alunos e conduzindo-os, passo a passo, para desempenhos mais complexos.

- Flexibilidade, porque, apesar de planear cada UD com detalhe, percebi na prática que era necessário reajustar com frequência, em função das dificuldades ou dos avanços observados.

- Significado, porque procurei sempre que as aprendizagens fossem relevantes para os alunos, estabelecendo ligações com os seus interesses, com a sua vida quotidiana ou com valores educativos que ultrapassam a dimensão técnica.

Esta lógica de trabalho está em linha com o que defendem Graça e Mesquita (2007), ao referirem que a eficácia de uma UD depende da forma como os conteúdos são estruturados em progressões claras, mas também do modo como o professor é capaz de adaptar e contextualizar essas propostas à especificidade dos alunos.

Na prática, as UD foram construídas em torno de objetivos gerais e específicos, definidos a partir dos três domínios de aprendizagem (motor, cognitivo e socioafetivo). Sempre que possível, articulei estes objetivos com os valores que considero centrais em EF, como a cooperação, o respeito mútuo e o fair play. Por exemplo, na UD de voleibol, um dos objetivos específicos foi promover a cooperação em pares, incentivando os alunos a apoiar os colegas em momentos de erro. Esta escolha não surgiu por acaso, ela emergiu da observação de alguns alunos que tinham receio de falhar e, ao estimular comportamentos de entreajuda, consegui criar um ambiente mais seguro para todos.

> *"Ao observar o receio de falhar de alguns alunos, pensei que só criaria um ambiente seguro se conseguisse estimular a entreajuda dentro da turma."*
>
> **Reflexão Aula 5, 1 de outubro de 2024**

Outro exemplo ocorreu na UD de andebol. Inicialmente, tinha previsto avançar rapidamente para situações de ataque organizado, mas percebi, logo após as primeiras aulas, que muitos alunos revelavam dificuldades técnicas básicas no passe e na receção. Perante isso, tive de ajustar a UD, regressando a exercícios mais elementares e só depois retomando as situações mais complexas. Esta necessidade de reajustamento confirmou aquilo que refere Batista (2018): o planeamento deve ser constantemente revisto, de forma a respeitar o ritmo real dos alunos e não apenas a sequência prevista pelo professor.

> *"Percebi que não fazia sentido insistir, o melhor era simplificar para que todos pudessem aprender."*
>
> **Reflexão aula 5, 1 de outubro de 2024**

No caso do atletismo, especialmente nas corridas de resistência, também tive de adaptar o plano devido às condições climáticas adversas. Várias sessões tiveram de ser encurtadas ou transferidas para o pavilhão, onde criei circuitos de resistência adaptados. Apesar da dificuldade, percebi que estas adaptações foram maioritariamente bem recebidas pelos alunos, que se sentiram desafiados em contextos novos. Aqui confirmei a ideia de Ribeiro (2012), quando refere que o planeamento em EF deve contemplar a imprevisibilidade e transformar os constrangimentos em oportunidades pedagógicas.

Outro aspeto importante nas UD foi a valorização da cultura desportiva. Sempre que possível, dediquei tempo a explicar regras, normas de conduta e aspetos organizativos das modalidades. Acredito que compreender o jogo ou a prática vai para além da execução técnica. Esta visão é apoiada por Bento (1998), que defende a EF como um espaço de educação integral, no qual o aluno deve ser preparado para compreender e valorizar o desporto de forma crítica e responsável.

Finalmente, procurei sempre integrar dimensões psicossociais no desenvolvimento das UD. Mais do que ensinar técnicas, procurei criar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos se sentissem motivados, incluídos e responsáveis pelo seu percurso.

Uma das experiências mais desafiantes e enriquecedoras do estágio foi a lecionação conjunta de ginástica e dança, proposta pela professora cooperante. A ideia era que a turma desenvolvesse, ao longo das aulas, uma coreografia que integrasse elementos das duas modalidades, culminando na sua apresentação no sarau da escola.

Esta orientação implicou que o planeamento fosse repensado, não apenas numa lógica de conteúdos isolados, mas numa perspetiva interdisciplinar e performativa, em que os alunos tivessem de mobilizar competências técnicas, expressivas e criativas.

> *"Mais uma vez, deparei-me com dificuldades no planeamento das aulas, numa área que reconheço não ser o meu forte.''*
>
> **Reflexão aula 45, 1de abril de 2025**

Desde o início percebi que este desafio exigia de mim um trabalho de pesquisa e preparação constante. Não bastava dominar os elementos básicos da ginástica de solo e acrobática; era necessário integrá-los numa dinâmica coreográfica, articulando-os com movimentos de dança e com uma narrativa performativa que fizesse sentido para os alunos. Como professor estagiário, este processo obrigou-me a sair da minha zona de conforto. Dediquei bastante tempo a procurar vídeos, consultar materiais didáticos e discutir ideias com a professora cooperante, para conseguir construir propostas pedagógicas que fossem claras, seguras e motivadoras para a turma.

Do ponto de vista pedagógico, esta UD revelou-se uma oportunidade única para trabalhar dimensões muitas vezes menos valorizadas em Educação Física, como a expressão corporal, a criatividade e a estética do movimento. Tal como defendem Graça e Mesquita (2007), a EF deve garantir a diversidade de experiências motoras, valorizando não apenas modalidades desportivas de caráter competitivo, mas também práticas expressivas e artísticas, que permitem ao aluno explorar diferentes formas de se relacionar com o corpo e com os outros. Neste caso, a integração entre ginástica e dança proporcionou exatamente isso: um espaço de criação coletiva, onde os alunos puderam experimentar novas linguagens corporais e reconhecer o movimento como forma de comunicação.

A construção da coreografia foi também uma oportunidade para desenvolver valores como a cooperação, a responsabilidade e a entreajuda. Cada grupo tinha de ensaiar sequências que depois seriam integradas no produto final, o que exigiu coordenação, diálogo e respeito pelas ideias de todos. Como refere Batista (2018), a EF deve criar oportunidades para que os alunos se tornem participantes ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo não apenas competências motoras, mas também sociais e emocionais. Senti isso claramente nesta UD: alunos que, noutras modalidades, tinham

uma participação mais discreta, destacaram-se aqui pelo seu empenho criativo ou pela capacidade de organizar os colegas. No entanto, a lecionação conjunta de ginástica e dança também apresentou dificuldades consideráveis. Um dos maiores desafios foi a gestão da heterogeneidade: enquanto alguns alunos tinham experiência prévia em dança ou acrobacias, outros mostravam resistência inicial, por sentirem pouca afinidade com estas práticas. Para contornar estas diferenças, procurei criar progressões diferenciadas, oferecendo alternativas de execução e incentivando os alunos a apoiarem-se mutuamente. Este processo exigiu de mim um esforço redobrado de motivação, mas permitiu-me confirmar o que defende Bento (1998): o professor de EF deve assumir um papel mediador, capaz de transformar a diversidade em riqueza pedagógica.

> *"Houve momentos em que pensei que seria difícil equilibrar tantos níveis diferentes, mas percebi que a entreajuda entre eles fazia a diferença."*
>
> **Reflexão aula 34, 18 de fevereiro de 2025**

A culminação desta UD, a apresentação da coreografia no sarau, foi um momento marcante, tanto para mim como para os alunos. A preparação exigiu várias semanas de ensaios, correções e adaptações, mas o produto final refletiu todo o esforço e dedicação investidos. Percebi, nesse momento, que esta experiência foi muito mais do que ensinar conteúdos técnicos: foi construir uma memória coletiva, um projeto em que cada aluno teve um papel ativo e no qual a turma se reconheceu como grupo. Para mim, enquanto professor estagiário, este foi um dos momentos em que senti mais claramente a dimensão transformadora da Educação Física, confirmando o que refere Batista (2014): as práticas pedagógicas em EF devem ser significativas, inclusivas e promotoras de aprendizagens que ultrapassem os limites da aula, deixando marcas na formação pessoal e social dos alunos.

Em síntese, as UD foram para mim um espaço de aprendizagem mútua, planear obrigou-me a estruturar o ensino com intencionalidade, mas a prática mostrou-me a necessidade de flexibilidade e constante revisão. Como defendem Graça e Mesquita (2007) e Batista (2018), o verdadeiro valor de uma UD está não apenas no que é escrito, mas na forma como se transforma em experiências significativas para os alunos.

4.5. Modelos e Estratégias de Ensino

Durante o estágio pedagógico, percebi que não existe um único modelo capaz de responder à diversidade que encontramos em EF. Aprendi que cada turma traz diferentes histórias de prática, níveis de confiança, experiências motoras e afetivas, e que é essencial adaptar as minhas escolhas didáticas para responder a isso. Cada turma, cada modalidade e até cada aula exigiram capacidade de adaptação constante. Assim, procurei inspirar-me em diferentes modelos de ensino, combinando estratégias de forma a ajustar-me às necessidades dos alunos e ao contexto específico de cada momento. Esta abordagem está em linha com o que defendem Graça e Mesquita (2007), ao sublinharem a importância de metodologias diversificadas e centradas no aluno, capazes de promover aprendizagens significativas.

No início de todas as modalidades recorri frequentemente ao Modelo de Instrução Direta (MID). Senti que esta abordagem era fundamental para garantir que os alunos compreendiam de forma clara os objetivos da aula, os critérios de execução e as regras básicas de cada atividade. O MID permitiu-me estruturar as primeiras sessões de forma segura e organizada, através de explicações concisas, demonstrações práticas e feedback imediato. Esta estratégia revelou-se essencial para criar um ponto de partida comum, sobretudo tendo em conta a heterogeneidade da turma, onde coexistiam alunos com diferentes níveis de experiência. Tal como defende Batista (2018), a instrução direta, quando utilizada de forma criteriosa, é um recurso pedagógico indispensável para clarificar expectativas e estabelecer bases sólidas antes de avançar para tarefas mais complexas ou abertas.

> *"Na altura senti que precisava de assumir o controlo total da aula, mas percebi que isso me deixava com pouco espaço para ouvir os alunos."*
>
> **Diário de Bordo, Semana 23 a 27 de setembro 2024**

À medida que os alunos iam ganhando maior confiança e domínio técnico, comecei a aplicar elementos do Modelo de Educação Desportiva (MED), sobretudo nas modalidades coletivas como o futebol e o andebol. O MED, como defendem Graça e Mesquita (2007), aproxima os alunos de uma vivência desportiva mais autêntica, estruturada em torno de épocas, equipas fixas e papéis diversificados. Inspirado por esta lógica, organizei a turma em equipas estáveis, que se mantinham ao longo da UD, e introduzi funções de capitão, árbitro, cronometrista e responsável pelo material. Esta

estrutura transformou de forma visível a dinâmica das aulas. Notei que os alunos passaram a encarar cada sessão como parte de um processo mais amplo, com continuidade e objetivos coletivos a alcançar. Alguns que, em contextos mais livres, participavam de forma menos ativa, começaram a envolver-se mais quando lhes eram atribuídas responsabilidades concretas. Recordo, por exemplo, um aluno que raramente assumia destaque durante os jogos, mas que, quando foi nomeado árbitro, mostrou grande rigor e imparcialidade, ganhando o respeito dos colegas. Da mesma forma, outros alunos sentiram orgulho em assumir papéis de liderança como capitães, motivando os colegas e organizando as suas equipas.

> *"Os alunos a assumiram os papéis designados com entusiasmo, e foi aí que percebi que a responsabilidade extra os fazia sentir parte da equipa."*
>
> **Reflexão aula 19, dia 3 de dezembro de 2025**

Outro aspeto relevante foi a valorização do fair play e da responsabilidade coletiva. Ao assumir papéis rotativos, os alunos passaram a compreender que o desporto não se resume a "jogar", mas também à organização, ao cumprimento das regras e ao respeito por diferentes funções. Esta dimensão educativa foi, para mim, um dos pontos altos da experiência, pois percebi como a EF pode ser um espaço de formação cidadã, em linha com o que defende Bento (1998) ao sublinhar que o desporto escolar deve contribuir para a educação de valores e para a construção de competências sociais.

O MED permitiu-me constatar que a aprendizagem dos alunos foi para além do domínio técnico ou tático. Os papéis desempenhados geraram maior autonomia, sentido de pertença e motivação. Os alunos viveram as aulas com mais entusiasmo, encarando cada sessão como uma oportunidade para fazer parte de algo maior do que a simples prática isolada. Para mim, enquanto professor estagiário, esta foi uma aprendizagem marcante: percebi que, quando damos estrutura, papéis e continuidade, os alunos sentem-se mais responsáveis, envolvidos e comprometidos com o processo.

Outro modelo que considerei particularmente relevante foi o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). A sua aplicação fez ainda mais sentido quando o articulei com a metodologia do Youth Participatory Action Research (YPAR), tendo como e foco a Literacia Física (LF) no âmbito do trabalho da aptidão física, que trabalhava nos primeiros 15 minutos de cada aula. Em pequenos grupos, os alunos eram

desafiados a identificar aspetos que queriam melhorar, a discutir estratégias e a apoiar-se mutuamente para superar as tarefas propostas. Esta dinâmica não só facilitou a aprendizagem motora, como também lhes deu voz e responsabilidade, em linha com o princípio do YPAR de colocar os alunos no centro do processo (Cammarota & Fine, 2008).

Percebi que o trabalho cooperativo ajudou a lidar melhor com a heterogeneidade da turma. Alunos mais experientes assumiam espontaneamente o papel de tutores, ajudando os colegas que tinham mais dificuldades, o que reforçava laços de confiança e promovia inclusão. Como refere Batista (2018), a EF deve criar contextos em que todos se sintam valorizados e capazes de contribuir, independentemente do seu nível inicial. Para mim, este foi um dos momentos em que mais claramente percebi que a EF não é apenas sobre ensinar técnicas, mas sim sobre formar cidadãos ativos, críticos e responsáveis pelo seu percurso.

No badminton, encontrei uma das experiências mais gratificantes do meu estágio pedagógico. Foi a modalidade em que senti maior evolução no envolvimento dos alunos e em que tive oportunidade de explorar com mais profundidade o ensino por pares, estratégia que se revelou extremamente eficaz para promover aprendizagens significativas.

> *"Percebi que quando deixei os alunos dar feedback uns aos outros, eles ganharam confiança e eu consegui observar aprendizagens que não seriam visíveis só com a minha intervenção."*
>
> **Reflexão aula 23, dia 19 de novembro de 2025**

Organizei várias tarefas em que os alunos trabalhavam em duplas, alternando entre o papel de executante e de observador. Enquanto um realizava os exercícios, o outro tinha como missão observar atentamente e fornecer feedback imediato. Esta dinâmica mostrou-se muito produtiva, porque ao dar feedback ao colega, o aluno tinha de refletir sobre o gesto técnico, identificar aspetos positivos e sugerir correções. Percebi que este processo não só ajudava o colega a melhorar, como também reforçava a própria compreensão do observador. Tal como defende Batista (2018), o feedback entre pares, potencia a autonomia e a corresponsabilização, tornando os alunos agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

O que mais me marcou foi o impacto do ensino por pares na confiança e motivação dos alunos. Os alunos que no início mostravam receio em executar determinados gestos técnicos começaram a sentir-se mais seguros ao receber orientações dos colegas. Por outro lado, os alunos com mais facilidade na modalidade desenvolveram competências de comunicação e de liderança, aprendendo a transmitir sugestões de forma construtiva. Esta troca constante criou um ambiente de partilha e de responsabilidade coletiva, em que todos aprendiam uns com os outros e sentiam que tinham algo a oferecer ao grupo.

O badminton revelou-se, assim, uma modalidade particularmente rica para desenvolver valores como a cooperação, a autonomia e a reflexão crítica. Através do feedback entre pares, os alunos não se limitaram a repetir movimentos, mas envolveram-se num processo de análise, correção e melhoria contínua. Para mim, esta experiência foi a prova de que, quando se criam espaços de interação e partilha, a EF ganha um valor educativo ainda maior, tornando cada aula um momento de verdadeira aprendizagem colaborativa.

O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) foi outro modelo que utilizei com frequência, sobretudo nas modalidades coletivas como o voleibol, o basquetebol e o andebol. Este modelo parte do princípio de que os alunos devem aprender o jogo jogando, valorizando a compreensão das situações táticas e a tomada de decisão antes da execução técnica. Tal como defendem Graça e Mesquita (2007), o MEJC centra-se na resolução de problemas em contexto real, promovendo aprendizagens mais significativas e motivadoras.

Na prática, isso significou que, em vez de começar sempre por exercícios analíticos ou repetições técnicas, optei muitas vezes por propor situações reduzidas de jogo. Recordo, por exemplo, uma aula de voleibol em que organizei pequenos 2x2, incentivando os alunos a pensar sobre como ocupar melhor o espaço e como comunicar entre si para evitar que a bola caísse. Depois do jogo, fiz uma pausa e questionei-os: “O que podiam ter feito de diferente para manter a jogada?” ou “Qual era a melhor opção de passe nesta situação?”. As respostas mostraram-me que estavam a desenvolver uma leitura mais estratégica do jogo, ultrapassando a simples preocupação com a execução correta do gesto.

Outro exemplo ocorreu no andebol, quando trabalhei situações de ataque contra

defesa em inferioridade numérica. Os alunos rapidamente perceberam que, mesmo sem domínio técnico perfeito, poderiam ter sucesso se conseguissem tomar decisões rápidas, como variar a direção do passe ou explorar os espaços livres. Foi evidente o entusiasmo com que encararam estes desafios: ao perceberem o "porquê" das ações, mostraram-se mais envolvidos e participativos. Tal como referem Graça e Mesquita (2007), é esta lógica de questionamento e resolução de problemas que torna o MEJC tão eficaz, pois obriga os alunos a pensar, decidir e agir de forma integrada.

O recurso ao MEJC também me ajudou a lidar com a diversidade de níveis de desempenho motor existentes na turma. Alunos de níveis mais avançados sentiam-se desafiados pela complexidade das situações de jogo, enquanto os menos experientes conseguiam participar ativamente, contribuindo com soluções simples, mas eficazes. Esta inclusão foi particularmente visível no basquetebol, quando alunos com menor destreza técnica encontraram formas criativas de colaborar na defesa, através de posicionamento e comunicação, mesmo sem dominar o drible ou o lançamento. Esse equilíbrio mostrou-me como o MEJC pode ser uma ferramenta poderosa para garantir que todos os alunos sintam que fazem parte do jogo e reconheçam o valor do seu contributo.

Pessoalmente uma das maiores aprendizagens foi perceber que, ao dar mais espaço à tomada de decisão, os alunos estes se tornavam mais autónomos e confiantes. Deixaram de olhar apenas para mim em busca da resposta certa e começaram a encontrar soluções próprias, discutindo-as entre si. Essa mudança de postura confirmou-me a relevância de metodologias centradas no aluno, tal como defende Fernandes (2014), ao sublinhar que a EF deve criar contextos que promovam a autonomia, o pensamento crítico e o significado das aprendizagens.

Em síntese, o MEJC permitiu-me transformar o jogo numa verdadeira ferramenta de aprendizagem. Mais do que ensinar técnicas isoladas, consegui que os alunos desenvolvessem a capacidade de pensar estrategicamente, de cooperar e de refletir sobre as suas escolhas. Esta experiência reforçou a minha convicção de que, em EF, a aprendizagem mais duradoura acontece quando os alunos compreendem o jogo como um espaço de resolução de problemas, tomada de decisão e responsabilidade coletiva.

A combinação dos diferentes modelos de ensino permitiu-me construir uma prática pedagógica mais rica, flexível e ajustada às necessidades reais da turma. O MID

deu-me segurança e clareza nos momentos iniciais de cada modalidade, ajudando a criar bases sólidas de aprendizagem. Admito que foi difícil abdicar deste modelo, porque era mais confortável ter o controlo total da aula, no entanto, com o tempo percebi a importância de ceder esse espaço e proporcionar maior "palco" aos alunos, permitindo que assumissem papéis ativos e que se responsabilizassem mais pelo seu processo de aprendizagem. O MED possibilitou aproximar os alunos de uma vivência desportiva autêntica, valorizando papéis, responsabilidade e fair play. O MAC, em articulação com o YPAR e o trabalho da LF na aptidão física, promoveu a cooperação, o feedback entre pares e a corresponsabilização dos alunos pelo seu percurso. Já o MEJC mostrou-se determinante para desenvolver a tomada de decisão, a compreensão tática e a autonomia em contexto de jogo. No caso particular do badminton, pude explorar de forma aprofundada o ensino em pares, reforçando a importância do feedback, como ferramenta de aprendizagem, e promovendo um clima de entreajuda e partilha. No conjunto, estas experiências mostraram-me que não existe um modelo único ou universal, mas sim a necessidade de articular diferentes estratégias de forma intencional, crítica e reflexiva, tal como defendem Batista (2018) e Graça e Mesquita (2007). Para mim, este foi um dos grandes ensinamentos do estágio: perceber que o verdadeiro valor da EF está na diversidade de caminhos que podemos criar para que todos os alunos aprendam, participem e se sintam parte do processo.

4.6. Estratégias de Ensino

Ao longo do EP fui percebendo que, mais do que planear conteúdos ou selecionar modalidades, a verdadeira eficácia da minha intervenção dependia das estratégias de ensino que utilizava diariamente. Foi nelas que encontrei a chave para transformar intenções pedagógicas em aprendizagens concretas, para lidar com a diversidade da turma e para manter os alunos motivados e envolvidos. A Educação Física, pela sua natureza prática, dinâmica e imprevisível, exige do professor uma constante capacidade de adaptação e de resposta a situações emergentes, o que reforça ainda mais a centralidade destas estratégias. Como refere Rink (2014), a qualidade da aprendizagem em EF não resulta apenas do conteúdo ensinado, mas sobretudo do modo como o professor organiza o espaço, estrutura as tarefas, comunica, dá feedback e cria condições para que os alunos aprendam. Esta visão é corroborada por Batista (2018), que salienta a importância de uma prática pedagógica intencional, reflexiva e diferenciada, capaz de responder à heterogeneidade das turmas e de promover aprendizagens significativas. Foi com base

nestes princípios que procurei construir, ao longo do EP, um conjunto de estratégias que me ajudaram a gerir a aula, criar um clima positivo, diferenciar a intervenção, promover a autonomia e, acima de tudo, envolver os alunos de forma ativa e responsável.

Uma das primeiras aprendizagens que fiz durante o EP foi a importância da gestão eficaz da aula. Rapidamente percebi que o tempo efetivo de prática dos alunos dependia muito da forma como eu organizava o espaço, o material e os grupos de trabalho. No início, confesso que alguns momentos se tornaram mais caóticos do que tinha previsto, sobretudo quando a transição entre exercícios demorava demasiado ou quando o material não estava preparado atempadamente. Com o tempo, fui desenvolvendo estratégias para reduzir esses tempos mortos, como a preparação prévia do espaço antes da chegada da turma ou a definição clara dos grupos ainda antes do início da atividade. Esta preocupação permitiu-me maximizar o tempo de prática e garantir que os alunos estavam sempre envolvidos em tarefas significativas. Como defende Rink (2014), a gestão eficaz da aula é um dos pilares centrais da qualidade do ensino, pois possibilita que o professor otimize o tempo e os recursos disponíveis em prol da aprendizagem.

Paralelamente, a gestão da disciplina revelou-se um aspeto igualmente determinante. Desde as primeiras aulas, estabeleci um conjunto de regras claras de funcionamento, que foram comunicadas à turma de forma simples e objetiva. A definição de normas desde o início permitiu criar um quadro de referência para os alunos, reduzindo comportamentos disruptivos e promovendo um ambiente mais organizado. Sempre que surgiam situações de indisciplina, procurei intervir de forma preventiva e dialogada, valorizando mais a sensibilização do que a imposição de sanções. Esta opção foi fundamentada na convicção de que a disciplina deve ser entendida como um processo de autorregulação e corresponsabilização, e não como um sistema punitivo. Tal como defendem Darst e Pangrazi (2009), a disciplina em EF deve assentar em regras consistentes, mas sobretudo na criação de normas partilhadas que incentivem o autocontrolo dos alunos.

Recordo, por exemplo, uma aula de andebol em que dois subgrupos começaram a dispersar durante a explicação da tarefa. Em vez de interromper a aula com uma chamada de atenção mais dura, optei por parar o exercício e pedir aos alunos que me dissessem qual era o objetivo daquela atividade. Rapidamente perceberam que estavam a perder tempo que lhes era útil e, a partir daí, a sua atitude mudou. Este tipo de intervenção

mostrou-me que, muitas vezes, basta recentrar os alunos no propósito da tarefa para recuperar o foco. Esse episódio ajudou-me a consolidar a ideia de que a disciplina se constrói através de rotinas claras, regras coerentes e significado pedagógico das tarefas, e não apenas através de correções pontuais.

No final do EP, sinto que a forma como organizei e geri as aulas foi evoluindo de modo significativo. Passei de uma intervenção mais reativa para uma postura mais proativa e preventiva, em que a gestão do tempo, do espaço e da disciplina surgia de forma articulada. Esta evolução refletiu-se num maior envolvimento dos alunos e num ambiente de trabalho mais equilibrado, que permitiu potenciar as aprendizagens individuais e coletivas.

Um dos grandes desafios do meu EP foi lidar com o facto de a turma residente se revelar, à partida, pouco motivada para a prática desportiva e, em simultâneo, marcada por uma forte divisão em subgrupos. Esta falta de empatia entre alguns alunos refletia-se frequentemente nas dinâmicas de aula, sobretudo quando era necessário formar grupos de trabalho. Havia momentos em que a escolha dos pares se tornava fonte de conflito ou de exclusão, o que dificultava a implementação das atividades previamente planeadas e obrigava-me a intervir com maior proximidade. Tal como refere Hellison (2011), o clima de aula não depende apenas da atitude do professor, mas também da capacidade de criar normas partilhadas que fomentem respeito, inclusão e cooperação.

Para enfrentar esta realidade, procurei adotar estratégias que quebrassem a rigidez dos subgrupos e promovessem maior interação entre todos os alunos. Uma das soluções mais eficazes foi a utilização de grupos rotativos, em que era o professor a definir a composição das equipas, garantindo diversidade e evitando que os mesmos colegas estivessem sempre juntos. Com o tempo, esta estratégia reduziu tensões e permitiu que os alunos aprendessem a colaborar com colegas com quem, inicialmente, não tinham tanta afinidade.

Ao mesmo tempo, mantive a preocupação de tornar as atividades motivadoras e significativas. Um exemplo foi a utilização de música ambiente, escolhida pelos alunos, que ajudava a criar um clima mais descontraído e de pertença. Em tarefas como o torneio em escada no badminton, introduzi uma regra motivadora, o aluno vencedor subia para o campo mais próximos da coluna de som. Este detalhe simples aumentou a intensidade e

o empenho, pois todos queriam aproximar-se da música. Assim, consegui conciliar a motivação extrínseca com a criação de um clima mais animado, sem nunca comprometer a transmissão de informação pedagógica.

No final do EP, percebi que a gestão do clima de aula exigiu de mim uma constante atenção ao grupo e uma mediação pedagógica ativa. Não foi fácil gerir a falta de empatia e os conflitos subtis entre os subgrupos, mas as estratégias de rotatividade e a criação de ambientes motivadores ajudaram a transformar gradualmente a dinâmica. Tal como defende Kirk (2010), a EF deve ser um espaço inclusivo e de cooperação, mesmo quando os alunos apresentam resistências iniciais. Para mim, esta aprendizagem foi das mais valiosas: compreender que o clima de aula se constrói todos os dias, com pequenas decisões e estratégias que podem fazer a diferença na forma como os alunos se relacionam e se envolvem.

Uma das áreas em que mais refleti durante o meu EP foi a forma como utilizava o feedback. Desde o início, procurei explorar diferentes tipos, corretivo, positivo, imediato, descritivo, individual e coletivo, mas rapidamente percebi que o que mais priorizava era o feedback individual. Na minha ótica, este tipo de feedback era o mais acessível para os alunos, porque me permitia adaptar a mensagem à realidade de cada um e clarificar exatamente o que estava a ser bem executado e o que poderia ser melhorado. Sentia que, ao dirigir-me a um aluno em particular, ele compreendia melhor a informação e se sentia valorizado no processo. Esta perceção vai ao encontro do que refere Batista (2018), ao salientar que o feedback individual, quando específico e imediato, constitui uma poderosa ferramenta de aprendizagem em Educação Física.

No entanto, a partir do segundo mês de EP, comecei a compreender que limitar-me ao feedback individual não era suficiente. À medida que a turma ia ganhando maior autonomia, senti necessidade de utilizar também feedback generalizado, dirigido ao grupo. Ao início foi difícil para mim encontrar o equilíbrio: tinha receio de que os alunos não percebessem tão bem a informação quando esta não era personalizada. Contudo, ao experimentar, percebi que o feedback coletivo tinha igualmente o seu valor, sobretudo em momentos em que vários alunos cometiam o mesmo erro ou quando queria reforçar aspetos comuns da tarefa. Como defendem Graça e Mesquita (2007), o professor deve articular diferentes tipos de feedback, de modo a responder às necessidades individuais, mas também a garantir a coerência pedagógica no grupo. Esta aprendizagem foi, para

mim, um passo importante no EP, pois ajudou-me a ganhar mais confiança e a diversificar a minha intervenção.

Se no feedback fui consolidando a minha intervenção, já a diferenciação pedagógica foi, sem dúvida, o ponto que mais dificuldades me colocou ao longo do EP. Desde cedo percebi que a turma era muito heterogénea: alguns alunos revelavam elevada competência motora e envolvimento nas tarefas, enquanto outros apresentavam limitações de saúde, menor condição física ou pouca motivação. Adaptar as tarefas a esta diversidade revelou-se um grande desafio. Nos primeiros tempos, sentia que, ao propor uma tarefa adaptada, corria o risco de simplificar em demasia para uns ou de não desafiar o suficiente outros. Foi preciso um processo de experimentação, erro e aprendizagem para começar a encontrar soluções mais equilibradas.

Com o apoio da professora cooperante e a reflexão após cada aula, comecei a desenvolver estratégias mais eficazes de diferenciação. Por exemplo, ao planear circuitos de condição física, passei a incluir variações de intensidade (níveis de dificuldade crescente), permitindo que cada aluno escolhesse a versão mais adequada às suas capacidades. Noutras situações, como nos jogos coletivos, utilizei a atribuição de papéis diferenciados (ex.: responsáveis pela organização, árbitros ou capitães), garantindo que todos tinham uma forma de participar ativamente. Ainda assim, reconheço que este foi o aspeto mais difícil para mim durante o EP: conseguir garantir que todos os alunos eram desafiados de forma justa e, ao mesmo tempo, se sentiam incluídos.

Apesar das dificuldades, sinto que evoluí bastante ao longo do processo. No início, a diferenciação surgia como uma tarefa quase impossível, mas com o tempo fui percebendo que pequenas adaptações já faziam uma grande diferença no envolvimento dos alunos. Ainda considero que é uma competência em construção e que preciso de aprofundar muito mais, mas levo deste EP a consciência clara de que a diferenciação pedagógica é essencial para responder à diversidade e para cumprir verdadeiramente o papel inclusivo da Educação Física. Tal como defendem Batista e Resende (2016), a diferenciação não é apenas uma técnica, mas uma filosofia de ensino que coloca cada aluno no centro do processo, valorizando o seu percurso e o seu potencial.

5. Avaliação

A avaliação foi, uma das áreas mais desafiantes e transformadoras ao longo do

estágio pedagógico. Desde cedo percebi que avaliar não podia ser entendido apenas como uma atribuição de uma nota no final do semestre, mas sim como um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e regulação das aprendizagens. A cada aula fui percebendo que a avaliação tinha de servir, antes de mais, para ajudar os alunos a aprender melhor e não apenas para classificar desempenhos. Tal como defendem Batista et al. (2019) e Fernandes (2020), a avaliação em Educação Física deve assumir um caráter essencialmente formativo, contribuindo para que os alunos compreendam os critérios, reconheçam os seus progressos e encontrem estratégias para superar dificuldades.

No início de cada Unidade Didática recorri à avaliação diagnóstica, que considerei essencial para identificar os níveis de desempenho dos alunos e adequar o planeamento às suas necessidades reais. Durante o EP percebi que este tipo de avaliação ia muito para além de um levantamento inicial de desempenhos: era um momento de observação atenta, em que conseguia identificar diferenças no nível motor, na condição física e até na motivação dos alunos. Estas informações foram fundamentais para definir pontos de partida realistas, ajustar os objetivos das aulas e garantir que todos tivessem oportunidade de evoluir. Como refere Batista (2018), a avaliação diagnóstica deve ser vista como uma etapa reguladora do processo de ensino, permitindo ao professor tomar decisões pedagógicas mais informadas e inclusivas.

Ao longo das aulas, dei particular relevância à avaliação formativa, que se tornou a dimensão mais presente no meu EP. Para mim, esta forma de avaliar fazia todo o sentido, porque me permitia acompanhar de perto o percurso dos alunos, dar feedback imediato e ajustar estratégias sempre que necessário. Procurei que cada momento de aula fosse também um momento de avaliação, não no sentido de fiscalizar, mas de orientar e apoiar. Sempre que um aluno executava um gesto técnico, procurava valorizar os progressos, mesmo que fossem pequenos, e indicar de forma clara o que poderia melhorar. Essa prática, além de reforçar a motivação, permitia que os alunos percebessem que estavam em constante evolução. Em paralelo, incluí momentos de autoavaliação e de reflexão em grupo, incentivando-os a pensar sobre as suas próprias aprendizagens e dificuldades. Tal como defendem Fernandes (2019) e Batista et al. (2019), a avaliação formativa deve centrar-se no diálogo entre professor e aluno, tornando os critérios transparentes e ajudando cada um a regular o seu processo de aprendizagem. Para mim, este foi um dos maiores ganhos do EP, perceber que a avaliação pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica quando utilizada para construir e não apenas para classificar.

Uma das dimensões que mais impacto teve no EP foi a avaliação para a aprendizagem. Desde cedo percebi que, mais do que avaliar "os alunos", era necessário avaliar com os alunos, envolvendo-os ativamente no processo. Esta perspetiva ajudou-me a compreender que a avaliação deve servir, antes de mais, para orientar e promover a aprendizagem, clarificando critérios e fornecendo ferramentas que permitam a cada aluno autorregular-se e assumir responsabilidade pelo seu próprio percurso. Tal como defende Fernandes (2006), a avaliação deve ser entendida como um processo pedagógico ao serviço das aprendizagens, no qual o feedback desempenha um papel regulador essencial.

Na prática, isto significou que procurei sempre tornar os critérios de avaliação claros e transparentes. Em várias modalidades, explicitava de forma simples o que seria observado, explicando como cada objetivo estava ligado ao desenvolvimento motor, cognitivo ou socioafetivo. Essa clarificação deu confiança aos alunos e tornou o processo mais justo, pois perceberam que não estavam a ser avaliados de forma arbitrária, mas segundo parâmetros previamente discutidos. Como salienta Perrenoud (1999), a transparência nos critérios é um fator decisivo para que a avaliação seja formativa e para que os alunos se sintam parte integrante do processo.

Outro aspeto que valorizo foi a criação de momentos de autorreflexão e autoavaliação. No final de algumas aulas, pedia aos alunos que identificassem uma conquista e uma dificuldade do seu percurso. Por vezes, incentivava-os a partilhar essas reflexões em pares ou pequenos grupos, o que enriquecia ainda mais o exercício. Percebi que, ao dar voz aos alunos, estes ganhavam consciência do seu progresso e conseguiam definir estratégias pessoais de superação. Esta prática está em linha com o que defende Batista (2018), ao sublinhar que a avaliação deve incluir a perspetiva dos alunos, promovendo a sua autonomia e a construção de sentido para as aprendizagens.

Admito que, no início do EP, este processo não foi simples. Era mais confortável manter a avaliação como algo unidirecional, em que eu tinha o controlo e decidia sozinho. No entanto, à medida que fui dando maior "palco" aos alunos, percebi que a sua motivação e o envolvimento aumentavam significativamente. Alunos que se mostravam mais passivos começaram a interessar-se quando sentiram que a sua opinião e reflexão tinham impacto no processo avaliativo. Essa mudança foi para mim uma das aprendizagens mais marcantes do estágio: quando a avaliação é construída com os alunos, ela deixa de ser uma ameaça e transforma-se numa oportunidade de desenvolvimento.

A avaliação para a aprendizagem constituiu-se num espaço privilegiado para transformar a relação dos alunos com a avaliação. Ao clarificar critérios, dar feedback contínuo e incentivar a autorreflexão, consegui que muitos passassem a valorizar mais o seu próprio progresso do que a nota final. Esta experiência confirmou a ideia de que avaliar não é apenas classificar, mas sim ensinar a aprender (Fernandes, 2006; Batista, 2018; Perrenoud, 1999; Batista & Resende, 2016).

Por fim, a avaliação sumativa constituiu um momento de síntese no meu EP, em que tive de reunir toda a informação recolhida ao longo das Unidades Didáticas para traduzir, de forma justa e fundamentada, o percurso de cada aluno. Apesar de ser a etapa que mais naturalmente se associa à classificação, percebi que a sua relevância ultrapassa a simples atribuição de uma nota final: trata-se de um processo que deve refletir o esforço, a participação, a evolução e a consolidação das aprendizagens ao longo do tempo.

As grelhas de avaliação utilizadas foram elaboradas por mim, mas sempre em articulação com as diretrizes e critérios definidos pela escola cooperante. Este aspeto foi particularmente importante, porque me permitiu conjugar autonomia profissional com a coerência necessária dentro do grupo disciplinar. Por um lado, pude estruturar instrumentos de avaliação que correspondiam à minha visão pedagógica e às características da turma; por outro, garanti que a avaliação estivesse alinhada com as normas institucionais e com os princípios partilhados pelos restantes professores. Essa articulação deu-me segurança e mostrou-me que a construção da profissionalidade docente se faz precisamente neste equilíbrio entre iniciativa individual e integração numa cultura organizacional.

Ao longo do EP, percebi também que a avaliação sumativa só fazia sentido se estivesse ancorada nos registos recolhidos durante as aulas e não apenas em testes ou momentos formais de verificação. Por isso, dei grande importância ao acompanhamento contínuo, registando desempenhos, participações e progressos observados em diferentes situações. Esta prática ajudou-me a evitar injustiças e a ter uma visão mais completa de cada aluno, indo ao encontro do que defende Fernandes (2006), ao salientar que a avaliação deve valorizar o percurso e não apenas o produto final.

Reconheço que este processo me colocou desafios, sobretudo no que concerne à objetividade. Em várias ocasiões senti necessidade de refletir cuidadosamente sobre a

diferença entre dois alunos que, apesar de apresentarem níveis de desempenho técnico distintos, tinham trajetórias de empenho e evolução diferenciadas. Nesses casos, recorri às grelhas como guia e à reflexão crítica sobre os princípios de justiça e equidade que devem orientar o professor. Como refere Batista et al. (2019), a avaliação em EF deve procurar um equilíbrio entre critérios objetivos e a valorização do percurso individual de cada aluno, de modo a não reduzir a classificação a um número descontextualizado.

> *"Lembro-me de sentir, em certos momentos, que a justiça não estava apenas em medir a execução técnica, mas em reconhecer o esforço de quem, mesmo com mais dificuldades, mostrava uma evolução constante. Foi aí que percebi que avaliar é muito mais do que atribuir uma nota.".*
>
> **Reflexão aula 15, 14 de novembro de 2024**

Para mim, a avaliação sumativa foi também um momento de aprendizagem pessoal. Percebi que a responsabilidade de atribuir uma classificação envolve muito mais do que preencher uma grelha: exige coerência pedagógica, sensibilidade e rigor ético. Cada nota atribuída representava, em certa medida, um reconhecimento do percurso de um aluno, e isso fez-me refletir sobre a seriedade do ato de avaliar. No final, senti que consegui respeitar o trabalho desenvolvido por cada aluno, refletindo o seu empenho e progresso, e garantindo a consistência com os critérios da escola.

A avaliação sumativa no meu EP foi o culminar de um processo contínuo e articulado, sustentado em instrumentos construídos por mim, mas em consonância com as normas da escola cooperante. Foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pois permitiu-me compreender que a avaliação, mesmo no seu caráter classificativo, deve ser sempre entendida como parte integrante do processo educativo e como uma oportunidade para valorizar o percurso de cada aluno.

Em síntese, a avaliação foi uma dimensão central para o meu desenvolvimento enquanto professor. Através dela, aprendi que avaliar é muito mais do que atribuir uma nota: é compreender os alunos, acompanhar os seus percursos e criar condições para que cada um se sinta motivado a aprender. A avaliação diagnóstica permitiu-me conhecer os pontos de partida, identificar necessidades e adaptar o planeamento de forma mais justa e inclusiva. A avaliação formativa revelou-se essencial para regular o processo, através de feedback constante e ajustamentos pedagógicos que deram sentido às aprendizagens.

Já a avaliação para a aprendizagem ajudou-me a dar maior "palco" aos alunos, tornando-os protagonistas do processo avaliativo, clarificando critérios e promovendo a autorreflexão e a corresponsabilização. Por fim, a avaliação sumativa constituiu o culminar de todo o percurso, sustentada em grelhas elaboradas por mim, mas em consonância com os critérios da escola cooperante, procurando traduzir com rigor e justiça o empenho e a evolução de cada aluno.

Olho agora para este processo com a convicção de que a avaliação foi uma das áreas em que mais evoluí ao longo do EP. Passei de uma visão mais centrada no controlo e na classificação para uma perspetiva mais abrangente, em que a avaliação é entendida como um instrumento pedagógico, regulador e inclusivo. Tal como defendem Fernandes (2006) e Batista (2018), avaliar deve ser sinónimo de ensinar a aprender, de dar significado às experiências e de valorizar cada progresso, por mais pequeno que seja. No final, sinto que a avaliação no meu EP não serviu apenas para classificar, mas sobretudo para transformar aprendizagens, dos alunos e também minhas, enquanto futuro professor.

6. Experiência de ensino no segundo ciclo

A intervenção no 2.º ciclo, mais concretamente numa turma do 5.º ano, composta por 24 alunos, desde o início, ficou evidente que se tratava de um grupo bastante agitado, característico da idade, mas que, apesar da energia e da tendência para a dispersão, cumpria as regras de funcionamento sempre que era chamado à atenção. Este comportamento exigiu de mim uma postura firme, mas simultaneamente compreensiva, equilibrando a necessidade de manter a disciplina com a criação de um ambiente motivador e participativo.

As aulas foram enquadradas numa Unidade Didática (UD) de ginástica de solo, lecionada ao longo de 10 sessões. Desde cedo percebi que a segurança teria de ser uma prioridade absoluta, uma vez que os alunos lidavam com elementos gímnicos que implicavam risco se não fossem executados corretamente. Por esse motivo, optei por recorrer maioritariamente ao MID, que, tal como refere Metzler (2011), se caracteriza por uma orientação clara e estruturada do professor, garantindo instruções precisas, demonstrações rigorosas e feedback imediato. Esta abordagem revelou-se fundamental não apenas para assegurar a segurança, mas também para manter o controlo da turma, facilitando a gestão de um grupo numeroso e enérgico.

No início de cada aula, procurava estruturar o momento inicial em duas fases, começava com um aquecimento lúdico, que funcionava como estratégia de motivação e permitia canalizar a energia dos alunos, e seguia depois para um aquecimento mais específico, já direcionado para os elementos técnicos da ginástica. Esta opção mostrou-se eficaz, pois criava um ambiente inicial mais descontraído e, ao mesmo tempo, preparava os alunos para a parte fundamental da sessão.

As aulas foram planeadas de forma progressiva, divididas em estações de trabalho, cada uma dedicada a um elemento gímnico específico. Esta organização permitia promover a repetição sistemática dos movimentos, elemento essencial para a consolidação técnica, mas também facilitava a gestão da turma, reduzindo tempos mortos e mantendo todos os alunos ocupados. A cada nova sessão, introduzia um novo elemento, sem nunca descartar os anteriores; apenas avançava quando percebia que os conteúdos já tinham sido consolidados. Esta lógica de progressão cumulativa revelou-se fundamental para criar uma aprendizagem consistente e segura, evitando lacunas que poderiam comprometer os elementos mais complexos.

Apesar de todas as dificuldades, considero que esta experiência foi extremamente enriquecedora. O contacto com alunos mais novos obrigou-me a adaptar a linguagem tornando-a mais simples e de fácil compreensão, a ser mais criativo na forma de apresentar as tarefas e a perceber que, muitas vezes, o entusiasmo dos alunos precisava apenas de ser canalizado da forma certa para se transformar em empenho. O recurso ao MID deu-me a segurança e a clareza necessárias para conduzir as aulas de forma eficaz, mas, ao mesmo tempo, permitiu-me refletir sobre a importância de diversificar modelos de ensino no futuro, de modo a promover maior autonomia e responsabilidade nos alunos.

No final, percebi melhor as exigências específicas de trabalhar com idades mais novas e reconheci que a gestão da energia, o cuidado com a segurança e a necessidade de progressões claras são aspetos absolutamente centrais no ensino da ginástica. Esta intervenção no 2.º ciclo permitiu-me desenvolver competências que certamente terão impacto positivo na minha prática futura, reforçando a minha capacidade de adaptação a diferentes níveis de ensino e contextos.

7. Atividades Extracurriculares

O Desporto Escolar (DE) desempenhou um papel fundamental no meu EP, permitindo-me compreender a sua relevância na formação integral dos alunos e também o impacto que pode ter na construção da identidade profissional do professor. Mais do que um espaço de prática motora, o DE revelou-se uma verdadeira escola de valores, onde se trabalham competências sociais, emocionais e cognitivas, para além das físicas. Tal como defendem Bailey (2006) e Batista e Resende (2016), o DE deve promover estilos de vida saudáveis, estimular a prática regular de atividade física e constituir-se como uma oportunidade para reforçar a inclusão, o respeito e o desenvolvimento pessoal.

A **modalidade que acompanhei foi o futsal**, integrando sobretudo alunos do 2.º ciclo e alguns do 3.º. Embora tivesse mais afinidade com o futebol, encarei este desafio como uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e sistematizar informação, ao mesmo tempo que partilhava experiências já adquiridas. Os treinos decorriam semanalmente à quarta-feira, entre as 14h30 e as 16h30, e eram sempre bem frequentados, com pelo menos 10 atletas por sessão. O ambiente positivo e de convívio revelou-se tão importante quanto o trabalho técnico e tático. Participámos em competições ao longo do ano, alcançando resultados bastante positivos, incluindo o primeiro lugar na fase de

grupos. Contudo, a experiência mais marcante foi lidar com a única derrota sofrida nessa fase. Foi difícil gerir a frustração dos alunos, que sentiram que o esforço não tinha sido suficiente. A minha intervenção passou por transformar esse momento numa oportunidade de aprendizagem, reforçando a importância da resiliência, da superação e da valorização do percurso em detrimento do resultado final. Como defendem Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005), é precisamente nestes momentos que o DE mais contribui para o desenvolvimento pessoal dos jovens.

Tive também oportunidade de colaborar na organização do **Corta-Mato Escolar**, uma das provas com maior tradição e adesão no calendário da escola. O evento, realizado a 11 de dezembro de 2024, exigiu um planeamento logístico rigoroso: desde a preparação do percurso até ao controlo do perímetro, passando pela orientação dos alunos e pela dinamização do aquecimento coletivo. Foi uma experiência exaustiva, mas extremamente enriquecedora, pela dimensão organizativa e pelo espírito coletivo que mobilizou. Para além da vertente competitiva e de apuramento, o corta-mato destacou-se como um espaço de promoção da saúde e do convívio, alinhado com as orientações do Programa Estratégico do DE. Esta prova valorizou o esforço individual de cada aluno, independentemente do seu nível de aptidão física, e reforçou valores como a perseverança, a entreajuda e o fair play. Tal como salienta Batista (2018), estas atividades extravasam o campo físico, constituindo momentos privilegiados de formação pessoal e social.

Outra experiência marcante foi a colaboração no evento **Mega Atleta,** realizado a 18 de dezembro de 2024, que incluiu provas de sprint (40 metros) e salto em comprimento. O formato promovia a participação de diferentes alunos por turma, garantindo uma distribuição equitativa de oportunidades. Estive responsável pela coordenação da prova de sprint, assegurando a segurança, a cronometragem e, posteriormente, a classificação final. Este evento permitiu-me desenvolver competências de organização, comunicação e gestão de grupos em contexto competitivo, fundamentais para a prática docente em Educação Física. Para além da promoção do atletismo, o Mega Atleta reforçou a importância de atividades que estimulam a motivação intrínseca dos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de escolher a prova em que se sentiam mais confiantes.

Participei ainda na organização do **Sports Outdoor Event**, realizado a 9 de abril

de 2025 na Nave Polivalente de Espinho, atividade organizada por ambos núcleos de estágio. Este evento, idealizado para assinalar o Dia Mundial da Atividade Física e o Dia Mundial da Saúde, envolveu atividades como escalada, rappel, travessia de paralelas, orientação e plogging. A sua preparação foi complexa e exigiu um trabalho de equipa constante: desde a solicitação de patrocínios à elaboração de regulamentos, passando pela gestão de materiais e coordenação de voluntários. Apesar da exaustão que senti nesse dia, considero que foi uma das experiências mais enriquecedoras do EP, pois permitiu-me desenvolver competências de liderança, planeamento e resolução de problemas em tempo real. O feedback positivo dos alunos e da comunidade escolar reforçou a ideia de que estas iniciativas devem ter continuidade, pela sua capacidade de promover a saúde, o bem-estar e valores de cidadania ativa.

Percebi que o Desporto Escolar e as atividades extracurriculares tiveram um papel decisivo no meu desenvolvimento profissional. Através delas, aprendi a gerir grupos em contextos competitivos, porém em contexto escolar, a valorizar o processo em detrimento do resultado, a organizar eventos de grande dimensão e, acima de tudo, a reconhecer o poder do desporto como veículo de inclusão, motivação e formação integral. Estas experiências mostraram-me que ser professor de Educação Física é muito mais do que conduzir aulas, é também estar disponível para criar momentos que marcam a vida dos alunos e que lhes transmitem valores que permanecerão muito para além da escola.

8. Da Reflexão à Ação: O Contributo da investigação-ação participativa para o Desenvolvimento da Literacia Física em Contexto Escolar

8.1. Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física e teve como objetivo analisar de que forma a Youth Participatory Action Research (YPAR) na área da aptidão física poderia contribuir para o desenvolvimento da literacia física (LF) em alunos do ensino secundário. Participaram na intervenção 20 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Aplicou-se o Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA), na versão portuguesa, em dois momentos distintos: antes (M1) e após (M2) a intervenção. O YPAR foi implementado em cinco fases, nas quais os alunos tiveram oportunidade de identificar áreas de melhoria, pesquisar estratégias, elaborar planos de ação, implementar soluções e avaliar os seus próprios progressos. Para analisar estes progressos, recorri à comparação dos resultados médios obtidos no PPLA entre M1 e M2, complementada por uma leitura qualitativa das reflexões e comportamentos observados ao longo das sessões. Os resultados mostraram uma ligeira descida no domínio psicológico, uma pequena subida no domínio social e estabilidade no domínio cognitivo. Embora os valores médios não revelem mudanças expressivas, a análise permitiu compreender que o YPAR promoveu uma maior consciência crítica dos alunos sobre as suas capacidades, reforçou a cooperação dentro da turma e gerou aprendizagens qualitativas relevantes. Conclui-se que a aplicação do YPAR em contexto escolar representa um contributo importante para a promoção da LF, sobretudo no domínio social, ainda que os progressos mais profundos exijam maior tempo e consistência. Este estudo reforça a importância de metodologias centradas no aluno e da EF enquanto espaço de construção de sentido, participação e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; METODOLOGIAS ATIVAS; APTIDÃO FÍSICA.

8.2. Abstract

This report was carried out within the framework of the teaching practicum of the Master's degree in Physical Education Teaching and aimed to analyse how the Youth Participatory Action Research (YPAR) methodology could contribute to the development of physical literacy (PL) in secondary school students. The participants were 20 students, aged between 15 and 18 years, and the Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA), questionnaire version, was applied at two different moments: before (M1) and after (M2) the intervention. YPAR was implemented in five phases, in which students were able to identify areas for improvement, research strategies, design action plans, implement solutions, and evaluate their own progress. To analyse these progresses, the average values obtained in the PPLA between M1 and M2 were compared and complemented with a qualitative interpretation of students' reflections and behaviours observed throughout the sessions. The results showed a slight decrease in the psychological domain, a small increase in the social domain, and stability in the cognitive domain. Although the average values do not reveal major changes, the analysis showed that YPAR fostered a greater critical awareness of students about their own abilities, strengthened cooperation within the class, and generated relevant qualitative learning. It is concluded that the implementation of YPAR in a school context represents an important contribution to the promotion of PL, especially in the social domain, even though deeper progress requires more time and consistency. This study reinforces the importance of student-centred methodologies and of Physical Education as a space for meaning-making, participation, and holistic development.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL LITERACY; ACTIVE METODOLOGIES; PHYSICAL FITNESS.

8.3. Introdução

No primeiro contacto que tive com a turma que me foi atribuída, percebi que enfrentaria um conjunto de desafios significativos. Tratava-se de um grupo marcado por subgrupos bem definidos, por diferentes formas de estar e por níveis de motivação bastante heterogéneos. Esta constatação foi, para mim, um alerta; se queria garantir o envolvimento de todos os alunos, teria de adotar estratégias pedagógicas inclusivas, capazes de dar sentido à Educação Física para cada aluno. Como defendem Batista e Resende (2023), é responsabilidade do professor criar práticas que respondam efetivamente à diversidade, assegurando que nenhum aluno se sinta excluído ou desligado da aprendizagem.

Foi neste quadro que emergiu, com ainda maior clareza, a pertinência de centrar a minha intervenção na LF. Esta escolha, orientada pela Professora Orientadora e pelo contributo de um doutorando que colaborou na componente investigativa, revelou-se determinante para dar coerência e profundidade ao estágio. Mais do que ensinar técnicas ou preparar para avaliações, quis trabalhar dimensões que perduram para além da escola. Tal como sublinha Whitehead (2010), a LF integra motivação, confiança, competência e conhecimento, elementos que permitem aos jovens adotar e valorizar um estilo de vida fisicamente ativo ao longo da vida. Também Cairney et al. (2022) reforçam que a LF deve ser entendida como um constructo essencial para a promoção da saúde e do bem-estar, capaz de sustentar a participação ativa em diferentes contextos ao longo da vida.

A experiência do estágio confirmou-me a pertinência desta opção. Sempre que consegui aproximar as atividades das vivências quotidianas dos alunos, observei não apenas maior entusiasmo, mas também uma perceção clara do sentido e da utilidade da Educação Física nas suas vidas. Essa ligação ao real mostrou-me que o meu papel não era apenas ensinar conteúdos, mas sim contribuir para que os alunos reconhecessem na atividade física uma ferramenta de saúde, de bem-estar e de cidadania, tanto no presente como no futuro.

Para além da LF, foi igualmente importante reconhecer o papel central da AF no contexto da Educação Física escolar. A AF tem sido tradicionalmente assumida como um dos pilares da disciplina, pois constitui a base sobre a qual assentam muitas das aprendizagens motoras e dos estilos de vida ativos. De facto, tanto o Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001) como as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018)

sublinham a necessidade de desenvolver, ao longo da escolaridade, capacidades como a resistência, a força, a velocidade, a agilidade e a flexibilidade. Estes componentes, classicamente descritos por Caspersen, Powell e Christenson (1985), quando trabalhados de forma sistemática e progressiva, não visam apenas melhorar o rendimento em contexto desportivo, mas, sobretudo, criar condições para que os alunos compreendam o valor da prática física regular na promoção da saúde e da qualidade de vida.

Ao longo do estágio, percebi que os alunos se envolviam de forma diferente quando lhes eram apresentados momentos dedicados à avaliação e ao desenvolvimento da AF. Muitos demonstraram curiosidade em conhecer os seus resultados e em compará-los ao longo do tempo, o que funcionou como um fator de motivação acrescida. Essa experiência confirmou-me a relevância do que defendem Corbin e Lindsey (2007), ao salientarem que a AF, quando trabalhada de forma contextualizada e com recurso a estratégias motivacionais, contribui não apenas para ganhos imediatos de desempenho, mas também para a interiorização de hábitos de autorregulação e de prática autónoma.

No meu caso, optei por integrar a AF em blocos específicos de cada aula, sobretudo nos primeiros 15 minutos, articulando este trabalho com a dimensão da LF. Ou seja, cada momento de desenvolvimento físico era acompanhado de momentos de reflexão ou feedback entre pares, incentivando os alunos a monitorizar o seu progresso, a reconhecer as dificuldades e a definir estratégias para melhorar. Assim, a AF deixou de ser vista apenas como "treino físico" e passou a ser encarada como um espaço de aprendizagem com significado, onde a melhoria individual estava ligada ao bem-estar e à adoção de estilos de vida saudáveis.

Esta opção mostrou-se particularmente relevante em turmas heterogéneas. Enquanto alguns alunos apresentavam já bons níveis de AF devido à prática desportiva extraescolar, outros revelavam dificuldades acentuadas em tarefas de resistência ou de força. A diferenciação pedagógica foi, por isso, um aspeto fundamental: organizei circuitos com diferentes níveis de dificuldade, dei feedback individualizado e criei tarefas adaptadas, assegurando que todos pudessem participar e evoluir a partir do seu ponto de partida. Ao valorizar o progresso individual e não apenas a performance absoluta, procurei transmitir aos alunos a ideia de que a AF é uma construção pessoal e contínua, acessível a todos, em linha com o que defendem Batista e Resende (2016, 2023) quando destacam a importância da equidade em EF.

Para tornar isso possível, optei pela metodologia Youth Participatory Action Research (YPAR), que me permitiu colocar os alunos no centro de processo. Para mim, fazia todo o sentido dar-lhes voz, ouvir as suas ideias e envolvê-los em todas as fases: desde identificar problemas até procurar soluções e avaliar resultados (Cammarota & Fine, 2008). Confesso que no início foi estranho abdicar de algum controlo, mas rapidamente percebi que este passo deu frutos. Alunos que antes passavam despercebidos começaram a mostrar mais responsabilidade e até liderança. Isso foi das coisas que mais me marcou: ver que, quando damos espaço, os alunos surpreendem-nos.

Neste quadro, o objetivo deste estudo foi perceber de que forma a utilização da metodologia YPAR na área da aptidão física poderia contribuiu para o desenvolvimento da LF em alunos do ensino secundário. Adicionalmente, analisou-se o envolvimento, a motivação e a autonomia dos alunos ao longo do programa.

8.4. Metodologia

O estudo teve uma natureza quantitativa, pois o objetivo foi comparar dois momentos distintos de avaliação. No primeiro (M1) apliquei o PPLA (Anexo V) antes da intervenção com o YPAR, e no segundo (M2) voltei a aplicar o mesmo questionário, depois da intervenção. A comparação entre estes dois momentos permitiu-me perceber se, ao longo do processo, existiram alterações nos níveis de LF dos alunos.

8.5. Participantes

O estudo foi desenvolvido com a turma do ensino secundário onde realizei o meu EP. No M1, antes da implementação do YPAR, participaram 18 alunos, e no M2, após a intervenção, 20 alunos. Embora tenham existido pequenas discrepâncias nos registos, a maioria dos estudantes esteve presente em ambos os momentos, o que me deu confiança para analisar a evolução do grupo. Para mim, fazia sentido que fossem estes alunos a participar no estudo, pois foram aqueles com quem trabalhei diariamente e com quem construí relações de proximidade, conhecendo bem as suas dinâmicas, dificuldades e potencialidades.

8.6. Instrumentos

Para a recolha de dados utilizei o Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA), um instrumento validado para adolescentes portugueses que avalia os domínios

psicológico, social e parte do cognitivo da Literacia Física (Mota et al., 2021, 2022, 2023). A escolha deste instrumento deveu-se à sua adequação ao contexto escolar e à possibilidade de recolher informação abrangente sobre diferentes dimensões da LF de forma prática e acessível para os alunos. Para além de me proporcionar uma visão mais completa sobre a evolução da turma, o PPLA constituiu também um recurso pedagógico, já que ofereceu momentos de reflexão aos alunos acerca do seu próprio percurso. Procurei ainda alinhar esta avaliação com os princípios do Projeto MAIA, onde a avaliação é entendida como uma ferramenta para clarificar critérios e apoiar a aprendizagem, mais do que apenas classificar (Fernandes, 2020). Esta abordagem permitiu-me dar feedback mais claro e mostrar aos alunos que o essencial não era a comparação, mas sim o progresso individual de cada um.

8.7. Desenho da Intervenção

O processo iniciou-se com a aplicação de testes FITescola seguidos do PPLA (M1), que serviu como diagnóstico inicial dos níveis de LF da turma, permitindo identificar os pontos fortes e as fragilidades de cada aluno, em especial no que se refere à AF. A partir deste diagnóstico, foi implementada a metodologia YPAR, estruturada em cinco fases aplicadas especificamente à organização e à gestão do trabalho da AF:

Fase 1 - Identificação de áreas a melhorar – com base nos resultados dos testes FITescola, os alunos foram convidados a refletir sobre os seus níveis de aptidão física e a selecionar as capacidades (resistência, força, flexibilidade, entre outras) que consideravam mais relevantes para melhorar. Esta etapa foi essencial para desenvolver consciência individual e promover o envolvimento dos alunos no processo.

Fase 2 - Pesquisa e recolha de informação – após a definição das áreas prioritárias, os alunos realizaram pequenas pesquisas e recolheram informação, tanto em fontes digitais como através de diálogo com colegas e professores, sobre exercícios, estratégias e hábitos que poderiam contribuir para a melhoria das suas capacidades físicas.

Fase 3 - Construção de planos de ação individuais – cada aluno elaborou um plano de treino simplificado e adaptado às suas necessidades, definindo objetivos, tipos de exercícios e formas de monitorizar a evolução. Esta fase correspondeu a uma aplicação prática da autorregulação e da responsabilidade individual na aprendizagem.

Fase 4 - Implementação na prática – os alunos colocaram em prática os seus planos durante os blocos iniciais de cada aula (aproximadamente 15 minutos), realizando exercícios específicos para a capacidade escolhida. A execução foi acompanhada pelo professor estagiário e pelos colegas, com recurso a estratégias de feedback e de cooperação, de modo a reforçar a motivação e a correção técnica.

Fase 5 - Avaliação final – no final do processo, foi aplicado de novo o PPLA (M2), permitindo comparar os resultados com os valores iniciais e refletir sobre os progressos obtidos. Este momento incluiu também uma componente de autoavaliação, na qual os alunos analisaram o impacto das estratégias escolhidas e identificaram aprendizagens que poderiam transferir para o seu quotidiano.

Ao longo de todo o processo procurei sempre orientar e apoiar, mas dando espaço para que os alunos assumissem o protagonismo e responsabilidade pelas suas escolhas.

8.8. Procedimentos de analise de dados

Os dados recolhidos através do PPLA foram analisados com recurso a estatística descritiva, considerando médias e variações entre os dois momentos (M1 e M2). Esta análise permitiu observar as diferenças nos domínios da LF e perceber se a intervenção com o YPAR teve impacto positivo no desenvolvimento dos alunos.

8.9. Resultados

A aplicação do PPLA permitiu comparar os níveis de LF entre o momento inicial (M1) e o momento final (M2), após a implementação do YPAR. Os resultados encontram-se sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Médias do PPLA por Domínios

Domínio	M1 (Pré)	M2 (Pós)	Diferença (M2-M1)
Psicológico	2,89	2,75	-0,14
Social	2,94	3,00	+0,06
Cognitivo	2,74	2,70	-0,04

No **domínio psicológico**, a média desceu ligeiramente (M1 = 2,89 → M2 = 2,75). Apesar de poder ser interpretado como um indicador menos positivo, entendo esta

diferença como reflexo do processo vivido pelos alunos: ao longo da intervenção, foram desafiados a pensar de forma mais crítica sobre a sua motivação e confiança, o que poderá ter levado a uma perceção mais realista das suas próprias dificuldades. Tal como sublinha Whitehead (2010), a LF é um processo dinâmico e em constante desenvolvimento, e essa maior consciência pode ser interpretada como parte integrante desse percurso.

No **domínio social**, verificou-se uma pequena subida (M1 = 2,94 → M2 = 3,00). Para mim, este foi um dos resultados mais gratificantes, pois confirmou em números aquilo que observei nas aulas: os alunos começaram a colaborar mais entre si, a valorizar a cooperação e a envolver-se ativamente nas tarefas. Esta evolução vai ao encontro do que Ní Chróinín et al. (2022) defendem relativamente ao impacto positivo das metodologias centradas no aluno, que potenciam tanto a aprendizagem como a qualidade das interações sociais.

No **domínio cognitivo**, os valores mantiveram-se praticamente estáveis (M1 = 2,74 → M2 = 2,70). Este resultado já era expectável, dado que o tempo de implementação foi relativamente curto, e os ganhos de conhecimento necessitam normalmente de maior continuidade para se consolidarem. De acordo com Cairney et al. (2022), a evolução da LF deve ser entendida como um percurso a longo prazo, sendo natural que mudanças significativas no domínio cognitivo demorem a emergir.

De forma geral, os resultados reforçam a ideia de que, embora não tenham ocorrido transformações profundas, houve pequenas mudanças que apontam para o valor da metodologia adotada. A ligeira subida no domínio social demonstra a importância de envolver os alunos como protagonistas do processo, como defende o YPAR (Cammarota & Fine, 2008). Já a descida no psicológico e a estabilidade no cognitivo recordam que a LF exige consistência, tempo e continuidade para que os progressos se tornem mais visíveis.

8.10. Discussão

Este estudo foi, acima de tudo, uma oportunidade de aprender com os meus alunos e de perceber como uma metodologia diferente, como o YPAR, podia influenciar o desenvolvimento da LF. Quando comecei, tinha dúvidas sobre o impacto que poderia alcançar, mas os resultados, mesmo que não sejam espetaculares em termos numéricos,

confirmaram muito do que senti nas aulas: pequenas mudanças podem ter grande significado.

No domínio psicológico, os valores desceram ligeiramente (M1 = 2,89 → M2 = 2,75). À primeira vista, parece negativo. Mas, ao viver o processo, senti que os alunos começaram a olhar para si próprios de forma mais crítica e realista. Recordo alguns que, no início, se mostravam muito confiantes, mas que ao longo da intervenção começaram a reconhecer limitações e a falar mais abertamente das suas dificuldades. Para mim, isso não é uma perda, é crescimento. Whitehead (2010) e Cairney et al. (2022) lembram que a LF é uma aprendizagem contínua, e que a consciência das nossas fragilidades faz parte do caminho. Nesse sentido, esta descida numérica pode até significar que os alunos se tornaram mais conscientes, mais capazes de se autoavaliar. É exatamente o que Bento (1998) defende: a EF deve formar pessoas que reflitam sobre si próprias, e não apenas atletas executantes.

No domínio social, houve uma pequena subida (M1 = 2,94 → M2 = 3,00). Este foi, para mim, o resultado mais gratificante. Desde o primeiro dia notei que a turma estava dividida em subgrupos, e que nem sempre havia cooperação. Com o YPAR, percebi uma mudança: vi mais colaboração, mais entreajuda e até alunos mais reservados a assumir responsabilidades que antes evitavam. Foi emocionante perceber que, mesmo sem grandes mudanças numéricas, a turma se tornou um pouco mais unida. Ní Chróinín et al. (2022) referem que metodologias centradas no aluno ajudam a fortalecer a cooperação, e Graça & Mesquita (2007) já tinham mostrado como os modelos de ensino dos jogos desportivos podem criar ambientes de responsabilidade partilhada. Senti isso na pele: quando os alunos sentem que têm voz e responsabilidade, a relação entre eles melhora.

No domínio cognitivo, os valores ficaram praticamente iguais (M1 = 2,74 → M2 = 2,70). Confesso que não esperava grandes mudanças aqui. O tempo foi curto e sei bem que consolidar conhecimentos teóricos sobre a AF demora tempo e exige continuidade. Ainda assim, fiquei satisfeito com algumas conversas e reflexões que os alunos fizeram. Em vários momentos, percebi que começaram a relacionar a prática da AF com estilos de vida ativos e com o impacto na saúde. Carvalho (1994) defende que a avaliação deve valorizar o progresso e a compreensão, e não apenas o resultado imediato. Foi isso que senti, mesmo que os números não tenham subido, vi alunos a pensar de forma diferente. E isso, para mim, já é aprendizagem.

Se tivesse de escolher o que mais me marcou, seria o impacto da metodologia YPAR. No início, custou-me abdicar de parte do controlo da aula. Estava habituado a ter tudo planeado e a orientar cada passo. Mas quando dei voz aos alunos, vi mudanças surpreendentes, alunos mais passivos começaram a participar, e alguns até se revelaram líderes natos.

Cammarota & Fine (2008) defendem que o YPAR dá poder aos jovens e os transforma em agentes ativos do seu percurso. Eu vi isso a acontecer. E percebi também que esta abordagem está muito próxima de modelos pedagógicos como o MEJC ou o MED (Graça & Mesquita, 2007), que colocam o aluno no centro da aprendizagem.

8.11. Conclusão

O projeto desenvolvido permitiu responder aos objetivos inicialmente delineados. Em termos gerais, foi possível analisar e compreender o desenvolvimento da LF em três domínios: o social, o psicológico e o cognitivo, com maior evidência no domínio social, o que confirma a pertinência da opção metodológica adotada. Quanto à aptidão física e a perceção dos alunos relativamente ao seu progresso individual e coletivo, foi visível que os alunos desenvolveram maior consciência sobre a importância da aptidão física. Houve ainda lugar à promoção da reflexão conjunta com os alunos acerca do impacto das estratégias participativas na sua motivação e envolvimento nas aulas, conduzindo-os a reconhecer o valor da Educação Física enquanto espaço de aprendizagem significativa, promotora de saúde, bem-estar e cidadania ativa.

A grande aprendizagem foi perceber que ensinar EF não é apenas ensinar técnicas ou competências motoras. É criar ambientes significativos, participativos e inclusivos. A pequena subida no social mostrou-me o poder de dar espaço aos alunos. A descida no psicológico e a estabilidade no cognitivo lembraram-me que os progressos não aparecem de um dia para o outro, exigem consistência, paciência e continuidade.

Enquanto futuro professor, levo comigo a ideia de que o mais importante é que os alunos encontrem sentido na AF. Se conseguirem perceber que a prática lhes traz benefícios não só agora, mas também para a vida, sinto que já cumpri a minha missão.

Como em qualquer estudo, também aqui encontrei várias limitações que importa reconhecer. A primeira prende-se com a dimensão da amostra: trabalhei apenas com uma

turma do ensino secundário, o que não permite generalizar os resultados para outras realidades escolares. Cada grupo tem dinâmicas próprias e características muito específicas, e sei que os resultados poderiam ser diferentes se tivesse trabalhado com outras turmas ou níveis de ensino.

Outra limitação foi a duração da intervenção. O processo foi desenvolvido num período relativamente curto, dentro de um único ano letivo. A literatura (Cairney et al., 2022; Whitehead, 2010) sublinha que o desenvolvimento da LF exige consistência e tempo, sendo natural que mudanças mais expressivas só se manifestem em percursos prolongados. Assim, algumas estabilidades ou até pequenas descidas nos resultados podem estar relacionadas com a falta de continuidade temporal.

Também reconheço limitações relacionadas com a natureza do próprio contexto escolar. Trabalhar no âmbito de um estágio pedagógico significa lidar com constrangimentos de horários, planos curriculares definidos e necessidades de avaliação formal. Nem sempre foi possível implementar todas as atividades que idealizei, e algumas adaptações tiveram de ser feitas em função da carga horária e da disponibilidade dos espaços.

Adicionalmente, é preciso ter em conta a disponibilidade e envolvimento dos alunos. Apesar de muitos se terem envolvido ativamente, outros mostraram alguma resistência inicial, sobretudo quando lhes foi pedido que refletissem ou assumissem papéis de maior responsabilidade. Essa diversidade de envolvimento influencia inevitavelmente os resultados, e representa um desafio constante para qualquer professor.

No que diz respeito ao instrumento de recolha, optei pelo PPLA, por considerar que era o mais adequado ao contexto. No entanto, reconheço que este tipo de instrumento, baseado em autorrelato, depende muito da sinceridade e da perceção subjetiva dos alunos. Há sempre o risco de alguns responderem de forma menos atenta ou de interpretarem as perguntas de forma diferente, o que pode ter impacto nos resultados obtidos.

Por fim, destaco também uma limitação de ordem pessoal. Sendo ainda estagiário, senti a natural inexperiência em gerir simultaneamente o papel de professor e de investigador. Houve momentos em que tive dificuldade em separar estas funções, e sei que a minha forma de orientar e intervir também influenciou os resultados.

No futuro, acredito que seria importante aplicar este tipo de estudo em amostras mais alargadas, em diferentes escolas e com maior duração. Gostaria também de ver a integração de instrumentos mistos, complementando o PPLA com métodos qualitativos, como entrevistas, diários de reflexão ou grupos focais. Isso permitiria recolher não apenas dados quantitativos, mas também compreender melhor as perceções e experiências dos alunos, dando uma visão mais completa do impacto da intervenção.

8.12. Referências Bibliográficas

Baptista, F., Santos, D., Silva, A., Mota, J., & Santos, R. (2012). Prevalência da atividade física e comportamentos sedentários em adolescentes portugueses: Estudo HBSC 2010. Revista Portuguesa de Saúde Pública, 30(1), 21–30.

Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2022). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. Sports Medicine, 52(6), 1113–1124.

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion. New York, NY: Routledge.

Durden-Myers, E. J., Whitehead, M. E., & Pot, N. (2018). Physical literacy and human flourishing. Journal of Teaching in Physical Education, 37(3), 225–231.

Matos, M. G., & Equipa Aventura Social. (2018). A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão. Lisboa, Portugal: FMH/Universidade de Lisboa.

Mota, J., Clark, C. C. T., Santos, R., Rocha, L., & Duncan, M. (2021). Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA-Q): Psychometric properties of the questionnaire for adolescents. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 25(3), 236–248.

Mota, J., Clark, C. C. T., Santos, R., & Duncan, M. (2022). Reliability and validity of the PPLA-O: An observation tool to assess adolescents' physical literacy. European Physical Education Review, 28(4), 962–981.

Mota, J., Clark, C. C. T., Santos, R., & Duncan, M. (2023). The Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA): Validity, reliability and implications for practice.

Frontiers in Psychology, 14, 112233.

Ní Chróinín, D., Cosgrave, C., & O'Grady, D. (2022). The physical education pedagogical approaches in nurturing physical literacy among primary and secondary school students: A scoping review. Curriculum Studies in Health and Physical Education, 13(3), 258–275.

Whitehead, M. (2010). Physical literacy: Throughout the lifecourse. London, England: Routledge.

9. Considerações Finais

Quando iniciei o EP, sabia que iria enfrentar um desafio exigente, mas confesso que não estava totalmente preparado para a intensidade e a riqueza da experiência que iria viver. Os primeiros dias foram marcados por um misto de ansiedade e entusiasmo. Por um lado, sentia o peso da responsabilidade de estar finalmente no terreno, com alunos reais à minha frente, por outro, havia uma enorme vontade de pôr em prática tudo aquilo que tinha aprendido na minha formação académica. A verdade é que, desde cedo, percebi que o EP seria muito mais do que aplicar conhecimentos, seria uma etapa de transformação pessoal e profissional.

A cada aula, a cada interação e a cada obstáculo, fui descobrindo mais sobre mim e sobre a profissão. Recordo-me de sentir receio de não conseguir corresponder às expectativas dos alunos, da professora cooperante (PC) ou até das minhas próprias. No entanto, com o passar do tempo, fui percebendo que os erros e as dificuldades faziam parte do processo e que era precisamente nesses momentos que mais aprendia. Como refere Nóvoa (2009), a identidade docente constrói-se no confronto entre ideais e realidades, e eu senti isso na pele, tive de ajustar a minha forma de ensinar, de comunicar e até de estar em aula, sempre em busca de maior clareza e eficácia.

Um dos aspetos que mais impacto teve em mim foi o trabalho colaborativo. O núcleo de estágio, a PC e o grupo disciplinar foram autênticos pilares no meu percurso. Através da partilha de experiências, do feedback constante e do apoio nos momentos mais exigentes, percebi a importância de nunca encarar a docência como um ato solitário. Bossle (2008) sublinha que o planeamento e a prática em Educação Física ganham qualidade quando construídos coletivamente, e eu senti exatamente isso, cada sugestão, cada crítica e cada troca de ideias foram oportunidades de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, este percurso teve um impacto profundo no meu desenvolvimento pessoal. O contacto diário com os alunos obrigou-me a sair da minha zona de conforto e a desenvolver competências de empatia, paciência e resiliência. Houve dias mais fáceis e dias mais difíceis, sobretudo na reta final do EP, mas em todos eles aprendi algo novo sobre a importância de acreditar nos alunos, mesmo quando eles próprios duvidam das suas capacidades. Esta aprendizagem não se esgota na profissão, fez-me crescer como pessoa, reforçando valores que já me acompanhavam desde a infância, como a disciplina, a cooperação e o respeito mútuo.

No fundo, o EP representou para mim uma verdadeira "escola dentro da escola": uma experiência onde cresci, amadureci e me confrontei com a realidade concreta da profissão docente. Hoje, olhando para trás, percebo que este percurso me transformou profundamente. Sinto-me mais confiante, mais preparado e, sobretudo, mais consciente da responsabilidade que é ser professor. Não foi um caminho linear nem isento de dificuldades, mas foi precisamente isso que o tornou tão valioso.

Neste EP tive a oportunidade de construir a minha identidade profissional. Cheguei à escola com muitas ideias e expectativas, mas rapidamente percebi que ser professor exige muito mais do que dominar conteúdos ou planificar aulas de forma estruturada. Envolve um processo contínuo de adaptação, reflexão e crescimento, onde cada experiência contribui para moldar a forma como me posiciono enquanto educador.

Nos primeiros momentos, senti necessidade de manter um maior controlo sobre as aulas, recorrendo sobretudo ao MID. Esta opção parecia-me, à partida, a mais segura para garantir disciplina e clareza, sobretudo perante a imprevisibilidade de turmas heterogéneas. Contudo, cedo percebi que, se quisesse realmente promover aprendizagens significativas e tornar os alunos protagonistas do seu próprio percurso, teria de começar a abrir espaço a outras abordagens. Essa transição não foi fácil, porque abdicar do controlo significou, muitas vezes, sair da minha zona de conforto. No entanto, foi precisamente nesse movimento de desconforto que comecei a crescer.

Ao longo do EP, fui incorporando metodologias mais participativas, como o MAC e a abordagem YPAR. Estas opções permitiram-me colocar os alunos no centro do processo, dar-lhes mais voz e responsabilidade, e valorizar as suas ideias e iniciativas. Senti, em vários momentos, que este caminho tornava a aprendizagem mais significativa e envolvente. Alunos que inicialmente revelavam pouco entusiasmo começaram a mostrar maior empenho quando perceberam que as suas opiniões eram valorizadas e que podiam ter um papel ativo no rumo das aulas. Foi nestas situações que percebi, com clareza, a importância de construir uma identidade docente baseada na confiança, na autonomia dos alunos e no respeito pela diversidade.

Este processo de transformação foi sempre acompanhado por momentos de reflexão crítica. Como sublinha Nóvoa (2009), a identidade profissional não é algo fixo, mas sim uma construção dinâmica, em permanente reconstrução a partir das experiências

vividas. Senti isso em cada aula, havia dias em que saía satisfeito, outros em que sentia frustração ou dúvidas. Mas em todos, havia matéria para pensar, reformular e melhorar. A reflexão tornou-se, assim, uma ferramenta indispensável para consolidar a minha prática e fortalecer a minha confiança enquanto professor.

A construção da minha identidade profissional foi também marcada pela colaboração. O contacto diário com a professora cooperante, com o núcleo de estágio e com os colegas do grupo disciplinar permitiu-me perceber que ser professor é um trabalho coletivo, onde a partilha de ideias e a entreajuda fazem parte do caminho. Como defende Batista (2018), a identidade docente constrói-se no cruzamento entre o individual e o coletivo, e só ganha consistência quando é alimentada pela interação com outros profissionais.

Hoje, ao olhar para trás, reconheço que o EP me ajudou a passar de uma visão muito centrada em mim e nas minhas inseguranças, para uma perspetiva mais consciente, confiante e aberta ao diálogo pedagógico. Construí as primeiras bases da minha identidade profissional, não como algo acabado, mas como um processo em constante evolução. Percebi que a docência é feita de escolhas diárias, de ajustes constantes e de uma capacidade permanente de refletir e aprender. E foi neste equilíbrio entre teoria e prática, entre controlo e autonomia, entre individual e coletivo, que comecei a encontrar o meu lugar enquanto professor de EF.

Ao longo do EP, fui desenvolvendo um conjunto de competências pedagógicas que considero determinantes para a minha evolução enquanto professor de EF. Se no início me sentia ainda inseguro sobre a melhor forma de intervir, à medida que as semanas foram passando fui ganhando consistência, confiança e clareza sobre aquilo que caracteriza uma intervenção de qualidade.

Uma das primeiras aprendizagens foi a importância da gestão da aula. Rapidamente percebi que, sem organização, dificilmente se consegue garantir tempo efetivo de prática e aprendizagens consistentes, lembro que nas primeiras aulas recebi várias sugestões de como melhorar este requisito por parte da PC. Procurei planear de forma detalhada cada sessão, prevendo materiais, espaços e transições. Senti que esta preparação antecipada era fundamental para evitar tempos mortos e manter os alunos envolvidos. Rink (2014) refere precisamente que a qualidade do ensino está intimamente

ligada à gestão eficaz do tempo e dos recursos, algo que confirmei na prática, sempre que a minha preparação era mais cuidada, a aula decorria com maior fluidez e rendimento.

No domínio da instrução, comecei por recorrer sobretudo ao MID, que me deu segurança para estruturar e controlar a aula, especialmente em contextos de maior agitação. Contudo, ao longo do tempo percebi que este modelo, por si só, era insuficiente para promover aprendizagens significativas. Fui então explorando outras abordagens, como o MED, o MAC e o MEJC, que me permitiram colocar os alunos em papéis mais ativos e responsabilizá-los pelas suas aprendizagens. Siedentop, Hastie e van der Mars (2011) defendem que a diversidade metodológica é essencial em EF, e eu percebi isso na prática: as turmas respondiam melhor quando diversificava estratégias e lhes dava maior protagonismo.

A disciplina foi outro desafio constante. Trabalhar com grupos heterogéneos, com diferentes níveis de motivação e de empenho, exigiu de mim uma postura preventiva, assente em regras claras desde o início. Percebi que ser coerente e justo era fundamental para conquistar a confiança dos alunos. Darst e Pangrazi (2009) referem que a disciplina em EF deve estar alicerçada numa gestão proativa, capaz de promover autorregulação e responsabilidade. Sempre que surgiam comportamentos menos adequados, procurava dialogar e levar os alunos a compreenderem o impacto das suas ações no grupo. Com o tempo, notei melhorias, a turma aprendeu a respeitar mais os momentos de instrução e a valorizar o tempo de prática.

No que se refere ao clima de aula, talvez este tenha sido um dos pontos mais desafiantes. A turma apresentava subgrupos bem definidos e pouca empatia coletiva, o que dificultava a cooperação em algumas atividades. Por vezes, formar grupos heterogéneos era complicado, pois havia alunos que resistiam a trabalhar fora do seu círculo de amigos. Nesses momentos, tive de insistir em estratégias que promoviam a colaboração e a entreajuda, criando desafios em que o sucesso dependia da contribuição de todos. Kirk (2010) e Hellison (2011) sublinham a importância de um clima positivo para o desenvolvimento social e emocional, e senti que sempre que conseguia promover essa atmosfera, a participação e a motivação cresciam.

Outra competência que considero fundamental foi a do feedback. Utilizei diferentes tipos de feedback (individual, coletivo, prescritivo, interrogativo), mas

reconheço que, durante grande parte do EP, priorizei o feedback individual, por acreditar que era o mais eficaz para o aluno compreender o que precisava de melhorar. No entanto, à medida que o tempo passou, percebi que o feedback generalizado também tinha um papel importante, permitindo economizar tempo e chegar a todo o grupo. Este equilíbrio foi um dos aspetos que mais me marcou, pois obrigou-me a evoluir enquanto comunicador. Siedentop e Tannehill (2000) reforçam que o feedback é uma das ferramentas mais poderosas na aprendizagem motora, e hoje sinto que aprendi a usá-lo de forma mais consciente e estratégica.

A diferenciação pedagógica foi, sem dúvida, o domínio onde senti maiores dificuldades. Encontrei alunos com níveis de aptidão física muito distintos, alguns com grande facilidade na execução dos gestos técnicos e outros com dificuldades evidentes. Ao início, tive dificuldade em adaptar as tarefas para responder a estas diferenças, mas progressivamente fui encontrando estratégias, simplificar exercícios, variar níveis de exigência ou propor tarefas alternativas. Perrenoud (1999) destaca que a diferenciação exige do professor sensibilidade e criatividade para responder à diversidade, e foi exatamente esse o caminho que tentei seguir. Ainda assim, reconheço que este será sempre um dos maiores desafios da minha prática e uma área onde pretendo continuar a evoluir.

Por fim, não posso deixar de referir o papel da avaliação. Percebi que avaliar não é apenas atribuir uma nota, mas um processo contínuo que deve apoiar e orientar as aprendizagens. Ao longo do EP, utilizei avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, procurando sempre dar feedback claro e justo. As grelhas de avaliação que elaborei foram pensadas em articulação com os critérios da escola, mas adaptadas por mim para que fossem claras e transparentes. Esta experiência ajudou-me a valorizar a avaliação como ferramenta pedagógica e não apenas classificativa, em linha com o que defende Perrenoud (1999).

Considero que as competências pedagógicas adquiridas durante o EP me tornaram um professor mais completo. Aprendi a gerir melhor o tempo e os recursos, a diversificar metodologias, a equilibrar disciplina e proximidade, a comunicar de forma mais eficaz e a procurar responder à diversidade dos alunos. Sei que ainda tenho muito a aprender e a aperfeiçoar, mas sinto que este percurso me deu bases sólidas para continuar a construir a minha identidade docente com confiança e sentido crítico.

Se há dimensão que me marcou profundamente ao longo do EP foi, sem dúvida, a relacional. Desde o primeiro contacto com a turma percebi que não bastava planear boas aulas ou escolher metodologias eficazes; era necessário criar uma verdadeira relação com os alunos, baseada no respeito, na empatia e na confiança. Esta dimensão humana revelou-se decisiva não só para o envolvimento dos alunos, mas também para a minha própria motivação enquanto professor em formação.

A proximidade com os alunos foi construída diariamente, em pequenos gestos que, para mim, fizeram toda a diferença, escutar as suas preocupações, valorizar as suas conquistas, apoiar nos momentos de dificuldade e reconhecer o esforço individual. Como refere Hellison (2011), a Educação Física tem um enorme potencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, e senti isso em cada aula. Muitos alunos, que inicialmente demonstravam pouco entusiasmo, foram mostrando maior envolvimento quando perceberam que a sua voz era ouvida e que as suas dificuldades eram respeitadas.

Foram também estas relações que me permitiram perceber a importância da empatia. Houve alunos que enfrentavam limitações físicas ou de saúde, outros que simplesmente tinham menor confiança em si próprios. Nestes casos, procurei sempre adaptar as propostas e transmitir-lhes a mensagem de que, independentemente das dificuldades, todos tinham um papel importante na aula. Esta valorização do esforço individual ajudou a criar um ambiente mais seguro e motivador, no qual os alunos sentiam que podiam arriscar, errar e aprender.

Mas não foi apenas um processo de impacto nos alunos, eles também me marcaram a mim. Aprendi com a sua energia, com a forma como lidavam com vitórias e derrotas, com o entusiasmo genuíno quando conseguiam superar um obstáculo. Estes momentos mostraram-me o lado mais gratificante da docência, perceber que, para além dos conteúdos ensinados, conseguimos deixar marcas positivas na vida dos alunos, ajudando-os a crescer como pessoas. Hoje, olhando para trás, reconheço que esta dimensão relacional foi talvez a que mais contribuiu para reforçar a minha convicção de que sem uma boa relação com os alunos, não existe qualidade no processo de crescimento dos mesmos. Acredito que, tal como defende Batista (2018), ensinar Educação Física é também educar para a vida, promovendo não apenas competências motoras, mas também valores e atitudes que acompanham os alunos no seu percurso pessoal. No meu caso, sinto

que consegui dar passos importantes nesse sentido, ajudar os alunos a acreditar mais em si mesmos, a valorizar a cooperação e a encarar a atividade física como um espaço de crescimento integral.

O EP foi uma experiência transformadora, marcada por aprendizagens que ultrapassam largamente os limites da sala de aula ou do pavilhão desportivo. Ao longo deste percurso, tive oportunidade de confrontar-me com os desafios reais da docência, de experimentar diferentes estratégias pedagógicas, de lidar com as complexidades de turmas heterogéneas e, sobretudo, de crescer enquanto pessoa e professor.

Foi um caminho exigente, repleto de dúvidas, erros e momentos de frustração, mas também de conquistas, superações e pequenas vitórias que me mostraram o verdadeiro significado de ensinar. Mais do que aplicar teorias, o EP obrigou-me a refletir, a adaptar-me e a reinventar-me a cada aula. Como sublinha Nóvoa (2009), a identidade profissional constrói-se num processo contínuo, em permanente reconstrução. Sinto que este estágio foi o ponto de partida para essa construção, onde comecei a desenhar a minha forma de ser professor.

Aprendi que ensinar Educação Física vai muito além da instrução técnica ou do desenvolvimento da aptidão física. É educar para a vida, formar cidadãos mais conscientes, cooperativos e resilientes, que reconhecem no movimento um caminho para a saúde e o bem-estar. Percebi também que a relação com os alunos é o verdadeiro alicerce do processo educativo: sem confiança, empatia e respeito, dificilmente se alcançam aprendizagens significativas.

Este EP reforçou ainda a importância da formação contínua. A profissão docente não se esgota naquilo que aprendemos na universidade ou no estágio; exige uma postura permanente de abertura, reflexão e atualização. Pretendo, no futuro, continuar a investir no meu desenvolvimento profissional, aprofundando conhecimentos em áreas como metodologias participativas, avaliação e literacia física, de modo a responder melhor às necessidades dos alunos e aos desafios de uma escola em constante mudança.

Ao mesmo tempo, este percurso deu-me confiança para encarar o futuro com otimismo. Sinto-me mais preparado para enfrentar as exigências da profissão, consciente de que os desafios serão muitos, mas igualmente confiante de que possuo as ferramentas necessárias para os superar. Sei que ainda tenho muito para aprender, mas também sei

que esta aprendizagem será feita lado a lado com os alunos, numa relação de crescimento mútuo.

O EP não foi apenas o fim de um ciclo de formação, mas sobretudo o início de uma caminhada profissional. Levo comigo aprendizagens, memórias e convicções que me acompanharão ao longo da minha carreira. Mais do que nunca, acredito no poder transformador da Educação Física e no papel do professor enquanto agente de mudança. Este estágio deixou-me a certeza de que tomei a decisão certa ao ingressar neste mestrado e que posso com certeza contribuir para que os meus futuros alunos sejam não apenas melhores praticantes de atividade física, mas também melhores pessoas.

10.Referências Bibliográficas

Álvares, M. (2018). *Educação Física e desenvolvimento humano: Práticas diversificadas e significativas*. Porto, Portugal: FADEUP.

Antão, A. (2006). *Comunicação pedagógica em contextos educativos*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397–401.

Batista, P. (2014). *Planificação em Educação Física: Perspetivas e práticas*. Porto, Portugal: FADEUP.

Batista, P. (2018). *Educação Física: Ensino, aprendizagem e avaliação*. Porto, Portugal: FADEUP.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em Educação Física. In *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento* (pp. xx–xx). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Batista, P., & Resende, R. (2016). *Educação Física: Diversidade, inclusão e pedagogia diferenciada*. Lisboa, Portugal: Edições FMH.

Bento, J. (1998). *Educação Física e desporto: Da teoria à prática pedagógica*. Porto, Portugal: Campo das Letras.

Bossle, F. (2008). Planejamento coletivo e identidade docente em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 29*(2), 57–72.

Borges, C. (2017). Espaço educativo como lugar de acolhimento e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação, 30*(1), 35–50.

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.

Carvalho, M. (1994). Avaliação em Educação Física: Uma perspetiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação, 7*(2), 67–80.

Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2009). *Dynamic physical education for secondary school*

students (6th ed.). San Francisco, CA: Pearson.

Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest, 56*(2), 226–240.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 21–50.

Fernandes, D. (2014). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Fernandes, D. (2020). *Avaliação para as aprendizagens*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Ferreira, J., Alves, A., & Carvalho, R. (2015). A importância do feedback e da reflexão na formação inicial de professores de EF. *Revista Motricidade, 11*(2), 55–66.

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(1), 19–40.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). *Modelos de ensino dos jogos desportivos*. Porto, Portugal: FADEUP.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jahn, A. (2011). Planejamento em Educação Física: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33*(3), 657–671.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, England: Routledge.

Leite, N. (2015). O Modelo de Estrutura do Conhecimento na prática da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 15*(1), 25–38.

Loro, A., Silva, R., & Amaral, F. (2010). Formação contínua de professores: Experiência e prática reflexiva. *Revista Brasileira de Educação, 15*(45), 543–556.

Loureiro, A., & Araújo, M. (2017). Educação ambiental e sustentabilidade no contexto escolar. *Revista de Educação Ambiental, 12*(1), 89–102.

Maia, J., Lopes, V., & Seabra, A. (2013). *Educação Física, saúde e bem-estar: Perspetivas contemporâneas*. Porto, Portugal: FADEUP.

Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

McArdle, W., Katch, F., & Katch, V. (2010). *Exercise physiology: Nutrition, energy, and human performance* (7th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.

Padilha, A. (2001). *Planejamento pedagógico: Uma abordagem reflexiva*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Ribeiro, C. (2012). *Planificação em Educação Física: Entre a teoria e a prática*. Lisboa, Portugal: FMH.

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

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). *Motor learning and performance: From principles to application* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Sousa, P., Martins, J., & Marques, A. (2018). O desporto escolar como espaço de iniciação desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 18*(1), 45–59.

Tavares, J., Batista, P., & Graça, A. (2016). *O ensino em Educação Física: Da prática reflexiva à intencionalidade pedagógica*. Porto, Portugal: FADEUP.

Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, England: University of Technology, Loughborough.

Vickers, J. (1990). *Knowledge structures for teaching in physical education*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Vilar, D. (2000). *Planificação em Educação Física: Da teoria à prática*. Lisboa, Portugal: FMH.

Zabalza, M. A. (1985). *Diário de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

.

Anexos

Anexo I - Plano de Aula

Agrupamento de Escolas D. Manuel Gomes de Almeida

AULA Nº: 38	**PROFESSOR:** Miguel Pinto		**UNIDADE DIDÁTICA:** Futebol	
ANO/TURMA: 11º5 AV	**Nº ALUNOS:** 20	**DATA:** 06/03/2025	**HORA:** 08h30 – 10h0 (70' úteis)	**LOCAL:** AEMGA – Campo de Futebol
MATERIAL: 20 Bolas de Futebol, 20 sinalizadores, 15 coletes				

FUNÇÕES DIDÁTICAS:
- Exercitação da condução de bola, do passe, receção, desarme, interceção e da penetração.
- Introdução do remate e da cobertura ofensiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA:

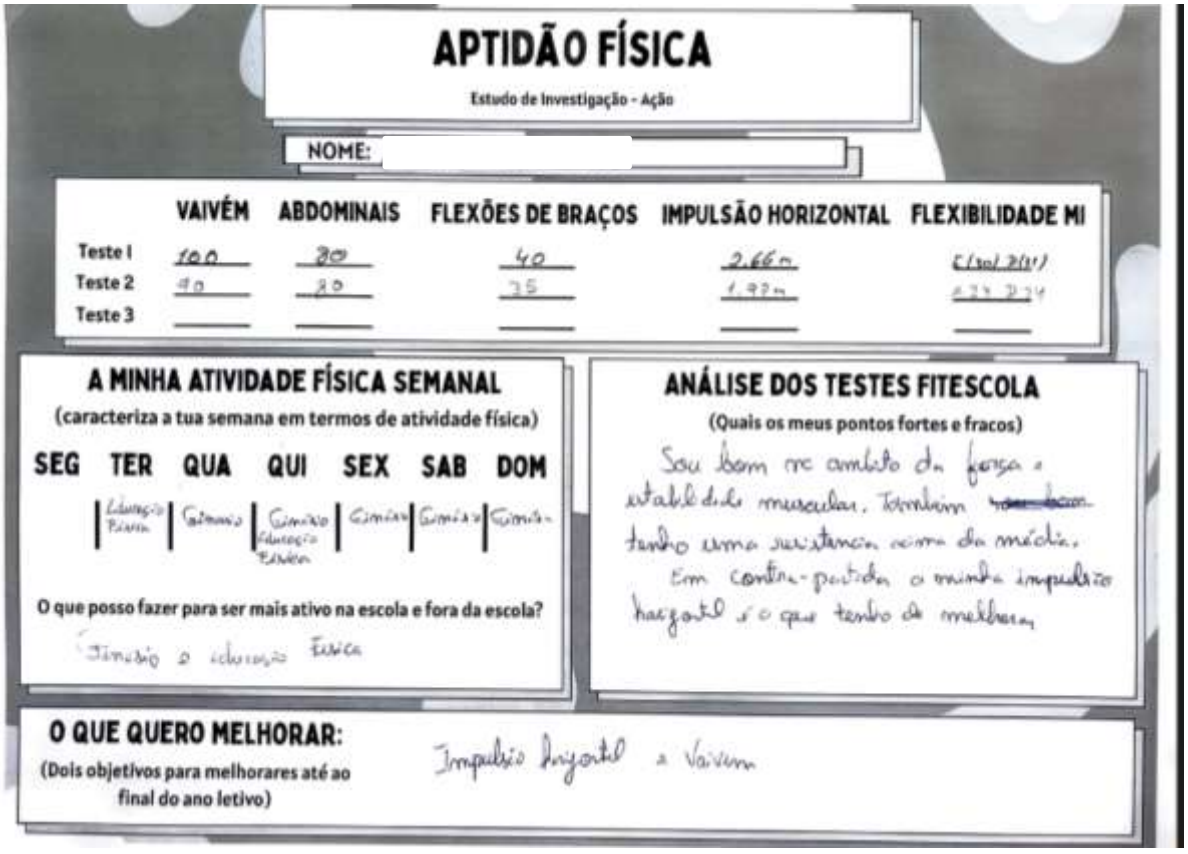
HABILIDADES MOTORAS:	FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA	CULTURA DESPORTIVA	CONCEITOS PSICOSSOCIAIS
• Realizar condução de bola, do passe, receção, desarme, interceção e o remate. • Realizar a penetração e a cobertura ofensiva em situação de jogo	• Aplicar a velocidade de receção, coordenação óculo-manual e a orientação espacial, em vários exercícios critério e em situação de jogo, não demonstrando fadiga extrema.	• Aplicar as regras da modalidade, em exercício critério e em situação de jogo	• Demonstrar empenho, autonomia, respeito e cooperação durante toda a sessão.

	EXERCÍCIO		CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL	**CONVERSA COM OS ALUNOS** → 08h40	5'	↳ Chamada ↳ Introdução da aula	Os alunos, sentados em forma de U, atentam a breve explicação do que será lecionado na respetiva sessão. Segue-se a realização da chamada por parte do docente.	
PARTE INICIAL	**Condição física** → 08h45	15'	↳ Projeto de Investigação-ação	↳ Aptidão física de acordo com os planos de cada grupo.	
PARTE INICIAL	**Futebol sem bola** → 09h00'	10'	↳ Ativação geral	↳ Todos os alunos com bola, menos aqueles que vão apanhar, quem não tem bola tem que roubar a bola, ao fim de 2 minutos que não tiver bola, deve realizar um castigo.	
PARTE FUNDAMENTAL	**Passe, passe remate.** → 09h10	10'	↳ Passe ↳ Remate	↳ Os alunos, em pares iniciam a jogada com um passe no meio campo, de seguida o aluno que faz o primeiro passe, dirige-se para a zona dos 6 metros, enquanto que o aluno que recebeu o passe, devolve ao que se deslocou. O aluno que acabou de fazer o passe dirige-se para a zona dos 6 metros também, onde irá rematar de primeira após o passe do colega.	↳ Passar a bola ao colega com a parte de dentro do pé; ↳ Contactar a bola com o peito do pé após flexão do MI e seguida extensão.
PARTE FUNDAMENTAL	**3x2 +GR** → 09h20	10'	↳ Condução ↳ Desarme ↳ Penetração ↳ Contenção ↳ Cobertura ofensiva ↳ Passe ↳ receção	↳ Existem 5 filas, 3 filas onde sai 1 jogador com bola os outros 2 saem sem bola, dando apoio ao colega com bola fornecendo sempre linha de passe. Nas restantes filas, saem 2 jogadores com intensão de roubar a bola.	↳ Criar oportunidades de golo; ↳ Orientar a condução para a baliza; ↳ Impedir a progressão; ↳ Defender entre o atacante e a baliza.
PARTE FUNDAMENTAL	**Torneio em Escada** → 09h30	15'	↳ Jogo	↳ Jogo 3x3 aplicando todas as habilidades técnicas inerentes à modalidade. Não existe finalização, apenas é golo, quando os alunos passam com a bola controlada pela baliza.	↳ Aplicar conteúdos aprendidos até ao momento, inerentes à modalidade.
PARTE FINAL	**CONVERSA COM OS ALUNOS** → 09h45	5'	↳ Retomar à calma ↳ Realizar o balanço final e contextualizar a sessão seguinte ↳ Conceitos psicossociais	Os alunos, sentados em forma de U, retomam à calma, enquanto a professora realiza um breve balanço da sessão e realiza a autoavaliação dos conceitos psicossociais.	
Observações					

Anexo II – Grelha de Avaliação

Saber e saber fazer				Pesquisa e Pensamento			Capacidade de Expressão			Relacionamento interpessoal				
Habilidades técnicas (1)	Deslocamentos (Adequa a sua posição à trajetoria da bola)	Conhecimento das regras da modalidade	Nota	Respostas oportunas e adequadas na prática (3)	Analisa o seu desempenho e o dos outros, dando e aceitando sugestões	Nota	Demonstra entusiasmo na realização das atividades	Realiza as atividades com atenção e de acordo com o objetivo	Nota	Tem tido bos relação com os colegas, ajudando a melhorar a sua prestação na aula	Revela atitudes de respeito pelo outro	Cumpre sempre com os deveres e é autónomo	Nota	Nota Final
4	4,5	5	18,00	4,5	4,5	18	4	4	16	4	5	5	18,67	17,67
3	3,5	4	14,00	3	3	12	3	4	14	3	4	4	14,67	13,67
2,5	2,5	4	12,00	3	3	12	3	3	12	5	5	4	18,67	13,67
4	2,5	4	14,00	4,5	4	17	3	4	14	4	4	4	16,00	15,25
2,5	2,5	4	12,00	3	3	12	3	3	12	3	3	3	12,00	12,00
4	4	5	17,33	4,5	4	17	4	4	16	5	5	5	20,00	17,58
3	3	3	12,00	3	3	12	3	3	12	3	3	3	12,00	12,00
4,5	4,5	5	18,67	5	4,5	19	5	5	20	5	5	5	20,00	19,42
3,5	3,5	5	16,00	4	4	16	4	4	16	4	4	4	16,00	16,00
4	4	5	17,33	4,5	5	19	4	5	18	5	5	5	20,00	18,58
4	3	3	13,33	3	3,5	13	3	3	12	4	4	4	16,00	13,58
5	5	5	20,00	5	5	20	5	5	20	5	5	5	20,00	20,00
3	3	3	12,00	3	3	12	4	4	16	4	5	5	18,67	14,67
3	3	3	12,00	3	3	12	3	3	12	4	5	4	17,33	13,33
3,5	3,5	4	14,67	3,5	3,5	14	2	3	10	4	5	3,5	16,67	13,83
3	2,5	3	11,33	3	3	12	2	3	10	4	5	4	17,33	12,67
2	2	3	9,33	3	2	10	2	3	10	4	5	4	17,33	11,67
3	3	4	13,33	3	3	12	3	3	12	4	3,5	3	14,00	12,83
2,5	2	3	10,00	2	3	10	2	3	10	3	3	3	12,00	10,50
4,5	4,5	5	18,67	4,5	4	17	4	4	16	4	4	5	17,33	17,25

Anexo III – Recolha de Informação YPAR



COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?

(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

Perguntando o personal trainer, um que tenha o habito de correr.

Recorrer à internet e pesquisar sobre como melhorar as técnicas, e também que alimentos e tipos de treino que impulsionam o meu desempenho.

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?

(O que é? O que posso fazer para melhorar?)

Para melhorar os meus abdominais poderia fazer um plano de treino;

- corrida 20min ritmo moderado
- Exercicio de pernas com peso para mim bastante completo.
- Tecnica de corrida

Para melhorar a impulsão horizontal:

- Exercicios de pernas com explosão (ex: fig saltinhos, só com 1 perna)
- Elevação do quadril (com explosão)
- Salto na caixa (se possivel com peso)
- Lunges com salto

FALA SOBRE O TEU TRABALHO AO NÍVEL DA APTIDÃO FÍSICA ESTE ANO

-O que aprendeste ao longo deste ano sobre o desenvolvimento da Aptidão física?

Aprendi que qualidade é melhor que quantidade

-Como avalias o teu envolvimento ao nível da Aptidão física este ano? Refere um aspeto que tenhas gostado mais e um que tenhas gostado menos.

Eu acho que tive melhorado mesmo estando lesionada quis fazer os testes físicos pela 2ª vez. Tinha a certeza que os testes ia ser melhores se não tivesse sentido dores da lesão aquando fiz os testes.

-Como foi trabalhar com os teus colegas? Algum momento que te marcou (positiva ou negativamente) (uma ajuda; um incentivo...)?

Não gostei, alias mesmo gostei. Poucos é que realmente se esforçam e tentam ajudar e fazer o melhor.

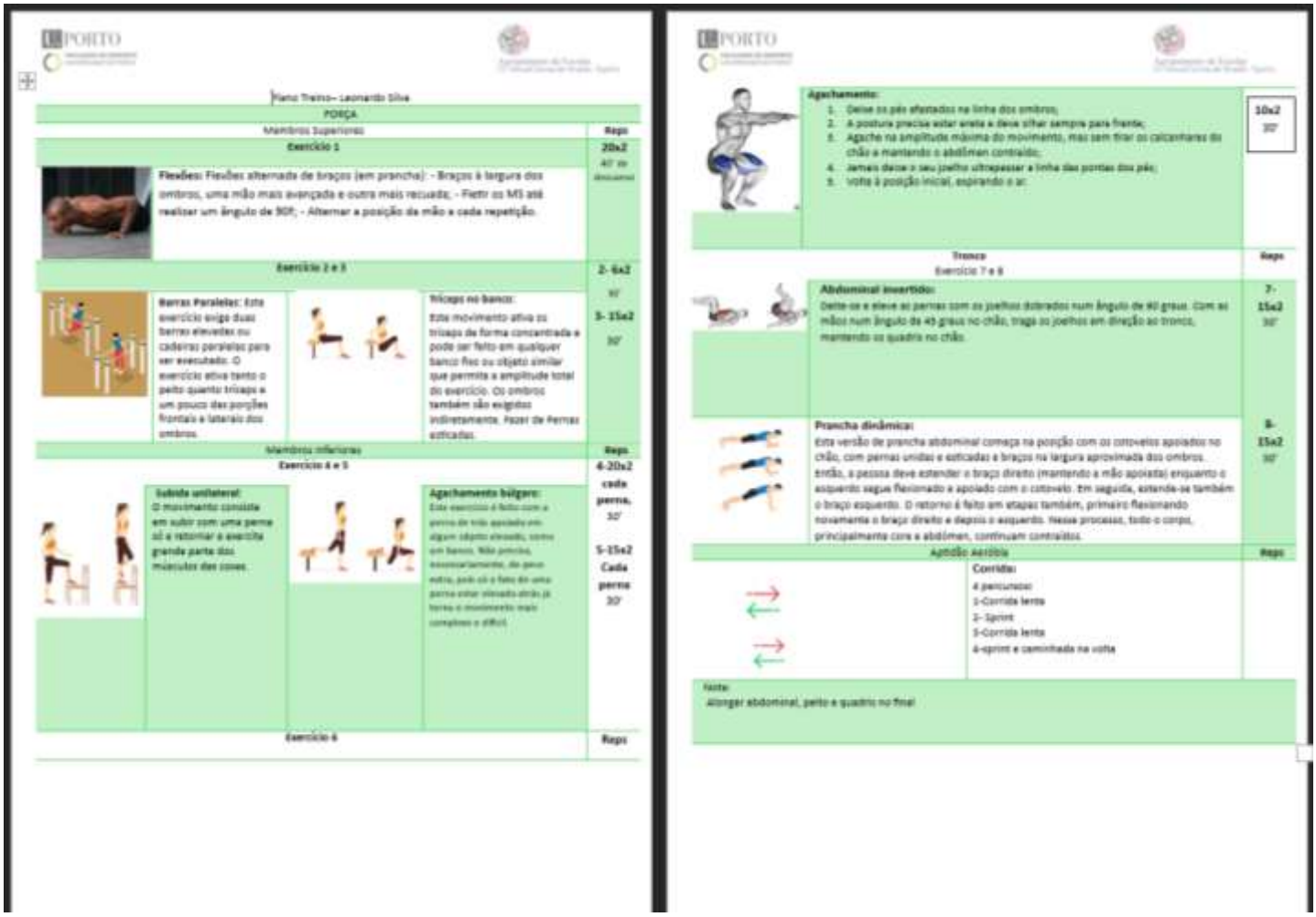
-Como avalias as alterações no teu nível de aptidão física (mais/menos repetições; melhor/pior execução técnica?) Em que medida conseguiste alcançar os teus objetivos? Explica.

Estive lesionada então não consigo avaliar a 100%, embora, consegui que aprendi algumas coisas em relação aos aquecimentos e técnica da aptidão física.

-Fizeste alguma mudança na tua rotina de Atividade Física semanal em comparação com a tua rotina inicial (consulta a primeira página)?

Planos de treino, e menos treinos pela lesão.

Anexo IV – Plano de Treino Elaborado por aluno



Plano Treino– Leonardo Silva

FORÇA

Membros Superiores	Repe
Exercício 1	**20x2** 40" de descanso
Flexões: Flexões alternada de braços (em prancha): - Braços à largura dos ombros, uma mão mais avançada e outra mais recuada; - Fletir os MS até realizar um ângulo de 90º; - Alternar a posição da mão a cada repetição.	
Exercício 2 e 3	**2- 6x2** 90" **3- 15x2** 30"
Barras Paralelas: Este exercício exige duas barras elevadas ou cadeiras paralelas para ser executado. O exercício ativa tanto o peito quanto tríceps e um pouco das porções frontais e laterais dos ombros.	**Tríceps no banco:** Este movimento ativa os tríceps de forma concentrada e pode ser feito em qualquer banco fixo ou objeto similar que permita a amplitude total do exercício. Os ombros também são exigidos indiretamente. Fazer de pernas esticadas.
Membros inferiores	**Repe.**
Exercício 4 e 5	**4-20x2 cada perna,** 30" **5-15x2 Cada perna** 30"
Subida unilateral: O movimento consiste em subir com uma perna só e retornar à exercita grande parte dos músculos das coxas.	**Agachamento búlgaro:** Este exercício é feito com a perna de trás apoiada em algum objeto elevado, como um banco. Não precisa, inicialmente, de peso extra, pois só o fato de uma perna estar elevada atrás já torna o movimento mais complexo e difícil.
Exercício 6	**Repe**

Agachamento:
1. Deixe os pés afastados na linha dos ombros;
2. A postura precisa estar ereta e deve olhar sempre para frente;
3. Agache na amplitude máxima do movimento, mas sem tirar os calcanhares do chão e mantendo o abdômen contraído;
4. Jamais deixe o seu joelho ultrapassar a linha das pontas dos pés;
5. Volte à posição inicial, expirando o ar.

10x2 30"

Tronco
Exercício 7 e 8 — **Repe**

Abdominal invertido: Deite-se e eleve as pernas com os joelhos dobrados num ângulo de 90 graus. Com as mãos num ângulo de 45 graus no chão, traga os joelhos em direção ao tronco, mantendo os quadris no chão.

7- 15x2 30"

Prancha dinâmica: Esta versão de prancha abdominal começa na posição com os cotovelos apoiados no chão, com pernas unidas e esticadas e braços na largura aproximada dos ombros. então, a pessoa deve estender o braço direito (mantendo a mão apoiada) enquanto o esquerdo segue flexionado e apoiado com o cotovelo. Em seguida, estende-se também o braço esquerdo. O retorno é feito em etapas também, primeiro flexionando novamente o braço direito e depois o esquerdo. Nesse processo, todo o corpo, principalmente core e abdômen, continuam contraídos.

8- 15x2 30"

Aptidão Aeróbia — **Repe**

Corrida:
4 percursos:
1-Corrida lenta
1- Sprint
1-Corrida lenta
4-sprint e caminhada na volta

Note:
Alongar abdominal, perto e quadris no final

Anexo V – PPLA

Portuguese Physical Literacy Assessment (PPLA)

Versão Portuguesa

Para responderes ao próximo grupo, deves relembrar que **AF = Atividade(s) Física(s)**, e que inclui todas as situações que impliquem movimento, como por exemplo, as aulas de Educação Física, as atividades desportivas (coletivas ou individuais), as atividades rítmicas (ex. dança), o exercício físico (ex. treino de força, *jogging*), e as atividades físicas que faças para te deslocar ou nos teus tempos livres.

Para cada afirmação abaixo deves selecionar o quanto essa te descreve circundando uma das opções de 0 a 4 (**0= Nada, 1= Pouco, 2= Moderadamente, 3= Bastante, 4= Totalmente**).

Como é que estas frases te descrevem?	Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente
P1. Sinto-me motivado(a) para praticar AF	0	1	2	3	4
P2. Faço AF porque outras pessoas dizem que devo fazer	0	1	2	3	4
P3. Sinto-me culpado(a) quando não faço AF	0	1	2	3	4
P4. Sinto-me mal comigo mesmo(a) quando não faço AF	0	1	2	3	4
P5. Sinto-me pressionado(a) pelos outros para fazer AF	0	1	2	3	4
P6. Faço AF porque outras pessoas vão ficar insatisfeitas comigo se não fizer	0	1	2	3	4
P7. Faço AF porque é divertido	0	1	2	3	4
P8. Sinto-me bem quando faço AF	0	1	2	3	4
P9. Considero que a AF faz parte de mim	0	1	2	3	4
P10. Valorizo os benefícios de praticar AF	0	1	2	3	4
P11. Vejo a AF como parte fundamental de quem sou	0	1	2	3	4
P12. Gosto de praticar AF	0	1	2	3	4
P13. Sinto-me confiante para praticar AF	0	1	2	3	4
Em situações de Atividade Física:					
P14. Sinto-me confiante nas minhas habilidades	0	1	2	3	4
P15. Consigo participar com sucesso	0	1	2	3	4
P16. Considero-me bom/boa praticante	0	1	2	3	4
P17. Confio nas minhas capacidades	0	1	2	3	4
P18. Sinto-me bem com a forma como consigo participar	0	1	2	3	4
P19. Consigo participar em AF que considero desafiantes	0	1	2	3	4
P20. Sei como fazer para me tornar mais confiante	0	1	2	3	4
P21. Sinto-me capaz mesmo quando sou criticado(a)	0	1	2	3	4
P22. Acredito na minha capacidade mesmo quando falho	0	1	2	3	4
P23. Consigo gerir as minhas emoções	0	1	2	3	4

P24. Reconheço as emoções dos outros	0	1	2	3	4
P25. Consigo reconhecer as minhas emoções	0	1	2	3	4
Em situações de Atividade Física:					
P26. Sou um(a) bom(a) observador(a) das emoções dos outros	0	1	2	3	4
P27. Percebo o que os outros sentem	0	1	2	3	4
P28. Consigo identificar o que sinto	0	1	2	3	4
P29. Consigo antecipar as minhas emoções	0	1	2	3	4
P30. Consigo lidar com as dificuldades racionalmente	0	1	2	3	4
P31. Consigo gerir as minhas emoções quando necessário	0	1	2	3	4
P32. Tenho um bom controlo das minhas emoções	0	1	2	3	4
P33. Consigo gerir o meu esforço	0	1	2	3	4
P34. Sei quando me sinto cansado(a)	0	1	2	3	4
P35. Consigo aperceber-me de mudanças na minha respiração	0	1	2	3	4
P36. Consigo reconhecer mudanças no meu ritmo cardíaco	0	1	2	3	4
P37. Tenho noção dos meus limites físicos	0	1	2	3	4
P38. Reconheço o efeito que diferentes intensidades de esforço têm em mim	0	1	2	3	4
P39. Utilizo estratégias para gerir o meu esforço	0	1	2	3	4
P40. Consigo antecipar quando irei ficar cansado(a)	0	1	2	3	4
P41. Consigo controlar o meu cansaço	0	1	2	3	4
P42. Faço por melhorar as minhas capacidades físicas	0	1	2	3	4
Nas diversas situações da minha vida:					
P43. Sinto-me mais motivado(a) a atingir os meus objetivos porque pratico AF	0	1	2	3	4
P 44. Sinto-me mais confiante nas minhas capacidades porque pratico AF	0	1	2	3	4
P45. Controlo melhor as minhas emoções porque pratico AF	0	1	2	3	4
P46. Controlo melhor o meu cansaço porque pratico AF	0	1	2	3	4

Como é que estas frases te descrevem?	Nada	Pouco	Moderadamente	Bastante	Totalmente
S1. Acredito que os aspetos culturais da(s) AF são importantes (ex. os seus rituais, termos específicos, roupa, valores)	0	1	2	3	4
S2. Participo em rituais das AF (ex. saudações, hinos/cânticos, gritos, aplausos)	0	1	2	3	4
S3. Utilizo termos específicos das AF (ex. nomes de técnicas ou táticas, nomes de equipamento, expressões)	0	1	2	3	4
S4. Utilizo vestuário específico da AF que estou a praticar	0	1	2	3	4
S5. Assisto a eventos de AF (ex. competições, demonstrações, programas)	0	1	2	3	4
S6. Gosto de acompanhar eventos de AF (ex. competições, demonstrações, programas)	0	1	2	3	4
S7. Interesso-me pelos aspetos culturais das AF (ex. os seus rituais, termos específicos, roupa, valores)	0	1	2	3	4
S8. Incentivo os outros a assistirem a eventos de AF (ex. competições, demonstrações, programas)	0	1	2	3	4
S9. Encorajo os outros a participar na cultura de cada AF (ex. rituais, termos específicos, roupa)	0	1	2	3	4
S10. Consigo ter uma vida ativa e saudável	0	1	2	3	4
Em situações de Atividade Física:					
S11. Trabalho bem com os outros	0	1	2	3	4
S12. Tento ter comportamentos corretos e justos	0	1	2	3	4
S13. Respeito os meus adversários	0	1	2	3	4
S14. Cumpro as regras	0	1	2	3	4
S15. Faço batota, se isso me trouxer benefícios	0	1	2	3	4
S16. Respeito as decisões de autoridades (ex. árbitro, juiz, treinador/professor)	0	1	2	3	4
S17. Cumpro os princípios do *fair-play*/ética desportiva	0	1	2	3	4
S18. Compreendo a importância dos princípios do *fair-play*/ética desportiva	0	1	2	3	4
S19. Faço para que os outros respeitem o *fair-play*/ética desportiva	0	1	2	3	4
S20. Cumpro as regras, mesmo sem supervisão	0	1	2	3	4
S21. Cumpro os princípios do *fair-play*/ética desportiva por iniciativa própria	0	1	2	3	4
S22. Faço para que os outros cumpram as regras	0	1	2	3	4

S23. Colaboro com os outros	0	1	2	3	4
S24. Sou compreensivo(a) com os outros	0	1	2	3	4
S25. Controlo o meu comportamento para com os outros	0	1	2	3	4
S26. Respeito os outros	0	1	2	3	4
S27. Coopero com os outros	0	1	2	3	4
S28. Encorajo os outros	0	1	2	3	4
S29. Preocupo-me com o sucesso dos outros	0	1	2	3	4
S30. Ajudo os outros a terem sucesso	0	1	2	3	4
S31. Sou prestável com os outros	0	1	2	3	4
S32. Tenho um relacionamento positivo com os outros	0	1	2	3	4
S33. Interajo com os outros	0	1	2	3	4
S34. Partilho um objetivo comum com os outros	0	1	2	3	4
S35. Sinto-me próximo(a) dos outros	0	1	2	3	4
S36. Sinto que há camaradagem entre mim e os outros	0	1	2	3	4
S37. Faço por melhorar o meu relacionamento com os outros	0	1	2	3	4
Em situações de Atividade Física:					
S38. Sei como fazer para melhorar o meu relacionamento com os outros	0	1	2	3	4
S39. Preocupo-me com a qualidade do relacionamento que tenho com os outros	0	1	2	3	4
Nas diversas situações da minha vida:					
S40. Envolvo-me mais noutras atividades culturais (ex. teatro, música) porque pratico AF	0	1	2	3	4
S41. Sou mais correto(a) e justo(a) porque pratico AF	0	1	2	3	4
S42. Colaboro mais com os outros porque pratico AF	0	1	2	3	4
S43. Tenho melhores relações com os outros porque pratico AF	0	1	2	3	4

Este grupo de questões procura conhecer a tua opinião em relação a temas relacionados com a prática de Atividade Física e estilos de vida saudáveis. **Lê cada uma com atenção e coloca um círculo em volta da(s) alínea(s) escolhida(s).**

C1. Seleciona a opção que representa uma refeição saudável e equilibrada.

(A) Canja de galinha, cheeseburger, maçã, refrigerante.
(B) Sopa de legumes, salmão grelhado com batata-doce e vegetais assados, pera, água.
(C) Pão de alho, massa à carbonara com salada, pera, água.
(D) Sopa de feijão, rissóis de camarão fritos com arroz de tomate, maçã, refrigerante.

C2. Num dia normal, a Maria ingere no total 2000 kcal e tem um dispêndio calórico total de 2200 kcal.

Seleciona a opção que descreve o balanço energético da Maria nesse dia e as consequências no seu peso.

(A) Ela terá um balanço energético negativo e ganhará peso.
(B) Ela terá um balanço energético positivo e ganhará peso.
(C) Ela terá um balanço energético positivo e perderá peso.
(D) Ela terá um balanço energético negativo e perderá peso.

C3. A "capacidade de captar e utilizar o oxigénio para produzir energia" e a "capacidade de mover uma ou mais articulações através da sua total amplitude" descrevem, respetivamente

(A) a força muscular e a flexibilidade.
(B) a aptidão aeróbia e a flexbilidade.
(C) a aptidão aeróbia e a força muscular.
(D) a velocidade e a força muscular.

C4. O João tem pouca força e flexibilidade e quer melhorar estas capacidades.

Seleciona a opção que descreve métodos de treino adequados para o João.

	Treino	Frequência	Volume por grupo muscular/articulação
(A)	**Força**	**2- 3 vezes não consecutivas por semana**	**1 a 3 séries de 12 repetições**
	Flexibilidade	**5-7 vezes por semana**	**30 segundos por alongamento**
(B)	Força	1 vez por semana	1 a 3 séries de 12 repetições
	Flexibilidade	5-7 vezes por semana	30 segundos por alongamento
(C)	Força	2- 3 vezes consecutivas por semana	1 a 3 séries de 12 repetições
	Flexibilidade	1 vez por semana	30 segundos por alongamento
(D)	Força	2- 3 vezes não consecutivas por semana	1 a 3 séries de 5 repetições
	Flexibilidade	5-7 vezes por semana	30 segundos por alongamento

C5. Seleciona **todas** as opções que descrevem procedimentos básicos para prevenir lesões e danos físicos durante a prática de atividade física.

(A) Aquecer no início da atividade e retornar à calma no final.
(B) Aplicar quente imediatamente, em caso de lesão.
(C) Utilizar material de proteção adequado.
(D) Comer uma refeição 10 minutos antes da atividade.
(E) Cumprir as regras de segurança da modalidade.
(F) Hidratar regularmente enquanto se estiver em atividade.

6. Completa o texto, selecionando na tabela a opção adequada a **cada espaço**.

Uma atleta de competição está a ponderar utilizar esteroides anabolizantes. Esta prática é __1.__ dado que __2.__ verdade desportiva, __3.__ desempenho desportivo e __4.__ saúde.

1.	2.	3.	4.
(A) segura **(B) proibida** **(C)** permitida	**(A)** aumenta a **(B) diminui a** **(C)** não tem efeito na	**(A) aumenta o** **(B)** diminui o **(C)** não tem efeito no	**(A) aumenta a probabilidade de problemas de** **(B)** diminui a probabilidade de problemas de **(C)** não tem efeito na

C7. A Organização Mundial de Saúde definiu recomendações para a prática de Atividade Física.

Seleciona a opção que descreve as recomendações gerais para crianças e adolescentes, e para adultos.

(A) Crianças e adolescentes: 60 minutos por dia com intensidade moderada a vigorosa; adultos: 150 minutos por semana com intensidade moderada a vigorosa.
(B) Crianças e adolescentes: 150 minutos por semana com intensidade moderada a vigorosa; **adultos**: 150 minutos por semana com intensidade moderada a vigorosa
(C) Crianças e adolescentes: 30 minutos por dia com intensidade moderada a vigorosa; **adultos**: 150 minutos por semana com intensidade moderada a vigorosa.
(D) Crianças e adolescentes: 60 minutos por dia com intensidade moderada a vigorosa; **adultos**: 90 minutos por semana com intensidade moderada a vigorosa.

C8. Seleciona a opção que associa corretamente o tipo de treino físico aos seus impactos na saúde.

Tipos de Treino Físico	**Impactos na Saúde**
1.Treino de Força	A. Melhoria da tensão arterial e da saúde cardiovascular.
	B. Aumento da frequência cardíaca de repouso
2.Treino de Flexibilidade	C. Maior mobilidade e capacidade para realizar atividades do dia-a-dia
	D. Maiores dificuldades de coordenação
3.Treino de Aptidão Aeróbia	E. Melhoria nos ossos, tendões e ligamentos e menor risco de lesões

(A) 1-D, 2-C, 3-A
(B) 1-A, 2-B, 3-C
(C) 1-E, 2-B, 3-D
(D) 1-E, 2-C, 3-A

C9. A fórmula de cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) é

(A) $\frac{Peso\ (kg)}{Altura\ (m)^2}$

(B) $\frac{Altura\ (cm)^2}{Peso\ (kg)}$

(C) $\frac{Peso\ (kg)}{Altura\ (cm)^2}$

(D) $\frac{Altura\ (m)}{Peso\ (kg)^2}$

C10. Seleciona, com base na análise das duas tabelas, **todas** as afirmações verdadeiras.

Tabela 1.

Indivíduo	Sexo	Idade	Índice Massa Corporal	Prática Atividade Física
1	Masculino	15	18	Irregular
2	Feminino	16	26,3	Irregular
3	Masculino	20	27	Regular

Tabela 2. Valores de referência de IMC (FITescola)

	Índice De Massa Corporal Zona Saudável			
	Raparigas		Rapazes	
Idade	>	<	>	<
15	16,0	23,8	16,3	23,1
16	16,3	24,3	16,7	23,9
17	16,4	24,6	17,2	24,6
18+	18,5	25,0	18,5	25,0

(A) O indivíduo 1 deveria praticar atividade física regularmente.
(B) O indivíduo 1 encontra-se abaixo da zona saudável de IMC.
(C) O indivíduo 2 deveria reduzir o seu peso.
(D) O indivíduo 3 deveria manter o seu peso.
(E) O indivíduo 2 tem maior risco de doenças que o indivíduo 3.

Confirma por favor que respondeste a todas as questões.
Muito obrigado pela tua imprescindível participação!