U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O estágio como espaço de construção profissional: um caminho de perplexidades e descobertas

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Silva

Leonor Vicente Melo e Carvalho Marques

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Marques, L. V. M. C. (2025). O estágio como espaço de construção profissional: um caminho de perplexidades e descobertas. Porto: L. Marques. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSORA ESTAGIÁRIA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS.

À maior força da natureza, mãe,
por me ajudares a alcançar cada sonho.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela formação académica e por todas as experiências que tornaram este percurso tão marcante.

À Professora Orientadora, Maria Paula Silva, pelo apoio constante, pelas orientações que me ajudaram a crescer e pelo acompanhamento ao longo de todo este percurso.

À Escola Secundária Das Laranjeiras, e a todo o pessoal docente e não docente, pela forma acolhedora com que me receberam e pela disponibilidade demonstrada durante todo o ano letivo.

Ao Departamento de Educação Física e Desporto, pela oportunidade de aprender e crescer num ambiente profissional tão colaborativo e enriquecedor.

Ao Professor Cooperante, Gabriel Guerreiro, pela dedicação, compreensão, orientações construtivas e pela confiança depositada nas minhas capacidades.

Ao Diretor de Turma, Luís Cruz, por todas as aprendizagens adquiridas através da sua orientação.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pela partilha, pelo apoio e pela entreajuda constante.

Aos meus alunos, por me ensinarem todos os dias, mesmo sem se aperceberem.

A todos os meus amigos, por me darem força, alegria e por fazerem sempre parte da minha vida.

À minha família, pelo carinho, compreensão e apoio inesgotáveis.

Ao Luís, pela paciência infinita e por facilitar, direta e indiretamente, o meu sucesso.

Ao Rodrigo, por nunca, nunca, nunca me deixar desistir e pelo apoio incondicional.

Ao meu pai, pelo suporte que sei que posso encontrar sempre que for necessário.

Às minhas irmãs, por estarem sempre presentes na minha vida, mesmo com os quilómetros que nos separam.

À minha mãe, por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei.

A todos, o meu obrigada!

Índice Geral

Relatório de Estágio Profissional ..... *I*
Agradecimentos ..... *IV*
Índice Geral ..... *V*
Índice de Figuras ..... *VII*
Índice de Tabelas ..... *VII*
Índice de Anexos ..... *VII*
Resumo ..... *VIII*
Abstract ..... *IX*
Lista de Abreviaturas ..... *X*
Introdução 1
1. Enquadramento da Prática Profissional 2
1.1. Estágio Profissional 2
1.2. À Procura de Quem Sou 3
1.3. Escola Secundária das Laranjeiras 5
1.4. Departamento de Educação Física e Desporto 7
1.5. Núcleo de Estágio 8
1.6. Turmas 9
2. Realização da Prática Profissional 11
2.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 11
2.1.1. Planeamento 13
2.1.2. Realização da Prática Pedagógica 20
2.1.3. Construção do meu "Eu" Profissional através da Prática Reflexiva 30
2.1.4. Avaliação 32
2.1.5. Professor a Tempo Inteiro 35
2.1.6. Lecionação do 2.º Ciclo 38
2.2. Área 2 — Participação na Escola e Relações com a Comunidade 42
2.2.1. Direção de Turma 43
2.2.2. Desporto Escolar 50
2.3. Área 3 — Desenvolvimento Profissional 60
2.3.1. Formações 61
2.3.2. Podcast com Nelson Évora 63
2.3.3. Relatório de Avaliação do Desempenho Docente 64
2.3.4. Outras Atividades 64
3. A Aplicação do Modelo de Instrução Direta e do Modelo de Educação Desportiva no Ensino-Aprendizagem do Atletismo: Uma Perceção da Motivação e Participação dos Alunos 66
Resumo 66
Abstract 66

Introdução 67
3.1. Problema do Estudo 71
3.2. Objetivo do Estudo 72
3.3. Metodologia 73
3.4. Recolha de Dados 73
3.5. Considerações Éticas 75
3.6. Plano de Intervenção 76
3.7. Análise de Dados 79
3.8. Apresentação e Discussão dos Resultados 80
Conclusões e Limitações 86
Referências 88
Conclusão 90
Referências bibliográficas 92
Anexos ..... *XIV*

Índice de Figuras

Figura 1: Escola Secundária das Laranjeiras. 6
Figura 2: Exemplo de Atividades Expressivas (Desenho) – MID. 83
Figura 3: Exemplo de Atividades Expressivas (Desenho) – MED. 83

Índice de Tabelas

Tabela 1: Conteúdos da Unidade Didática de Atletismo – MID. 77
Tabela 2: Conteúdos da Unidade Didática de Atletismo – MED. 78
Tabela 3: Síntese dos Resultados – Questionário Comparativo MID vs. MED. 81
Tabela 4: Síntese dos Resultados – Atividades Expressivas (Palavras). 81
Tabela 5: Resultados e Discussão – Atividades Expressivas (Palavras). 82
Tabela 6: Síntese dos Resultados – SMOSS. 84
Tabela 7: Síntese dos Resultados – PLOCQ. 85

Índice de Anexos

Anexo I: Espaços e Equipamentos Desportivos do Complexo Desportivo das Laranjeiras XIV
Anexo II: Plano Anual de Atividades XV
Anexo III: Plano Geral de Estágio XIX
Anexo IV: Modalidade, Espaço e Aulas previstas/lecionadas − 7.º ano XXI
Anexo V: Modalidade, Espaço e Aulas previstas/lecionadas − 10.º ano XXI
Anexo VI: Minuta do Plano de Aula XXII
Anexo VII: Regras da aula de Educação Física XXIII
Anexo VIII: Grelhas de Avaliação Sumativa XXV
Anexo IX: Horário Subprojeto PTI XXVII
Anexo X: Horário Subprojeto Lecionação 2.º Ciclo XXVIII
Anexo XI: Questionário de Caracterização do Aluno XXIX
Anexo XII: Conceção e Planeamento do II Pequeno-Almoço Saudável XXXI
Anexo XIII: Reportagem RTP sobre o II Pequeno-Almoço Saudável XXXII
Anexo XIV: Panfleto do II Pequeno-Almoço Saudável XXXII
Anexo XV: Fase Ilha dos JDE de Futsal XXXIII
Anexo XVI: Fase Ilha dos JDE de Voleibol XXXIV
Anexo XVII: I Feira do Desporto XXXIV
Anexo XVIII: Cartaz Sarau Desportivo ESL XXXV
Anexo XIX: Criação de Conteúdos Geniais: Formação Interativa com o Genially XXXVI
Anexo XX: Eficiência no Meio Aquático: Da AMA às Técnicas de Nado XXXVI
Anexo XXI: Judo na aula de Educação Física XXXVII
Anexo XXII: Podcast com Nelson Évora XXXVIII
Anexo XXIII: Relatório de Avaliação do Desempenho Docente XXXVIII
Anexo XXIV: Social Motivational Orientations in Sport Scale (SMOSS) XXXIX
Anexo XXV: Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) XL
Anexo XXVI: Questionário Comparativo MID *vs*. MED XLI
Anexo XXVII: Exemplo de *Skill cards* XLII
Anexo XXVIII: Exemplos de Atividades Expressivas (Desenhos) MID XLII
Anexo XXIX: Exemplos de Atividades Expressivas (Desenhos) MED XLIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio marca o fim do Estágio Profissional, unidade curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, realizado na Escola Secundária das Laranjeiras. Este trabalho teve como principal objetivo consolidar a formação profissional, permitindo-me experienciar, analisar e refletir sobre as múltiplas dimensões do ensino da Educação Física em contexto real, através da lecionação de duas turmas residentes e de uma turma-piloto. Ao longo deste percurso, enfrentei desafios significativos que exigiram a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas às características e necessidades dos alunos. As dificuldades encontradas, as estratégias implementadas para as superar e cada interação estabelecida no contexto escolar foram determinantes para o meu desenvolvimento, não apenas enquanto futura professora, mas também enquanto indivíduo. Este estágio traduziu-se num processo intenso de descoberta e adaptação, marcado pela tentativa constante de equilibrar as exigências curriculares com as contingências do contexto educativo, fortalecendo a minha identidade profissional e ética. Acredito que este relatório reflete não só o que ensinei, mas sobretudo o que aprendi sobre os alunos, sobre a escola e, principalmente, sobre mim própria, num caminho que permanece em construção, mas já fundamentado numa prática crítica e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSORA ESTAGIÁRIA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS PEDAGÓGICOS.

Abstract

This Internship Report marks the end of the Professional Internship, a curricular unit in the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools, at the Faculty of Sport of the University of Porto, which took place at Laranjeiras Secondary School. The main aim of this work was to consolidate my professional training, allowing me to experience, analyze and reflect on the multiple dimensions of teaching Physical Education in a real context, by teaching two resident classes and a pilot class. Throughout this journey, I faced significant challenges that required the articulation of theoretical knowledge and different pedagogical practices, adapted to the characteristics and needs of the students. The difficulties encountered, the strategies implemented to overcome them and every interaction established in the school context were crucial to my development, not only as a future teacher, but also as an individual. This internship has been an intense process of discovery and adaptation, marked by the constant attempt to balance the demands of the curriculum with the contingencies of the educational context, strengthening my professional and ethical identity. I believe that this report reflects not only what I have taught, but above all what I have learned about the students, about the school and, in particular, about myself, on a path that is still under construction, but already based on a critical and reflective practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL PRACTICUM; INTERN TEACHER; TEACHING-LEARNING PROCESS; PEDAGOGICAL MODELS.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

ADE – Atividades Desportivas Escolares

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CDT – Coordenador(a) dos Diretores de Turma

CT – Conselho de Turma

CTD – Curso de Técnico/a de Desporto

DE – Desporto Escolar

DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto

DLR – Decreto Legislativo Regional

DOG – Documento de Organização e Gestão

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado/a de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESL – Escola Secundária das Laranjeiras

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – *Feedback*

JDE – Jogos Desportivos Escolares

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor Cooperante

PE – Professor/a Estagiário

PGE – Plano Geral de Estágio

PO – Professor Orientador

PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens

PTI – Professor a Tempo Inteiro

RA – Reflexão da Aula

RE – Relatório de Estágio

TAD – Teoria da Autodeterminação

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente documento retrata o percurso vivenciado ao longo do Estágio Profissional (EP), unidade curricular inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP foi realizado na Escola Secundária das Laranjeiras (ESL), localizada na ilha de São Miguel. Segundo o Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 23/2023/A, o EP realizado na Região Autónoma dos Açores destaca-se pela sua aproximação ao modelo de atuação de um professor efetivo, com renumeração pelo índice 112 previsto nesta regulamentação. Desta forma, esta experiência decorreu sob o estatuto de Professora Estagiária (PE), em que fui responsável pela lecionação e gestão pedagógica de duas turmas residentes, em regime de atividade docente supervisionada pelo Professor Cooperante (PC). A responsabilidade pela lecionação das duas turmas e a participação ativa nas tarefas associadas ao PC exigiram de mim um planeamento autónomo, execução didática responsável e um compromisso constante com o profissionalismo docente. Adicionalmente, participei ativamente noutras tarefas atribuídas ao PC, relacionadas não só com as turmas residentes como em outras atividades e turmas pelas quais o PC era responsável.

Este relatório encontra-se estruturado em diferentes capítulos e subdividido nas respetivas áreas de intervenção. No primeiro capítulo, Enquadramento da Prática Profissional, realizo uma contextualização inicial sobre o EP e a sua relevância para a minha formação, descrevendo o meu percurso na construção da identidade profissional, a Escola Cooperante, o Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD), o Núcleo de Estágio (NE) e as turmas que me foram atribuídas. O segundo capítulo, Realização da Prática Profissional, inclui as três áreas fundamentais de intervenção que constituem o EP, nomeadamente a Área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, onde reflito criticamente sobre a conceção, planeamento, realização, avaliação e os subprojetos postos em prática; a Área 2, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, que retrata a minha integração e contributo no Desporto Escolar (DE) e na Direção de Turma; e a Área 3, Desenvolvimento Profissional, onde descrevo e analiso as atividades que

visaram o desenvolvimento das minhas competências e o fortalecimento da identidade profissional. Finalmente, no terceiro capítulo, apresento o estudo de investigação realizado, onde comparo a aplicação de dois modelos de ensino, um centrado no professor e outro nos alunos, e analiso os seus efeitos na participação e autonomia dos alunos nas aulas de atletismo.

1. Enquadramento da Prática Profissional

1.1. Estágio Profissional

O EP constitui-se como uma etapa decisiva e altamente desafiante do percurso académico. Além de responder a exigências legais e académicas, é, acima de tudo, o momento privilegiado para aproximar o futuro professor do contexto real da escola, integrando-o progressivamente numa cultura profissional docente e confrontando-o com a complexidade da prática educativa.

Tal como refere Queirós (2014), o EP é um terreno privilegiado para a construção da identidade profissional, permitindo ao estagiário não só aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, mas também construir saberes que vão muito além da técnica, fundamentados na experiência, na reflexão e na convivência diária com a realidade escolar. Neste processo, o professor em formação é chamado a adaptar-se a um contexto em constante transformação, marcado por mudanças científicas, tecnológicas, sociais e culturais que exigem renovação permanente e uma postura flexível face ao ensino.

Recordo-me de ter iniciado este percurso com sentimentos ambivalentes: por um lado, entusiasmo e vontade genuína de finalmente exercer a profissão; por outro, a apreensão inevitável que acompanha o assumir de novas responsabilidades. Não é de estranhar, pois o início da aprendizagem profissional da docência é, como refere Queirós (2014), um momento tão determinante quanto difícil, vivido com emoção, mas também com receios e alguma ansiedade (Flores, 1999).

O EP surge, assim, como uma fase de grande intensidade formativa, em que se procura articular de forma coerente a ação teórica e a ação prática. Queirós (2014) destaca

a necessidade de ultrapassar as barreiras entre estas duas dimensões, promovendo um diálogo constante que aproxime o discurso académico das realidades vividas na escola.

Durante este estágio, pude sentir na pele como o EP se configura como um momento de convergência entre saberes académicos e experiências concretas (Rodrigues & Ferreira, 1998), exigindo de mim um equilíbrio permanente entre o conhecimento técnico e os saberes práticos. É esta confluência que possibilita o desenvolvimento de uma prática docente intencional, sustentada e crítica.

Neste sentido, Batista e Pereira (2012) reforçam que o EP não pretende apenas dotar o futuro professor de ferramentas técnicas, mas sobretudo capacitá-lo para construir uma competência baseada na experiência refletida e com significado, assumindo o estagiário como o principal responsável pela sua aprendizagem.

Concordo com Nóvoa (2009) quando afirma que a formação de professores deve ser realizada a partir do interior da própria profissão, ancorada numa cultura profissional e na partilha entre professores experientes e jovens. Foi, de facto, na escola e no diálogo com os outros professores que comecei a aprender o que significa realmente ser professora, dando forma, de modo gradual, à minha identidade profissional e pessoal.

Este estágio representou, portanto, muito mais do que um requisito académico. Foi o palco onde pude experimentar, errar, refletir e crescer, enfrentando a perplexidade dos inúmeros desafios com que me deparei. Foi também o espaço onde comecei a compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdos mas, sim, um processo humano, relacional e ético, que exige constante adaptação, estudo e abertura à mudança.

1.2. À Procura de Quem Sou

É com alguma dificuldade que escrevo este enquadramento sobre mim mesma, um exercício que, para muitos, poderá parecer simples, mas que para mim carrega uma carga emocional significativa. Sempre fui uma pessoa reservada e, muitas vezes, indecisa. O meu percurso académico e profissional não seguiu o caminho tradicional, sobretudo no que respeita à escolha da profissão. Muitos dos colegas com quem tive a oportunidade de trabalhar sempre souberam, desde cedo, que queriam ser professores. No meu caso, a dúvida e a incerteza sobre o futuro foram presenças constantes, tendo guiado o meu percurso sob a filosofia de "um dia de cada vez", enfrentando os desafios à medida que se apresentavam.

Chamo-me Leonor Marques e nasci na Ilha de São Miguel, nos Açores. Desde muito jovem desenvolvi uma forte ligação ao desporto. A minha infância foi marcada por uma prática constante de diversas modalidades (p. ex., natação, *ballet*, equitação, escalada, voleibol, ténis de praia e padel). A minha energia excessiva, aliada ao gosto pela prática desportiva, fez com que a atividade física se tornasse uma presença constante, moldando quem sou e influenciando profundamente a minha identidade.

Concluído o 12.º ano, encontrei-me perante um dilema: não sabia que curso escolher, mas tinha a certeza de que o que mais me fazia feliz, tanto dentro como fora da escola, era praticar atividade física. Assim, ingressei em 2019 na Licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Motricidade Humana. Este percurso, apesar de enriquecedor, foi também marcado pela pandemia, que me obrigou a regressar aos Açores e a readaptar-me ao contexto familiar.

Quando concluí a licenciatura, surgiu novamente a incerteza. Para não tomar uma decisão precipitada, optei por fazer uma pausa nos estudos e parar um ano antes do mestrado. Nesse período explorei novas áreas e desafios, destacando-se o trabalho num clube de atividade física em 2022, onde lecionei aulas de grupo, dei treinos personalizados e colaborei na coordenação técnica de competições de natação. Esse ano de trabalho foi profundamente enriquecedor e permitiu-me adquirir novas competências e alargar a minha visão sobre o mundo da atividade física. Foi também nesse ambiente que a hipótese de ingressar pela área do ensino começou a ganhar força, sobretudo quando lecionei aulas de natação a crianças e jovens, despertando em mim o interesse pela educação e pela transmissão de conhecimentos.

No entanto, a decisão de seguir a via do ensino nunca foi óbvia. Cresci a observar a minha mãe, professora, e embora percebesse o carinho que sentia pela profissão, não compreendia inteiramente o que significava "ser professora". Atualmente, começo a entender essa complexidade. Acredito que a formação de um professor é um processo contínuo, que se constrói ao longo da vida. Queirós (2014) sublinha precisamente que a aprendizagem da docência não começa apenas com o ingresso na profissão, mas é um caminho construído desde as primeiras experiências escolares.

Quando iniciei o EP, uma das minhas primeiras dificuldades foi escolher entre estagiar nos Açores ou no Porto. Apesar de, não ser simples para mim reorganizar a minha

vida e transportá-la de um lado para o outro, acabei por regressar aos Açores, colocando as necessidades pessoais e familiares em primeiro lugar.

Este regresso também me fez refletir sobre o título deste Relatório de Estágio (RE), *O estágio como espaço de construção profissional: um caminho de perplexidades e descobertas*, que traduz exatamente o estado em que me encontrava: repleta de incertezas num percurso com inúmeras dúvidas e descobertas sobre o meu futuro profissional, nomeadamente se o ensino seria, de facto, o meu caminho.

Este estágio acabou por colocar-me frente a frente com o que a literatura descreve como o «choque com a realidade» (Queirós, 2014, p. 72), ou seja, o momento em que nos deparamos com a discrepância entre as teorias aprendidas ao longo da formação inicial e a complexidade do quotidiano escolar. Queirós (2014) explica que este confronto gera muitas vezes no professor principiante um sentimento de não estar preparado para ingressar na profissão, podendo mesmo levar à desilusão. No meu caso, esse choque foi sentido em vários momentos: ao tentar articular o que sabia com o que a prática exigia, ao lidar com turmas desafiantes ou ao perceber a necessidade de tomar decisões rápidas e acertadas perante situações imprevisíveis.

Em suma, este percurso académico e profissional tem sido uma verdadeira caminhada de autodescoberta, repleta de dúvidas, escolhas difíceis e conquistas silenciosas, mas também de grandes aprendizagens. Sou, hoje, alguém que aprendeu a valorizar cada dúvida e cada conquista no caminho para me tornar professora.

1.3. Escola Secundária das Laranjeiras

Tal como defende Batista (2014), as escolas cooperantes desempenham um papel fundamental nos processos de construção identitária dos estagiários, uma vez que são espaços socializantes onde se operacionalizam diretrizes legislativas e protocolos com as instituições de formação, condicionando de forma positiva ou negativa a integração na vida escolar e o modo como se aprende a ser professor. Neste sentido, reconheço a importância da escola que me acolheu e possibilitou a realização deste EP.

A ESL, representada na Figura 1, inaugurada em 1986, localiza-se no concelho de Ponta Delgada, e destaca-se como uma escola pioneira nas áreas de Informática, Desporto e Ciências Agrárias, alargando, ao longo dos anos, a sua oferta às áreas da Saúde,

Restauração e Turismo, respondendo assim às exigências contemporâneas e às necessidades da região.

Enquanto escola da rede pública, está orientada para acolher alunos de vários concelhos, embora a maioria de concelhos vizinhos. Na sua grande maioria, os alunos provêm de zonas caracterizadas por significativas carências económicas.



Figura 1: Escola Secundária das Laranjeiras.

Relativamente às infraestruturas, a ESL dispõe de acesso às instalações do Complexo Desportivo das Laranjeiras para as aulas de Educação Física (EF) e atividades de enriquecimento curricular. Este complexo é igualmente frequentado por diferentes clubes e membros da comunidade, acolhendo regularmente eventos regionais, nacionais e internacionais em várias modalidades. Foi precisamente neste espaço que cresci enquanto atleta de voleibol durante todo o meu percurso escolar, no Ensino Básico e Secundário. Poder agora frequentá-lo na qualidade de professora constituiu, sem dúvida, uma experiência emocionalmente marcante.

Assim, o acesso privilegiado a estas instalações garantiu a utilização de espaços e equipamentos desportivos de excelência (Anexo I), entre os quais, o pavilhão gimnodesportivo, com capacidade para três campos de voleibol; o polidesportivo ao ar livre, com dois campos sintéticos; a pista de atletismo de 400 metros e respetivos espaços envolventes; a sala de ginástica; a sala de treino físico; a sala de judo; e a piscina de 25 metros. A possibilidade de recorrer a toda esta variedade de espaços para a lecionação das minhas aulas constituiu, sem dúvida, uma oportunidade única de experienciar todo o processo de ensino-aprendizagem com o mais elevado nível de qualidade, permitindo uma diversificação de modalidades e a utilização de espaços alternativos sempre que as condições meteorológicas se mostraram adversas.

1.4. Departamento de Educação Física e Desporto

O DEFD da ESL foi, ao longo de todo o meu EP, o meu verdadeiro porto seguro. Este departamento é constituído por dezanove membros, incluindo os quatro PE, e revelou-se um espaço privilegiado de crescimento, aprendizagem e apoio. Encontrei aqui professores com elevada experiência profissional, que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento docente, através da partilha constante de vivências, conselhos, saberes e, sobretudo, de uma amizade que ficará sem dúvida para a vida. Desde o início, nunca me fizeram sentir "inferior" por ser estagiária, mas antes parte integrante de uma equipa, experienciando o trabalho colaborativo e desenvolvendo um forte sentido de pertença a esta comunidade profissional.

Este ambiente reforçou o que defende Alonso (1995), ao considerar que a construção da identidade docente se faz também através da participação em contextos coletivos, onde se fomentam trocas de experiências, partilha de saberes e uma formação conjunta. Esta perspetiva é igualmente salientada por Nóvoa (2009, p. 207), quando afirma que «é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão». Além disso, o apoio recebido mitigou muitas das inseguranças apontadas por Queirós (2014), como o medo de falhar ou o sentimento de não pertencer totalmente ao corpo docente, demonstrando o valor de uma formação assente na prática, no diálogo e no trabalho colaborativo (Alarcão, 2005).

Além do vasto conhecimento e disponibilidade de todos os professores do DEFD, tive ao meu dispor o Documento de Organização e Gestão (DOG), uma ferramenta estruturada pelo próprio departamento, com o propósito de uniformizar critérios e procedimentos no exercício docente. Este documento visa não só assegurar a conformidade com a legislação e regulamentação em vigor, mas também facilitar a integração de novos elementos na cultura escolar, promovendo uma abordagem coesa e organizada à EF. O DOG estabelece o regime de funcionamento do departamento, define normas gerais que orientam a organização, o funcionamento e a gestão das atividades, e delineia procedimentos claros a seguir na escola. Assim, a possibilidade de recorrer a um documento tão bem estruturado e ao conhecimento acumulado pelos professores deste DEFD, que sempre demonstraram a sua disponibilidade e colaboração para apoiar o meu percurso, foi sem dúvida uma ferramenta facilitadora ao longo de todo o meu EP,

contribuindo decisivamente para a qualidade da minha formação e para o fortalecimento do meu compromisso com uma prática pedagógica informada, responsável e integrada.

1.5. Núcleo de Estágio

O NE, constituído pelos PE, pelo PC e ainda pelo Professor Orientador (PO) da faculdade, assumiu para mim um papel absolutamente determinante, assegurando a supervisão e o acompanhamento necessários a todo o processo formativo. O NE deve funcionar como uma autêntica comunidade prática, capaz de conduzir os estagiários à construção de novas competências e à criação de conhecimento que transcende o meramente técnico, potenciando aprendizagens significativas de cariz profissional e ético (Batista & Pereira, 2012; Queirós, 2014).

É, portanto, nesta fase inicial da docência, frequentemente marcada por inseguranças, que a união do NE e a relação de cooperação com o PC se tornam absolutamente indispensáveis (Queirós, 2014). Apesar de todos os PE pertencerem à FADEUP, os nossos percursos académicos distintos enriqueceram o grupo, permitindo uma partilha constante, apoio mútuo e entreajuda, fundamentais para ultrapassar dificuldades individuais, alcançar objetivos comuns e criar um ambiente inclusivo, coeso e de verdadeiro trabalho colaborativo.

No caso do PC e do PO, reconheço que o papel que desempenharam foi determinante para a minha evolução. Foram eles que, de forma exigente, mas sempre construtiva, me desafiaram a ousar, a errar e, sobretudo, a encontrar soluções para os obstáculos surgidos ao longo do EP. Atjonen (2011, citado por Queirós, 2014, p. 62), sublinha a relevância dos orientadores e supervisores enquanto exemplos não apenas do ponto de vista ético, mas também no contributo que oferecem para a educação ético-moral dos estagiários. Batista e Pereira (2012. p. 85) reforçam esta perspetiva ao evidenciar que a qualidade e experiência dos PO são decisivas, pois são eles os principais veículos para a entrada na profissão, funcionando como verdadeiros detentores dos "saberes da prática" que sustentam a construção da identidade docente. A interação contínua com estes especialistas foi, por isso, crucial para que eu própria fosse assumindo, de forma gradual, os múltiplos papéis e funções da profissão, num processo que resultou da convergência entre uma construção individual e uma aprendizagem social.

1.6. Turmas

Na primeira semana do EP, fiquei a saber quais eram as designações das turmas atribuídas, mas depressa percebi que isso, por si só, nada revelava sobre quem eram verdadeiramente os alunos. Conhecer os estudantes, as suas histórias, gostos e desafios é um aspeto essencial para estabelecer uma relação pedagógica de qualidade (Carreiro da Costa et al., 2017). Também Quina (2009) sublinha a importância de compreender os níveis de motivação, interesses, e as dinâmicas relacionais existentes, para que a intervenção docente seja verdadeiramente ajustada.

Deste modo, procedi à análise dos processos individuais dos alunos, com vista à sinalização de retenções, eventuais problemáticas sociocomportamentais e necessidades educativas especiais, bem como conhecer um pouco sobre o percurso escolar. Na turma do 7.º ano, apliquei um questionário que procurou aprofundar esta caracterização, abrangendo dados pessoais, prática de atividade física, saúde e hábitos alimentares. Para as turmas do 8.º e 10.º ano, esta recolha foi feita verbalmente. Esta caracterização foi uma peça-chave do EP, determinante para fundamentar o trabalho pedagógico, tomar decisões, personalizar as intervenções e promover a inclusão, possibilitando um ajuste contínuo do processo de ensino-aprendizagem às necessidades específicas identificadas.

No que diz respeito à turma do 7.º ano, esta sofreu algumas alterações ao longo do primeiro semestre, sendo que um aluno anulou a sua matrícula e ingressaram dois novos na turma. Assim, ficou constituída por dezoito alunos (doze do sexo feminino e seis do sexo masculino) com uma média de idades arredondada de treze anos. A análise inicial dos processos revelou vários casos de retenção e problemáticas que se confirmaram ao longo do tempo, refletindo-se em atrasos constantes, faltas de material e incumprimento das normas e rotinas estabelecidas. Tal panorama exigiu de mim um cuidado particular com a gestão da aula, traduzindo-se num esforço para estabelecer regras claras, gerir o tempo e o espaço e supervisionar incessantemente para corrigir comportamentos menos adequados.

Em boa verdade, tal como a literatura evidencia (Subramaniam & Silverman, 2007), à medida que os alunos avançam no seu percurso escolar tendem a manifestar atitudes menos positivas relativamente à EF. Sendo este um ano de transição entre o 2.º e o 3.º Ciclo, antecipei a possibilidade de encontrar alguma resistência e comportamentos típicos da idade. As minhas expectativas confirmaram-se, já que apenas 22,22%

praticavam atividade física fora da escola e apenas um aluno (5,56 %) estava envolvido no desporto federado. A Avaliação Diagnóstica (AD) corroborou estas expectativas, colocando a maioria dos alunos num nível não introdutório ou introdutório no que respeita a conhecimentos, competências e capacidades motoras. Foi, portanto, perante um grupo heterogéneo, com baixo repertório motor e uma motivação frágil, que organizei o meu ensino, ajustando o planeamento, os conteúdos e as estratégias metodológicas para garantir o envolvimento e a progressão de todos os alunos.

Já a turma do 10.º ano, pertencente ao Ensino Profissional do Curso de Técnico/a de Desporto (CTD), apresentou características bem distintas, o que se traduziu em desafios de natureza diversa. Inicialmente composta por vinte e dois alunos, sofreu alterações ao longo do primeiro período, passando a apenas vinte. Ao analisar os processos individuais, senti que o nervosismo inicial se intensificou ao constatar que a turma era composta maioritariamente por alunos do sexo masculino (dezoito) e apenas por duas alunas do sexo feminino. Além disso, alguns alunos já eram maiores de idade e outros apresentavam historial de retenções escolares. Estas características deixaram-me particularmente apreensiva, pois temi que a proximidade etária pudesse diluir a relação pedagógica e fosse interpretada como uma relação entre pares, e que o historial de retenções estivesse associado a comportamentos que desafiassem a autoridade e comprometessem a dinâmica das aulas. Contudo, estes receios dissiparam-se nas primeiras semanas. O comportamento raramente exigiu intervenção, o estilo de liderança que adotei permitiu manter a relação professor-aluno equilibrada, e o compromisso demonstrado para com a atividade física foi determinante para este resultado.

Relativamente a este último, a aplicação do questionário revelou que 95% dos alunos praticava atividade física fora da escola, 70% dos quais a nível federado. Identifiquei também um leque diversificado de modalidades, o que, associado ao curso escolhido, me permitiu concluir que existia uma motivação elevada e um repertório motor alargado. Esta vontade de aprender e o interesse em aprofundar conhecimentos sobre as modalidades levaram-me a desafiar-me a mim própria, selecionando conteúdos que oferecessem maior variedade aos alunos. Escolhi atividades ajustadas aos diferentes níveis presentes na turma, consciente de que um bom desenvolvimento dos conteúdos é essencial, já que não é possível aprender tudo de uma só vez sem correr o risco de nada consolidar (Rink et al.,

1992). Procurei assim manter um equilíbrio, tendo presente que atividades demasiado simples ou excessivamente complexas não favorecem o progresso dos alunos.

Além das turmas que me foram atribuídas em regime de atividade docente supervisionada, participei ainda em todas as tarefas que estavam atribuídas ao PC relacionadas com uma turma por ele lecionada, tal como previsto no Artigo 192.º do DLR n.º 23/2023/A. Assim, além de preparar e lecionar as aulas às turmas do 7.º e 10.º ano, tive também a oportunidade de preparar e conduzir aulas na turma atribuída ao PC, sempre sob a sua supervisão. Esta era uma turma do 8.º ano, que, já tinha sido acompanhada pelo PC no ano anterior. Segundo o próprio, tratava-se de um grupo muito disciplinado, com resultados académicos, na sua generalidade, bastante positivos e uma elevada predisposição e capacidades para a prática da disciplina. Estava, portanto, perante uma turma que raramente se encontra nas escolas, pois o normal é haver heterogeneidade e uma crescente diversidade (Nóvoa, 2009).

Um dos pontos-chave deste EP foi precisamente a possibilidade de trabalhar com esta "turma-piloto". Em articulação com o PC, foi-nos concedida, a mim e aos meus colegas do NE, a autonomia necessária para planear modalidades e conteúdos diferentes dos aplicados nas outras turmas, selecionar e testar novos exercícios, arriscar, experimentar e aprender. Esta oportunidade permitiu-me trocar impressões, refletir e analisar criticamente a minha atuação, aprendendo tanto com os erros individuais e coletivos, como com os sucessos de cada elemento do NE, assim como com a experiência do PC em plena ação. Foi nesta "turma-piloto" que encontrámos um ambiente mais aberto para ousar, falhar e crescer, o que se revelou fundamental para o meu desenvolvimento profissional.

2. Realização da Prática Profissional

2.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

As expectativas para o EP na área da EF são, em grande parte, moldadas pela complexidade da prática pedagógica. Como destaca Schön (1983), ensinar é um processo reflexivo que exige do professor a capacidade de aprender com a própria ação, ajustando-se continuamente aos desafios inesperados do quotidiano escolar.

A EF, enquanto área curricular obrigatória, desempenha um papel central no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a literacia motora, a saúde, a socialização, o pensamento crítico e a construção de valores (Rosado & Mesquita, 2009). No entanto, continua a ser frequentemente alvo de conceções redutoras e utilitaristas, que a associam exclusivamente à atividade física ou ao desporto competitivo (Capel & Whitehead, 2012). Crum (1993) chamava a atenção para a persistência de duas orientações dominantes: uma centrada na aptidão física e na saúde, e outra orientada para o recreio supervisionado, desprovida de verdadeira intencionalidade pedagógica. Estas abordagens contribuem para que a EF se reduza, ora ao treino físico, ora ao entretenimento, afastando a aprendizagem para um plano secundário (Batista & Queirós, 2015). Esta desvalorização tem raízes históricas e sociais profundas. Desde o seu início no currículo escolar, a EF tem sido encarada como uma área marginal, muitas vezes considerada apenas útil na medida em que «apoia a aprendizagem de outras disciplinas» (De Knop et al., 2006, p. 532). Esta conceção contribui para que muitos alunos vejam a disciplina como um simples «intervalo no trabalho sério da escola», centrada no aspeto lúdico e na atividade física em si, mais do que na construção de conhecimento (Nyberg & Larsson, 2014, p. 125).

Esta perceção manifesta-se tanto nos alunos como nas suas famílias. Durante a entrega das avaliações, enquanto assessora do Diretor de Turma (DT), confrontei-me com o desagrado de um Encarregado de Educação (EE) que considerava que o seu educando deveria ter obtido uma melhor classificação apesar de saber realizar apenas um rolamento na ginástica, mas aceitava, sem questionar, a nota atribuída a matemática ou a português. Este episódio revelou o entendimento limitado que muitas famílias têm sobre os critérios de avaliação da disciplina. Da mesma forma, vários alunos verbalizaram que não consideram a EF "uma disciplina a sério", comparando-a inferiormente a outras áreas curriculares.

A EF enfrenta, portanto, desafios específicos no espaço escolar, uma vez que, como afirmam Batista e Queirós (2015), é a única disciplina que tem o corpo como objeto pedagógico por excelência. Esta singularidade obriga à construção de práticas que valorizem o conhecimento do corpo e através dele, contrariando a ideia de que esta disciplina é apenas uma ação ou movimento sem intencionalidade.

A Área 1 tem como objetivo conduzir, com intencionalidade pedagógica e rigor científico, o processo de ensino-aprendizagem, respeitando os referenciais curriculares, o conhecimento válido no ensino da EF e as necessidades específicas dos alunos e do contexto escolar. Esta área estrutura-se em quatro dimensões essenciais e interdependentes: conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. Representa, assim, o núcleo estruturante da minha intervenção enquanto PE, que articula a intencionalidade pedagógica, o conhecimento profissional e a reflexão crítica sobre a ação.

Neste sentido, toda a minha intervenção docente se alinhou com os princípios definidos nos Programas Nacionais de EF, nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assim como no Projeto Educativo, no Regulamento Interno, no DOG, na calendarização do ano letivo 2024/2025, no mapa de rotação das instalações e nos indicadores de sucesso por modalidade. Assim, interpretei e apliquei o currículo e as orientações da avaliação de forma responsável, articulando-as com as necessidades da comunidade educativa através de uma prática profissional, cooperativa e sensível ao contexto escolar. Adicionalmente, o PC sugeriu, como complemento e orientação da prática, a elaboração de dois documentos: documento de caracterização da escola e documento de caracterização das turmas.

2.1.1. Planeamento

Segundo Bento (2003), a preparação do ensino exige que o professor desenvolva diversos documentos pedagógicos, planos anuais, de unidade e de aula, fichas de apoio, instrumentos de avaliação, e tome decisões fundamentadas quanto a objetivos, métodos, estilos e organização da prática. Esta exigência reforça a necessidade de dominar múltiplas categorias didáticas como base do processo de planeamento.

O planeamento assume-se, assim, como um dos pilares estruturantes da prática docente, por permitir organizar de forma intencional e estratégica o ensino com vista à promoção da aprendizagem (Bento, 2003; Leite, 2010). Mais do que uma mera sequência de atividades, planear implica uma ação pedagógica deliberada, sustentada numa análise crítica do contexto educativo e orientada por objetivos claros. De acordo com Bento (2003), planificar o ensino significa compreender e estruturar, de forma concreta, os

elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização, assegurando coerência e eficácia pedagógica.

Longe de ser uma mera formalidade, constitui um processo intencional e estratégico que permite ao professor antecipar cenários, fundamentar as suas escolhas metodológicas e delinear objetivos de aprendizagem com clareza e coerência. Como refere Graça (2001), o planeamento constitui uma janela privilegiada para compreender o ensino, sendo através dele que se concretizam reformas educativas, inovações curriculares e ensaios metodológicos. Neste sentido, o planeamento assume-se como uma componente essencial do processo pedagógico, articulando a conceção, a organização e a gestão das aprendizagens ao longo do tempo.

Ao longo do EP, o planeamento foi desenvolvido em diferentes níveis de profundidade e extensão. Com base no Plano Anual de Atividades (PAA) (Anexo II) e no Plano Geral de Estágio (PGE) (Anexo III), organizei a estrutura global do ano letivo e articulei os diferentes níveis de organização do ensino, nomeadamente as Unidades Didáticas (UD) e os Planos de Aula (PA). Assim, pude organizar as aprendizagens e os objetivos de forma lógica e progressiva, e selecionar os conteúdos com intencionalidade e de acordo com estratégias de ensino adaptadas às necessidades identificadas em cada turma. Neste processo, o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), revelou-se um instrumento central para a organização e coerência do ensino, articulando objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e a avaliação.

O PAA corresponde à primeira dimensão do planeamento (Bento, 2003), e estabelece os objetivos, a organização das atividades, os recursos envolvidos e a calendarização anual. A complexidade deste documento tornou a sua elaboração particularmente exigente, pois contemplava um vasto conjunto de elementos essenciais: o número da aula, o mapa de rotação, o número do segmento ou bloco, o espaço onde decorreria a aula, a UD, o número da aula dentro dessa unidade, o conteúdo específico, a função didática atribuída, as capacidades condicionais ou coordenativas a desenvolver, a eventual abordagem da cultura desportiva e, por fim, os conceitos psicossociais mais relevantes que seriam mobilizados. Já o PGE, de elaboração mais simples, constitui a programação global das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, nas diferentes áreas de intervenção do EP. Este documento funcionou como agenda/guião na qual registava para

ambas as turmas residentes, a cada semana, o tipo de atividade realizada no âmbito das várias áreas.

Sinceramente, no início da minha atuação, este nível de planeamento pareceu-me pouco significativo, sobretudo por ainda não conhecer os alunos nem as suas capacidades, o que gerou incertezas e dificuldades ao tentar antecipar cenários. Sentia que estava a "expectar" ou "perspetivar" sem base concreta. Contudo, com o acompanhamento do PC, compreendi que este nível é, na verdade, «o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino» (Bento, 2003, p. 67), e constitui-se como «uma necessidade objetiva» (p. 66). Como referem Penney et al. (2009), sem planeamento, o processo educativo pode ficar comprometido, e Leite (2010, p. 9) acrescenta que planear é «correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção».

Para que esta ousadia seja produtiva, é fundamental que o professor seja capaz de ajustar as suas tomadas de decisão às exigências da prática (Altet, 2001), planificando com intencionalidade, mas mantendo margem de manobra para, posteriormente, flexibilizar. O resultado? Correr riscos de forma ousada.

O planeamento revelou-se uma ferramenta de regulação constante, no sentido em que sofreu algumas alterações e retificações ao longo do ano, desde a sua dimensão mais macro até à micro, quer por desajustes das tomadas de decisão face às reais necessidades e capacidades dos alunos, quer por motivos não imputáveis ao docente, como alterações de espaço, condições metrológicas ou atividades escolares. Assim, ao longo da minha atuação percebi a necessidade de realizar novas tomadas de decisão, com mais intencionalidade, criando um guião pedagógico que me acompanhou ao longo do ano letivo. Tal como descrito por Gomes et al. (2018), o planeamento, sobretudo para professores iniciantes, permite antecipar desafios e percecionar o planeamento não como um risco (ameaça), mas como uma oportunidade de crescimento (desafio).

O modelo de lecionação adotado para cada turma foi condicionado pelo mapa de rotação das instalações da ESL. No caso do 3.º Ciclo, a organização das aprendizagens fez-se por UD, enquanto no CTD a estrutura adotada correspondeu à organização modular. Em ambos os casos, o ensino foi estruturado segundo o Modelo por Blocos ou Ciclos de Atividades. No primeiro semestre, o mapa de rotação do 3.º Ciclo seguiu um ciclo trissemanal, passando a bissemanal no segundo semestre. Este modelo, tradicional e amplamente implementado no sistema educativo, organiza o ensino em blocos de aulas

consecutivas com o mesmo foco, favorecendo a concentração de aprendizagens motoras. Batista (2023) refere que este modelo é particularmente adequado no desenvolvimento de competências que podem ser adquiridas em períodos concentrados, nos quais a retenção a longo prazo não é a principal prioridade e os conteúdos abordados não são necessariamente retomados noutras UD.

Para as turmas do 3.º Ciclo, experienciei uma abordagem específica da ESL que alia o bloco à alternância temática. Ou seja, dentro de um mesmo mapa e na mesma semana, existiam dois blocos, em que uma aula incidia sobre uma modalidade e a outra sobre uma diferente. No mapa seguinte, a modalidade inicialmente abordada na aula de segmento passava a ocupar o bloco, permitindo continuidade na aprendizagem. Esta estratégia apresentou vantagens e desafios. Entre os aspetos positivos, destaco a diversidade semanal, que promoveu maior inclusão e motivação, sobretudo nos alunos com menor afinidade ou competência numa das modalidades. Por outro lado, também identifiquei dificuldades: a alternância exigia dos alunos um esforço adicional de adaptação entre conteúdos, originando esquecimentos e dificuldades em retomar a lógica da unidade.

Em função das dificuldades de adaptação sentidas, no segundo semestre optei por repetir os blocos das diferentes modalidades, antecipando as limitações impostas pelo calendário escolar, no qual diversas atividades iriam inviabilizar a realização de várias aulas. Esta decisão visou mitigar o impacto dessas interrupções e, simultaneamente, permitir a continuidade do trabalho pedagógico, criando oportunidades para exercitar, consolidar aprendizagens e recuperar, sobretudo junto dos alunos que, no primeiro semestre, evidenciaram mais dificuldades.

No caso da turma residente do 3.º Ciclo, marcada por uma grande heterogeneidade, considero que poderia ter sido benéfico recorrer ao Modelo por Etapas, que, de acordo com Batista (2023), favorece aprendizagens que requerem mais tempo e promove uma consolidação mais duradoura. No entanto, a escolha do modelo está sempre condicionada por fatores como os espaços disponíveis, o número de matérias a lecionar e a capacidade de flexibilização do professor (Andrade et al., 2020).

Assim sendo, a ordem e as matérias a lecionar foram definidas segundo o estipulado no mapa de rotação dos espaços e no DOG. Com base nestes documentos estruturantes, foram selecionadas as matérias nucleares e as opcionais, distribuídas por diferentes subáreas. As matérias definidas para o 7.º ano foram o andebol, o voleibol, a ginástica, o

atletismo e a natação (matérias nucleares), dada a existência de condições para a sua implementação, e ainda o judo (matéria opcional), selecionado em consonância com o NE, dada a existência de uma sala equipada para a prática da modalidade.

No CTD, os módulos eram compostos por seis blocos lecionados semanalmente, e para o 10.º ano foram definidas as modalidades de: basquetebol, ginástica de solo e aparelhos, atletismo, dança, aptidão física e atividades físicas/contextos e saúde. Nos módulos em que as atividades eram de escolha do professor, selecionei os seguintes conteúdos: na dança, três danças tradicionais e uma social; na aptidão física, diversos métodos de treino (p. ex., *Tabata* e *High-Intensity Interval Training*); e no módulo teórico de atividades físicas/contextos de saúde, uma sessão teórico-prática de suporte básico de vida e uma palestra sobre treino, alimentação e suplementação, com formadores externos. No que diz respeito ao atletismo, lecionei a corrida de velocidade, o lançamento do peso, a corrida de resistência e o triplo salto, por coincidirem com as matérias abordadas na turma do 7.º ano, o que permitiu garantir maior articulação e coerência entre os níveis de ensino sob a minha responsabilidade.

A operacionalização da aptidão física seguiu o programa FITescola, adaptado à realidade da ESL, tendo sido promovida de forma transversal ao longo de todas as UD e módulos. A sua avaliação, contudo, foi realizada preferencialmente em aulas condicionadas por limitações meteorológicas ou pela indisponibilidade de espaços e materiais, aproveitando-se esses momentos para aplicar os testes do protocolo e proceder à recolha de dados avaliativos dos alunos.

Os Anexos IV e V apresentam a distribuição das modalidades, espaços de lecionação e número de aulas previstas e efetivamente lecionadas para as turmas do 7.º e do 10.º ano, respetivamente. No caso do 7.º ano, observa-se que, apesar da tentativa de cumprimento do planeamento inicial, nem todas as aulas previstas foram lecionadas, destacando-se a natação no segundo semestre, com apenas duas aulas realizadas em seis previstas, devido a limitações de espaço e sobreposição com outras atividades escolares. No caso do 10.º ano, foi possível concretizar na totalidade tudo o que foi planeado.

Para Vickers (1990), o MEC reflete uma perspetiva transdisciplinar ao estabelecer uma ligação entre o conhecimento específico de cada modalidade e a vasta literatura sobre metodologias e estratégias de ensino. Funciona como uma ferramenta que define o currículo (o que ensinar, porquê e com que resultados) e a instrução (como ensinar e com

que estratégias). Assim, considero que o MEC foi um complemento essencial em todo o meu planeamento, ao articular as grandes linhas orientadoras do trabalho letivo, com decisões pedagógicas concretas. Esta articulação assegurou que o planeamento não fosse um processo isolado mas, sim, enquadrado numa lógica de continuidade, progressão e intencionalidade pedagógica.

O MEC organiza-se em três fases principais: análise, decisão e aplicação. Na fase de análise (módulos 1 a 3), o professor identifica as estruturas de conhecimento da modalidade, analisa as condições da aprendizagem e as características dos alunos. Segue-se a fase de tomada de decisão (módulos 4 a 7), onde determina a progressão de conteúdos (extensão e sequência), estabelece objetivos, configura a avaliação e seleciona as estratégias e atividades pedagógicas mais adequadas. Por fim, na fase de aplicação (módulo 8), o professor organiza o conhecimento reunido nas fases anteriores em instrumentos práticos, como o PA e a UD, e põe em prática todo o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a elaboração do MEC, o módulo 4 exigiu uma especial atenção e reflexão, pois representou o núcleo organizador do ensino. Foi nesta etapa que organizei, de forma estruturada e intencional, o que ensinar, em que ordem e com que estratégias, assegurando uma progressão lógica e coerente ao longo das UD. Vickers (1990) define as UD como um conjunto de aulas organizadas de forma sequencial e lógica, que visam desenvolver progressivamente competências, estratégias e conhecimentos específicos de uma modalidade. Esta organização permite distribuir os conteúdos ao longo de um número definido de sessões, com coerência e intencionalidade pedagógica. Esta visão é reforçada por Bento (2003), que define a UD como uma sequência de aulas estruturada e orientada por princípios pedagógicos, tais como: a repetição, fundamental para a consolidar aprendizagens; a abordagem concentrada dos conteúdos, com introdução inicial e tempo para consolidação; a variabilidade, como diversificação de tarefas dentro da mesma aula para mobilizar diferentes domínios; a especificidade, ao garantir práticas significativas e próximas das exigências da modalidade; e a gestão eficiente dos exercícios e da organização da turma ao longo da unidade.

A construção de cada UD revelou-se um verdadeiro desafio. Apesar da experiência prévia ao longo da minha formação, a tarefa de distribuir os conteúdos pelo número de aulas, estimar o tempo necessário para cada conteúdo e identificar a fase do processo

ensino-aprendizagem (introdução, exercitação ou consolidação) gerou alguma ansiedade. Na verdade, à medida que conheci melhor os alunos e as suas necessidades, ultrapassei esta dificuldade. Pelas palavras de Mesquita et al. (2013, citado por Mesquita et al., 2023), compreendi que os alunos devem ser protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem e que o professor deve interpretá-los não apenas como fazedores, mas também como pensadores ativos e críticos.

Desta forma, após a AD, e mesmo durante a fase de realização, procedi a vários ajustes no planeamento inicial das UD. Por vezes, certos conteúdos exigiram mais tempo a serem exercitados, outras vezes não chegavam a ser incluídos, quer para poder consolidar outros, quer por priorização de aprendizagens mais relevantes. Estas vivências vão ao encontro da perspetiva de Jones (2007, p. 25), que afirma que «os alunos não podem ser "ensinados" — só podem ser ajudados a aprender»,[1] destacando que o nosso papel enquanto professores é precisamente ajudar os alunos, orientando o processo a partir do seu desempenho e evolução. Ou seja, trata-se de colocar o aluno no centro, como uma verdadeira "bússola" que guia todo o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita et al., 2023, p. 20).

O último nível de planeamento corresponde ao PA (Anexo VI), que, segundo Bento (2003, p. 101) é o «ponto de convergência do pensamento e da ação do professor». Vickers (1990) reforça esta ideia ao descrever o PA como um documento elaborado para guiar a organização e gestão da aula e garantir que nenhum aspeto essencial do processo de ensino-aprendizagem é negligenciado.

Por isso, procurei estruturar minuciosamente cada PA. A sua correta organização e encadeamento revelaram-se determinantes para os resultados de aprendizagem dos alunos. No entanto, confesso que, nas primeiras aulas, a inexperiência, aliada à incerteza quanto às capacidades dos alunos, levou-me a despender muito tempo na elaboração e revisão dos PA. Nessa fase, o apoio do PC foi fundamental. Com as suas sugestões, aprendi a verificar, sempre, se os exercícios escolhidos seguiam um encadeamento lógico e asseguravam uma progressão gradual, do simples para o complexo, com variações e modificações.

---

[1] No original: *students can't be 'taught' — they can only be helped to learn.*

Foi um processo, exigente, que ainda carece de melhorias, mas a utilização de uma estrutura de PA clara, e utilizada durante o mestrado, foi sem dúvida um elemento facilitador para aperfeiçoar a qualidade deste planeamento e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com o tempo, a prática e o aumento da confiança, consegui elaborar PA mais objetivos, simples e diretos, com a informação concentrada, o que não só facilitou a minha intervenção pedagógica como também melhorou a qualidade do ensino, permitindo ainda economizar tempo na sua estruturação.

Por fim, neste processo de planeamento, a constante reflexão assumiu um papel central. Após cada PA e UD, procurei analisar a minha prática, compreender o que funcionou, o que precisava de ser ajustado e o porquê. Assim, mais do que planear, é necessário saber antecipar, refletir e adaptar o ensino às necessidades dos alunos (Bento, 2012). Só desta forma será possível consolidar uma prática pedagógica intencional, flexível e centrada nos alunos.

2.1.2. Realização da Prática Pedagógica

Conforme destaca Bento (2003), concluídas as tarefas de planeamento, o professor é inevitavelmente confrontado com o desafio da realização do ensino, isto é, com a sua concretização prática. A realização da prática pedagógica refere-se, assim, à atuação propriamente dita, ao momento em que o planeamento se transforma em ação educativa concreta. Implicou o desenvolvimento de competências específicas de gestão do grupo-turma, organização do espaço e do tempo, seleção e aplicação de modelos pedagógicos adequados, instrução eficaz, criação de um clima de aprendizagem positivo, manutenção da disciplina e adaptação constante às necessidades dos alunos.

2.1.2.1. Aplicação de Modelos Pedagógicos

Ao longo do EP, procurei recorrer a diferentes modelos pedagógicos enquanto ferramentas para alcançar múltiplos objetivos educativos. Adotei, assim, diferentes modelos de instrução para responder aos vários desafios que surgiram durante a prática pedagógica. Além de promover, acima de tudo, a aprendizagem efetiva dos alunos, a versatilidade proporcionada pelos modelos de ensino permitiu fomentar o envolvimento ativo dos alunos nas aulas, aumentar progressivamente a sua autonomia e responsabilização individual, incentivar a partilha de aprendizagens com vista ao sucesso

coletivo e criar um ambiente inclusivo para todos. Simultaneamente, foi uma oportunidade para consolidar o meu próprio crescimento enquanto professora.

Mas porquê recorrer a diferentes modelos de ensino e com que finalidade? Mesquita e Graça (2009) sublinham que a qualidade dos programas depende da relevância dos seus conteúdos, da robustez e atualidade da sua base conceptual e da sua coerência e adaptabilidade aos objetivos e características dos alunos. Entre modelos mais centrados na direção do professor e outros que privilegiam a descoberta e iniciativa do aluno, importa encontrar o equilíbrio certo entre a necessidade de orientação e a de exercitar a autonomia, criando condições para uma vinculação duradoura à prática desportiva. Rink (2001) também alerta que não existe um modelo universalmente adequado a todos os contextos.

Metzler (2000) destaca que a noção de modelo constitui um avanço em relação a métodos, estratégias e estilos isolados por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e integrada do processo de ensino. Para o autor, um modelo fornece um plano global, clarifica prioridades, organiza o ensino-aprendizagem de forma estruturada e sustentada na investigação, facilita a comunicação técnica entre professores, permite verificar a relação entre instrução e aprendizagem, e apoia tomadas de decisão fundamentadas. Graça (2012) acrescenta que os modelos são essenciais na formação de professores, estejam eles em início de carreira ou não, por construírem uma visão conjunta e articulada das tarefas ao longo das aulas, evitando que se tornem apenas atividades fragmentadas.

O Modelo de Instrução Direta (MID) de Rosenshine (1979) foi o que mais utilizei, especialmente em modalidades onde a minha insegurança e falta de confiança inicial me levaram a assumir praticamente todas as tomadas de decisão relativas ao processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009; Metzler, 2000). A aplicação de um estilo por comando, no arranque do ano letivo, permitiu-me estabelecer regras, rotinas e normas claras, gerir o tempo, organizar o espaço e as situações de aprendizagem, supervisionar e intervir para corrigir comportamentos inadequados.

Com o decorrer do tempo, ganhei experiência e confiança, e os alunos demonstraram maior autonomia e responsabilidade, o que me permitiu explorar outros modelos pedagógicos. Nos jogos desportivos coletivos, para o voleibol utilizei o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo desenvolvido pela Professora Doutora Isabel Mesquita no início da sua docência (Mesquita, 2006), a Proposta Metodológica de Ensino de

Andebol, de Estriga e Moreira (2015), e o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, de Musch et al. (2002), no basquetebol. Na ginástica, apliquei o Modelo Didático de Ensino de Pares de Metzler (2000), na dança e no treino funcional, recorri ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa sistematizado na EF por Dyson e Casey (2016), e, por fim, no atletismo, utilizei o Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Daryl Siedentop (1994).

Importa destacar que os diferentes modelos se complementaram, pois em várias modalidades percebi os benefícios de integrar as características de modelos distintos. Isto vai ao encontro da perspetiva defendida por Metzler (2000), que aponta que para cumprir os múltiplos resultados de aprendizagem, contemplar domínios variados e ensinar grupos com diferentes níveis, não pode existir um «*one best way*» (p. 14) de ensinar EF. Assim, sendo que não existe um modelo único e adequado a todos os contextos, a eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos que forneçam uma estrutura global e coerente, equilibrando a direção do professor com o estímulo à autonomia dos praticantes (Mesquita & Graça, 2009).

Cada conteúdo, objetivo e grupo de alunos exige adaptações, algumas subtis, outras que implicam mudanças profundas na abordagem, justificando o recurso a diferentes modelos.

2.1.2.2. Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem

Tal como refere Bento (2003, p. 16) o «ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade». Este processo, contudo, está longe de ser linear ou uniforme, pois a Educação está naturalmente aberta a imprevistos, ruturas e momentos singulares que escapam à previsibilidade do planeamento (Bento, 2012). Na prática, o ensino revela muitas mais facetas do que aquelas que podem ser antecipadas na sua preparação, surgindo frequentemente situações inesperadas que exigem uma rápida reação do professor (Bento, 2003).

Assim, nem tudo correu exatamente como esperado. Deparei-me com inúmeros desafios e imprevistos, que me obrigaram a refletir sobre as dificuldades encontradas. Procurei por estratégias para minimizar os problemas e colmatar fragilidades, num processo que, acredito, enriqueceu tanto a aprendizagem dos alunos como o meu próprio crescimento enquanto professora. Na unidade curricular de Didática Geral do Desporto, foi-me apresentada a análise das quatro dimensões fundamentais: gestão, instrução, clima

e disciplina. Como sublinha Quina (2009), estas influenciam diretamente as aprendizagens dos alunos e garantem as condições necessárias para otimizar a eficácia das aulas. Esta eficácia, por sua vez, está intimamente ligada à capacidade de maximizar o tempo de empenhamento motor e de organização.

Logo nas primeiras aulas de ambas as turmas, surgiram problemas significativos ao nível da gestão, que confrontaram o que havia planeado com o que efetivamente aconteceu. Os atrasos foram um dos primeiros sinais. Alunos a chegar com «sete minutos […] à primeira aula» (reflexão da aula [RA] n.º 1 e 2, setembro de 2024) e outros «com cerca de 10 minutos de atraso» (RA n.º 1, setembro de 2024), que comprometeram o tempo útil disponível para a prática. A gestão do tempo dos exercícios, que duraram «menos do que o previsto» ou, pelo contrário, «mais do que o previsto» (RA n.º 2 e 3, setembro de 2024), obrigou-me a reajustar constantemente o ritmo das aulas. Os incumprimentos das normas, apesar de estabelecidas logo na primeira aula (Anexo VII), foram igualmente frequentes. Não tardaram a surgir alunos «sem o equipamento escolar adequado», ou que deixaram «a garrafa de água […] no balneário», assim como outros que perturbavam o ambiente de trabalho ao apresentar «comportamentos disruptivos, distraindo os colegas e dificultando a aprendizagem», tendo de ser repetidamente «chamados à atenção» (RA n.º 2 e 3, setembro de 2024).

Perante estas situações iniciais, rapidamente percebi que o meu papel teria de ir muito além de simplesmente orientar a execução das tarefas previstas. Era necessário garantir condições base que permitissem, de facto, aprender.

Estas dificuldades iniciais fizeram da gestão da aula uma das minhas principais preocupações, traduzindo-se no esforço para estabelecer regras, rotinas e normas claras, gerir o tempo, organizar o espaço e as situações de aprendizagem, supervisionar os alunos e intervir para corrigir comportamentos inadequados. Assim, e tendo em conta o perfil dos alunos, optei no início por adotar um estilo de liderança mais autoritário, entendido como uma liderança com baixa responsividade, mas de alta exigência, onde o espaço para comportamentos desviantes é muito reduzido (Batista & Weber, 2012). Esta foi, aliás, a estratégia adotada por todos os docentes do Conselho de Turma (CT) dadas as características gerais das turmas. No entanto, com o decorrer do semestre e à medida que observei melhorias na rotina e no respeito pelas regras, foi possível transitar para uma postura mais flexível (autoritativo), pois o estilo de liderança depende intrinsecamente

dos próprios alunos (Batista & Weber, 2012). Na minha perspetiva, este tipo de liderança, desde que o comportamento dos alunos o permita, possibilita o desenvolvimento de um clima relacional e motivacional, pois equilibra a exigência com a afetividade. Ou seja, continuam a existir regras claras e autoridade por parte do professor, mas, simultaneamente, estabelece-se um ambiente encorajador, seguro e propício à aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa et al., 2017). Contudo, é importante reconhecer que este estilo não exclui a necessidade de recorrer a contingências mais firmes, sancionando comportamentos inadequados sempre que necessário.

Na turma do 7.º ano, por exemplo, foram frequentes os comportamentos desafiantes por parte de alguns alunos que já acumulavam várias sanções disciplinares noutras disciplinas. Sempre que estes alunos compareciam, o que, por si só, não era regular, conseguiam, isoladamente, perturbar a aula, os colegas e toda a dinâmica planeada. Nessas ocasiões, a minha postura tornava-se inevitavelmente mais rígida e inflexível, precisamente para garantir a manutenção de interações coerentes e consistentes (Carreiro da Costa et al., 2017) que assegurassem o mínimo de condições para o trabalho pedagógico.

Outra extensão desta dimensão diz respeito à gestão do tempo. No que se refere ao tempo útil, isto é, o tempo que os alunos passam efetivamente no local de realização da aula (Mesquita, 2023), raramente senti que fosse um fator prejudicial, pois as rotinas e a pontualidade melhoraram ao longo do tempo. Assim, o «atraso de vários alunos» (RA n.º 7, setembro 2024) e a «ausência de material por parte de grande parte da turma» (RA n.º 27 e 28, novembro 2024), que no início surgiam como um problema coletivo, passaram gradualmente a tornar-se situações pontuais e individuais.

Adicionalmente, uma vez que conhecia bem os alunos, optei por realizar o registo de presenças durante o aquecimento ou, em algumas ocasiões, apenas no final da aula, o que contribuiu para maximizar o tempo útil disponível para a prática.

Ainda dentro desta dimensão, importa referir os tempos de transição e de instrução, que procurei reduzir ao estritamente necessário, de modo a maximizar o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem. No entanto, para garantir que essa redução não comprometa a qualidade e pertinência da informação transmitida, é fundamental que o professor planeie cuidadosamente a instrução (Bento, 2003).

Em algumas aulas, foi evidente que, a «falta de estrutura […] causou […] desorganização» (RA n.º 24 e 25, novembro de 2024), enquanto noutras, em que a organização foi «previamente planeada, revelou-se uma estratégia pedagógica acertada para as características da turma e os recursos disponíveis» (RA n.º 88 e 89, maio de 2025). Estas experiências demonstraram-me a importância de antecipar e estruturar cada momento da aula com intencionalidade, respeitando o tempo disponível, sem comprometer a qualidade da intervenção pedagógica.

Por outro lado, no que respeita ao tempo de instrução, em algumas aulas «notei que o meu discurso poderia ser mais organizado, já que, em alguns momentos, acabei por repetir a informação» (RA n.º 1, setembro de 2024). Noutras, tive «de repetir a explicação para dois ou três alunos que, devido à falta de atenção, não captaram as instruções» (RA n.º 48 e 49, janeiro de 2025) e cheguei mesmo a perceber que, «devido a uma explicação ineficiente, os alunos não compreenderam o exercício» (RA n.º 4, setembro de 2025), despendendo mais tempo na instrução do que pretendia.

Estas situações ilustram o que Werner e Rink (1989) referem, ao distinguir os professores mais experientes pelo domínio superior das estratégias de comunicação, em contraste com os inexperientes. Consciente disso, procurei melhorar a instrução, através do estudo e da reflexão constante, para reduzir o tempo de instrução e torná-lo mais eficaz. Primeiro, tentei compreender de forma mais aprofundada o conceito de instrução. Segundo Siedentop (1991, citado por Rosado e Mesquita, 2009), instruir significa usar comportamentos de ensino que integram o repertório do professor para transmitir informações diretamente ligadas aos objetivos e conteúdos do ensino, devendo ser sempre assertiva, clara, pertinente e objetiva. Por isso, ao longo das aulas, procurei assegurar que a instrução respondia sempre a três questões essenciais: "para quê", ou seja, a finalidade do exercício; "o que vão realizar", isto é, o objeto da tarefa; e "como realizar", explicitando os critérios de êxito. Para garantir que a mensagem era compreendida, recorri de forma sistemática ao questionamento, até porque em algumas situações «esqueci-me de perguntar aos alunos se tinham dúvidas ou se tinham compreendido […] o que causou com que dois ou três alunos viessem perguntar o que era para fazer» (RA n.º 14 e 15, outubro de 2024). Esta falha levou-me a, posteriormente, ter «o cuidado de verificar se os alunos tinham dúvidas e se compreenderam as explicações antes de avançar para a

prática» (RA n.º 19, outubro de 2024). Por vezes, reforçava esta estratégia ao pedir a um aluno que respondesse às três questões, consciente de que

> "entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz pode haver uma diferença, que aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, retido ou, finalmente, executado." (Rosado & Mesquita, 2009, p. 72)

Também a forma de comunicar foi alvo da minha atenção. Como destaca Piéron (1999, citado por Carreiro da Costa et al., 2017), o uso de modelos visuais ajuda a economizar tempo e melhora a compreensão dos alunos. Assim, utilizei de forma constante a demonstração, quer realizada por mim, quer por alunos tecnicamente competentes, e procurei: (1) garantir a qualidade e a pertinência da demonstração; (2) certificar que todos os alunos conseguiam ver a demonstração; (3) demonstrar a habilidade corretamente; (4) demonstrar o contexto/situação onde a habilidade se insere; (5) diversificar os alunos que realizavam a demonstração; (6) destacar um número reduzido de critérios de êxito; (7) e utilizar palavras-chave e analogias. Tal como afirmam Tani et al. (2010, p. 38), «uma imagem vale por mil palavras».

Aliada à instrução, esteve sempre a preocupação com o *feedback* (FB). Como referem Rosado e Mesquita (2009), depois de um aluno realizar uma habilidade, é essencial receber informações sobre como a executou para poder melhorar. O FB define-se, assim, como um comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno com o objetivo de a modificar ou aperfeiçoar (Carreiro da Costa et al., 2017).

A importância do FB é destacada por múltiplos estudos, que apontam esta variável, a par do empenhamento motor, como as que têm maior poder preditivo sobre os ganhos na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009). Assim, sem FB não há progressão (Mesquita, 2023), ou seja, os alunos evoluem quando recebem FB e estagnam ou regridem quando este desaparece.

Na minha atuação, procurei emitir FB com dois propósitos principais: como função de informação relativamente à prestação motora dos alunos e como reforço e motivação. Contudo, uma das minhas maiores dificuldades foi saber quando intervir, com que frequência e de que forma. Perguntava-me: reagir ou não reagir? Emitir um FB específico ou geral? Avaliativo, descritivo, prescritivo ou interrogativo? Durante ou após a

execução? Por vezes, senti que «o *feedback* fornecido e a sua frequência foram condicionadas pela minha limitação» (RA n.º 26, novembro de 2024).

Percebi, no entanto, que nas modalidades onde tive contacto enquanto atleta, o processo era mais natural: observava, identificava o erro, decidia intervir (ou não), emitia o FB, observava o efeito no comportamento motor do aluno e, se necessário, emitia novo FB, num processo denominado como ciclo de FB (Piéron e Delmeile (1982, citado por Rosado e Mesquita, 2009). Em modalidades que dominava menos, senti a necessidade de estudar mais para poder aplicar o mesmo rigor.

Ainda assim, compreendi que para o FB cumprir plenamente a sua função é necessário "fechar o ciclo de FB", isto é, depois de o fornecer, observar se o aluno modificou o comportamento de acordo com o que foi indicado e, se não, voltar a intervir. Trata-se de um elo essencial no processo de ensino, mas que só acontece em poucas das situações, embora seja crucial para potenciar a aprendizagem (Piéron, 1999, citado por Carreiro da Costa et al., 2017).

Retomando o tema da gestão do tempo de aula, é certo que o aluno só poderá estar em tempo potencial de aprendizagem se forem criadas condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor. Isto significa que o tempo potencial de aprendizagem contribui, direta e indiretamente, para a aprendizagem efetiva e para o desenvolvimento global dos alunos, sendo definido como o tempo que estes despendem numa tarefa específica e no qual concretizam com sucesso pelo menos 80% do que é proposto (Mesquita, 2023).

Desta forma, para potenciar esse tempo, é necessário muito mais do que garantir fatores organizativos, de clima ou de FB. Torna-se fundamental proporcionar atividades desafiantes e ajustadas à capacidade dos alunos, dado que a prática de tarefas demasiado fáceis ou excessivamente difíceis não favorece o progresso na aprendizagem (Rink et al., 1992). Tal como sucedeu noutras dimensões, reconheço que a gestão do tempo continua a exigir muito trabalho da minha parte, no sentido de ampliar o tempo efetivo de aprendizagem de que cada aluno dispõe. Esta gestão interliga-se ainda com diversas estratégias para assegurar um ensino de qualidade, incluindo a forma como é transmitida a informação inicial e final da aula, a organização do espaço e das situações de aprendizagem, bem como o envolvimento e a supervisão dos alunos durante a atividade.

No que respeita à organização, apesar de essencial, não me causou grandes preocupações nem originou imprevistos significativos ao longo das aulas. Procurei sempre adotar um sistema de organização que englobasse um número reduzido de episódios organizativos, a delineação clara e consistente das atividades, a rapidez, segurança e correta montagem e desmontagem do material, a formação de grupos rápida, a fluidez nas mudanças entre atividades, e a gestão contínua do fluxo de participação e do espaço.

Por fim, para garantir um clima seguro, motivador e propício à aprendizagem, tal como enfatizam Carreiro da Costa et al. (2017), foi indispensável assegurar o controlo, a supervisão e a disciplina dos alunos durante toda a prática.

Em termos de clima e disciplina, Piéron (1992, citado por Quina, 2009) distingue entre comportamentos apropriados e inapropriados. Pela minha experiência, compreendo os comportamentos apropriados como aqueles que contribuem diretamente para o cumprimento dos objetivos da aula, como quando o aluno ouve o professor, demonstra interesse e inicia o exercício prontamente após a indicação. Já os comportamentos inapropriados relacionam-se com a violação das regras estabelecidas e subdividem-se em dois tipos: os comportamentos "fora da tarefa", que incluem atitudes como modificar a tarefa por iniciativa própria, abandonar discretamente a atividade ou simplesmente conversar, e os comportamentos "disruptivos", de natureza antissocial, que interrompem o funcionamento normal das atividades e criam problemas de ordem disciplinar, como agressões verbais ou físicas, desobediência, recusa em participar ou danificação do material.

Estas categorias foram vividas de forma muito concreta nas minhas aulas. Ocorreram situações gerais onde, durante a realização das tarefas «a turma mostrou-se bastante irrequieta» (RA n.º 7, setembro de 2024). Noutros casos, surgiram episódios de maior gravidade, traduzidos em «comportamentos repetidamente disruptivos» (RA n.º 4, setembro de 2024) ou em situações onde os alunos se recusavam a «participar por não gostar[em] da modalidade» e iam-se «encostar na parede» (RA n.º 4, setembro de 2024).

Ao longo do ano, deparei-me com diferentes perfis de alunos: desde os que se consideravam "especialistas" e que modificavam total ou parcialmente as tarefas, aos chamados "espectadores" que simulavam a sua participação e, de forma discreta, tentavam evitar a realização dos exercícios, passando pelos "conversadores" que

pareciam “não ter tido tempo de conversar no intervalo”, até aos casos mais difíceis, caracterizados pelo seu “desinteresse agressivo”, que geravam conflitos sempre que possível. Perante estes, e especialmente para os três primeiros, muitas vezes bastava um olhar, um ajuste no tom de voz ou uma chamada de atenção para restabelecer a ordem: «as correções do comportamento foram rápidas, com uma resposta imediata por parte dos mesmos» (RA n.º 17 e 18, outubro de 2024).

No entanto, para alguns destes alunos, nem as estratégias de promoção de um clima relacional positivo foram suficientes para “domar” certos comportamentos. Nessas situações, vi-me obrigada a recorrer a medidas corretivas, aplicadas por vezes de forma discreta, outras através de repreensões mais dissuasivas, e, quando a transgressão se repetia de forma sistemática ao longo da aula, tornando-se «cansativa e distrativa» (RA n.º 39 e 40, dezembro de 2024), não tive alternativa senão recorrer a estratégias de “castigo” específicas, como a privação de determinada atividade, tarefas adicionais ou perdas de privilégios, embora fosse algo que, pessoalmente, preferisse evitar.

Assim, ao longo deste percurso, tornou-se fundamental encontrar um equilíbrio para garantir o sucesso da aprendizagem. Para isso, procurei adotar um conjunto de estratégias preventivas, conforme sugere Quina (2009), potenciando esse sucesso: (1) maximizar o tempo de atividade dos alunos ao escolher os exercícios com intencionalidade, instruir com base nos princípios anteriormente apresentados, adotar um sistema de organização eficaz e supervisionar a prática dos alunos; (2) estabelecer regras claras de comportamento e de funcionamento da aula, fazendo-as cumprir; (3) desenvolver um clima relacional e motivacional que promovesse interações coerentes e demonstrasse entusiasmo, elogiando e encorajando o esforço dos alunos.

No final, posso afirmar que o clima e a disciplina foram verdadeiros desafios de adaptação, mas também dimensões onde observei progressos significativos. Isso ficou evidente ao perceber que «no que se refere ao clima da aula e à disciplina dos alunos, foi notório um progresso relativamente à aula anterior» (RA n.º 10, outubro de 2024) ou quando «as chamadas de atenção foram direcionadas individualmente a um ou outro aluno, o que demonstra uma melhoria no comportamento geral da turma» (RA n.º 71, março de 2025).

Em síntese, sinto que ao longo do EP consegui promover aprendizagens significativas num ambiente positivo e motivador, mesmo tendo de questionar repetidamente as minhas

decisões e capacidades. Foi um percurso feito de pequenas conquistas, num dia tudo corria bem, no outro surgiam novos desafios. Ainda assim, foi uma experiência profundamente gratificante, na qual observei não só a evolução dos alunos, mas também a minha própria evolução pessoal. Tenho plena consciência de que há muito para aprender e melhorar, e que nem sempre foi possível "chegar" a todos ao mesmo tempo. Esta frustração pretendo transformá-la em motivação para, no futuro, tentar sempre chegar mais longe. Afinal, ensinar também é desafiar quem não quer aprender. Tal como costuma dizer o meu PC, o importante é que, no final, "sejamos sempre um pouco mais sábios do que éramos ontem", e é com esse espírito que levo comigo cada experiência, cada erro e cada pequena vitória. No final do ano, senti isso de forma particularmente comovente quando alguns alunos que julgava mais distantes me abraçaram e agradeceram, expressando tristeza por eu não ser sua professora do próximo ano.

2.1.3. Construção do meu "Eu" Profissional através da Prática Reflexiva

Desde o primeiro ano do MEEFEBS, foi-me repetidamente salientada a importância de me tornar uma profissional reflexiva. Falaram-me sobre reflexão e incutiram-me a relevância da prática reflexiva, que entendi, numa fase inicial, de forma simples. Para mim, a prática reflexiva não era mais do que pensar de forma aprofundada sobre as experiências e aprender com isso, para melhorar a prática futura. Parecia-me algo óbvio. Contudo, ao longo deste EP percebi quão mais complexo este processo é na realidade.

Compreender a amplitude da reflexão, os seus significados e níveis, é essencial para o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente (Azevedo et al., 2024). Foi nesta caminhada que compreendi como a prática reflexiva não se resume a descrever o que corre bem ou mal numa aula, mas exige interpretação, análise e compreensão crítica da própria prática. Não basta entender a reflexão, é necessário interiorizá-la, atribuir-lhe um significado próprio e questionar constantemente o que surge no quotidiano da prática docente (Azevedo et al., 2024).

Durante este ano de estágio, a reflexão tornou-se verdadeiramente central na construção do meu "eu" profissional. Ao longo das aulas, em todos os PA, nos balanços ao terminar cada UD e, sobretudo, nos momentos informais com o NE, com o DEFD e com a restante comunidade educativa, a reflexão começou a ganhar raízes. Estes momentos surgiram tanto no trabalho diário e cooperativo com o NE, como nas reuniões,

nas observações das aulas dos colegas e do PC, nos encontros informais, na sala de professores ou até no bar.

Schön (1983) descreve o professor como um "profissional reflexivo", que constrói o seu saber através de uma análise constante e crítica das suas ações. Oliveira e Serrazina (2002) reforçam esta ideia ao defenderem que o professor deve ser um investigador da sua própria prática, usando dados concretos do que observa e da sua experiência para fundamentar as suas decisões pedagógicas. Não se trata de um problema ou de uma tarefa adicional mas, sim, de uma solução capaz de responder às múltiplas dúvidas que a prática levanta.

No início, confesso que a minha reflexão se situava sobretudo num nível descritivo, o que Van Manen (1991) caracteriza como um nível em que a preocupação principal é aplicar conhecimentos prévios para alcançar objetivos predefinidos, sem questionar muito o que está por detrás desses mesmos objetivos. A análise do ensino, neste patamar, centra-se na eficácia, economia e eficiência das ações, mas pouco contribui para um aprofundamento pedagógico ou para a minha evolução enquanto professora.

Com o decorrer do ano, senti a necessidade de articular a teoria com a prática e de ultrapassar esta fase inicial, passando para um nível mais prático de reflexão. Passei a questionar os próprios objetivos de aprendizagem, a procurar entender as razões subjacentes às minhas escolhas e a tentar estabelecer relações de causa e efeito. Este processo levou-me a ajustar as minhas intervenções pedagógicas, tornando a reflexão numa verdadeira ferramenta para atribuir significado ao que acontecia na aula (Azevedo et al., 2024).

A par da teoria, comecei a dar real importância ao diário de bordo e aos registos escritos no meu portfólio reflexivo, onde analisei sistematicamente a minha prática. Estes instrumentos ofereceram-me um espaço pessoal para clarificar ideias, sistematizar o que observava e planear como intervir de forma mais eficaz. Azevedo et al. (2024) apontam que estratégias como a observação de pares, o questionamento e a reflexão escrita são essenciais para transformar este exercício num recurso valioso de aperfeiçoamento profissional. Além disso, habituei-me a refletir em diferentes momentos: antes das atividades (refletir-para-a-ação), durante as aulas (refletir-na-ação), após o que acontecia (refletir-sobre-a-ação) e até a reavaliar reflexões anteriores (reflexão-sobre-reflexão-na-ação) (Batista, 2023).

Ao longo deste percurso, tornei-me mais crítica, passei a argumentar com maior segurança e a tomar decisões mais ajustadas. Percebi que refletir exige tempo para experienciar, tempo para pensar, orientação, partilha, estudo e um processo contínuo que gera verdadeira aprendizagem (Schön, 1983). Comecei a ler mais para desenvolver um pensamento crítico, pedi opiniões, observei com atenção o que acontecia nas minhas aulas, procurei perceber as minhas próprias emoções e falei abertamente com colegas e com o PC sobre o que corria bem ou menos bem, analisando sempre como poderia melhorar.

Hoje, vejo a prática reflexiva como a essência da postura profissional que adotei ao longo deste estágio. Esta prática permitiu-me crescer e ganhar consciência das minhas escolhas, e espero continuar a aprofundá-la, tornando a minha reflexão cada vez mais crítica e significativa. Afinal, como lembram Azevedo et al. (2024), alcançar uma reflexão verdadeiramente crítica não deve ser entendido como um fim em si mesmo, mas antes como um processo que precisa de ser trabalhado, enraizado e permanentemente alimentado.

2.1.4. Avaliação

A avaliação assume-se como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, e funciona não só como oportunidade para aferir, mas também para promover aprendizagens. Tal como destacam Coutinho et al. (2022), cada atividade de aprendizagem constitui uma possibilidade de avaliação, e cada avaliação representa, igualmente, um momento privilegiado para aprender, o que reforça a validade deste processo. Esta perspetiva exige que a avaliação seja entendida como um processo dinâmico, complexo e não linear, cujos instrumentos, finalidades e procedimentos devem ajustar-se ao longo do tempo.

Batista (2019) salienta que, a escola tem privilegiado uma lógica avaliativa centrada nas modalidades tradicionais da AD, avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS), orientadas pela sequencialidade e fortemente ancoradas em práticas normativas e classificatórias. Esta reflexão é particularmente relevante numa área onde o produto final nem sempre traduz ou revela de forma clara o processo que lhe deu origem, o que torna imprescindível examiná-lo com rigor (Bento, 2003). Neste sentido, considero

fundamental questionar o caminho que a avaliação deve seguir em EF, interrogando: «Onde estamos? O que sabemos? Para onde queremos caminhar?» (Batista, 2019, p. 47).

Deste modo, entendo ser fundamental recorrer a protocolos de planeamento e avaliação flexíveis, ajustados às respostas dos alunos, capazes de assegurar que aquilo que se avalia reflete de forma autêntica o que se ensina e o que se pretende que os alunos aprendam. Este alinhamento destaca-se ainda mais quando se adotam estratégias de avaliação mais abertas e centradas no aluno, capazes de o colocar no centro da experiência pedagógica (Coutinho et al., 2022).

A observação em momentos de avaliação revelou-se uma das tarefas mais exigentes e desafiantes para mim, sobretudo por me encontrar numa fase inicial da prática docente. Estas dificuldades foram sentidas sempre que precisei de formar um juízo de valor sobre o desempenho dos alunos, sobretudo nas modalidades onde o meu domínio técnico era menos consolidado. Ainda assim, procurei sempre garantir um processo justo, sem comparações diretas entre alunos, ciente de que a avaliação envolve inevitavelmente um elemento comparativo (Quina, 2009). A avaliação em EF implica sempre relacionar o desempenho do aluno com uma referência, seja ela de tipo normativo ou criterial. A avaliação por critério, que compara o desempenho do aluno com o seu próprio progresso ou com objetivos previamente definidos, mostrou-se a mais adequada para identificar dificuldades, acompanhar progressos e verificar se as estratégias implementadas foram adequadas.

A AD foi indispensável para a planificação das UD, pois permitiu-me perceber o nível de conhecimentos e competências dos alunos e, assim, adequar as estratégias pedagógicas às suas capacidades. O seu objetivo primordial passou por determinar o ponto de partida relativamente aos conteúdos a lecionar, identificando nas modalidades os alunos mais críticos e os aspetos essenciais a serem considerados na organização do ensino. Além disso, permitiu avaliar quais os pré-requisitos já dominados pelos alunos, permitindo definir objetivos ajustados à turma e a determinados alunos em específico. Este processo prognóstico fundamenta-se sempre no conhecimento prévio do rendimento, capacidades e motivações dos alunos, o que possibilita ao professor planear o ensino de forma realista e exequível (Mesquita, 2023). Confesso que, em modalidades onde o meu domínio era mais frágil, não senti confiança suficiente no meu próprio juízo de valor,

tendo o PC e o apoio de professores mais experientes sido determinante para orientar a forma como conduzi a AD e a subsequente AS.

Na prática, como diagnóstico geral, utilizei o programa FIT-Escola para determinar o nível geral de aptidão motora dos alunos e as capacidades motoras gerais, e apliquei um Questionário de Caracterização do Aluno para conhecer interesses e motivações para a prática da disciplina. Ao nível específico, recorri aos instrumentos de Avaliação Inicial previstos no DOG, adaptando-os sempre que necessário ao nível real da turma.

Por outro lado, estratégias simples, como «ordená-los por ordem alfabética para facilitar o registo» ou «numerar os alunos na folha de avaliação» (RA 23, novembro de 2024), mostraram-se práticas facilitadoras deste processo. Organizar a turma em grupos revelou-se igualmente eficiente. Com o decorrer das aulas, senti que evoluí na capacidade de avaliar, o que se refletiu numa maior aproximação entre os resultados previstos na avaliação prognóstica e os efetivamente obtidos na AS. De acordo com Mesquita et al. (2023), a tomada de decisões pedagógicas adequadas depende da observação e diagnóstico do nível inicial dos alunos para posteriormente adotar e selecionar estratégias em função das respostas e compreensão evidenciadas pelos alunos.

A AF esteve sempre presente no processo de ensino, fosse através de FB sistemáticos, das conversas com os alunos sobre o seu desempenho ou das adaptações introduzidas ao longo das UD para tornar as estratégias de ensino mais eficazes. A avaliação contínua constitui um forte estímulo para os alunos (Mesquita, 2023), pois o facto de perceberem que o professor acompanha e valoriza o seu progresso é, por si só, motivador. Para tal, fiz questão de partilhar as intenções de aprendizagem, explicitar os critérios de sucesso, afixados em quase todas as aulas e sempre detalhados no início de cada UD, envolver os alunos na auto e na heteroavaliação.

A AS, realizada no final das UD, dos semestres e do ano, teve como principal objetivo verificar se os alunos alcançaram os objetivos estabelecidos e os pré-requisitos para etapas futuras. Além de aferir os níveis de aprendizagem, esta avaliação visou também classificar, comunicando à escola e aos EE o nível de competências alcançado por cada aluno. É importante sublinhar que a AS não substitui a AF, mas que a complementa (Mesquita, 2023). Para a concretizar, elaborei grelhas de avaliação (Anexo VIII) em articulação com o NE e alinhadas com os Indicadores de Sucesso definidos no DOG.

Essas grelhas, complementadas pelos registos contínuos da AF, permitiram construir um juízo global sobre o desenvolvimento dos alunos em termos de capacidades.

Reconheço, contudo, que as grelhas e critérios de êxito nem sempre refletem o empenho, motivação e compromisso de alguns alunos com mais dificuldades motoras. Por isso, integrei critérios relativos a conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto fatores determinantes na avaliação final.

Classificar foi, sem dúvida, um processo exigente que envolveu uma constante reflexão. Bento (2003, p. 178) lembra que analisar e avaliar o próprio ensino é um «incómodo necessário», pois sem um trabalho reflexivo consistente não é possível avaliar o progresso dos alunos nem o impacto da ação pedagógica. Este controlo permanente da qualidade do ensino é, assim, essencial para garantir a eficácia e a melhoria da prática docente.

2.1.5. Professor a Tempo Inteiro

O subprojecto Professor a Tempo Inteiro (PTI) surgiu como uma iniciativa da escola acolhedora e teve como principal objetivo proporcionar ao PE uma experiência, com a duração de uma semana letiva, na qual atua nas diferentes áreas de intervenção e assume diferentes funções inerentes à docência, cumprindo integralmente o horário de um professor em início de carreira. De acordo com o Artigo 111.º do DLR n.º 23/2023/A, que regula o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores, a componente letiva de um docente corresponde a 22 horas semanais (Anexo IX), contabilizadas em segmentos de 45 minutos.

Embora a realização deste projeto não se constitua como uma obrigatoriedade aquando da realização do EP, a oportunidade de experienciar um contexto tão próximo da realidade profissional futura revelou-se uma mais-valia significativa. Considero, por isso, que todas as escolas cooperantes deveriam proporcionar esta vivência, dado o seu contributo para o desenvolvimento de várias competências dos futuros docentes.

Tal como refere Nóvoa (2009, p. 215), a escola, que outrora cresceu como «palácio iluminado», é hoje vista apenas como um polo, ainda que crucial, num conjunto de redes e instituições que devem partilhar a responsabilidade pela educação e formação dos jovens. Esta evolução resultou numa crescente diversidade e heterogeneidade das escolas, com turmas mais numerosas e inclusivas, o que exige uma abordagem pedagógica

diferenciada na gestão do ensino e avaliação. Graça et al. (2019) destacam, nesse sentido, que a complexidade crescente do contexto escolar requer uma adaptação constante do ensino e reforça a importância da formação docente para responder às múltiplas necessidades dos alunos.

Assim, de acordo com os autores, a principal preocupação foi garantir a diversidade da experiência pedagógica, contactando com turmas de diferentes anos, cursos e perfis de alunos. Este critério teve como objetivo proporcionar-me uma amplitude de vivências, contemplando diferentes níveis de desempenho, ritmos de aprendizagem, necessidades educativas específicas, comportamento, relação com a prática desportiva, patologias e interação com programas Específicos de Escolarização e Formação.

Numa primeira fase, tive de contactar todos os docentes das turmas para fazer uma análise dos indicadores psicossociais, para garantir a eficácia e coerência do planeamento e assegurar uma abordagem adaptada às necessidades e especificidades de cada turma. Concluída esta fase, iniciei o planeamento. Todas as decisões tomadas respeitaram as orientações do DOG e foram articuladas com as AE para cada ano de escolaridade. Defini objetivos gerais e específicos ajustados às necessidades dos alunos e ao contexto, identifiquei os recursos necessários (espaciais, materiais, temporais e humanos) e selecionei os conteúdos de ensino, as tarefas e as estratégias metodológicas adequadas para cada turma.

No que respeita às preocupações inicias, que se prenderam com a diferenciação pedagógica, garantir aprendizagens significativas, utilizar terminologia específica e ajustada às circunstâncias e envolver os alunos no processo, fomentando um ambiente dinâmico e participativo. A minha relação com as turmas baseou-se em descrições gerais fornecidas pelos professores titulares e, por isso, temi que o planeamento surgisse também como uma grande dificuldade (i.e., dificultando a estruturação das aulas, a seleção dos exercícios e a definição da postura pedagógica mais adequada a adotar em cada grupo). Além disso, estava consciente de que seria uma semana exigente e desgastante, muito mais do que o habitual.

Na realização propriamente dita, senti dificuldades com as turmas onde o nível de motivação para a prática era reduzido, o seu histórico de faltas de pontualidade e compromisso, e onde a utilização do equipamento desportivo nem sempre era garantida. Por outro lado, o oposto também ocorreu, como numa aula em que a junção inesperada

de duas turmas fez triplicar o número previsto de alunos, alterando por completo a dinâmica planeada. Assim, desde o primeiro momento, percebi que o ajustamento constante não era uma possibilidade, mas uma necessidade. Aprendi que, por mais estruturado e rigoroso que seja o PA, há momentos em que nada corre como esperado. Muitas vezes senti que a aula era determinada mais pela motivação dos alunos do que pelo próprio planeamento, tornando-me "refém" das suas vontades e preferências, o que me fez questionar se isto seria algo negativo ou apenas uma realidade a aceitar e aprender a gerir. Em retrospetiva, parece-me que a resposta está algures no meio. Enquanto professora, devo garantir que há uma progressão pedagógica, mas também reconhecer que forçar metodologias diante de um grupo desmotivado pode ser contraproducente.

A gestão das aulas foi igualmente desafiante. Apesar de chegar sempre atempadamente e organizar o espaço e o material de forma a minimizar o tempo das transições, a realidade foi bem diferente. A instabilidade nos atrasos testou a minha capacidade de improvisar e resolver problemas. No que diz respeito à instrução, foi necessário adaptar a minha linguagem. A terminologia específica que costumo utilizar mostrou-se pouco acessível para alguns alunos, obrigando-me a recorrer de forma constante a uma linguagem, palavras-chave e analogias mais simples, aproximando a explicação à realidade dos alunos. No entanto, o facto de estas turmas serem mais pequenas do que o habitual permitiu-me fornecer um FB mais individualizado, estabelecer um acompanhamento mais próximo e uma relação mais direta, o que se revelou muito positivo.

Surpreendentemente, o clima e a disciplina nas aulas foram mais positivos do que o esperado. Apesar de algumas turmas apresentarem desafios comportamentais, senti que, à medida que os alunos me foram conhecendo, a aceitação e a cooperação aumentaram. Aqui, a proximidade demonstrou ser um fator fundamental para a adesão às aulas, reforçando a ideia de que o clima relacional e motivacional pode ser um desencadeador decisivo para a participação.

Noutras turmas, como num 7.º ano, a experiência foi semelhante à das minhas turmas do 3.º Ciclo: alunos com perfis semelhantes, um pouco menos irrequietos e com maior foco, o que tornou a lecionação alinhada com o que estava habituada.

Comparando o Ensino Regular com o Profissional, a diferença na motivação e empenho foi clara. Nas turmas profissionais, os desafios iam além das questões motoras

ou cognitivas, existindo barreiras motivacionais profundas, muitas vezes associadas a experiências negativas anteriores. Ao conversar com professores mais experientes neste contexto, percebi que a desmotivação é uma constante, tornando a procura por soluções uma luta diária. O cumprimento do currículo e das AE torna-se um desafio, pois existe um grande desfasamento entre o que está definido e o que é realmente exequível nestas turmas. Neste contexto, apostei na implementação de jogos lúdicos, dinâmicas divertidas e atividades que pudessem despertar o gosto pela prática. Pequenas conquistas, como ver um aluno habitualmente inativo participar num exercício, tornaram-se grandes vitórias pedagógicas. Recordo-me particularmente de uma turma de um Programa Específico, onde dois alunos, por iniciativa própria, decidiram correr na pista durante uma atividade que previa apenas caminhada. Este episódio reforçou a minha convicção de que a motivação e o envolvimento não se impõem, pelo contrário, constroem-se por via de ambientes seguros, estimulantes e ajustado às necessidades de cada aluno.

Em suma, apesar de todas as dificuldades, considero que consegui envolver os alunos nas atividades propostas. Muitos, que no início não me conheciam, passaram a cumprimentar-me nos corredores, o que para mim representou um sinal simples, mas significativo, do impacto positivo deste projeto. Esta experiência foi profundamente enriquecedora, permitindo-me testar a minha capacidade de adaptação, gestão e resiliência. Mais do que ensinar conteúdos, percebi que a flexibilidade, o conhecimento do contexto dos alunos e a criação de estratégias ajustadas são os verdadeiros pilares para uma prática pedagógica de qualidade. De destacar que o apoio dos professores e dos alunos de todas as turmas foi essencial para mais facilmente me adaptar a diferentes realidades. Por fim, a realização deste projeto permitiu-me experienciar o dia a dia de um professor, interagir com turmas de diferentes anos e perfis, desenvolver a minha capacidade de gestão e instrução do ensino-aprendizagem, e refletir criticamente sobre o que significa ser Professora a Tempo Inteiro.

2.1.6. Lecionação do 2.º Ciclo

O subprojeto Lecionação do 2.º Ciclo surgiu como uma iniciativa da escola acolhedora, em consonância com a alínea 3.1. do artigo 4.º do Regulamento da Unidade Curricular EP (FADEUP, s.d.a), e tem como principal objetivo proporcionar ao PE uma experiência, com a duração de duas semanas letivas, na qual leciona num ciclo de ensino

diferente, mais concretamente o 2.º Ciclo. Desta forma, pude contemplar a abrangência dos ciclos para os quais este ciclo de estudos habilita (2.º e 3.º Ciclo/Secundário). O projeto decorreu na Escola Básica Integrada Roberto Ivens, no concelho de Ponta Delgada, que abrange exclusivamente o 2.º Ciclo e serve cerca de 500 alunos, distribuídos equitativamente entre o 5.º e o 6.º ano. Ao longo de duas semanas, lecionei quatro aulas a uma turma do 5.º ano, duas de bloco (90 minutos) e duas de segmento (45 minutos), sob a responsabilidade de outro PE.

A literatura evidencia que os alunos, à medida que avançam no seu percurso escolar, tendem a manifestar atitudes menos positivas em relação à EF (Subramaniam & Silverman, 2007). Assim, no 2.º Ciclo, expectei encontrar alunos mais motivados, disciplinados e recetivos à disciplina, em contraste com o que habitualmente estou habituada no 3.º Ciclo e no Secundário.

Mais uma vez, a realização deste tipo de projetos é marcada pela lecionação de um grupo-turma com características e níveis de desempenho diferentes. Ao contrário do PTI, em que a diversidade de contextos foi uma prioridade, neste projeto a principal preocupação passou por garantir um horário compatível (Anexo X). A turma selecionada foi do 5.º ano, de outro PE, cuja disponibilidade e colaboração facilitaram o planeamento. Para garantir um planeamento rigoroso, solicitei junto do professor responsável dados importantes para a realização da prática (p. ex., recursos materiais e temporais, regulamento interno, caracterização da turma, planeamento anual e as UD previstas). Assim, pude planear definindo os objetivos, as metas e as estratégias pedagógicas a adotar. Apesar de ser um subprojeto diferente do PTI, as preocupações e aquilo que pretendia valorizar e implementar foram semelhantes, apesar de terem despertado um maior sentimento de nervosismo e ansiedade, sobretudo por se tratar de um ciclo onde não me sentia tão confortável.

A turma era composta por dezasseis alunos, com idades entre os nove e os dez anos. Segundo o professor responsável, tratava-se de uma turma assídua, pontual e bastante participativa. Destacava-se o facto de onze alunos praticarem atividade física ou desporto federado, o que revelava uma relação positiva com a EF. A turma evidenciava um bom nível de literacia física e uma atitude positiva perante a disciplina. Nenhum aluno apresentava necessidades educativas especiais ou problemáticas sociocomportamentais, embora existisse um caso de asma que poderia, pontualmente, limitar o esforço. Além

disso, a diferença entre os recursos da escola Roberto Ivens e a ESL exigiram uma flexibilidade e criatividade na gestão dos espaços e materiais.

Na prática pedagógica, especificamente, no domínio da gestão, procurei chegar sempre cedo para minimizar contratempos, tendo em conta que a realidade da escola era diferente da ESL. Nas aulas de badmínton, o corpo não docente ajudou na montagem do material, no entanto, nas aulas de ginástica esta tarefa ficou a meu cargo, com o apoio do professor responsável. A inexistência de um espaço fixo para ginástica testou a minha criatividade, ao ponto de improvisar com colchões dispostos em círculo para simular um praticável. As situações de aprendizagem foram realizadas em diferentes formas de organização, nomeadamente em exercícios individuais, a pares, em trios, em vagas, em circuito, através de jogos lúdicos ou formais. Esta variedade foi escolhida em função dos objetivos, dos conteúdos, do espaço e dos recursos disponíveis. No que concerne à movimentação, procurei acompanhar de perto o desenrolar das atividades e privilegiei, sempre que possível, a deslocação pelas zonas periféricas do espaço da aula. No entanto, reconheço que, pontualmente, posicionei-me de costas para alguns alunos aquando da emissão de FB. Ainda assim, a supervisão e atenção constantes possibilitaram uma intervenção rápida perante possíveis comportamentos desviantes, e uma emissão eficaz de FB, tanto próximo como à distância.

No que respeita à gestão do tempo, considero que consegui cumprir com o planeado. No entanto, na primeira aula de ginástica, dediquei mais tempo à instrução do que o previsto, dado o número de dúvidas levantadas pelos alunos e a complexidade das estações propostas. Poderia ter potenciado mais o uso dos recursos visuais previamente preparados, uma vez que estes facilitam a compreensão e a retenção das mensagens transmitidas. Tendo em conta a idade dos alunos da turma e por questões de segurança, optei por não os envolver na montagem de material volumoso. No entanto, no caso de material leve, como cones, bolas ou sinalizadores, os alunos participaram ativamente na sua arrumação, assumindo responsabilidade pela organização do espaço.

De forma geral, considero que a resposta dos alunos aos exercícios selecionados foi globalmente positiva. O grau de dificuldade revelou-se adequado à generalidade dos alunos, não só graças à planificação de tarefas diferenciadas e ajustadas ao nível de exigência e às capacidades solicitadas, mas também pela correspondência das expectativas face à realidade. Procurei manter todos os alunos em tempo potencial de

aprendizagem através da utilização de situações de aprendizagem com diferentes graus de desafio, num imperativo de inclusão, equidade e igualdade (Carreiro da Costa et al., 2017). Procurei fomentar a autonomia dos alunos, promovendo a sua participação em pequenas decisões e incentivando a autorregulação. Um exemplo disso foi a possibilidade de escolherem o tipo de aquecimento numa das aulas de ginástica, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua responsabilidade e perceção de competência.

No domínio da instrução, tentei garantir a qualidade e pertinência da informação transmitida para reduzir ao estritamente necessário o tempo despendido na instrução, disponibilizando mais tempo de prática. No entanto, surgiram algumas dificuldades. Primeiramente, como antevia, a existência de uma barreira linguística levou à modificação da minha abordagem, e à utilização de uma linguagem mais simplificada e informal (p. ex., recurso a palavras-chave e analogias em detrimento de linguagem técnica e formal, e critérios de êxito em número reduzido). Em segundo lugar, a instrução e comunicação, durante duas das quatro aulas, foi prejudicada pelo ruído que se fazia sentir pela ocupação simultânea do espaço por outra turma. Este episódio gerou momentos de distração e consequentemente a repetição de algumas instruções.

Tentei sempre privilegiar uma abordagem positiva nas aulas, assente na prevenção e na valorização do progresso individual de cada aluno, destacando conquistas através de FB individual e elogios construtivos. Este cuidado refletiu-se positivamente no clima relacional da aula, que superou as minhas expectativas iniciais. Além de alguns episódios pontuais de indisciplina, devidamente sancionados, verifiquei uma crescente aceitação e colaboração por parte dos alunos ao longo das aulas. Desde a primeira aula procurei criar momentos de interação informal com os alunos através de uma breve apresentação e da partilha das suas modalidades favoritas. Estas interações, significativas na relação professor-aluno, foram essenciais para estabelecer uma relação pedagógica mais sólida. A dimensão relacional emergiu, aliás, como uma das aprendizagens mais marcantes deste projeto. Neste sentido, a identificação emocional com a figura do professor pode potenciar o envolvimento dos alunos, sobretudo quando se sentem compreendidos e acolhidos. Esta experiência reforçou a importância da dimensão relacional da docência, particularmente em contextos com alunos mais novos, para os quais o professor pode assumir papéis mais alargados que vão além do domínio estritamente pedagógico.

Ao terminar este projeto, senti que a lecionação no 5.º ano não foi muito diferente da realidade vivida no 7.º ano, apenas com um pouco mais de "irrequietude" e maior foco. Ainda assim, a evolução ao longo das aulas foi notória. Novamente, os alunos mostraram-se tristes por a experiência ter chegado ao fim. O envolvimento afetivo que consegui estabelecer, aliado ao empenho dos alunos e à resposta positiva às propostas, revelou-se extremamente gratificante. Esta experiência proporcionou-me um contacto mais profundo com o 2.º Ciclo, um nível de ensino com o qual não me identificava inicialmente, mas que, surpreendentemente, foi onde senti maior conexão com os alunos.

2.2. Área 2 — Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A Área 2, reflete o papel fundamental do professor enquanto dinamizador de atividades e projetos para os alunos e diferentes agentes da comunidade educativa e a escola. Mantendo a aprendizagem como eixo central da sua ação, esta área estende-se à participação ativa em projetos escolares e extracurriculares que visam fortalecer a relação entre a escola, os alunos e o meio envolvente. Esta dimensão educativa é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo, colaborativo e orientado para o sucesso educativo e social dos alunos.

De acordo com o DLR n.º 23/2023/A, artigo 50.º, o perfil geral de desempenho do professor desenvolve-se em quatro dimensões fundamentais: a dimensão Social e Ética da Ação Docente; o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Vida da Escola e na Relação com a Comunidade, e o Desenvolvimento Profissional ao longo da vida.

Segundo as Normas Orientadoras do EP (FADEUP, s.d.b), as funções atribuídas ao PE no âmbito desta área, nomeadamente no que diz respeito à Direção de Turma e às Atividades Desportivas Escolares (ADE), englobam todas as atividades não letivas realizadas pelo PE com o intuito de promover a sua integração na escola e a ligação desta à comunidade. A Atividade Docente Supervisionada, prevista no artigo 192.º do referido DLR, constitui um elemento indispensável para garantir a qualidade da prática pedagógica dos professores estagiários. Assim, o PE participa em todas as reuniões do CT e dos restantes órgãos da unidade orgânica da turma a que se encontra afeto, alinhando as suas práticas com os objetivos educativos da escola.

A ESL organiza-se segundo este enquadramento legal e proporciona aos PE a possibilidade de assessorar a Direção de Turma, através de um acompanhamento semanal, em horário não letivo, ao DT da turma a que se encontra afeto. Neste contexto, acompanhei ao longo do ano letivo o professor Luís Cruz, DT da minha turma do 7.º ano.

Outra dimensão essencial da Área 2 é o DE, que, segundo o artigo 23.º do DLR n.º 13/2013/A, é um instrumento fundamental para a promoção de valores éticos, sociais e culturais. Na Região Autónoma dos Açores, conforme o artigo 110.º do mesmo ato legislativo, o DE estrutura-se em quatro níveis: as ADE, os Jogos Desportivos Escolares (JDE), as Atividades Físicas e Desportivas com ou sem enquadramento federado, e o DE Nacional e Internacional.

No âmbito da promoção da atividade física na escola e na comunidade, e com base no artigo 24.º do decreto anterior, compete às ADE fomentar estilos de vida ativos e saudáveis, promover a participação dos alunos em competições e eventos desportivos, proporcionar momentos de convívio desportivo e recreativo abertos à população e utilizar o desporto como forma de projetar positivamente a imagem da escola no meio onde se insere.

Neste sentido, a minha intervenção no DE enquadrou-se, numa primeira fase, no primeiro nível de participação — as ADE. O artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 95/91 define o núcleo do DE como a unidade organizativa da escola, onde se desenvolvem as práticas do DE. No caso da ESL, o núcleo integra, além do seu coordenador, um grupo de docentes, do qual o NE faz parte. Para o desenvolvimento destas atividades estão reservados dois tempos não letivos, destinados à promoção de atividades desportivas. Estas iniciativas, desenvolvidas pelo núcleo de DE, foram fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes adquirir competências como o trabalho em equipa, a resiliência e o respeito pelos outros.

2.2.1. Direção de Turma

No que diz respeito ao papel do DT, este revela-se central na concretização dos objetivos educativos, assumindo uma função estratégica na articulação entre os diversos intervenientes da comunidade educativa (Boavista & Sousa, 2013).

De acordo com o artigo 89.º do DLR n.º 19/2023/A, compete ao DT, entre outras funções, coordenar os docentes, analisar as especificidades dos alunos, assegurar e

planificar o processo de avaliação, gerir ocorrências disciplinares, articular medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, adaptar o currículo, promover estratégias de diferenciação pedagógica e garantir a comunicação com os EE.

Segundo Marques (2002), estas funções podem agrupar-se em três grandes áreas: funções administrativas, pedagógicas e disciplinares. Trata-se, assim, de uma função de natureza transversal e estratégica, na medida em que o DT se assume como gestor curricular e elemento-chave na articulação entre os diferentes intervenientes educativos, promovendo o sucesso educativo e a inclusão escolar (Favinha et al., 2012).

O significado de DT não me era desconhecido, dado que a minha mãe desempenhou várias vezes este papel ao longo da sua profissão, pelo que, informou-me antecipadamente, este cargo implicaria uma sobrecarga burocrática adicional ao meu estágio. A situação tornou-se ainda mais complexa devido ao facto de a minha Direção de Turma, no arranque no ano letivo, não ter um DT formalmente alocado. Assim, nas duas primeiras semanas letivas, senti-me sobrecarregada e desmotivada, visto que assumi, de forma provisória, as funções principais de Direção de Turma.

Entre as funções assumidas destacou-se a análise dos processos individuais dos alunos com vista à sinalização de apoios educativos, necessidades educativas especiais, retenções e eventuais problemáticas de ordem socioemocional, e a condução da reunião de boas-vindas aos alunos e EE, tarefa que realizei com o apoio da secretária de turma.

Quando o DT foi finalmente designado, esperei sentir algum alívio e a tranquilidade de poder aprender com alguém experiente, tanto no exercício da docência, como nas funções específicas da Direção de Turma. No entanto, essa expectativa não se confirmou. O DT a quem passei a prestar assessoria não lecionava desde 2001 e, tal como eu, desconhecia os procedimentos e responsabilidades associados ao cargo. No fundo, ao longo deste ano letivo, acabámos por (ter de) aprender em conjunto. Assim, assumimos em parceria os deveres inerentes à Direção de Turma, recorrendo aos suportes legislativos, aos guiões elaborados pela Coordenadora dos Diretores de Turma (CDT), ao Regulamento Interno da ESL (ESL, 2024a) e ao Regimento do CT (ESL, 2024b). Com base nestes documentos, iniciámos o exercício das funções administrativas, pedagógicas e disciplinares associadas ao cargo.

Além desse suporte regulamentar, a maior fonte de apoio nesta fase foram os outros DT e docentes da escola, que se mostraram sempre disponíveis para colaborar, partilhar

experiências e esclarecer dúvidas. O seu contributo revelou-se indispensável para o meu crescimento profissional, permitindo aprendizagens que só a prática e o diálogo entre pares tornam possíveis.

Com o passar do tempo, a inexperiência deu lugar ao conhecimento, e a assessoria tornou-se uma tarefa mais natural e integrada no meu dia a dia. A autonomia foi-se consolidando e, progressivamente, fui capaz de desempenhar diversas funções de forma independente, tais como a verificação da assiduidade e das justificações de faltas dos alunos, a atualização e organização do dossiê da turma, a recolha e entrega de documentos nas aulas, o contacto presencial e telefónico com os EE e ainda a elaboração da ata da última reunião do CT.

É de salientar que, para o exercício das funções de DT, o docente dispõe de dois segmentos não letivos destinados às tarefas administrativas e de um tempo letivo para o atendimento ao EE. Acresce ainda a responsabilidade de dinamizar a Assembleia de Turma, em regime quinzenal destinado à resolução de assuntos de natureza burocrática e organizacional. Contudo, na minha perspetiva, e tendo em conta as exigências e características da turma em questão, o tempo atribuído revelava-se manifestamente insuficiente para o cumprimento eficaz de todas as funções previstas. Na prática, grande parte das tarefas acabavam por ser concluídas fora do horário escolar. Adicionalmente, verifiquei que o contacto com os EE foi, por diversas vezes, dificultado pela sua reduzida disponibilidade, seja para agendar reuniões, entrega de justificações de faltas, ou assinatura de documentos e autorizações. Esta realidade levou, frequentemente, a que fossem os próprios DT a adaptar-se aos horários e constrangimentos dos EE.

Neste sentido, Jesus (1996, citado por Pacheco et al., 2018, p. 21) salienta que «aqueles que deveriam ser "encarregados de educação" demitem-se muitas vezes deste processo, por indisponibilidade e/ou falta de preparação para lidar com os jovens na atualidade, exigindo ao professor e à escola essa responsabilidade». Também a excessiva carga burocrática deste cargo impossibilita a operacionalização de grande parte das funções que este acata. Tal como Pacheco et al. (2018, p. 21) alertam, a função do DT «é encarada como mais uma tarefa burocrática e não uma tarefa relacional que carece de disponibilidade temporal e mental para o seu exercício».

Por outro lado, foi através da Direção de Turma que tive a oportunidade de descobrir a verdadeira dimensão da comunidade escolar. Sá (1996) afirma que o DT funciona como

um mediador na relação com os alunos da turma, com os pais/EE e com os outros professores da turma, contudo, na minha experiência, estas relações foram mais além. Considero fundamental que o DT estabeleça também ligação com as entidades internas da escola e com estruturas externas à mesma.

O DLR n.º 19/2023/A reconhece essa diversidade de intervenientes, destacando entre as entidades internas os Serviços Especializados de Apoio Educativo, como o Serviço de Psicologia e Orientação da Unidade Orgânica e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, ambos essenciais para assegurar condições de integração escolar dos alunos. Integram ainda esta rede interna as Estruturas de Orientação Educativa, como os Departamentos Curriculares e o Conselho de Diretores de Turma, que garantem o acompanhamento pedagógico e a coordenação de cada ano, ciclo ou curso, bem como os Órgãos de Administração e de Gestão, como o CE e o Conselho Pedagógico, que asseguram a governação da unidade orgânica. Já no que respeita às entidades externas, tive oportunidade de contactar com várias instituições relevantes, nomeadamente Casas e Instituições de Acolhimento, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Ponta Delgada, e a Associação de Promoção de Públicos Jovens em Risco. Estas relações, internas e externas, foram determinantes para o bom funcionamento do processo educativo e representaram, sem dúvida, um enorme acréscimo à minha participação na escola e na relação com a comunidade.

De acordo com as Normas Orientadoras do EP (FADEUP, s.d.b), ao longo do ano letivo é indispensável a realização de projetos que promovam o desenvolvimento organizacional, a inclusão e a coesão da turma. Neste sentido, no primeiro semestre, o PC sugeriu dar continuidade ao projeto designado "Pequeno-Almoço Saudável", iniciado pelo NE de 2023/2024. A ideia central passava por sensibilizar os alunos para hábitos de vida mais saudáveis, em resposta a uma lacuna identificada nos hábitos alimentares dos alunos das turmas do 7.º ano. Deste modo, dando resposta a essas necessidades, foi organizado o II Pequeno-Almoço Saudável, em colaboração com os meus colegas do NE e com a Equipa de Saúde Escolar da ESL. A atividade decorreu a 16 de outubro de 2024, em celebração do Dia Mundial da Alimentação.

Também no primeiro semestre, com o objetivo de aprofundar o domínio das relações interpessoais, durante algumas sessões da Assembleia de Turma, dedicadas ao tema do *bullying*, foi ainda abordada uma realidade infelizmente muito presente não só no

ambiente escolar em geral, mas também no seio da turma em questão. Para tal, os DT selecionaram um conjunto de vídeos ilustrativos, de carácter sensibilizador, que foram posteriormente complementados com momentos de debate e com a elaboração e apresentação de um trabalho de grupo. O principal objetivo desta atividade foi promover a consciencialização sobre o impacto do *bullying* e reforçar a importância de o combater de forma ativa e coletiva. Esta iniciativa foi significativa para a maioria dos alunos, tendo-se verificado uma redução clara na frequência de atos associados a este comportamento. No segundo semestre, no âmbito da cocoordenação da Direção de Turma, realizámos duas visitas de estudo com a turma. A primeira, teve como destino as instalações dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada, com o objetivo de dar a conhecer aos alunos o trabalho desenvolvido por este pilar fundamental da proteção civil. A segunda, decorreu na Quinta Kairós, iniciativa que procurou aliar os conhecimentos tradicionais da região às boas práticas ambientais, indispensáveis à construção de um desenvolvimento sustentável assente na identidade social.

Concluído este projeto, a assessoria à Direção de Turma proporcionou-me tanto desafios como vivências, ambos essenciais para a minha aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Tal como refere Sá (1996), a insegurança no exercício do cargo está muitas vezes relacionada com a personalidade de cada docente, sendo por isso uma constante na sua vivência. Neste sentido, os desafios enfrentados e as experiências acumuladas ao longo deste percurso revelaram-se determinantes no desenvolvimento de competências de relacionamento, organização e liderança, que dificilmente seriam alcançadas apenas por via académica.

Foi através dessas vivências, das dificuldades sentidas e dos erros corrigidos que, em conjunto com o DT, percorri todo o processo de Direção de Turma, das questões mais simples às mais complexas, aprendendo passo a passo ao longo do ano letivo. O silêncio e as atitudes de alguns alunos, mais tarde elucidadas pelos EE, permitiram-me compreender melhor certas realidades pessoais e familiares. De facto, muitas das dificuldades escolares observadas nesta turma refletiam problemáticas de ordem socioeconómica e comunitária, o que reforçou em mim a importância de uma abordagem educativa mais compreensiva e integrada.

Em suma, tenho consciência da minha contribuição para a promoção do sucesso educativo da turma onde realizei a assessoria, bem como para o reforço do papel do

professor de EF na escola e na comunidade local, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. A estrutura organizativa da ESL, ao permitir ao PE acompanhar a Direção de Turma, e a parceria estabelecida com o DT, prepararam-me para, num futuro iminente, assumir esse cargo com confiança, compromisso e responsabilidade. Termino esta experiência com um forte sentimento de dever cumprido e de participação ativa na comunidade educativa.

2.2.1.1. II Pequeno-Almoço Saudável

No dia 16 de outubro de 2024, realizou-se o II Pequeno-Almoço Saudável na ESL, em celebração do Dia Mundial da Alimentação. Face às necessidades verificadas acerca dos hábitos alimentares saudáveis observados, esta atividade teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância do pequeno-almoço, proporcionando-lhes uma refeição equilibrada e variada.

Dada a sua exigência e complexidade, este projeto foi desenvolvido ao longo de várias fases estruturadas, que exigiram um trabalho aprofundado em cada etapa.[2]

Esta atividade só foi possível graças à colaboração dos professores do NE, do PC, dos docentes e alunos dos cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ), Cozinha e Mesa/Bar, dos assistentes operacionais, dos professores que acompanharam as turmas e, naturalmente, das empresas Continente e Pingo Doce, cujo apoio com bens alimentares foi essencial.

A cerimónia de abertura desta atividade iniciou-se com uma breve apresentação sobre a importância do pequeno-almoço, seguida de uma apresentação e de um vídeo educativo. Após estes momentos, deu-se início à degustação do pequeno-almoço.

Tivemos o privilégio de contar com a presença da equipa da RTP Açores, que realizou entrevistas a um dos elementos do NE, a alunos das turmas do 7.º ano e a alguns docentes e alunos do PROFIJ (Anexo XIII). Este mediatismo contribuiu para a valorização e divulgação da iniciativa. Após a participação das turmas inicialmente previstas, foram ainda convidados alunos do 8.º ano e membros da comunidade escolar, como assistentes operacionais e elementos do CE, que também puderam usufruir do pequeno-almoço preparado.

[2] As fases de conceção e planeamento encontram-se todas devidamente descritas e justificadas no anexo XII.

O II Pequeno-Almoço Saudável foi, na minha perspetiva, um sucesso, tanto em termos de participação como de impacto educativo. Participaram na atividade mais de 100 pessoas, entre alunos do 7.º e do 8.º ano, alunos do programa de Despiste Ocupacional e Vocacional, professores e membros da comunidade escolar. As várias etapas de preparação, iniciadas em setembro, permitiram uma organização sólida e estruturada. Após o evento, o NE realizou uma avaliação da atividade, tendo identificado algumas áreas de melhoria, nomeadamente a necessidade de reforçar a divulgação e aumentar o envolvimento da comunidade escolar. Ainda assim, a recetividade foi bastante positiva, reforçando a importância de iniciativas que promovam a educação alimentar e a adoção de hábitos saudáveis. Ao conversar com os meus alunos na aula a seguir à atividade, percebi que todos tinham desfrutado do evento além de terem manifestado o desejo de que iniciativas como esta se repetissem.

Na operacionalização deste projeto, desempenhei várias funções, procurando cumprir cada uma com o maior empenho possível. Destaco, em particular, a elaboração dos panfletos informativos, material essencial para a sensibilização, que incluíam informações sobre a importância do pequeno-almoço, o menu de degustação e o desafio final (Anexo XIV). O impacto deste desafio foi visível no envolvimento dos alunos, que partilharam com os professores do NE as suas experiências ao longo dos cinco dias consecutivos em que se propuseram tomar um pequeno-almoço saudável. Além disso, reconheço em mim uma tendência natural para assumir o controlo na organização, encarregando-me frequentemente do papel de gestora de tarefas e de pessoas, uma característica que pode ser vista como defeito ou virtude, mas que, neste contexto, contribuiu de forma positiva para o sucesso da atividade, pela capacidade de coordenar diferentes elementos e assegurar que todos os detalhes estavam devidamente articulados.

É gratificante poder proporcionar à comunidade escolar experiências alinhadas com as suas necessidades, seja através da promoção de hábitos de vida saudáveis, seja através da prática de atividade física regular. Além do impacto educativo junto dos alunos, o II Pequeno-Almoço Saudável assumiu um papel importante na valorização da imagem da escola no meio da comunidade educativa e no contexto regional. A presença de meios de comunicação social, como a RTP Açores, permitiu projetar positivamente a ESL, não apenas junto dos seus alunos e famílias, mas também a nível da ilha e dos Açores. A escola foi, assim, reconhecida como promotora de uma iniciativa relevante, inclusiva e com

impacto autêntico, contribuindo para a construção de uma identidade institucional comprometida com a saúde, a educação e a cidadania.

2.2.2. Desporto Escolar

2.2.2.1. Atividades Desportivas Escolares

O DE não se limita ao desenvolvimento físico dos alunos, promovendo também competências sociais, emocionais e culturais que contribuem para a formação de cidadãos responsáveis e participativos. Além de ser um meio eficaz de promoção da atividade física, o DE assume-se como um espaço privilegiado de educação para os valores, favorecendo o respeito, a cooperação, a solidariedade, a entreajuda e a responsabilidade (Direção-Geral da Educação, 2021).

De facto, autores como Gonçalves (1991) sublinham que o DE deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, do espírito de iniciativa e da participação ativa dos jovens, preparando-os para uma cidadania consciente e crítica. Nesta linha, o DE deve funcionar como uma verdadeira escola de cidadania, proporcionando experiências que potenciem a construção de um projeto coletivo e o compromisso com os outros (Lucas et al., 2012).

Como referido, a minha intervenção no DE enquadrou-se, numa primeira fase, no primeiro nível de participação, as ADE. Ao longo do ano letivo, assumi um papel ativo na dinamização e coorganização das diversas iniciativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para o estímulo de competências, como o trabalho em equipa, a resiliência e o respeito pelos outros. Esta vivência reforçou em mim a convicção de que o desporto, quando orientado com intencionalidade educativa, é um poderoso instrumento de transformação pessoal e social.

Enquanto estagiária, participei ainda na gestão de recursos da organização, assumindo responsabilidades na conceção, cocoordenação e execução de projetos de desenvolvimento organizacional, competências alinhadas com o perfil do PE definido nas Normas Orientadoras do EP (FADEUP, s.d.b).

A primeira reunião do DEFD, realizada no início do semestre, estabeleceu um conjunto de atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, muitas das quais de continuidade. Estas foram organizadas com base no regulamento e no calendário do DE, mas também tendo em conta o conhecimento prévio dos professores relativamente aos

interesses e preferências dos alunos. No âmbito das ADE, foram promovidas diversas atividades ao longo do ano: o Torneio Tribol, o Mega Sprinter e Mega Salto, o Torneio de Raquetas, e o *V Cross Running*.

À semelhança do processo do EP, estas atividades envolveram não só a conceção, planeamento e realização, mas também momentos de avaliação e reflexão, considerados essenciais para identificar e corrigir falhas e colmatar possíveis lacunas. Como se refere no Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021−2025 (Direção-Geral da Educação, 2021), estas iniciativas devem ser planeadas de forma inclusiva e sustentável, garantindo a participação de todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, orientação sexual ou condição socioeconómica.

O Torneio Tribol, atividade de continuidade, marcou o início das ADE e envolveu as modalidades de futsal, voleibol e basquetebol. Além de incentivar a prática desportiva nas diferentes modalidades, este torneio serviu também como processo de observação e pré-seleção de alunos para a participação nos JDE nas modalidades de futsal e voleibol. A minha participação centrou-se na divulgação da atividade, nomeadamente através da elaboração do cartaz do torneio, e na atualização contínua dos resultados das competições nas várias modalidades. Com o apoio de uma docente, aprendi aspetos relevantes sobre o secretariado de competições. Paralelamente, desempenhei também funções de arbitragem e de cronometrista na modalidade de voleibol. A atividade registou menor participação dos alunos relativamente ao ano anterior. O núcleo de DE refletiu sobre essa fraca adesão e sugeriu, para o próximo ano, a realização das três finais no final do primeiro semestre, por se tratar de uma fase mais propícia à participação. Propôs-se ainda reforçar, no momento da inscrição, que o torneio serve de pré-seleção para os JDE e que as faltas de comparência serão penalizadas.

A segunda atividade, Mega Sprinter e Mega Salto, foi organizada com o objetivo de selecionar os alunos representantes da escola para os Mega Escolares Fase Ilha. Esta competição foi cuidadosamente planeada para se aproximar, tanto quanto possível, das exigências de uma prova formal. Enquanto elementos do grupo organizador, o NE tomou a iniciativa de elaborar os cartazes promocionais de ambos os eventos, bem como os diplomas para os três primeiros classificados de cada género e escalão. Contámos com o apoio da Associação de Atletismo, de juízes credenciados e de alunos do 12.º ano do curso de CTD para assegurar a cronometragem dos tempos, o que nos permitiu alcançar o nível

de rigor e autenticidade que idealizávamos. É de salientar o desempenho dos 18 alunos da ESL que participaram nas provas dos Mega Escolares Fase Ilha, que demonstraram os valores que sustentam o DE. A escola foi ainda representada na Fase Regional, onde um dos nossos alunos alcançou o terceiro lugar, reforçando o impacto positivo desta experiência no percurso desportivo e pessoal dos alunos envolvidos.

A minha contribuição no Torneio de Raquetas, que incluiu as modalidades de ténis de mesa e badmínton, incidiu principalmente sobre o secretariado e a divulgação das competições. Em concreto, fui responsável pela elaboração dos cartazes e pela atualização das grelhas de competição, assegurando a sua operacionalização ao longo do evento. Com a experiência adquirida no torneio anterior, desempenhei estas funções com maior fluidez e confiança.

Ainda no âmbito das modalidades de atletismo, o DEFD promoveu a atividade *V Cross Running*. À semelhança do tradicional Corta-Mato, esta iniciativa visou não só alargar a oferta de atividades físicas e desportivas no contexto escolar, como também apurar os representantes de cada escola para o Corta-Mato Fase Ilha e, eventualmente, para a Fase Regional. O planeamento desta atividade contou novamente com o apoio do NE para a elaboração do cartaz de divulgação e na organização das diferentes zonas do percurso, tendo cada elemento do NE ficado responsável por uma dessas zonas. A adesão superou as expectativas, e a ESL foi representada por cerca de 20 alunos na Fase Ilha. É com orgulho que partilho que um aluno da minha turma do 10.º ano recorreu à minha ajuda para lhe elaborar um plano de treino personalizado, com vista à sua participação na Fase Regional, para a qual se tinha apurado. O seu empenho foi notório e culminou num excelente resultado: segundo lugar no seu escalão, o que lhe garantiu o apuramento para a Fase Nacional.

Por último, o segundo semestre ficou marcado pela organização e participação do DEFD noutras atividades, a abordar mais adiante, e pela integração do núcleo do DE nos treinos de preparação dos alunos selecionados para representar a ESL nos JDE de futsal e voleibol, em ambos os sexos.

No cômputo geral, no que concerne ao primeiro nível de participação no DE, considero que as atividades realizadas ao longo do ano letivo foram, em certa medida, variadas e inclusivas. As diferentes funções que desempenhei ao longo do ano demonstram o leque de responsabilidades inerentes à organização e gestão de ADE, que

contribuíram diretamente para desenvolver as minhas competências de organizar, dinamizar, implementar e avaliar eventos desportivos em contexto escolar. Considero que tive um papel ativo na coorganização das várias iniciativas, assumindo intervenções específicas em cada uma, o que me permitiu vivenciar, de forma próxima, o planeamento, a execução e a avaliação de projetos desportivos no contexto escolar.

Este envolvimento positivo contribuiu para a minha integração nas dinâmicas do núcleo do DE e do DEFD, permitindo-me, simultaneamente, acrescentar valor com novas ideias e perspetivas, e desenvolver competências essenciais à minha formação enquanto futura professora de EF.

2.2.2.2. Jogos Desportivos Escolares

Os JDE correspondem ao segundo nível de participação no DE. De acordo com o artigo 112.º do DLR n.º 13/2013/A, os JDE têm um papel relevante na aproximação das escolas às comunidades onde estão inseridas, promovendo a articulação entre o contexto educativo e o social.

A ESL proporcionou-me a oportunidade de alargar a minha intervenção no âmbito do DE, integrando as Fases de Ilha e Regional dos JDE do Ensino Secundário, nas modalidades de futsal e voleibol. Assumi um papel fundamental em ambas, ficando responsável pelas equipas femininas, em resultado de um sorteio interno entre os professores do NE. Na equipa de futsal feminino (Anexo XV), partilhei responsabilidades com o PE César Arruda e, na equipa de voleibol feminino (Anexo XVI), a função foi dividida com o PE Gonçalo Cabral.

Fase Ilha

O mês de março ficou marcado por uma elevada intensidade de atividades, entre as quais o Projeto de Lecionação do 2.º Ciclo, uma reunião do DEFD, o segundo momento de Avaliação do Ensino Profissional, a Fase de Ilha dos JDE de futsal feminino e masculino (repartida por dois dias), a Fase de Ilha dos JDE de voleibol feminino e os primeiros ensaios da atuação dos cursos de CTD para o Sarau Desportivo da ESL.

Futsal – Março, 2025

Os JDE de futsal decorreram num sistema de dois jogos, com um jogo em casa e outro fora. A equipa feminina da ESL, composta maioritariamente por alunas que tinham participado na edição anterior, apresentou-se logo no primeiro treino com número

suficiente de atletas para formar a equipa, situação oposta ao que se verificou inicialmente no voleibol.

Confesso que, nos primeiros treinos, estive um pouco insegura, por se tratar de uma modalidade onde, à data, não detinha grande experiência prática. O apoio prestado pelo meu colega, aliado ao estudo pessoal e à leitura das regras, foi fundamental para me sentir mais confiante e confortável junto da equipa.

O primeiro dia de competição decorreu na Escola Básica e Secundária do Nordeste, e a equipa feminina manteve-se confiante, sobretudo por conhecer bem as jogadoras adversárias. Enquanto treinadores, procurámos manter as atletas focadas e com "os pés assentes na terra", reforçando o respeito pelo adversário, a importância da concentração e o foco nos objetivos coletivos. Na verdade, a confiança revelada pelas atletas mostrou-se justificada, uma vez que conseguiram ser bicampeãs femininas da Fase de Ilha dos JDE de futsal. É de salientar que, no início e no final de cada jogo, procurámos sempre orientar e motivar as atletas, refletindo com elas sobre o desempenho coletivo e individual.

Voleibol – Março, 2025

Os JDE de voleibol decorreram na ESL e tiveram um significado especial para mim. Esta experiência representou um regresso à minha adolescência, período em que fui atleta federada nesta modalidade. Por diversas vezes, senti o impulso de agarrar a bola e jogar, tendo sido necessário, várias vezes, conter-me para manter o foco no meu papel enquanto treinadora. Esta vivência marcou simbolicamente a minha transição de jogadora para treinadora, permitindo-me olhar para o jogo sob uma nova perspetiva, agora, com a responsabilidade de orientar, motivar e apoiar as atletas.

Neste novo papel, fui desafiada a compreender as dinâmicas coletivas de forma mais ampla, a tomar decisões táticas e a intervir pedagogicamente. Tal como defendem Gréhaigne et al. (2012), o treinador deve assumir uma função pedagógica, propondo desafios e orientando os jovens atletas na procura de soluções que ultrapassam o resultado desportivo, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

A chegada das comitivas adversárias, com atletas federadas e forte tradição na modalidade, gerou algum desânimo na equipa. Enquanto treinadora, reforcei a confiança no trabalho realizado e promovi uma atitude resiliente, focada no esforço, superação e espírito de equipa. Apesar de não ter sido possível chegar longe na competição, importa

sublinhar a forma exemplar como as atletas se comportaram, com empenho e dedicação em cada ponto de cada *set*. Fazer parte de uma equipa unida é uma das experiências mais gratificantes, tanto para atletas como para treinadores, e foi exatamente esse sentimento que vivi neste momento.

Fase Regional

Voleibol – Abril, 2025

Neste ano letivo, o DEFD decidiu acolher a Fase Regional dos JDE do Ensino Secundário na modalidade de voleibol, aproveitando as excelentes condições e infraestruturas da ESL. A organização deste evento foi tripartida entre três entidades: a escola, a Direção Regional da Educação e Administração Educativa e o Serviço de Desporto de São Miguel, com a colaboração da Associação de Voleibol da ilha.

No que competia à escola, houve um conjunto de procedimentos que, até então, nunca se tinha experienciado. Um dos mais importantes, foi a responsabilidade pela cerimónia de abertura e encerramento, atribuída à entidade organizadora, neste caso, ao DEFD. O acompanhamento das comitivas foi assegurado pelos alunos do CTD, no âmbito das suas horas de Formação em Contexto de Trabalho, sob a supervisão do coordenador do DE.

Na cerimónia de abertura, o DEFD aproveitou a presença dos alunos do CTD para realizar uma simulação da parte final do Sarau Desportivo da ESL, envolvendo as seis turmas do curso. A cerimónia de encerramento, por sua vez, foi planeada de forma simples, tendo em conta que algumas comitivas teriam de viajar no próprio dia.

Embora a equipa feminina da qual era responsável não tenha participado nesta fase, colaborei ativamente com os meus colegas treinadores da equipa masculina da ESL, partilhando a minha experiência e contribuindo para o bom funcionamento da equipa. Acredito que a minha intervenção foi relevante em momentos-chave, na organização tática (nomeadamente na implementação do sistema 5:1) e no uso da sinalética do treinador.

Estes três dias de acolhimento foram extremamente exigentes e cansativos, mas vividos com um profundo sentido de dever cumprido. Organizar um evento desta dimensão, que envolveu mais de 125 alunos e 25 docentes, representou, na sua essência, o verdadeiro significado de relação com a comunidade, contribuindo para a formação

integral dos jovens e para a construção de uma cultura de valorização do desporto nas escolas açorianas.

Futsal – Maio, 2025

Após a vitória da ESL na Fase de Ilha dos JDE de futsal feminino e masculino, o NE teve a oportunidade de participar na Fase Regional desta competição, que decorreu na ilha Terceira. Esta experiência trouxe uma responsabilidade acrescida que, tal como na Fase de Ilha do voleibol, me transportou para o papel que outrora desempenhei enquanto atleta, mas agora com a exigência de inverter a perspetiva, assumindo a função de treinadora e professora.

A exigência começou logo na fase preparatória, com a recolha de autorizações assinadas pelos EE dos atletas. Além disso, foi necessário informar os alunos sobre vários aspetos logísticos: documentos de identificação, equipamento necessário, limite de bagagem e organização dos táxis para os alunos sem transporte.

No dia da viagem, surgiram imprevistos devido a atrasos sucessivos da companhia aérea. Face à longa espera e de vários alunos não terem levado alimentação, eu e a professora acompanhante solicitámos *vouchers* de alimentação para os 25 elementos da comitiva. Após algumas horas no aeroporto, entre jogos, conversas e distrações, conseguimos finalmente embarcar.

No que concerne à competição em si, apenas quatro equipas femininas marcaram presença neste evento, tendo sido adotado um sistema de todas contra todas. Nos primeiros dois jogos, a nossa equipa voltou a vencer e a superar as expectativas e os desafios encontrados. Inesperadamente, o jogo mais exigente foi disputado duas vezes no mesmo dia, com poucas horas de intervalo. O primeiro jogo foi particularmente desgastante, e a derrota teve um impacto anímico evidente. A equipa mostrou-se menos unida, o que se refletiu negativamente no desempenho em campo. Assim, senti necessidade de intervir junto da equipa, procurando recentrá-la e recuperar o foco competitivo. Surgiu algum atrito entre jogadoras, que rapidamente foi resolvido através de uma conversa. Algumas atletas reconheceram as suas fragilidades defensivas e, com compromissos mútuos, alinharam estratégias para garantir maior cobertura no jogo seguinte. Esta troca de ideias uniu a equipa e preparou-a para a final com um espírito de luta e cooperação. Do meu ponto de vista, a final foi o melhor jogo realizado em toda a competição. Apesar da derrota, perante uma equipa claramente superior, foi gratificante

testemunhar a resiliência, união e cooperação das nossas atletas. Vivi esta final com um misto de emoções: ansiedade sempre que o adversário se aproximava da baliza, entusiasmo nos remates da nossa equipa, alívio nas defesas da guarda-redes e orgulho na entreajuda das jogadoras. Terminámos a competição em segundo lugar, mas saímos com um sentimento genuíno de dever cumprido, sobretudo por termos conseguido restaurar a coesão da equipa num momento difícil.

A equipa masculina da ESL conquistou o primeiro lugar, mantendo o título de campeã pela quinta vez consecutiva. Já a equipa feminina, apesar de não ter vencido, foi distinguida com o prémio Espírito Desportivo, atribuído por votação das restantes equipas que reconheceram a conduta exemplar das nossas atletas perante adversários, árbitros e organização.

Concluí a minha participação no DE com um profundo sentimento de pertença e um percurso repleto de experiências significativas. Além dos laços que criei com as alunas, dentro dos limites da relação professor-aluno, procurei sempre transmitir os valores que o EP me ensinou, promovendo o respeito, a entreajuda e o espírito de equipa. Tive ainda a oportunidade de me relacionar com treinadores, árbitros e elementos da organização, alargando a minha visão do papel do professor de EF para lá do contexto letivo. Estes JDE foram, sem dúvida, uma verdadeira celebração de talento, amizade e determinação por parte das comitivas açorianas. Tal como afirmou a responsável da entidade organizadora, «o que o mar separa, o Desporto Escolar une», uma frase que ilustra bem a essência desta experiência.

2.2.2.3. II Semana de Educação Física

A II Semana de EF, realizada entre os dias 27 e 30 de maio de 2025, é considerada uma das grandes atividades organizadas pelo DEFD. Neste ano letivo, tive a oportunidade de colaborar ativamente na sua conceção, planeamento e realização. Esta semana teve como objetivo promover uma autêntica "festa do desporto", assinalando o final do ano letivo através da valorização da atividade física e da promoção de hábitos de vida saudável.

Entre as iniciativas que integraram esta celebração, incluem-se: o Torneio de Futsal, o Torneio de Natação, a I Feira do Desporto, a palestra "*Evita lesões: o que a ciência diz sobre o exercício físico*", e o Sarau Desportivo. No que diz respeito aos dois primeiros torneios, a minha participação restringiu-se à gestão das inscrições dos alunos das minhas

turmas, uma vez que o foco do NE se centrou noutras atividades realizadas em simultâneo. No entanto, tive uma intervenção significativa nas restantes três iniciativas. Assumi ainda a responsabilidade pela elaboração do cartaz oficial da II Semana de EF, tarefa de particular importância, que considero ter realizado com êxito, tendo em conta a experiência adquirida ao longo do ano na criação de materiais de divulgação diferenciados.

I Feira do Desporto

Conforme as Normas Orientadoras do EP (FADEUP, s.d.b), que incentivam a dinamização de iniciativas desportivas promotoras da integração dos alunos e de sinergias com a comunidade, o NE, com o apoio e orientação do PC, decidiu organizar a I Feira do Desporto, com o intuito de promover hábitos de vida saudáveis e reforçar a importância da atividade física junto de toda a comunidade escolar.

Esta feira contou com diversas iniciativas, entre as quais: rastreios de saúde, dinamizados pela MultiOpticas, pelos Bombeiros Voluntários e pelos alunos do 12.º do CTD; momentos de educação alimentar através de um *Show Cooking* e de um *Coffee Break*, patrocinados pelo Continente e por uma frutaria local; e vários *stands* de atividade física, com desafios e brindes, organizados pelo NE com o apoio da Decatlhon, da Altice e de um ginásio local. Além disso, a feira acolheu as apresentações das Provas de Aptidão Profissional dos alunos finalistas do CTD, num formato inovador que permitiu dar visibilidade e dinâmica ao seu trabalho.

O NE foi responsável por toda a logística e organização do evento: contacto com as entidades parceiras, seleção de alunos para apoio no funcionamento dos *stands*, conceção do croqui de organização do refeitório e pátio onde decorreu a atividade, montagem das divisórias das estações, alcatifas, mesas, decoração, e demais detalhes operacionais. Fiquei encarregada da elaboração do cartaz da atividade, da programação das diferentes atividades, do croqui e do cronograma das turmas que iriam participar na atividade, que abrangeu alunos do 3.º Ciclo, do Ensino Secundário, do Ensino Profissional e do PROFIJ.

Esta feira promoveu não só o desporto e a saúde, mas também a cultura, a pedagogia e a prevenção, envolvendo mais de 17 turmas, vários docentes, o CE, o júri das provas e diversos elementos da comunidade escolar. Além do seu impacto educativo, a I Feira do Desporto assumiu um papel importante na valorização da imagem da escola, tanto no meio local como regional. A presença da RTP Açores contribuiu para a projeção pública

da ESL, reforçando o seu papel como promotora de uma iniciativa inclusiva, significativa e com impacto, alinhada com uma identidade institucional assente na saúde, na educação e na cidadania (Anexo XVII).

Palestra "Evita lesões: o que a ciência diz sobre o exercício físico"

Esta palestra, organizada pelo NE, contou como palestrante com o Professor João Macedo, fisiologista do exercício, que aceitou o convite com entusiasmo. Integrada no módulo de Atividade Física/Contextos e Saúde do CTD, a palestra abrangeu os alunos do 10.º, 11.º e 12.º ano e teve como principal objetivo aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre a relação entre o exercício físico, a saúde e a segurança desportiva, com base em evidência científica atual. Durante a sessão, os alunos puderam interagir com o preletor, colocando questões previamente recolhidas e também ao longo da própria palestra. Este momento de partilha e esclarecimento permitiu um contacto direto com a ciência aplicada ao exercício físico, reforçando a importância de uma prática consciente, informada e segura. A atividade integrou-se plenamente nos objetivos pedagógicos do módulo, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, críticas e éticas, e contribuindo para a construção de uma cultura de saúde, responsabilidade e verdade na prática desportiva.

Sarau Desportivo da ESL

A semana de EF terminou com o Sarau Desportivo da ESL, uma atividade de grande dimensão que envolveu mais de 200 alunos e todos os professores do DEFD. Este evento contou com diversas atuações, interpretadas por turmas dos três anos do 3.º Ciclo, incluindo a turma-piloto do 8.º ano, turmas do Ensino Secundário e do CTD. Cada coreografia envolveu a mobilização de múltiplos recursos materiais e humanos, como guarda-roupa, equipamento desportivo, música e a coordenação dos professores responsáveis por cada grupo.

A minha intervenção incidiu na coreografia da turma-piloto do 8.º ano, que apresentou a dança social do chachachá, em colaboração com o meu colega do NE e a sua turma-piloto do mesmo ano. O processo decorreu ao longo do segundo semestre, exigindo um esforço de adaptação e consolidação das turmas envolvidas. Os alunos revelaram-se empenhados, entusiastas e comprometidos ao longo de todos os ensaios e na apresentação final. A participação desta turma constituiu um contributo valioso para o sucesso do Sarau e demonstrou o impacto positivo que a EF pode ter no desenvolvimento

integral dos alunos. O NE ficou ainda responsável pela elaboração de uma lona ilustrativa do evento.

Enquanto elemento crucial do DEFD na produção de meios de divulgação das demais atividades, colaborei, juntamente com o professor responsável pelo Gabinete de Promoção de Imagem da ESL, na criação do cartaz oficial do Sarau (Anexo XVIII). A realização desta parceria, permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre *design* institucional, compreender diretrizes comunicacionais da escola e reconhecer o progresso que fiz desde o início do ano. Foi um momento em que pude "olhar para trás" e perceber o quanto evoluí, imaginando melhorias futuras com base nas aprendizagens mais recentes. Este Sarau, que também contou com a presença da RTP Açores, atraiu EE, familiares e amigos dos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de ver o trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Além disso, promoveu o curso CTD e deu visibilidade à dimensão desportiva da escola, reforçando a ligação entre a comunidade escolar e o meio envolvente.

2.3. Área 3 — Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de reflexão e aprendizagem, fundamental para assegurar a qualidade do ensino e o crescimento pessoal do docente (Schön, 1983). Esta perspetiva destaca a necessidade de uma postura crítica e investigativa sobre a própria prática, reconhecendo a experiência como fonte de conhecimento (Oliveira & Serrazina, 2002).

A Área 3 visa integrar os professores estagiários no exercício da prática docente de forma progressiva e orientada, promovendo competências críticas e reflexivas essenciais à sua atuação profissional. Os objetivos gerais incluem a criação de uma prática pedagógica fundamentada na autorreflexão, na investigação educacional e no aperfeiçoamento constante. Esta constitui um elemento essencial na construção da identidade do professor e no seu crescimento contínuo, com ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica e na atualização constante de conhecimentos e competências.

A constante evolução da EF, em resposta às mudanças sociais, científicas e pedagógicas, exige dos docentes uma permanente atualização de conhecimentos e competências. A EF não pode persistir em fórmulas gastas, devendo ensaiar novos caminhos pedagógicos que promovam aprendizagens culturalmente significativas

(Batista & Queirós, 2015). Neste sentido, o desenvolvimento profissional assume-se como uma exigência da própria profissão, uma vez que o professor é convocado para responder a novos desafios curriculares, a incorporar modelos pedagógicos inovadores e a refletir criticamente sobre as suas práticas, garantindo a qualidade e relevância do ensino.

Este compromisso com a investigação destaca a importância de integrar o conhecimento científico no planeamento e execução das aulas. A investigação sobre a própria prática emerge, assim, como um eixo estruturante da formação profissional e um instrumento para a melhoria contínua do ensino (Alonso, 1995).

A dimensão ética também se revela fulcral no percurso profissional docente. Segundo Caetano e Silva (2009), a docência é, acima de tudo, uma profissão ética, exigindo do professor uma atuação baseada em princípios morais, responsável pela formação ética dos alunos. Neste sentido, a ética profissional não se dissocia da identidade docente, sendo antes uma expressão da forma como o professor se posiciona perante a sua missão educativa (Caetano & Silva, 2009).

Outra dimensão essencial é o trabalho colaborativo e o sentido de pertença a uma comunidade profissional. Como defende Alonso (1995), a construção da identidade docente também passa pela participação em contextos coletivos, onde se promovem trocas de experiências, partilha de saberes e formação conjunta. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

2.3.1. Formações

Neste sentido, ao longo do ano letivo, procurei colmatar lacunas e superar dificuldades através da participação em formações específicas no âmbito da EF e de áreas transversais. Realizei três formações creditadas com o objetivo de aprofundar competências técnicas e pedagógicas, bem como de alargar a minha preparação em áreas com potencial de desenvolvimento e aplicação no contexto educativo. A formação "*Criação de Conteúdos Geniais: Formação Interativa com o Genially*" (Anexo XIX) permitiu-me explorar diversas funcionalidades desta plataforma digital, nomeadamente no âmbito da aprendizagem baseada em jogos e da criação de recursos interativos. Embora não tenha aplicado diretamente os conteúdos da formação nas práticas letivas,

dado que utilizo preferencialmente o *Canvas*, esta formação contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha literacia digital. Esta competência revelou-se útil na elaboração de cartazes de atividades escolares, nos quais recorri aos meios digitais como estratégias de envolvimento e dinamização. Por sua vez, a formação "*Eficiência no Meio Aquático: Da AMA às Técnicas de Nado*" (Anexo XX), ministrada pelo treinador olímpico Luís Cameira, constituiu uma oportunidade de contacto com metodologias inovadoras e pedagogicamente estruturadas no ensino da natação, uma vez que, além de lecionar esta modalidade no 7.º e no 8.º ano, sou também instrutora de natação. Embora não tenha conseguido aplicar diretamente os conteúdos da formação nas aulas escolares, pude integrá-los nas minhas aulas em contexto de ginásio, promovendo um ensino mais variado, seguro e individualizado. Também foi possível constatar que algumas das progressões aprendidas enquadraram-se com alguns dos exercícios que apliquei no contexto da minha UD de natação. Por fim, a formação "*Judo na aula de Educação Física*" (Anexo XXI) surgiu como resposta a uma lacuna sentida ao longo do estágio. Aprofundei os conhecimentos técnicos nesta modalidade, sobretudo no que diz respeito à terminologia específica, às técnicas de queda, às projeções e ao controlo no solo. Ao longo da lecionação do Judo, utilizei o MID, mas esta formação despertou-me para a possibilidade de, no futuro, recorrer a modelos centrados no aluno, com maior segurança e eficácia na condução das aprendizagens. Além destas, participei em duas ações de formação não creditadas, igualmente relevantes para o meu desenvolvimento enquanto PE. A primeira, "*Noções Básicas sobre a Arbitragem no Atletismo*", inseriu-se na preparação das atividades do Mega Sprinter, Mega Salto e *V Cross Running*. Esta formação teve como objetivo preparar os PE e os alunos do 12.º ano para a arbitragem das provas, abordando aspetos práticos, como a criação da zona de chamada e a medição das marcas. Os conhecimentos adquiridos foram imediatamente aplicados nas três atividades, permitindo uma atuação segura, responsável e tecnicamente informada. A segunda formação consistiu numa sessão teórico-prática de "*Suporte Básico de Vida (SBV) – Adulto*", integrada no Módulo de Atividades Físicas/Contextos e Saúde I da minha turma do CTD, dinamizada pela Dra. Teresa Ferreira, do Centro de Formação e Treino da Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada. Esta sessão visou dotar os formandos das competências essenciais para atuar perante situações de emergência, como a paragem cardiorrespiratória, através do ensino de manobras

fundamentais. Além da importância deste momento na formação, a sessão teve um impacto formativo significativo para mim, enquanto PE, reforçando a necessidade de promover ambientes de prática física seguros e o desenvolvimento de competências transversais, como a responsabilidade e o cuidado com o outro, algo que a profissão exige.

2.3.2. Podcast com Nelson Évora

A atividade "*Podcast com Nelson Évora*" (Anexo XXII), organizada pelo NE, foi especialmente dirigida à turma do CTD, tendo em conta as dificuldades que estes alunos demonstraram ao longo do ano letivo em equilibrar o percurso educativo com o desportivo. Pretendeu-se, através do testemunho inspirador de um atleta olímpico, promover valores como a resiliência, a disciplina, a ética e o compromisso, incentivando os alunos a refletir sobre os seus próprios desafios na conciliação entre estudos e prática desportiva.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, a planificação e operacionalização desta atividade implicou uma abordagem colaborativa e articulada entre os membros do NE, permitindo o reforço de competências essenciais, como a comunicação, a liderança, a gestão de projetos e a resolução de problemas. Esta experiência reforçou a importância da construção de saberes em equipa, através da partilha de responsabilidades e da complementaridade de funções.

A minha participação incidiu sobretudo na organização e logística do evento, com destaque para a elaboração do documento de apresentação que acompanhou toda a atividade, a construção de um saco de oferta com produtos regionais representativos da nossa região, e a reportagem fotográfica da sessão. Estas funções, embora discretas, revelaram-se fundamentais para o sucesso da atividade, evidenciando que o trabalho docente se estende para lá da dimensão instrucional, abrangendo também o valor ético, cultural e comunitário das ações educativas. Além do seu impacto pedagógico, esta atividade integrou-se numa perspetiva de valorização da escola enquanto espaço aberto à comunidade, orientado por uma missão educativa inclusiva. O envolvimento de diferentes agentes (professores, alunos, direção, técnicos externos) reforçou a dimensão relacional da profissão e a importância da mediação cultural que o professor pode exercer. A mensagem transmitida pelo atleta reforçou, de forma simbólica e prática, os valores éticos da EF.

2.3.3. Relatório de Avaliação do Desempenho Docente

No âmbito do EP, e tendo em vista a contabilização do mesmo como tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente, elaborei o meu primeiro Relatório de Avaliação do Desempenho Docente (Anexo XXIII), conforme estipulado no Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, objeto do DLR n.º 23/2023/A. Este relatório responde aos princípios orientadores definidos no referido diploma, segundo os quais a avaliação do desempenho visa não apenas aferir padrões de qualidade da prática profissional, mas também promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes de forma articulada com as exigências e necessidades do sistema educativo e da comunidade escolar.

A avaliação incide sobre quatro dimensões fundamentais: a vertente social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e na comunidade educativa; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida, incluindo a formação contínua. A realização deste relatório permitiu-me refletir criticamente sobre a minha intervenção docente em cada uma destas áreas, reconhecendo os progressos realizados e identificando necessidades de melhoria e de formação futura. Neste sentido, a avaliação do desempenho assume-se como um instrumento regulador e promotor de qualidade, contribuindo para a valorização da profissão, a melhoria da ação pedagógica e o reforço do compromisso com a excelência dos serviços prestados à comunidade educativa.

2.3.4. Outras Atividades

Ao longo do EP, tive a oportunidade de participar em diversas atividades promovidas pela escola e por entidades externas que contribuíram para alargar a minha compreensão sobre a complexidade do contexto educativo e para reforçar a minha preparação enquanto futura docente. Estas experiências permitiram-me consolidar competências transversais, contactar com diferentes dimensões do ambiente escolar e integrar práticas de participação ativa na comunidade educativa.

Entre estas participações, destaco a presença no projeto "*Do Campo à Mesa: Cultivando o Futuro!*", inserido nas medidas do Plano de Recuperação e Resiliência para a Região Autónoma dos Açores, bem como na palestra "*Eco-Escola – Sensibilização da Eficiência Energética*", organizada pela Direção Regional da Energia. Assisti também à sessão de cinema escolar dedicada ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência,

promovida pelos docentes do Programa Específico de Escolarização e Formação, que reforçou a importância da inclusão e da valorização da diversidade no ambiente escolar.

No plano institucional, participei nos Conselhos de Turma do Ensino Profissional e estive presente na reunião de divulgação da Norma 02/JNE/2025, sobre provas e exames do ensino básico e secundário. Realizei a leitura integral da norma como preparação para as funções de vigilância, tendo sido professora vigilante no exame de Literatura Portuguesa. Em consonância com as Normas Orientadoras do EP (FADEUP, s.d.b), fui ainda responsável pela elaboração da ata da última reunião do CT, desenvolvendo competências de comunicação escrita e conhecimento das exigências administrativas associadas à profissão.

Por fim, realço o valor da partilha entre pares e do acompanhamento por professores mais experientes, que representaram uma fonte permanente de apoio e crescimento ao longo do ano. O gabinete de EF, onde decorreu grande parte do trabalho do NE, constituiu também um espaço privilegiado de pesquisa, interpretação e seleção de informação, promovendo um ambiente estimulante para o desenvolvimento profissional e para a consolidação da identidade docente.

Esta área foi, assim, essencial para moldar a minha identidade enquanto profissional ético, reflexivo e comprometido com a excelência educativa. Este processo de aprendizagem e adaptação permanentes permitiu-me evoluir tanto pessoalmente como profissionalmente, promovendo uma prática pedagógica fundamentada, responsável e orientada para o sucesso dos alunos.

3. A Aplicação do Modelo de Instrução Direta e do Modelo de Educação Desportiva no Ensino-Aprendizagem do Atletismo: Uma Perceção da Motivação e Participação dos Alunos

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a motivação e participação de alunos de 7.º ano em aulas de Educação Física em que foram aplicados dois modelos pedagógicos distintos: o Modelo de Instrução Direta e o Modelo de Educação Desportiva. O estudo realizou-se no âmbito do estágio profissional, envolvendo uma turma de 14 alunos numa unidade didática de atletismo estruturada em dois momentos, cada um orientado por um dos modelos. Recorreu-se a uma metodologia mista, integrando dados quantitativos pela aplicação de questionários, e dados qualitativos e de observação participante. Os resultados apontam perceções mais positivas no Modelo de Educação Desportiva relativamente à motivação intrínseca e à regulação identificada, bem como palavras e desenhos que destacaram o prazer, a cooperação e o sentimento de pertença. Já no Modelo de Instrução Direta, as respostas ao questionário SMOSS evidenciaram um clima social mais neutro, com menor destaque para a afiliação e o reconhecimento entre pares. Apesar disso, alguns alunos evidenciaram cansaço e uma preferência por estruturas mais diretivas, salientando a importância de ajustar o ensino às características individuais. Este trabalho reforça o potencial do Modelo de Educação Desportiva para criar ambientes de aprendizagem mais motivadores, participativos e socialmente ricos, contribuindo para uma reflexão fundamentada sobre práticas pedagógicas em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA; ATLETISMO

Abstract

This study aimed to analyze the impact of two distinct pedagogical models in track and field teaching units on the motivation, participation, and social involvement of seventh--grade students in Physical Education. Conducted as part of a practicum, the research involved 14 students divided into two instructional phases: one based on the Direct

Instruction Model and the other on the Sport Education Model. A mixed-methods approach was used, combining a comparative questionnaire. Additionally, students' words, drawings and direct observations were analyzed. The results indicated more positive perceptions in the Sport Education Model phase, with higher levels of intrinsic motivation and identified regulation, as well as frequent references to enjoyment, cooperation and a sense of belonging. However, some students expressed fatigue or preference for more directive contexts, highlighting the need to adapt teaching strategies to the characteristics and needs of each group. This study reinforces the potential of the Sport Education Model to create more motivating, participatory and socially enriching learning environments in Physical Education.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; SPORT EDUCATION MODEL; DIRECT INSTRUCTION MODEL; TRACK AND FIELD

Introdução

A escolha dos métodos de ensino em EF assume um papel determinante na forma como os alunos vivenciam o processo de ensino-aprendizagem, influenciando não só o desenvolvimento motor, mas também as dimensões cognitivas, sociais e afetivas da sua formação. De acordo com Rosado e Mesquita (2009), os modelos pedagógicos distinguem-se pelo grau de controlo das decisões instrucionais atribuídas ao professor ou ao aluno, o que condiciona a organização e qualidade da experiência de aprendizagem. Neste contexto, compreender como diferentes abordagens pedagógicas influenciam a motivação dos alunos é fundamental, considerando que a motivação intrínseca está associada a níveis superiores de envolvimento, desempenho e bem-estar (Deci & Ryan, 1985).

A motivação constitui um fator central para o envolvimento, a persistência e o sucesso dos alunos em contexto educativo, sendo amplamente estudada à luz da Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Deci e Ryan (2000). Esta teoria conceptualiza a motivação como um contínuo que varia desde a amotivação, passando por formas de motivação extrínseca (mais ou menos autodeterminadas), até à motivação intrínseca. A motivação intrínseca refere-se à realização de uma atividade pelo prazer e interesse que ela proporciona, enquanto a motivação extrínseca ocorre quando a atividade é realizada

com vista a um resultado externo, como recompensas, aprovação ou evitação de punições. Já a amotivação caracteriza-se por ausência de intenção, sentimentos de incompetência ou falta de valorização da atividade (Deci & Ryan, 1985).

A qualidade da motivação depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia (sentir-se agente das suas ações), competência (sentir-se eficaz na tarefa) e relação (sentir-se ligado e aceite pelos outros). Ambientes educativos que promovem estas necessidades tendem a fomentar formas de motivação mais autodeterminadas, maior envolvimento e bem-estar dos alunos (Deci & Ryan, 2000). Em contrapartida, contextos controladores ou negligentes podem frustrar estas necessidades e favorecer a desmotivação ou a amotivação.

A capacidade dos professores para reconhecer e interpretar corretamente os sinais motivacionais dos seus alunos desempenha um papel crucial na promoção de um ensino eficaz. Ulstad et al. (2018) sublinham que uma perceção imprecisa da motivação dos alunos, nomeadamente quando existe discrepância entre a autoavaliação dos alunos e a perceção dos professores, pode comprometer a qualidade do processo de ensino--aprendizagem, conduzindo a abordagens pedagógicas menos ajustadas. Assim, é essencial que os professores desenvolvam competências para identificar os diferentes tipos de regulação motivacional dos seus alunos, particularmente no que se refere à motivação autónoma, por esta estar associada a maiores níveis de participação, persistência e desempenho positivo em EF.

O MID tem sido tradicionalmente o mais utilizado pelos professores de EF, devido à sua centralização da tomada de praticamente todas as decisões no professor, que assume o controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem (Siedentop, 1994). Este modelo, de natureza eminentemente autocrática, atribui aos alunos um papel passivo, restringindo a sua autonomia e limitando a sua capacidade de tomar decisões e participar ativamente nas suas aprendizagens (Pereira et al., 2013). Rosado e Mesquita (2009) explicam que, no MID, o professor define as regras, organiza o tempo e as tarefas e orienta a prática de forma sequencial e altamente estruturada, numa lógica de eficácia técnica e controlo motor. As aulas tendem a ser organizadas em segmentos temporais curtos, centrando-se em tarefas repetitivas e de baixa complexidade contextual (Rosenshine, 1983). Este tipo de ensino é caracterizado por ser descritivo e prescritivo, com instruções detalhadas,

correções imediatas e progressão apenas quando os alunos atingem critérios mínimos de sucesso, geralmente estipulados nos 80% de eficácia (Rosenshine, 1983).

Embora esta abordagem possa ser eficaz em contextos específicos, nomeadamente com alunos mais novos ou com dificuldades de aprendizagem (Rosenshine & Stevens, 1986), diversos autores têm alertado para a sua limitação na promoção de aprendizagens significativas. De facto, o MID tende a negligenciar aspetos essenciais do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos, dado que não valoriza a interação, a reflexão nem a construção do significado em torno das experiências vividas (Metzler & Colquitt, 2021, citado por Mesquita & Bessa, 2023).

Além disso, este modelo contribui frequentemente para um ensino despersonalizado e centrado na reprodução técnica, distanciando-se das vivências reais do desporto fora do contexto escolar. Os alunos deixam, muitas vezes, de reconhecer nas aulas elementos significativos do desporto informal, devido ao carácter fragmentado das unidades e à ausência de continuidade e de experiências competitivas ou cooperativas relevantes (Pereira et al., 2013). Esta lógica, muitas vezes associada ao currículo de multiatividades que caracteriza o sistema de EF em Portugal, promove uma abordagem acelerada e fragmentada do ensino, na qual se tentam abordar várias modalidades e conteúdos num curto espaço de tempo (Ferreira et al., 2018). De acordo com Mesquita e Bessa (2023), este "*fast teaching*" compromete a qualidade da aprendizagem, uma vez que não oferece aos alunos tempo nem condições suficientes para compreenderem o que fazem, desenvolverem gosto pela prática ou exercitarem o necessário para aprender efetivamente.

O MED, desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), surgiu como uma alternativa à forma tradicional de ensino do desporto nas aulas de EF, procurando responder às limitações do ensino fragmentado e descontextualizado comum no currículo de multiatividades. Ao contrário do MID, o MED assume uma perspetiva centrada no aluno, na qual se promove uma vivência mais autêntica do desporto nas aulas de EF, aproximando-o das suas formas institucionais e culturais fora da escola (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011). Este modelo estrutura-se em torno de uma temporada desportiva e assenta em seis elementos estruturantes: (1) organização em temporadas, (2) pertença a equipas permanentes, (3) competições formais, (4) registo sistemático de desempenhos, (5) ambiente festivo e (6) culminância da temporada com um evento significativo

(Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011). Estes elementos conferem estrutura, continuidade e significado à prática, distinguindo-se claramente do formato tradicional.

Este modelo estrutura-se em torno de uma temporada desportiva durante a qual os alunos integram equipas permanentes, assumem diferentes papéis (como treinador, capitão, árbitro ou estatístico) e participam em competições organizadas e culminantes. A lógica do MED visa o desenvolvimento de praticantes competentes (habilidosos e taticamente eficazes), literários (que compreendem as regras, valores e tradições do desporto) e entusiastas (envolvidos e comprometidos com a prática desportiva de forma ética e participativa) (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011).

Ao assumirem diferentes papéis, os alunos são progressivamente envolvidos na gestão do processo de ensino-aprendizagem, o que potencia a sua autonomia, sentido de responsabilidade, cooperação e participação ativa. A organização das aulas em torno de temporadas, com competição formal e evento culminante, proporciona um ambiente motivador, reforçando o sentido de pertença e as experiências socialmente significativas (Siedentop et al., 2011).

A investigação empírica tem evidenciado a eficácia do MED na promoção da motivação e do envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Estudos internacionais indicam que este modelo pedagógico, ao proporcionar experiências mais autênticas e cooperativas de prática desportiva, contribui para o aumento da perceção de autonomia, prazer, esforço e satisfação das necessidades psicológicas básicas (p. ex., Hastie et al., 2011; Wallhead & Ntoumanis, 2004; Wallhead & O'Sullivan, 2005). Esta tendência é igualmente verificada em contexto nacional. Mesquita et al. (2016), num estudo com uma UD de atletismo, demonstraram que os alunos experienciaram elevados níveis de entusiasmo e compromisso, motivados pela cooperação nas equipas, pelo ambiente festivo e pelo clima motivacional gerado ao longo da intervenção. Farias, Valério e Mesquita (2018), num estudo que procurou avaliar o desenvolvimento da performance e o envolvimento no jogo em três modalidades de invasão, reportaram melhorias significativas entre o pré e o pós--teste em duas das três modalidades analisadas.

Embora o foco do presente estudo não recaia sobre os ganhos técnico-motores, é de notar que alguns estudos portugueses, como o de Pereira et al. (2013), sugerem que o MED pode também favorecer a melhoria do desempenho técnico em modalidades de atletismo.

Ainda assim, os benefícios do MED ao nível do desenvolvimento pessoal e social, e da motivação intrínseca, como indica a TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000), tornam este modelo uma alternativa pedagógica robusta e atual. A sua estrutura, centrada na autonomia, competência e relação, responde diretamente às necessidades psicológicas básicas dos alunos e potencia ambientes de aprendizagem mais significativos e motivadores.

O MED apresenta-se, assim, como uma alternativa pedagógica robusta para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos em EF, proporcionando experiências mais significativas e inclusivas, tanto em desportos coletivos como individuais (Góis et al., 2020). Esta abordagem contrasta com modelos mais tradicionais, como o MID, cuja natureza centrada no controlo do professor e na transmissão sistemática de conteúdos tende a limitar a autonomia dos alunos. Embora o MID possa ser eficaz na aquisição de competências técnicas (Rosado & Mesquita, 2009), compromete frequentemente o desenvolvimento da motivação intrínseca, ao centrar-se em imposições externas em detrimento da escolha própria.

Num contexto educativo, ambientes que apoiam estas necessidades têm demonstrado ser mais eficazes na promoção do envolvimento, do esforço, da persistência e do bem-estar dos alunos (Deci & Ryan, 1985, 2000). A EF, integrando componentes motoras, cognitivas, sociais e afetivas, é um campo privilegiado para a aplicação dos princípios da TAD. Modelos pedagógicos como o MED, que valorizam a escolha, o envolvimento ativo dos alunos, a perceção de progresso e as relações interpessoais positivas, tendem a fomentar maiores níveis de motivação intrínseca e de envolvimento na aprendizagem (Hastie et al., 2011).

Face ao exposto, torna-se pertinente investigar de que forma os modelos MID e MED influenciam a perceção dos alunos relativamente à sua motivação e participação em atividades de atletismo no contexto escolar. Esta análise permitirá identificar estratégias pedagógicas mais eficazes para promover um envolvimento mais significativo dos alunos na disciplina de EF.

3.1. Problema do Estudo

Ao longo do primeiro semestre do EP, foi possível identificar que a minha turma do 7.º ano enfrentava desafios significativos ao nível do comportamento, das interações

sociais e, de forma particularmente relevante, da motivação para a participação nas aulas de EF. Estas dificuldades manifestaram-se através de relações interpessoais tensas, conflitos entre pares e uma participação oscilante nas atividades propostas. A observação sistemática do comportamento dos alunos e a análise contínua das dinâmicas de grupo revelaram a necessidade de uma intervenção pedagógica estruturada e diferenciada, capaz de promover o envolvimento ativo e motivado dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente estudo surgiu da necessidade de compreender de que forma diferentes modelos de ensino, nomeadamente o MID e o MED, poderiam influenciar a motivação e a participação dos alunos nas aulas de EF. O MID, segundo Rosado e Mesquita (2009), caracteriza-se por uma forte centralização da decisão no professor, privilegiando uma gestão rigorosa do tempo e das tarefas, enquanto o MED, proposto por Siedentop (1994), aposta num ensino mais centrado no aluno, promovendo a autonomia, a cooperação e a literacia desportiva (Siedentop et al., 2011).

A importância de promover ambientes de aprendizagem que favoreçam a motivação intrínseca dos alunos, respeitando as suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação social, tem sido destacada na literatura (p. ex., Deci & Ryan, 1985, 2000). Estudos recentes sugerem que modelos pedagógicos mais participativos, como o MED, potenciam níveis superiores de entusiasmo, empenho e sentimento de pertença entre os alunos (p. ex., Hastie et al., 2011; Wallhead & O'Sullivan, 2005).

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as diferenças entre a aplicação do MID e do MED na perceção da motivação e participação dos alunos do 7.º ano nas aulas de EF na UD de atletismo. Pretende-se, deste modo, contribuir para uma reflexão fundamentada sobre as práticas pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento de um ambiente educativo motivador, participativo e inclusivo.

3.2. Objetivo do Estudo

Os principais objetivos nesta investigação centram-se na análise da motivação e participação dos alunos durante a aplicação de pedagogias centradas no professor (MID) e centradas no aluno (MED). Mais concretamente, visa-se: compreender as diferenças na perceção da motivação e da participação dos alunos nas aulas de EF, no contexto de uma

UD de atletismo, após a aplicação dos dois modelos de ensino (MID e do MED); analisar o impacto de cada modelo na satisfação das necessidades psicológicas básicas, nomeadamente a autonomia, a competência e a relação social; explorar a relação entre a perceção de motivação e a perceção de participação dos alunos nas aulas de EF.

3.3. Metodologia

Tipo de Estudo

O presente estudo caracteriza-se como um estudo empírico descritivo e comparativo, uma vez que o objetivo principal é intervir diretamente na realidade observada, utilizando instrumentos práticos para analisar a perceção da motivação e da participação dos alunos no contexto das aulas de EF. Este tipo de estudo permite recolher dados concretos e contextualizados, essenciais para compreender as dinâmicas motivacionais associadas à aplicação de diferentes modelos pedagógicos, nomeadamente o MID e o MED.

Participantes

Participaram neste estudo 14 alunos de uma turma do 7.º ano de escolaridade de uma escola localizada na Região Autónoma dos Açores, dos quais 11 eram raparigas e 3 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Todos os participantes frequentavam regularmente as aulas de EF e integraram as duas UD de Atletismo desenvolvidas no âmbito do EP. A seleção dos participantes correspondeu a 14 dos 18 alunos da turma, tendo participado apenas aqueles que consentiram em participar e apresentaram o consentimento informado devidamente assinado pelo seu EE. Foram respeitados todos os princípios éticos da investigação em contexto escolar, garantindo o anonimato, a voluntariedade da participação e o direito à confidencialidade dos dados recolhidos.

3.4. Recolha de Dados

Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de um conjunto diversificado de instrumentos, com o objetivo de analisar a motivação, a participação e as perceções dos alunos no contexto das aulas de EF, sob diferentes modelos pedagógicos.

Assim, foi utilizado o *Social Motivational Orientations in Sport Scale* (SMOSS) (Anexo XXIV), validado por Bessa et al. (2024) para o contexto da EF em Portugal. Este instrumento avalia três dimensões da orientação social dos alunos: afiliação social, reconhecimento social e estatuto social. A versão portuguesa é composta por 13 itens, avaliados numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), permitindo aferir o grau em que os alunos valorizam a interação social no contexto da disciplina.

Relativamente à motivação dos alunos para a prática da disciplina, foi aplicado o *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) (Anexo XXV), traduzido e validado para o contexto português por Teixeira et al. (2018). Este questionário mede as diferentes formas de regulação motivacional no âmbito da TAD (Deci & Ryan, 1985), agrupando-as em cinco dimensões: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. A escala apresenta 18 itens, avaliados numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

Para explorar as perceções mais subjetivas e espontâneas dos alunos, foi ainda solicitada a realização de atividades expressivas. Foi solicitado a cada aluno que escrevesse um mínimo de dez palavras, sem qualquer ordem de relevância, relacionadas com as aulas orientadas pelos dois modelos. Para além disso, realizaram também um desenho alusivo às aulas de Atletismo conduzidas inicialmente pelo MID e, posteriormente, pelo MED.

No final da UD de atletismo, foi aplicado um Questionário Comparativo com o intuito de recolher a perceção dos alunos relativamente às experiências proporcionadas por cada modelo de ensino (Anexo XXVI). Estas questões incidiram sobre as quatro modalidades abordadas (corrida de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de resistência), solicitando aos alunos que refletissem sobre o seu nível de motivação, participação, preferência, perceção de dificuldade e envolvimento em cada uma delas. Esta versão é composta por 14 itens, avaliados numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Por fim, a observação participante ao longo das aulas constituiu um recurso complementar, que permitiu reforçar os dados recolhidos através dos instrumentos.

Procedimentos

A recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo, articulando-se com a implementação das duas UD de atletismo, respetivamente orientadas pelo MID e pelo MED.

Os questionários SMOSS e PLOCQ foram administrados em dois momentos distintos e sucessivos: o SMOSS foi aplicado após a conclusão da UD baseada no MID, e o PLOCQ após a conclusão da UD baseada no MED.

As atividades expressivas (palavras e desenhos) foram realizadas no final de cada UD, permitindo recolher perceções mais subjetivas sobre as experiências vivenciadas em cada modelo.

Adicionalmente, após a conclusão das duas UD, foi aplicado um Questionário Comparativo com o intuito de recolher a perceção dos alunos relativamente às quatro modalidades abordadas (corrida de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de resistência). Foi utilizada uma linguagem informal e adequada ao escalão etário dos alunos, referindo-se ao MID como "aulas com instruções do professor e tarefas individuais" e ao MED como "aulas em equipa com papéis e competição final".

3.5. Considerações Éticas

A realização deste estudo respeitou integralmente os princípios éticos aplicáveis à investigação em contexto educativo, conforme proposto por Strike (2012), no que diz respeito à responsabilidade do investigador perante a comunidade científica, as instituições e a sociedade. Antes da recolha de dados, foi obtido o consentimento informado, esclarecido e voluntário dos participantes e dos seus EE, através de um documento que explicitava os objetivos do estudo, o caráter facultativo da participação, o direito de desistência a qualquer momento e a garantia de anonimato e confidencialidade. Durante todo o processo, o investigador pautou-se por transparência, honestidade e rigor, mantendo disponibilidade para esclarecimentos e promovendo um clima de confiança com os envolvidos. A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma individual, num ambiente calmo e sem interferências, assegurando o anonimato das respostas e a livre expressão das perceções dos alunos.

3.6. Plano de Intervenção

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo do ano letivo e estruturada em duas UD distintas no âmbito do atletismo, uma durante o primeiro semestre (MID), e outra no segundo semestre (MED).

Os alunos participaram numa UD de atletismo com dois modelos instrucionais distintos e a aplicação de quatro conteúdos de atletismo (corrida de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de resistência). Os conteúdos foram diferentes para o MID (corrida de velocidade, salto em comprimento e para o MED (lançamento do peso e corrida de resistência). No cômputo geral, e tendo em conta o Mapa de Rotação das Instalações da escola, foram alocadas à modalidade um total de 20 aulas, 8 no primeiro semestre (MID) e outras 12 no segundo (MED), contabilizadas em segmentos de 45 minutos. As modalidades de atletismo foram escolhidas no início do ano letivo, com base na Operacionalização das AE na disciplina de EF e Referencial de Sucesso no final de cada ano de escolaridade, estabelecidos no DOG do DEFD da escola em questão.

A UD baseada no MID (conforme Tabela 1), realizada no primeiro semestre, consistiu no desenvolvimento de habilidades relacionadas com os movimentos básicos fundamentais inerentes aos conteúdos da corrida de velocidade (a técnica de corrida, a partida de pé, a aceleração e a velocidade máxima) e do salto em comprimento (a corrida de balanço, a chamada e a queda). A fase de voo no salto em comprimento não foi considerada, devido ao número reduzido de aulas e ao elevado grau de exigência e de dependência de um rigor técnico elevado das fases anteriores. Nesta UD, competia à professora a tomada de todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem. Os exercícios, aquecimento, jogos e atividades foram aplicadas e desenvolvidas pelo professor. Nas aulas finais da unidade, 6 a 8, foram registadas competições caracterizadas por equipas espontâneas, sem registo de pontuações nem funções.

Tabela 1: Conteúdos da Unidade Didática de Atletismo – MID.

AULA	MID
1	Introdução à unidade: Avaliação inicial da corrida de velocidade e salto em comprimento.
2	Exercícios técnico-analíticos para o desenvolvimento da técnica de corrida.
3	Desenvolvimento das habilidades da corrida de velocidade (partida de pé, aceleração e velocidade máxima). Regulamento.
4	Desenvolvimento das habilidades do salto em comprimento (queda).
5	Desenvolvimento das habilidades da corrida de velocidade (partida de pé, aceleração e velocidade máxima).
6	Desenvolvimento das habilidades do salto em comprimento (corrida de balanço, chamada e queda). Regulamento. Competição de salto em comprimento. Competição de corrida de velocidade.
7	Desenvolvimento das habilidades do salto em comprimento (corrida de balanço, chamada e queda).
8	Consolidação dos conteúdos anteriores. Competição final sem cerimónia de atribuição de prémios.

A UD baseada no MED, realizada no segundo semestre e detalhada na Tabela 2, consistiu no desenvolvimento de habilidades relacionadas com os movimentos básicos fundamentais inerentes aos conteúdos do lançamento do peso (manipulação do engenho, lançamento frontal (pés paralelos e destacados), lançamento lateral, lançamento lateral da posição de força e da posição de força com dois passos de balanço) e da corrida de resistência (ritmo e tempo). Devido às limitações temporais para esta unidade, não foi possível realizar as 20 aulas indicadas na literatura (Siedentop et al., 2011) como valor de referência para a aplicação de uma unidade de MED. No entanto, todas as características referidas na literatura foram incluídas, nomeadamente: época desportiva, afiliação a uma equipa, competição formal, registos estatísticos, festividade e evento culminante.

Tabela 2: Conteúdos da Unidade Didática de Atletismo – MED.

AULA	MED
9	Introdução à unidade: Constituição das equipas e criação do nome da equipa. O professor dirige a aula: habilidades básicas do lançamento do peso e corrida de resistência e respetivas regras e regulamentos.
10	Atribuição de funções (alunos-capitães, responsável pelo material, árbitro). O professor dirige a aula: habilidades básicas do lançamento do peso (manipulação do engenho e lançamento frontal com os pés paralelos) e corrida de resistência. 1.ª competição da Época Desportiva.
11	Atribuição de funções (alunos-capitães, responsável pelo material, árbitro, estatístico). Os alunos-capitães lideram o aquecimento das equipas, supervisionados pelo professor. O professor dirige a aula: habilidades básicas do lançamento do peso (manipulação do engenho e lançamento partindo de uma posição lateral com os pés paralelos e destacados) e corrida de resistência. 2.ª competição da Época Desportiva.
12 **13**	Atribuição de funções (alunos-capitães, responsável pelo material, árbitro, estatístico). Criação dos gritos de equipa. Os alunos-capitães lideram o aquecimento das equipas, supervisionados pelo professor. O professor dirige a aula: habilidades básicas do lançamento do peso (lançamento lateral e da posição de força) e corrida de resistência. 3.ª competição da Época Desportiva.
14 **15**	Atribuição de funções (alunos-capitães, responsável pelo material, árbitro, estatístico). Os alunos-capitães lideram o aquecimento das equipas, supervisionados pelo professor. O professor dirige a aula: habilidades básicas do lançamento do peso (lançamento lateral da posição de força e da posição de força com dois passos de balanço) e corrida de resistência. 4.ª competição da Época Desportiva.
16 **17**	Atribuição de funções (alunos-capitães, responsável pelo material, árbitro, estatístico). Os alunos-capitães lideram o aquecimento das equipas, supervisionados pelo professor. O professor dirige a aula: habilidades básicas do lançamento do peso (lançamento lateral da posição de força e da posição de força com dois passos de balanço) e corrida de resistência. 5.ª competição da Época Desportiva.
18 **19**	Atribuição de funções (alunos-capitães, responsável pelo material, árbitro, estatístico). Consolidação dos 2 eventos do atletismo. 6.ª competição da Época Desportiva. Organização e treino para o evento culminante. Competição preparatória para o evento culminante.
20	Evento Culminante: cerimónia de entrega de prémios (equipa que mais evoluiu, mais pontual, mais pontuadora).

Na primeira aula foram explicados todos os processos inerentes ao desenvolvimento das aulas segundo este modelo, assim como a distribuição dos alunos pelas diferentes equipas. Os alunos foram divididos em equipas homogéneas, estabelecidas pela

professora, respeitando o sexo e o nível de desempenho motor e autonomia dos alunos (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011). Tendo em conta a idade dos alunos, as funções a desenvolver foram limitadas a: alunos, alunos-capitães, estatísticos, árbitros e responsável pelo material. Além disso, os alunos-capitães — função exercida por todos os alunos, promovendo competências de liderança e aceitação pelos pares — tiveram a oportunidade de participar na liderança dos aquecimentos, supervisionados pela professora. Para tal, previamente à sua sessão, o aluno-capitão da equipa selecionada apresentava uma proposta de exercício para a parte inicial da aula. Todo o processo de lecionação, foi apoiado pelo uso de *skill cards* (Anexo XXVII), com informação simples e estruturada sobre os aspetos técnicos e as sequências pedagógicas dos exercícios. Nesta unidade, a professora assumiu um papel de observadora e facilitadora, centrando-se na promoção da autonomia, responsabilidade e envolvimento ativo dos alunos e na correção técnica das diferentes habilidades motoras.

3.7. Análise de Dados

A análise de dados do presente estudo será realizada através de uma abordagem mista, integrando procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, para compreender de modo abrangente a perceção dos alunos relativamente à motivação e participação nas aulas de EF sob diferentes modelos de ensino.

Relativamente aos instrumentos quantitativos, os dados obtidos através dos questionários PLOCQ e SMOSS serão tratados através de uma análise estatística descritiva, utilizando medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão).

No que respeita às atividades expressivas (palavras e desenhos), proceder-se-á a uma análise de conteúdo. No caso das palavras, será realizada uma categorização temática, agrupando os termos associados a diferentes dimensões (i.e., sentimentos/emoções, respostas físicas/sensações corporais, relacionamento social/cooperação, aspetos pedagógicos, aspetos específicos da atividade, aspetos específicos do contexto) relativamente às experiências vivenciadas em cada modelo pedagógico. Relativamente aos desenhos, serão analisados os elementos visuais predominantes, a simbologia associada e a expressividade emocional manifestada, com vista a complementar a interpretação das perceções dos alunos.

Por fim, as respostas às questões comparativas relativas às modalidades (corrida de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de resistência) serão analisadas descritivamente, permitindo comparar a perceção dos alunos sobre a sua motivação, participação e preferência em função dos dois modelos de ensino aplicados.

A conjugação destas abordagens permitirá uma interpretação integrada dos resultados, reforçando a validade interna do estudo e possibilitando uma análise comparativa da influência dos modelos de ensino na motivação e participação dos alunos em EF.

3.8. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se os principais resultados obtidos, agrupando as diferentes fontes de dados recolhidas ao longo do estudo: o questionário comparativo MID *vs*. MED, as palavras e desenhos das atividades expressivas, e os questionários SMOSS e PLOCQ. Pretende-se descrever de forma objetiva a forma como os alunos percecionaram a sua motivação e participação nas aulas orientadas pelos dois modelos pedagógicos.

MID *vs*. MED

As respostas ao questionário comparativo revelaram diferenças expressivas entre os dois modelos. Os resultados do questionário comparativo (conforme Tabela 3), permitiram captar de forma direta as perceções dos alunos relativamente às aulas orientadas pelos dois modelos pedagógicos. O MED apresentou médias consistentemente superiores em todas as questões relacionadas com o divertimento, a motivação, o trabalho em equipa e o interesse pela repetição das atividades. Por exemplo, na questão «Diverti-me nas aulas», o MED obteve uma média estimada de 4,2 (±0,6), enquanto o MID registou 3,0 (±0,8). Na perceção da experiência dos modelos e na possibilidade de os repetir («Gostaria de repetir»), o MED destaca-se substancialmente do MID, apresentado um resultado de 4,4±0,6, em comparação com 2,9±0,9. Estas questões podem indicar uma satisfação maior dos alunos em realizar as aulas segundo a proposta metodológica do MED.

Estes dados reforçam a eficácia do MED em criar ambientes mais envolventes e satisfatórios, indo ao encontro dos resultados de estudos como os de Wallhead &

Ntoumanis (2004) e de Sinelnikov et al. (2007), que apontam para o impacto positivo do MED na promoção de climas orientados para a tarefa e no aumento do prazer pela prática.

Apesar de os resultados terem sido globalmente mais favoráveis ao MED, o MID também evidenciou as suas potencialidades, demonstrando que diferentes modelos podem oferecer contributos distintos. Importa, por isso, que o professor selecione a proposta metodológica mais ajustada ao contexto específico, às características dos alunos e ao ambiente escolar, assegurando assim um processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3: Síntese dos Resultados – Questionário Comparativo MID vs. *MED.*

Questão	MID	MED
Diverti-me	3,0 ±0,8	4,2 ±0,6
Senti-me motivado(a)	3,1 ±0,9	4,3 ±0,5
Trabalho em equipa	3,1 ±0,8	4,2 ±0,6
Gostaria de repetir	2,9 ±0,9	4,4 ±0,6
Melhorei com as aulas	3,0 ±0,8	4,2 ±0,6

Atividades Expressivas (Palavras e Desenhos)

A análise de conteúdo das palavras escritas pelos alunos, detalhada na Tabela 4, permitiu agrupar as respostas em diferentes dimensões temáticas, seguindo uma categorização à posteriori que visou captar a complexidade das experiências vivenciadas nos dois modelos pedagógicos.

Tabela 4: Síntese dos Resultados – Atividades Expressivas (Palavras).

Dimensão	MID	MED
Sentimentos/emoções	«não gostei (13)», «chato (6)», «ansiedade (3)», «aborrecido (4)», «fixe (2)», «divertido»	«felicidade (2)», «alegria», «divertido (2)», «gostei (11)», «competição feliz (2)», «diferente»
Respostas físicas	«cansaço (4)», «cansativo (3)», «sede», «falta de ar», «sono»	«cansaço (4)», «menos cansativo»
Relacionamento social	«brincar», «jogar»	«amizade (3)», «gostei da equipa», «capitão», «grito de equipa», «pessoas», «trabalho em equipa»
Aspetos pedagógicos	«gostei das explicações»	«diplomas (6)», «recebi diplomas», «gostei dos diplomas», «grito de equipa»
Aspetos da atividade	«correr», «saltar», «corrida de velocidade», «saltar (7)»	«lançamento do peso», «corrida de resistência», «desafios», «jogos»
Aspetos do contexto	«calor (6)», «frio», «chuva», «areia»	«calor (5)», «areia»

Após a análise das categorias/dimensões, é possível observar na Tabela 5, que no MID predominam expressões com sentimentos mais neutros ou isolados, por vezes expressando falta de entusiasmo (p. ex., «não gostei», «aborrecido»). No MED, tendem

a aparecer palavras com conotação mais positiva («felicidade», «gostei» e «competição boa»), destacando o prazer, a socialização e a valorização pedagógica, mesmo quando acompanhadas de referências ao esforço.

Tabela 5: Resultados e Discussão – Atividades Expressivas (Palavras).

Dimensão	Resultado
Sentimentos e emoções	No MID, foram amplamente mencionados termos como «não gostei», «aborrecido», «chato» e «ansiedade», o que pode evidenciar sentimentos predominantemente negativos. Ainda assim, surgiram algumas referências isoladas a «fixe», «divertido» e «bonito». No MED, destacaram-se palavras como «felicidade», «alegria», «divertido», «gostei» e «competição boa», que podem apontar para experiências emocionais mais positivas
Respostas físicas e sensações corporais	Em ambos os modelos, apareceram palavras como «cansaço», «cansativo» e «sede», mas no MID estas foram mais numerosas e enfatizadas («cansado», «falta de ar», «sono»). No MED, o «cansaço» foi referido, porém, há um registo de «menos cansativo»
Relacionamento social e cooperação	No MID, as referências ao relacionamento foram quase inexistentes, surgindo apenas palavras como «brincar» e «jogar» de forma pouco destacada. Já no MED, os termos «amizade», «equipa», «capitão», «grito de equipa» e «pessoas» tendem a mostrar o impacto do modelo na criação de laços sociais e no sentido de pertença.
Aspetos pedagógicos	O MID teve menção pontual a «gostei das explicações», o que pode percecionar um tipo de instrução mais positiva, reconhecendo a clareza instrutiva do professor. No MED, surgiram termos como «diplomas» e «gostei dos diplomas», o que valoriza os aspetos centrais na cultura desportiva e celebração
Aspetos específicos da atividade	No MID, as palavras centraram-se sobretudo no conteúdo «correr», «saltar», «corrida de velocidade», «saltos». No MED, apareceram «lançamento do peso», «corrida de resistência», «desafios» e «jogos», onde há uma perceção de atividade mais lúdica e dinâmica
Aspetos específicos do contexto	Em ambos os modelos surgiram referências ao ambiente físico: «calor», «frio», «chuva», «areia».

Os desenhos produzidos pelos alunos consolidam esta análise. Os desenhos relativos ao MID apresentaram maioritariamente figuras isoladas, com destaque para pistas, barreiras ou caixas de areia, muitas vezes acompanhadas de símbolos acerca do contexto da aula. Num dos casos (ver Figura 2), uma figura aparece a pensar numa casa, onde a aluna em questão expressou vontade de estar noutro local (Anexo XXVIII para ver mais exemplos).

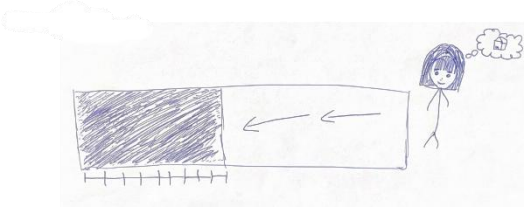


Figura 2: Exemplo de Atividades Expressivas (Desenho) – MID.

Por contraste, nos desenhos do MED surgiram frequentemente grupos organizados, competições com pontos, celebrações e figuras sorridentes, que podem expressar um ambiente de equipa e festividade característico deste modelo. O desenvolvimento de competências sociais, como assertividade e empatia, destacadas por García-López & Gutiérrez (2015) surge refletido nas palavras e desenhos dos alunos do MED neste estudo, que evidenciaram amizade, trabalho em equipa e gritos de equipa. Ainda assim, um dos desenhos do MED revelou uma figura triste (ver Figura 3), o que pode revelar uma experiência diferente dos demais alunos (Anexo XXIX para ver mais exemplos).

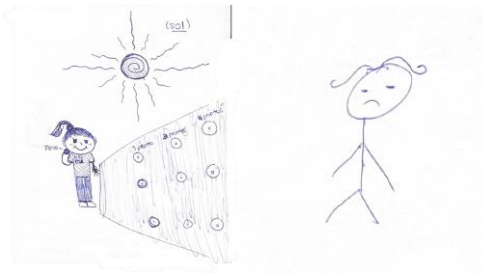


Figura 3: Exemplo de Atividades Expressivas (Desenho) – MED.

SMOSS

A análise das respostas ao questionário SMOSS (ver Tabela 6) evidencia um padrão interessante relativamente ao clima social vivenciado pelos alunos nas aulas de EF. Este questionário foi aplicado no final da intervenção desenvolvida segundo o MID.

Na dimensão da afiliação social, as respostas distribuíram-se sobretudo entre «Concordo» e «Nem concordo nem discordo», sugerindo que, apesar de terem existido perceções de convivência e formação de amizades, estas não foram igualmente sentidas por todos. Alguns alunos experienciaram estas dinâmicas de pertença de forma mais significativa, enquanto outros não as vivenciaram com a mesma intensidade, o que poderá estar relacionado com as características individuais ou com o tipo de tarefas predominantemente técnico-executivas propostas no MID.

No que toca ao reconhecimento social, observou-se um predomínio claro de respostas neutras, indicando que a maioria dos alunos não se sentiu particularmente destacada nem reconhecida pelos colegas pelo seu desempenho. Esta dimensão parece ter tido um

impacto mais residual neste grupo, o que poderá estar associado à centralidade do professor e à estrutura menos cooperativa do MID.

Este padrão está em consonância com os resultados obtidos por Spittle & Byrne (2009), que verificaram que ambientes mais tradicionais, centrados no professor e na execução técnica, tendem a apresentar um clima menos orientado para a tarefa e uma redução na motivação adaptativa dos alunos, contrastando com modelos que incentivam maior autonomia e interações sociais.

Por fim, a dimensão do estatuto social, apresentou-se como a mais frágil, com uma forte incidência de respostas em «Discordo» e «Discordo totalmente», evidenciando que os alunos, em geral, não se identificaram com a pertença a grupos «populares» nem se sentiram o centro das atenções durante as aulas, demonstrando uma vivência mais discreta do ponto de vista do estatuto entre pares. Esta leitura é coerente com o que salientam García-López & Gutiérrez (2015), ao referirem que o desenvolvimento de competências sociais como a assertividade e a empatia depende de estruturas pedagógicas intencionalmente voltadas para a cooperação e a responsabilidade social, não ocorrendo de forma automática.

Tabela 6: Síntese dos Resultados – SMOSS.

Dimensão	Questões	Tendência geral das respostas
Afiliação social	2, 4, 6, 7, 11, 12	Respostas distribuídas, com leve predomínio em «Concordo» e «Nem concordo nem discordo»; alguns «Discordo» evidenciam perceções individuais menos marcadas.
Reconhecimento social	1, 9, 10, 13	Maioria em «Nem concordo nem discordo», com poucas respostas fortes; reconhecimento sentido como neutro a baixo no grupo.
Estatuto social	3, 5, 8	Predomínio em «Discordo» e «Discordo totalmente», sugerindo que a maioria não se identifica com pertença a grupos «populares» nem com protagonismo nas aulas.

PLOCQ

Os dados recolhidos através do questionário PLOCQ (conforme Tabela 7), aquando da aplicação do MED, revelam que, no geral, os alunos apresentaram níveis elevados de motivação autodeterminada para participar nas aulas de EF. Destacou-se particularmente a motivação intrínseca, com a maioria a indicar que participa porque aprecia as aulas, sente prazer em aprender e praticar, o que se refletiu na concentração das respostas nas opções «Concordo parcialmente», «Concordo» e «Concordo totalmente».

A regulação identificada registou também valores elevados, demonstrando que os alunos reconhecem o valor pessoal, utilidade e importância das aulas, mesmo quando não motivados apenas pelo gosto imediato. A regulação introjetada apresentou-se mais dispersa, houve alunos que sugeriram que a sua participação se deve a fatores como o sentimento de culpa e obrigação. Por outro lado, os restantes manifestaram discordar desses sentimentos, o que pode sugerir uma ligação aos resultados acima, referentes aos elevados níveis de motivação. Já a regulação externa, ligada a motivos exteriores (evitar problemas, cumprir expectativas), distribuiu-se amplamente, mostrando que, embora presentes, não constituíram o principal motor da participação. Por fim, a amotivação foi muito baixa, confirmando que os alunos, de forma geral, não percecionam as aulas de EF como destituídas de sentido ou interesse.

Este padrão motivacional, mais misto e por vezes controlado, evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que possam potenciar a autonomia e o prazer intrínseco dos alunos. Os elevados níveis de motivação intrínseca e identificada observados no MED neste estudo encontram paralelo nos resultados de Wallhead & Ntoumanis (2004), que reportaram aumentos significativos de prazer e esforço num ambiente de maior autonomia proporcionado pelo MED.

Tabela 7: Síntese dos Resultados – PLOCQ.

Dimensão	Questões	Tendência geral das respostas
Motivação Intrínseca	3, 8, 17	Elevadas, concentradas entre 5 e 7; expressam prazer e interesse pelas aulas.
Regulação Identificada	2, 7, 12, 16	Moderadamente altas (5 e 6); alunos reconhecem a importância pessoal e utilidade das aulas.
Regulação Introjetada	6, 11, 15	Mais dispersa, incidindo em 4−5; indica algum sentimento de obrigação ou necessidade interna de participar.
Regulação Externa	1, 5, 10, 14	Distribuída entre 3−5; motivos externos presentes, mas não dominantes.
Amotivação	4, 9, 13, 18	Baixa, concentrada entre 1 e 2; sem perceção generalizada de falta de sentido ou interesse.

Exceções e diversidade de vivências

Apesar do claro predomínio de perceções positivas no MED, emergiram exceções que sublinham a complexidade e heterogeneidade das experiências individuais. Algumas palavras e desenhos relativos ao MED apontaram para sentimentos de cansaço e até de tristeza, sugerindo que a participação em ambientes competitivos e de maior autonomia pode não ter sido igualmente apreciada por todos. Do mesmo modo, os valores

observados na regulação introjetada e externa no PLOCQ indicam que, para alguns alunos, a participação poderá ter sido parcialmente influenciada por pressões internas ou externas, e não apenas por motivação autodeterminada.

Este fenómeno foi igualmente apontado por estudos como o de Hastie et al. (2011), que destacam que ambientes de maior autonomia, embora em geral benéficos, podem não responder do mesmo modo às necessidades ou preferências de todos os alunos, especialmente daqueles com menor autoeficácia inicial ou menos experiência em contextos cooperativos.

Com base na observação participante durante as sessões orientadas segundo o MED, foi possível constatar maior entusiasmo, espontaneidade e envolvimento por parte dos alunos, surgindo momentos claros de auto-organização, celebrações coletivas e uma participação voluntária mais expressiva. Este padrão contrastou com o MID, em que predominou uma execução técnica mais mecânica e uma menor expressão afetiva, centrada na direção do professor e na reprodução dos gestos técnicos. Esta constatação está em consonância com os resultados de Wallhead & Ntoumanis (2004) que destacam o potencial do MED para fomentar ambientes mais autónomos e orientados para a tarefa, potenciando o prazer e o esforço percebido pelos alunos, assim como com os de Spittle & Byrne (2009), que evidenciam o contributo deste modelo para contextos socialmente mais ricos e motivadores.

Estes resultados reforçam a necessidade de o professor considerar atentamente as características individuais dos alunos e da turma, adaptando o nível de autonomia, a distribuição dos papéis e o equilíbrio entre a instrução e a autogestão para assegurar experiências positivas e significativas para todos, independentemente do modelo pedagógico adotado.

Conclusões e Limitações

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam de forma consistente que a aplicação do MED no ensino do atletismo promoveu perceções mais positivas por parte dos alunos relativamente à sua motivação, participação e envolvimento social, em comparação com o MID. As médias mais elevadas registadas no questionário comparativo e no PLOCQ, bem como as palavras e desenhos produzidos pelos alunos relativos ao MED, evidenciaram maior frequência de expressões associadas a divertimento, amizade,

cooperação e valorização pedagógica. Estes dados sugerem que o MED potenciou não só o prazer e a autonomia dos alunos, mas também a construção de laços interpessoais e o sentimento de pertença ao grupo.

Ainda assim, importa reconhecer que nem todos os alunos experienciaram o MED de forma igualmente positiva. Foram observados alguns registos de cansaço, ansiedade e até preferência por contextos mais previsíveis e menos competitivos, o que sublinha a importância de considerar a heterogeneidade das perceções individuais mesmo em contextos globalmente favoráveis à motivação.

Este estudo apresenta um conjunto de limitações que importa salientar. Em primeiro lugar, o número reduzido de aulas dedicadas ao MED, inferior ao recomendado na literatura para uma unidade deste tipo, poderá ter condicionado o alcance máximo das potencialidades do modelo. Adicionalmente, optou-se por trabalhar conteúdos distintos em cada unidade, o que poderá ter influenciado a perceção dos alunos relativamente ao desafio técnico e à atratividade de cada modalidade.

A escolha do MID como primeira abordagem do ano letivo deveu-se, em grande medida, ao contexto do meu próprio desenvolvimento profissional. No início do estágio, a minha menor experiência e confiança levaram-me a recorrer a um modelo mais diretivo e controlado, o que permitiu estabelecer normas e rotinas claras, gerir eficazmente o espaço e o tempo, e intervir para corrigir comportamentos menos ajustados. Este ponto pode ter influenciado as comparações entre modelos, dado que as primeiras experiências pedagógicas serviram igualmente para consolidar aspetos organizativos fundamentais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo ficou ainda condicionado pelo tamanho da amostra, pela aplicação a uma única turma e por avaliar apenas uma modalidade principal por cada modelo, limitando a generalização dos resultados.

Apesar das limitações, este estudo contribui para reforçar a relevância do MED como estratégia pedagógica capaz de potenciar a motivação intrínseca, o envolvimento ativo e a satisfação das necessidades sociais dos alunos em EF. Os dados obtidos mostram que a estruturação das aulas em torno de equipas permanentes, papéis diversificados, competições formais e um ambiente festivo se traduziu num contexto mais rico e motivador, contrastando com a dinâmica mais técnica e menos social do MID.

Estes resultados reforçam a importância de o professor ajustar o modelo pedagógico às características da turma e ao momento do processo educativo, reconhecendo que

diferentes alunos podem beneficiar de níveis distintos de autonomia, desafio e cooperação. No futuro, será fundamental continuar a investigar a aplicação do MED em contextos variados, com amostras maiores e ao longo de períodos mais extensos, para consolidar o conhecimento sobre o seu impacto no desenvolvimento global dos alunos.

Referências

Bessa, C., Mesquita da Silva, S., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). The Social Motivational Orientations in Sport Scale (SMOSS): Validation for Portuguese Physical Education Students. *Education Sciences*, *14*(10), 1038. https://doi.org/10.3390/educsci14101038

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior (Perspectives in Social Psychology)*. New York: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227−268.

Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of sports science & medicine*, *17*(1), 56–65.

Ferreira, A., Graça, A., Estriga, L., & da Cruz, E. (2018). O impacto de uma abordagem compreensiva de curta duração sobre o desempenho das ações ofensivas no jogo de andebol. *Revista de Ciencias del Deporte*, *14*(1), 35−44.

García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *20*(1), 1−16.

Góis, F., Gouveia, É., Sarmento, H., Peralta, M., & Marques, A. (2020). Aulas de educação física baseadas na educação desportiva: uma revisão sistemática. *Motricidade, 16*(3), 291−304. https://doi.org/10.6063/motricidade.17957

Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, *16*(2), 103−132. https://doi.org/10.1177/1356336X12450795

Mesquita, I., & Bessa, C. (2023). Democratização da prática desportiva na Educação Física: O contributo do modelo de educação desportiva. In J. C. F. Gama, A. F. Neto, & W. Dos Santos (Eds.), *Formação para o esporte e formação esportiva: Diálogos internacionais* (pp. 267−284). Curitiba: Appris.

Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade, 12*(1), 26–42. https://doi.org/10.6063/motricidade.4213

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *13*(2), 29–43. https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, *83*(4), 335−351.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376−391). New York: Macmillan.

Siedentop D (1994). Sport Education: *Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Sinelnikov, O. A., Hastie, P. A., & Prusak, K. A. (2007). Situational motivation during seasons of Sport Education. *ICHPER-SD Research Journal*, *2*(1), 43−47.

Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, *14*(3), 253−266.

Strike, K. A. (2012). The ethics of educational research. In *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed, 57−73). New York: Routledge.

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of portuguese physical education students. *Motriz: Revista de Educação Física*, *24*(02), e1018162. https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007

Ulstad, S. O., Halvari, H., & Deci, E. L. (2018). The role of students' and teachers' ratings of autonomous motivation in a self-determination theory model predicting participation in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, *63*(7), 1086−1101. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476917

Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of teaching in physical education*, *23*(1), 4−18. https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4

Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical education and sport pedagogy*, *10*(2), 181−210. https://doi.org/10.1080/17408980500105098

Conclusão

Ao longo do EP, nem tudo correu exatamente como esperado. Deparei-me com inúmeros desafios, falhas e imprevistos, que me obrigaram a refletir sobre as dificuldades encontradas, a procurar estratégias para minimizar os problemas e a colmatar fragilidades, num processo que, evidentemente, foi caracterizado por várias emoções. Receio de errar, ansiedade por antecipação, medo de desiludir. Na fase inicial, senti que poderia não estar preparada para ingressar na profissão. Hoje, reconheço que, pouco a pouco, tornei-me mais sábia do que era ontem, ciente que aprender a ensinar é um processo longo e difícil.

Durante este estágio, procurei aproveitar ao máximo para aprender, desenvolver e gerar conhecimentos e competências. Aprendi que, por mais adequada que seja a preparação em saberes teóricos do professor em início de carreira, existirá sempre uma confrontação entre estes e os saberes práticos vivenciados da experiência profissional. Desenvolvi uma postura mais crítica, argumentativa e mais segura das tomadas de decisão. Percebi que refletir exige tempo para experienciar, tempo para pensar, orientação, partilha, estudo e um processo contínuo para gerar a verdadeira aprendizagem, pelo que realço o valor da partilha e a cooperação com professores mais experientes e entre pares, que representaram uma fonte permanente de apoio e desenvolvimento ao longo do ano. Compreendi, através da participação e da relação com a comunidade educativa, a importância das relações humanas, da comunicação entre professores, alunos e EE.

Este ano foi, assim, essencial para moldar a minha identidade enquanto uma profissional ética, reflexiva e comprometida com a excelência educativa, representando um verdadeiro ponto de partida na construção do meu "eu" profissional. O processo de aprendizagem e adaptação constante permitiu-me evoluir tanto a nível pessoal como profissional, promovendo uma prática pedagógica mais fundamentada, mais responsável e intencionalmente orientada para o sucesso dos alunos.

Acredito que, face ao meu percurso futuro na carreira docente, estou mais bem preparada e confiante para enfrentar os vários desafios inerentes, ciente da necessidade de aprendizagem contínua e da permanente atualização. Por agora, dando um passo de cada vez, continuo à procura do meu caminho, enfrentando os desafios à medida que se apresentam. Todavia, sinto-me privilegiada por vivenciar esta etapa que, certamente, permanecerá como uma referência fundamental para o meu percurso profissional futuro.

Em suma, considero que este EP foi o verdadeiro ponto de partida para a construção consciente e fundamentada da minha identidade docente, permitindo-me começar a trilhar o longo, e inevitavelmente incerto, caminho de quem procura, todos os dias, o seu lugar na profissão.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (Ed.). (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alonso, M. L. (1995). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser professor: Contributos para um debate* (pp. 47–62). Porto: SPZN.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23–35). Porto Alegre: Artmed Editora.

Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, *6*(1), 62−67.

Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: Uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139−156). Porto: Editora FADEUP.

Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: Aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 299−307.

Batista, P. (2014). O papel do Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-42). Porto: FADEUP.

Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy & Research*, *5*(3), 46−52.

Batista, P. (2023). *Documentos de Apoio à Unidade Curricular de Desenvolvimento Curricular em Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, P., & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In J. Bento & I. Mesquita (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 67−91). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29−46). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2012). Teoria-prática: Uma relação múltipla. In J. Bento & I. Mesquita (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 13−47). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, *23*(23), 77−93. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3355

Caetano, A., & Silva, M. D. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49−60. http://hdl.handle.net/10451/12305

Capel, S. & Whitehead, M. (2012). *Debates in physical education*. London: Routledge.

Carreiro da Costa, F. Gomes, L., & Martins, J. (2017). Estilos de Ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87−108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assessment-learning cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 133−144). Routledge.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, *45*(3), 339−356.

De Knop, P., Scheerder, J., & Vanreusel, B. (2006). *Sportsociologie: het spel en de spelers*. Maarsen: Elsevier.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021−2025*. Ministério da Educação.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315739496

ESL — Escola Secundária das Laranjeiras. (2024a). *Regulamento Interno*.

ESL — Escola Secundária das Laranjeiras. (2024b). *Regimento do Conselho de Turma*.

Estriga, L., & Moreira, I. (2015). Proposta metodológica de ensino o Andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.ª ed., 3.ª reimpressão, pp. 73−122). Porto: Editora FADEUP.

FADEUP — Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (s.d.a). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.

FADEUP — Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (s.d.b). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário*. Porto: FADEUP.

Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Educação: Temas e problemas*. http://hdl.handle.net/10174/8185

Flores, M. A. (1999). *(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. Braga: Universidade do Minho.

Gomes, A. R., Gonçalves, M. A., Dias, O., & Morais, C. (2018). Parental behavior, cognitive appraisal, and motivation in young athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *90*(1), 80–94.

Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, *2−3*, 75−87.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do desporto*, *1*(1), 104−113. https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.104

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93−117). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In *Avaliação em educação física perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55–68). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Gréhaigne, J. F., Richard, J. F., & Griffin, L. L. (2012). *Teaching and learning team sports and games*. London: Routledge.

Jones, L. (2007). *The student-centered classroom* (Vol. 32). Cambridge: Cambridge University Press.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lucas, M. P., Pereira, B. O., & Monteiro, A. O. (2012). Desporto escolar: Dinâmicas e valores. In B. Pereira, A. N. Silva, & G. S. Carvalho (Coords.), *Atividade física, saúde e lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 153–165). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa, Presença.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327–343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mesquita, I. (2023). *Documentos de Apoio à Unidade Curricular de Didática Geral do Desporto*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39−68). Lisboa: Edições FMH.

Mesquita, I., Bessa, C., Ribeiro, J., & Farias, C. (2023). O aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem: De recipiente vazio a construtor da própria aprendizagem. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 15–31). Porto: Editora FADEUP.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 47, 1134–1138.

Musch E., Mertens B., Timmers E., Mertens T., Graça A., Taborsky F., Remy C., De Clercq D., Multael M., Vonderlynck V. (2002). *An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball*. Atenas: Pashalidis Medical Publisher. Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de educación*, *350*, 203−221.

Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(2), 123−135. https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação da APM (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29−42). Lisboa: APM.

Pacheco, A. R., Cunha, M., & Batista, P. (2018). O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família. In C. Leite, P. Fernandes, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Eds.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos*. (pp. 15–29). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/124873

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, *14*(4), 421−442.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67−83). Porto: FADEUP.

Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10198/2558

Região Autónoma dos Açores — Assembleia Legislativa. (2013). Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto. *Diário da República,* 1.ª Série, n.º 167, 5389−5425.

Região Autónoma dos Açores — Assembleia Legislativa (2023). Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A, de 31 de maio. *Diário da República,* 1.ª Série, n.º 105, 33−85.

Região Autónoma dos Açores — Assembleia Legislativa (2023). Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho. *Diário da República,* 1.ª Série, n.º 122, 7−91.

Rink, J. E. (2001). lnvestigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(2), 112−128.

Rink, J. E., French, K. E., Werner, P. H., Lynn, S., & Mays, A. (1992). The influence of content development on the effectiveness of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, *11*(2), 139−149.

Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Valores e expectativas dos professores estagiários. *Revista Millenium – Revista do Instituto Politécnico de Viseu*, *10*, 155–172. http://hdl.handle.net/10400.19/787

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. P. H. Walberg (Ed.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 28–56). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Sá, V. (1996). *O director de turma na escola portuguesa: Da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes*. Porto: Edições ASA.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and teacher education*, *23*(5), 602−611.

Tani, G., Meira Júnior, C. D. M., & Cattuzzo, M. T. (2010). Aprendizagem motora e educação física: Pesquisa e intervenção. In J. O. Bento, G. Tani, & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português* (pp. 36−56). Lisboa: FMH-UTL.

Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, *23*(6), 507−536.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Werner, P. & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *8*(4), 280−297.

Anexos

Anexo I: Espaços e Equipamentos Desportivos do Complexo Desportivo das Laranjeiras

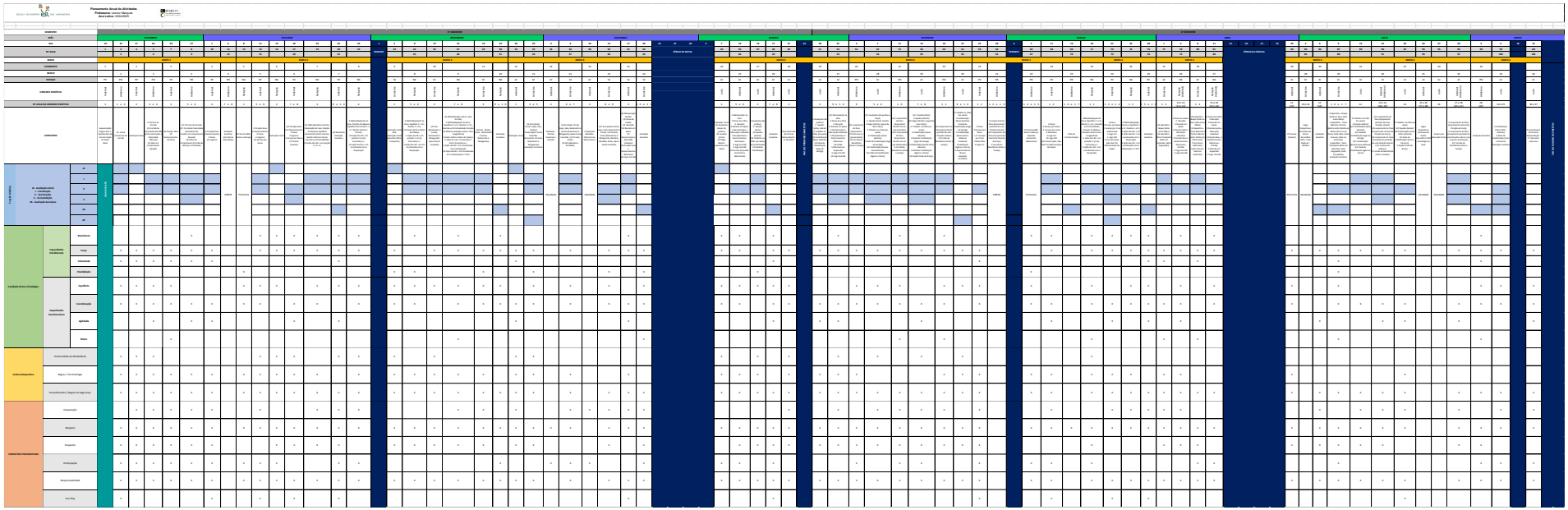








Anexo II: Plano Anual de Atividades



RECURSOS MATERIAIS	**Atletismo**: caixa de areia; pista de atletismo; sinalizadores; cronómetro; fita-métrica; mini-barreiras; pesos; rodo. **Voleibol**: postes; bolas de voleibol; sinalizadores; rede de voleibol; arcos. **Natação**: esparguetes; pranchas; objetos flutuantes; objetos de profundidade. **Ginástica:** colchões; colchões de queda; arcos; cordas; reuther; boque; plinto; banco sueco; espaldar; traves; mini-trampolim. **Andebol:** bolas; sinalizadores; coletes;balizas; arcos; banco sueco. **Judo:** tatami; cordas; arcos; sinalizadores.
COMPETÊNCIAS COMUNS A TODAS AS ÀREAS	**Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:** - relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s); - interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); - cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma; - apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade; - assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes; - analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc. **Compreender as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral, interpretando crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física.** **Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos da aptidão física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da cultura física.** **Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de resistência geral de longa e de média duração; da força resistente; da força rápida; da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência; das destrezas geral e específica.** **Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano.** **Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança**
COMPETÊNCIAS GERAIS POR ÁREA	**ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS: SUBÁREA JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS** - Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. **SUBÁREA GINÁSTICA** - Compor, realizar e analisar da GINÁSTICA (Solo, Aparelhos, Rítmica), as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios. **SUBÁREAS ATLETISMO, PATINAGEM, ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS e OUTRAS** - Realizar e analisar do ATLETISMO, saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.; Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em ATIVIDADE DE COMBATE (Luta), utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro: Deslocar-se com segurança no MEIO AQUÁTICO (Natação), coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas. **ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA:** Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo. **ÁREA DOS CONHECIMENTOS:** Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde; Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**Atletismo**: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3;5;8. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2;3;5;8. **Voleibol**: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3;4;4.1;4.2;5. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2;3;4;4.1;4.2;4.3;4.4;5;5.1;5.2;6 **Natação**: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1; 2; 3; 4; 5. NÍVEL Elementar: alíneas 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12. **Ginástica**: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - GINÁSTICA NO SOLO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1; 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 3; 3.1; 3.2. GINÁSTICA DE APARELHOS - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2; 2.1; 2.2; 2.3; 3; 3.1; 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5; 5.1; 5.2; 5.3. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2; 2.1; 2.2; 2.3; 3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4. **Andebol**: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3;4; 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.3; 4.3.1; 4.3.2;5. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2;3;4; 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3; 4.3; 4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.4; 4.4.1; 4.4.2; 4.4.3;5. **Judo**: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3; 3.1; 3.2; 3.3; 4; 4.1; 4.2; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 6; 6.1; 6.2; 6.3. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2;3;4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5; 5.1; 5.2; 5.3; 6; 6.1; 7; 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 8; 8.1; 8.2; 8.3; 9.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Ficha de Presença; Protocolo da Avaliação Inicial; Grelhas de Avaliação Inicial; Grelhas de Avaliação Prognóstica; Grelhas de Avaliação Intercalar; Grelhas de Avaliação Sumativa; Ficha de Heteroavaliação; Ficha de Autoavaliação; Relatório de Aula; Ficha de Registo dos Testes Fit-Escola; Teste de Conhecimento Aptidão Física / Treino Funcional; Relatório de Conhecimento Atividade Física / Contexto de Saúde
ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Exercícios Individuais; Exercícios de Grupo; Formas Simplificadas de Jogo; Exercícios Critério; Exercícios Analíticos; Exercícios de Carácter Lúdico e Competitivo; Jogo Formal; Torneio; Estações; Circuitos; Vagas; Sequências
JUSTIFICAÇÃO DO PLANEAMENTO ANUAL	Todas as decisões tomadas na realização deste Planeamento Anual, seguem as diretrizes do Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto (DOG), em consonância com as Aprendizagens Essenciais do 3º Ciclo do Ensino Básico para o 7º ano de escolaridade. A ordem dos Módulos encontra-se de acordo com o Mapa de Instalações Desportivas do Ensino Profissional. A seleção das Unidades Didáticas, rege-se pelo Quadro 1 presente no DOG, no qual se encontram as matérias nucleares e as matérias opcionais: nas Subárea dos Jogos Desportivos Coletivos, as matérias definidas para o 7ºano de escolaridade são o Andebol e o Voleibol. na Subárea da Ginástica, o foco passa pelo solo e aparelhos (boque, plinto, minitrampolim, barra fixa e trave); no que diz respeito à Subárea do Atletismo-Patinagem-ARE-Outras, as matérias obrigatórias são o atletismo (corrida de velocidade, lançamento do peso, salto em comprimento meio-fundo) e a natação (AMA, crol e costas).Ao contrário de muitas escolas, a Escola Secundária das Laranjeira (ESL) reúne as condições necessárias para a matéria de natação, sendo esta uma das matérias nucleares da escola. A última UD selecionada foi Atividades de Combate, mais especificamente o judo, uma vez que o complexo desportivo da ESL disponibiliza para a prática de Educação Física uma sala de judo. Será realizada uma Avaliação Inicial (diagnóstica e prognóstica) e uma Avaliação Sumativa em cada uma das Unidades Didáticas, na primeira e última aula da mesma. No caso da Avaliação Sumativa, uma vez que o ano letivo encontra-se dividido em dois semestres, irá ocorrer uma avaliação sumativa por modalidade em cada um dos semestres. Por último, a escolha do conteúdo para cada uma das aulas, segue uma ordem lógica e progressiva consoante o nível dos alunos. No entanto, esta progressão baseia-se no nível não introdutório/ introdutório previsto para os alunos. Ao realizar a avaliação inicial, poderá e deverá existir alterações neste planeamento.
JUSTIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DO MODELO DE PLANEAMENTO POR BLOCOS	O Modelo por Blocos é uma abordagem tradicional e amplamente utilizada na Educação Física, embora receba menor referência nos programas nacionais. Este modelo organiza o ensino em blocos, onde cada bloco corresponde a um conjunto de aulas focadas na mesma matéria. A distribuição dos conteúdos é feita de forma concentrada, sendo muitas vezes determinada pela rotação dos espaços disponíveis. Nas aulas organizadas por blocos, as aprendizagens motoras, tanto técnicas como táticas, tendem a ser concentradas dentro de cada bloco. No entanto, essa concentração não se aplica a outras áreas formativas, como a condição física ou o desenvolvimento de atitudes e valores, que não seguem o mesmo formato. Este modelo ajusta-se particularmente bem a competências que possam ser aprendidas ou desenvolvidas de forma concentrada, como em objetivos ligados à expressão corporal e à sensibilização, onde a retenção duradoura do conteúdo aprendido não é a principal prioridade. Outro aspeto a destacar é que as aquisições realizadas em uma unidade didática não são revisitadas nas restantes. Não existem ciclos de revisão ou consolidação das aprendizagens ao longo do ano, e as aulas tendem a ser monotemáticas, focando-se exclusivamente nos conteúdos definidos para cada bloco.

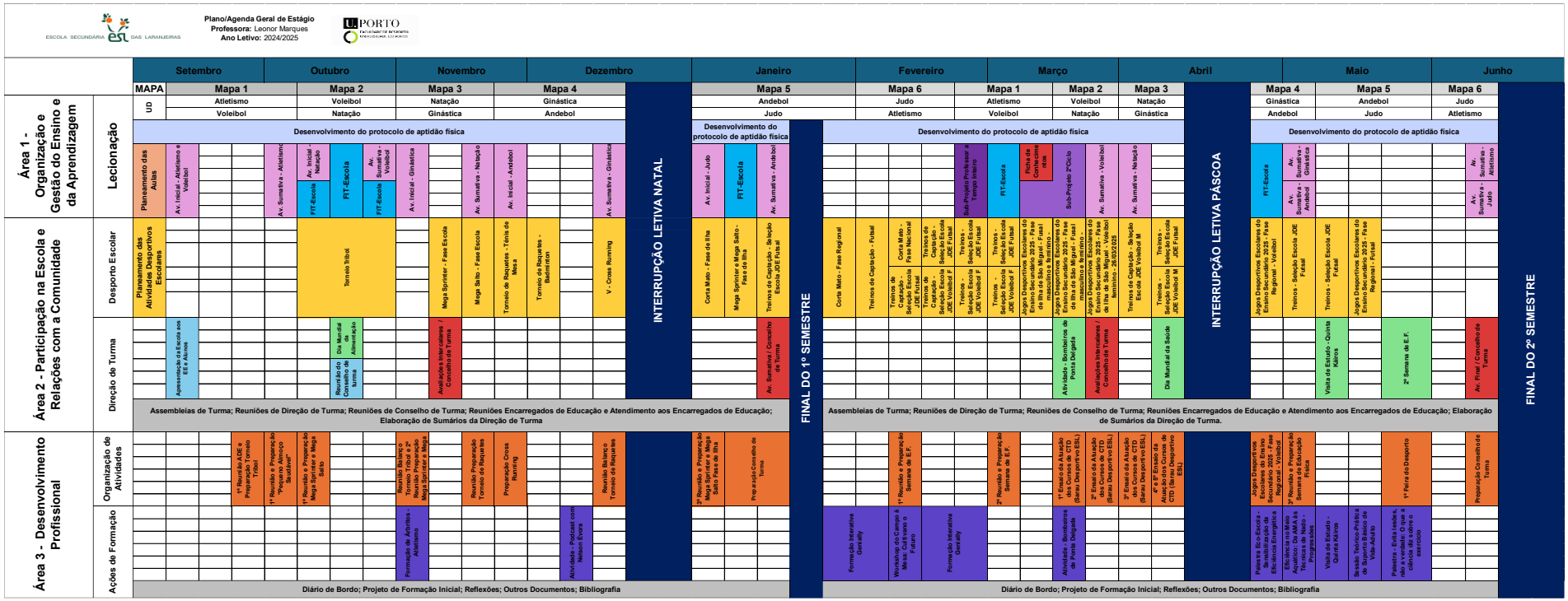
Planeamento Anual de Atividades
Professora: Leonor Marques
Ano Letivo: 2024/2025

ESCOLA SECUNDÁRIA ESL DAS LARANJEIRAS — U.PORTO

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
PERÍODO			1º PERIODO																2º PERÍODO																3º PERÍODO									
MÊS			SETEMBRO			OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO				JANEIRO					FEVEREIRO				MARÇO					ABRIL			MAIO					JUNHO				
DIA			16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	23	30	6	13	20	27	3	10	17	24	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	2 (28 maio)	9	16 (2 maio)	23 (4 de maio)	
Nº AULA			1 2	3 4	5 6	7 8	9 10	11 12	13 14	15 16	17 18	19 20	21 22	23 24	25 26	27 28	FÉRIAS DE NATAL		29 30	31 32	33 34	35 36	37 38	39 40	41 42	43 44	FERIADO	45 46	47 48	49 50	51 52	53 54	FÉRIAS DA PÁSCOA		55 56	57 58	59 60	61 62	FERIADO	63 64	FERIADO	65 66	67 68	
MÓDULO			MÓDULO 1						MÓDULO 2						MÓDULO 3								MÓDULO 4							MÓDULO 5									MÓDULO 6						
BLOCO			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2			3	4	5	6	1	2	3	4		5	6	1	2	3			4	5	6	1		2		3	4	
ESPAÇO			PIS	PIS	PIS	PIS	PIS	PIS	TF	TF	TF	TF	TF	TF	PV	PV			PV	PV	PV	PV	GI	GI	GI	GI		GI	GI	GI	GI	GI			GI	GI	GI							
UNIDADE DIDÁTICA			Atletismo I	Atletismo I	Atletismo I	Atletismo I	Atletismo I	Atletismo I	Aptidão Física/ Treino Funcional	Aptidão Física/ Treino Funcional	Aptidão Física/ Treino Funcional	Aptidão Física/ Treino Funcional	Aptidão Física/ Treino Funcional	Aptidão Física/ Treino Funcional	JDC I (Basquetebol)	JDC I (Basquetebol)			JDC I (Basquetebol)	JDC I (Basquetebol)	JDC I (Basquetebol)	JDC I (Basquetebol)	Ginástica I	Ginástica I	Ginástica I	Ginástica I		Ginástica I	Ginástica I	Dança I	Dança I	Dança I			Dança I	Dança I	Dança I	Atividade Física / Contexto Saúde I		Atividade Física / Contexto Saúde I		Atividade Física / Contexto Saúde I	Atividade Física / Contexto Saúde I	
Nº AULA DA UNIDÁDE DIDÁTICA			1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 9	9 e 10	11 e 12	1 e 2	3 e 4			5 e 6	7 e 9	9 e 10	11 e 12	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8		9 e 10	11 e 12	1 e 2	3 e 4	5 e 6			7 e 9	9 e 10	11 e 12	1 e 2		3 e 4		5 e 6	7	
CONTEÚDO			I/E Corrida de Velocidade (Técnica de Corrida; Partidas Pé + Blocos)	I/E Lançamento do Peso I/E Corrida de Resistência	E Lançamento do Peso E Corrida de Resistênca	I/E Triplo Salto E/C Corrida de Resistênca (FIT-Escola Milha)	E/C Corrida de Velocidade E/C Lançamento do Peso E/C Triplo Salto	Avaliação Sumativa	FIT- Escola (IMC; Peso; Senta e Alcança; Impulsão Horizontal; Força-Média Abdominais)	FIT-Escola (Flexões) I/E/C Tabata	I/E/C HITT e EMOM	FIT-Escola (Agilidade) I/E/C AMRAP	Avaliação Sumativa	Avaliação Sumativa	I/E Posição Base Ofensiva e Defensiva I/E Passe (Peito;Picado;Ombro; Por Cima da Cabeça) I/E Lançamento (Apoio, Suspensão, Passada) I/E Receção I/E Drible(Progressão; Proteção) I/E Ressalto Ofensivo e Defensivo	Torneio Futsal Inter-Turmas 10ºG/10ºH/12ºD	FIM DO 1º PERÍODO		E Posição Base Ofensiva e Defensiva E Passe (Peito; Picado; Ombro; Por Cima da Cabeça) E Lançamento (Apoio, Suspensão, Passada) E Receção E Drible(Progressão; Proteção) E Ressalto Ofensivo e Defensivo I/E Jogo 3x3 I/E Transição Defesa-Ataque I/E Marcação Individual I/E Passe e Corte	E Posição Base Ofensiva e Defensiva E Passe (Peito; Picado; Ombro; Por Cima da Cabeça) E Lançamento (Apoio, Suspensão, Passada) E Receção E Drible(Progressão; Proteção) E Ressalto Ofensivo e Defensivo E Jogo 3x3 E Transição Defesa-Ataque E Marcação Individual E Passe e Corte I/E Jogo 5x5 I/E Ataque posicional	E/C Posição Base Ofensiva e Defensiva E/C Passe (Peito; Picado; Ombro; Por Cima da Cabeça) E Lançamento (Apoio, Suspensão, Passada) E/C Receção E/C Drible(Progressão; Proteção) E/C Ressalto Ofensivo e Defensivo E Transição Defesa-Ataque E Marcação Individual E Passe e Corte E Jogo 5x5 E Ataque posicional	Avaliação Sumativa (Torneio)	I/E Solo (Rolamento à frente e Variantes; Rolanento à Retaguarda e Variantes; Apoio Facial Invertido; Roda; Rondada; Avião; Bandeira; Sapo; Vela; Ponte) I/E Aparelhos Mini-Trampolim (Salto Extensão; Engrupado; Encarpado; Carpa; Meia-Pirueta; Pirueta); Boque (Salto ao Eixo; Salto Entre-Mãos); Trave (Marcha; Molha pé; Meia-Volta; Troca Passo; Salto Gato e Tesoura; Avião)	E Solo (Rolanento à Retaguarda e Variantes; Apoio Facial Invertido; Roda; Rondada; Avião; Bandeira) E Aparelhos Mini-Trampolim (Salto Extensão; Engrupado; Encarpado; Carpa; Meia-Pirueta; Pirueta; Mortal à Frente); Trave (Marcha; Molha pé; Meia-Volta; Troca Passo; Salto Gato e Tesoura; Avião) I/E Solo (Mortal à Frente Engrupado) I/E Aparelhos Mini-Trampolim (Mortal à Frente Engrupado); Trave (Salto em Extensão, Rolamento à Frente)	E Solo (Elementos Acrobáticos, de Flexibilidade e de Equilíbrio) I/E Solo (Salto de Mãos / Reversão)	E Solo (Elementos Acrobáticos, de Flexibilidade e de Equilíbrio) I/E Solo (Elementos de Ligação) I/E Solo (Flick Flack à Retaguarda) E Aparelhos Boque (Salto ao Eixo; Salto Entre-Mãos) I/E Aparelhos Cavalo Trasversal e Longitudinal (Salto ao Eixo; Salto Entre-Mãos; Salto Engrupado com 1/4 de volta; Queda facial com 1/2 ou 1/4 de volta no eixo longitudinal)		E/C Solo (Elementos Acrobáticos, de Flexibilidade, de Equilíbrio e de Ligação) E/C Aparelhos Boque e Cavalo Transversal e Longitudinal E/C Aparelhos Mini-Trampolim	Avaliação Sumativa	I/E Dança Tradicional Portuguesa – Regadinho I/E Dança Tradicional Portuguesa – Sariquité	E Dança Tradicional Portuguesa – Regadinho E Dança Tradicional Portuguesa – Sariquité I/E Dança Tradicional Portuguesa – Erva Cidreira	E/C Dança Tradicional Portuguesa – Regadinho E Dança Tradicional Portuguesa – Erva Cidreira I/E Dança Social Não Progressiva Chá-Chá-Chá	FIM DO 2º PERÍODO		E/C Dança Tradicional Portuguesa – Sariquité E/C Dança Tradicional Portuguesa – Erva Cidreira E Dança Social Não Progressiva Chá-Chá-Chá I/E Coreografia de Grupo	E/C Dança Social Não Progressiva Chá-Chá-Chá E/C Coreografia de Grupo	Avaliação Sumativa	Seminário 1 - Sessão Teórico-Prática de Suporto Básico de Vida-Adulto		Seminário 2 - Evita lesões, não a verdade: O que a ciência diz sobre o exercício.		Avaliação Sumativa - Reflexão Individual	Avaliação Sumativa - Reflexão Individual Preenchimento da Ficha de Autoavaliação	FIM DO 3º PERÍODO
		I																																										
		E																																										
		C																																										
		AS																																										
Condição Física e Fisiológica	Capacidades Condicionais	Resistência	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x								x	x	x			x	x	x							
		Força	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x		x	x															
		Velocidade	x				x	x			x		x	x	x	x			x	x	x	x																						
		Flexibilidade							x														x	x	x	x		x	x															
	Capacidades Coordenativas	Equilíbrio	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x		x	x															
		Coordenação	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x							
		Agilidade									x			x	x	x			x	x	x	x																						
		Ritmo	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x							
Cultura Desportiva	Historicidade da Modalidade		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x				x	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x			x			x		x				
	Regras / Terminologia		x		x	x	x			x	x	x	x		x				x	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x			x	x		x		x				
	Procedimentos / Regras de Segurança		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x		x	x	
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	Cooperação		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x			x	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x			x	x	x	x		x		x	x	
	Respeito		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x		x	x	
	Empenho		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x		x	x	
	Participação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x		x	x	
	Responsabilidade		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x		x	x	
	Fair-Play														x	x			x	x	x	x																						

RECURSOS MATERIAIS	**Atletismo I**: sinalizadores; blocos; cronómetro; fita-métrica; mini-barreiras;pesos;rodo. **Aptidão Física / Treino Funcional:** step; balança tanita; tapetes de fitness; mini-barreiras; TRX; dumbbells 2,5kg, 5kg, 7,5kg,10kg, 15kg; kettlebell 6kg, 8kg, 12kg, 16kg; sandbags 10kg, 20kg; caixas pliométricas; bolas medicinais 2kg, 3kg; sinalizadores; coluna JBL; quadro branco móvel. **JDC I (Basquetebol):** bolas de basquetebol; sinalizadores; cones; coletes; tabelas; conjunto de bancos; giz; arcos; **Ginástica I:** colchões; colchões de queda; arcos; cordas; reuther; boque; plinto; banco sueco; espaldar; traves; mini-trampolim. **Dança I:** computador; coluna de som; arcos; **Atividade Física / Contexto de Saúde I:** computador; video-projetor;
COMPETÊNCIAS COMUNS A TODAS AS ÀREAS	**Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:** - relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - aceitando o apoio dos companheiros no esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s); - interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); - cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma; - apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade; - assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes; - combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais; **Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outros;** **Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, interpretando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral;** **Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas, da aptidão física e da saúde das populações;** **Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança;** **Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar;** **Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média duração, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.**
COMPETÊNCIAS GERAIS POR ÁREA	**OUTRAS ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS:** Realizar e analisar, no Atletismo, saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz. **JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS:** Cooperar com os companheiros para o alcance dos objetivos do Nível Introdução do Jogo Desportivo Coletivo Andebol, Basquetebol, Futebol ou Voleibol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro. Cooperar com os companheiros para o alcance dos objetivos do Nível Elementar do Jogo Desportivo Coletivo Andebol, Basquetebol, Futebol ou Voleibol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro. **GINÁSTICA:** Realizar esquemas individuais, combinando habilidades do Nível Introdução da Ginástica de Solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios. Realizar elementos, habilidades ou saltos do Nível Introdução de um aparelho da Ginástica de Aparelhos, colaborando com os companheiros nas ajudas, paradas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança, pessoal e dos companheiros, e colaborando na preparação, arrumação e preservação do material. Compor, realizar e analisar esquemas individuais, combinando habilidades do Nível Elementar da Ginástica de Solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e colaborando com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colaborando na preparação, arrumação e preservação do material. **DANÇA:** Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos, integrados no Nível Introdução da dança selecionada, em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições. **DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS:** Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo. **ÁREA DOS CONHECIMENTOS:** Relacionar aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e de risco associados à prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: dopagem e riscos de vida e/ou saúde; doenças e lesões; condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino. Identificar fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro, e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva: cumpre e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação; contacta os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local e circunstâncias) de forma clara e eficiente; realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo European Ressuscitation Council (ERC); reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interescapulares, manobra de Heimlich).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**Atletismo I:** APRENDIZAGENS ESSENCIAIS CURSOS PROFISSIONAIS - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;8. NÍVEL Elementar: alíneas 1;3;8;9. **JDC I (Basquetebol):** APRENDIZAGENS ESSENCIAIS CURSOS PROFISSIONAIS - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3;4;4.1;4.1.1;4.1.2;4.1.3 ;4.2; 4.3; 4.4. NÍVEL Elementar: alíneas 4.1; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2; 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3; 4.3; 4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.4; 4.4.1; 4.4.2; 4.4.3;5. **Ginástica I:** APRENDIZAGENS ESSENCIAIS CURSOS PROFISSIONAIS - GINÁSTICA NO SOLO - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8. NÍVEL Elementar: alíneas 1;2;2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 3.1; 3.2. GINÁSTICA DE APARELHOS - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;2.1; 2.2; 2.3; 3;3.1; 4;4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5;5.1; 5.2; 5.3; **Dança I:** APRENDIZAGENS ESSENCIAIS CURSOS PROFISSIONAIS - DANÇAS SOCIAIS - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3;4;4.1;4.2;4.4. NÍVEL Elementar: 1;2;3;4;5;5.1 DANÇAS TRADICIONAIS - NÍVEL Introdutório: alíneas 1;2;3;3.1.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Ficha de Presença; Protocolo da Avaliação Inicial; Grelhas de Avaliação Inicial; Grelhas de Avaliação Prognóstica; Grelhas de Avaliação Intercalar; Grelhas de Avaliação Sumativa; Ficha de Heteroavaliação; Ficha de Autoavaliação; Relatório de Aula; Ficha de Registo dos Testes Fit-Escola; Teste de Conhecimento Aptidão Física / Treino Funcional; Relatório de Conhecimento Atividade Física / Contexto de Saúde
ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Exercícios Individuais; Exercícios de Grupo; Formas Simplificadas de Jogo; Exercícios Critério; Exercícios Analíticos; Exercícios de Carácter Lúdico e Competitivo; Jogo Formal; Torneio; Estações; Circuitos; Vagas; Sequências
JUSTIFICAÇÃO DO PLANEAMENTO ANUAL	Todas as decisões tomadas na realização deste Planeamento Anual, seguem as diretrizes do Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto (DOG), em consonância com as Aprendizagens Essenciais do Secundário para os Cursos Profissionais. A ordem dos Módulos encontra-se de acordo com o Mapa de Instalações Desportivas do Ensino Profissional. A seleção das Unidades Didáticas, rege-se pelo Ficha 6 presente no DOG, no qual se encontram os Módulos/UFCT selecionados para o 10º ano de escolaridade do Ensino Profissional: para os Jogos Desportivos Coletivos I encontra-se estipulado a matéria de Basquetebol; a Ginástica I com foco na ginástica de solo e aparelhos; para o Módulo de Atletismo/Desportos de Raquetes/ Patinagem I encontra-se definido o Atletismo para o 10ºano; Dança I; Aptidão Física: Atividades Físicas/Contexto e Saúde I. Nos módulos de Atletismo, Dança, Aptidão Física e Atividades Físicas/Contexto, as atividades selecionadas são da opção de cada professor. Para o Atletismo, irei lecionar a corrida de velocidade, o lançamento do peso a corrida de resistência e o triplo salto. Na Dança, planeio lecionar uma dança tradicional (regadinho) e uma social (rumba quadrada). Já na Aptidão Física irei lecionar diferentes tipos de método de treino (Tabata, HIIT, AMRAP, EMOM). Por fim, para a Aptidão Física e Atividades Físicas/Contexto será um módulo teórico, realizado através de dois seminários (a definir) e um trabalho individual para avaliação. Não será realizada uma Avaliação Inicial, seguindo a orientação do Diretor do Curso Profissional, Gabriel Guerreiro, devido ao fato de estes alunos já terem passado por pré-requisitos para ingressar neste curso. A maioria são atletas federados, o que indica que já possuem um nível de preparação física e técnica adequado. A Avaliação Sumativa estará presente em cada um dos Módulos. Por último, a escolha do conteúdo para cada uma das aulas, segue uma ordem lógica e progressiva consoante o nível dos alunos. No entanto, esta progressão baseia-se no nível previsto para os alunos. Ao realizar a primeira aula de cada módulo, poderá e deverá existir alterações neste planeamento.
JUSTIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DO MODELO DE PLANEAMENTO POR BLOCOS	O Modelo por Blocos é uma abordagem tradicional e amplamente utilizada na Educação Física, embora receba menor referência nos programas nacionais. Este modelo organiza o ensino em blocos, onde cada bloco corresponde a um conjunto de aulas focadas na mesma matéria. A distribuição dos conteúdos é feita de forma concentrada, sendo muitas vezes determinada pela rotação dos espaços disponíveis. Nas aulas organizadas por blocos, as aprendizagens motoras, tanto técnicas como táticas, tendem a ser concentradas dentro de cada bloco. No entanto, essa concentração não se aplica a outras áreas formativas, como a condição física ou o desenvolvimento de atitudes e valores, que não seguem o mesmo formato. Este modelo ajusta-se particularmente bem a competências que possam ser aprendidas ou desenvolvidas de forma concentrada, como em objetivos ligados à expressão corporal e à sensibilização, onde a retenção duradoura do conteúdo aprendido não é a principal prioridade. Outro aspeto a destacar é que as aquisições realizadas em uma unidade didática não são revisitadas nas restantes. Não existem ciclos de revisão ou consolidação das aprendizagens ao longo do ano, e as aulas tendem a ser monotemáticas, focando-se exclusivamente nos conteúdos definidos para cada bloco.

Anexo III: Plano Geral de Estágio



ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

Plano/Agenda Geral de Estágio: 10ºG
Professora: Leonor Marques
Ano Letivo: 2024/2025

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO

		Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
		Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3			Módulo 4		Módulo 5	Módulo 6		
		Atletismo I	Aptidão Física/ Treino Funcional	JDC I (Basquetebol)			Ginástica I		Dança I	Atividade Física / Contexto Saúde I		
Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	Lecionação	Desenvolvimento do protocolo de aptidão física				Desenvolvimento do protocolo de aptidão física	Desenvolvimento do protocolo de aptidão física			Desenvolvimento do protocolo de aptidão física		FINAL DO 3º PERÍODO
		Planeamento das Aulas	FIT Escola - Milha; Av. Sumativa; FIT-Escola; FIT-Escola; FIT-Escola; Av. Sumativa; Av. Sumativa	FINAL DO 1º PERÍODO			Av. Sumativa; Sub-Projeto Professor a Tempo Inteiro; Sub Projeto 2ºCiclo; Av. Sumativa	FINAL DO 2º PERÍODO		Av. Sumativa; Seminário I - Sessão Teórico-Prática de Suporte Básico de Vida Adulto; Palestra - Exato textos não a verdade: O que a ciência diz sobre o exercício; Av. Sumativa		
Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade	Desporto Escolar	Planeamento das Atividades Desportivas Escolares	Torneio Tribol	Mega Sprint - Fase Escola; Mega Salto - Fase Escola; Torneio de Raquetes - Tenis de Mesa; Torneio de Raquetes - Badminton; V - Cross Running		Corta Mato - Fase de Ilha; Mega Sprinter e Mega Salto - Fase de Ilha; Treinos de Captação - Seleção Escola JDE	Corta Mato - Fase Regional; Treinos de Captação - Futsal; Treinos de Corta Mato - Seleção Fase Nacional; Treinos de Corta Mato - Seleção Escola JDE Futsal; Torneio de Captação - Seleção Escola JDE Voleibol; Treinos - Seleção Escola JDE Futsal; Treinos - Seleção Escola JDE Voleibol; Treinos - Seleção Escola JDE Futsal; Jogos Desportivos Escolares do Ensino Secundário 2025 - Fase de Ilha de São Miguel - Futsal masculino e feminino - 19/03/2025; Jogos Desportivos Escolares do Ensino Secundário 2025 - Fase de Ilha de São Miguel - Voleibol feminino - 26/03/2025; Treinos de Captação - Seleção Escola JDE Voleibol M; Treinos - Seleção Escola JDE Futsal		Jogos Desportivos Escolares do Ensino Secundário 2025 - Fase Regional - Voleibol; Treinos - Seleção Escola JDE Futsal; Treinos - Seleção Escola JDE Futsal; Jogos Desportivos Escolares do Ensino Secundário 2025 - Fase Regional - Futsal		
	Direção de Turma	Apresentação da Escola aos Est. Futsal; Reunião do Conselho de turma; Dia Mundial da Alimentação; 1º Momento de Avaliação Ensino Profissional					2º Momento de Avaliação Ensino Profissional; Dia Mundial da Saúde			Visita de Estudo - Quinta Kários; 2ª Semana de E.F.	3º Momento de Avaliação Ensino Profissional	
		Assembleias de Turma; Reuniões de Direção de Turma; Reuniões de Conselho de Turma; Reuniões Encarregados de Educação e Atendimento aos Encarregados de Educação; Elaboração de Sumários da Direção de Turma					Assembleias de Turma; Reuniões de Direção de Turma; Reuniões de Conselho de Turma; Reuniões Encarregados de Educação e Atendimento aos Encarregados de Educação; Elaboração de Sumários da Direção de Turma.					
Área 3 - Desenvolvimento Profissional	Organização de Atividades	1ª Reunião ADE e Preparação Torneio Tribol; 1ª Reunião e Preparação "Semana Nacional Saúdável"; 1ª Reunião e Preparação Mega Sprinter e Mega Salto; Reunião Balanço Torneio Tribol e Reunião Preparação Mega Sprinter e Mega Salto; Reunião Preparação Torneio de Raquetes; Preparação Cross Running; Reunião Balanço Torneio de Raquetes; 3ª Reunião e Preparação Mega Sprinter e Mega Salto/Fase de Ilha					Reunião e Preparação Semana de E.F.; 1ª Reunião e Preparação Semana de E.F.; 2ª Reunião e Preparação Semana de E.F.; 1º Ensaio da Atuação dos Cursos de CTD (Sarau Desportivo ESL); 2º Ensaio da Atuação dos Cursos de CTD (Sarau Desportivo ESL); 3º Ensaio da Atuação dos Cursos de CTD (Sarau Desportivo ESL); 4º e 5º Ensaio da Atuação dos Cursos de CTD (Sarau Desportivo ESL)		Jogos Desportivos Escolares do Ensino Secundário 2025 - Fase Regional - Voleibol; 3ª Reunião e Preparação Semana da Educação Física		1º Feira do Desporto	Preparação Conselho de Turma	
	Ações de Formação	Formação de Árbitros - Atletismo	Atividade - Podcast com Nelson Évora				Formação Interativa Genially; Workshop do Campo à Mesa: Cultivando o Futuro!; Formação Interativa Genially; Atividade - Bombeiros de Ponta Delgada		Palestra Eco-Escola - Sensibilização da Escola e Encarregados de Educação; Exercício e a Mente - Ansiedade, Atenção e Técnicas de Nado - Progressões	Visita de Estudo - Quinta Kários; Sessão Teórico-Prática de Suporte Básico de Vida Adulto; Palestra - Exato textos não a verdade: O que a ciência diz sobre o exercício		
		Diário de Bordo; Projeto de Formação Inicial; Reflexões; Outros Documentos; Bibliografia					Diário de Bordo; Projeto de Formação Inicial; Reflexões; Outros Documentos; Bibliografia					

Anexo IV: Modalidade, Espaço e Aulas previstas/lecionadas − 7.º ano

Semestre	Modalidades	Espaço	N.º aulas/ previstas	Total de segmentos	N.º de aulas/ lecionadas
7.º Ano 1.º Semestre	Voleibol	Pavilhão (PV)	4 segmentos 3 blocos	10	10
	Atletismo	Pista de Atletismo (PI)	4 blocos	8	6
	Natação	Piscina (P)	4 segmentos 3 blocos	10	10
	Ginástica	Sala de Ginástica (GI)	3 segmentos 4 blocos	11	11
	Andebol	Polidesportivo de Ar Livre (AL)	4 segmentos 2 blocos	8	6
	Judo	Sala de Judo (JU)	3 segmentos	3	3
7.º Ano 2.º Semestre	Voleibol	Pavilhão (PV)	2 segmentos 2 blocos	6	6
	Atletismo	Pista de Atletismo (PI)	4 segmentos 3 blocos	10	9
	Natação	Piscina (P)	2 segmentos 2 blocos	6	2
	Ginástica	Sala de Ginástica (GI)	2 segmentos 2 blocos	6	4
	Andebol	Polidesportivo de Ar Livre (AL)	2 segmentos 3 blocos	8	8
	Judo	Sala de Judo (JU)	3 segmentos 2 blocos	7	6

Anexo V: Modalidade, Espaço e Aulas previstas/lecionadas − 10.º ano

Período	Modalidades	Espaço	N.º aulas/ previstas	N.º de aulas/ lecionadas
10.º Ano 1.º Período	Atletismo I	Pista de Atletismo (PI)	6	6
	Aptidão Física/ Treino Funcional I	Sala de Treino Funcional (TF)	6	6
	JDC I (Basquetebol)	Pavilhão (PV)	2	2
10.º Ano 2.º Período	JDC I (Basquetebol)	Pavilhão (PV)	4	4
	Ginástica I	Sala de Ginástica (GI)	6	6
	Dança I	Sala de Ginástica (GI)	3	3
10.º Ano 2.º Período	Dança I	Sala de Ginástica (GI)	3	3
	Atividade Física/ /Contextos e Saúde I	Anfiteatro	6	6

Anexo VI: Minuta do Plano de Aula

ESCOLA SECUNDÁRIA est DAS LARANJEIRAS

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

PLANO DE AULA –

Aula nº Aula da UD:	**Professor:** Leonor Marques	
Data: **Hora:** **Duração:** **Local:**	**Unidade Didática:** **Função Didática:** **Objetivos da aula:** Motor: Cognitivo: Socio-afetivo:	**Nº de Alunos:** **Material:**

	🕐	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
OBSERVAÇÕES:				

JUSTIFICAÇÃO DO PLANO DE AULA

REFLEXÃO SOBRE A AULA

Ano Letivo 2024-25

Anexo VII: Regras da aula de Educação Física

ESCOLA SECUNDÁRIA est DAS LARANJEIRAS

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

Regras da aula de Educação Física

A Educação Física é uma disciplina que tem como objetivo contribuir para um desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente. Nas tuas aulas de Educação Física, terás tempo para te divertires, para aprenderes e para conviveres com os teus colegas de forma saudável. Para que a aula decorra num ambiente agradável e pacífico, é necessário que sejas responsável e que sigas as seguintes indicações:

1. Traz para todas as aulas o equipamento da escola (**t-shirt laranja e calção preto**). Este deve encontrar-se limpo e deve ser utilizado apenas durante a aula;
2. Utiliza sempre **calçado apropriado** para a prática desportiva, mesmo em caso de dispensa;
3. Utiliza sempre o **cabelo amarrado** com uma elástico se o teu cabelo for comprido;
4. **Sê assíduo e pontual**. Entra para o balneário atempadamente e equipa-te de forma rápida para não te atrasares. **Não há tolerância!**
5. Retira todos os objetos que te possam magoar (relógios, pulseiras, brincos, anéis…) como também os objetos de valor (telemóvel, carteira…). Coloca-os no cesto no início da aula;
6. Evita brincar no balneário. Coloca as tuas coisas no local destinado à tua turma;
7. Só podes beber água se trouxeres uma garrafa de água. Não são permitidas idas à casa de banho para beber água (Sugestão: traz uma garrafa vazia e enches no balneário, **antes da aula**);
8. As paragens para beber água são feitas apenas à ordem do professor e ocorrem somente nas aulas de 90 minutos;
9. Para as **aulas de natação** deves trazer fato de banho/calção de licra/tanga, touca, chinelos e se quiseres óculos e t-shirt de licra;
10. Para as **aulas de ginástica** deves trazer sabrinas ou, em alternativa, descalço ou meias antiderrapantes. Não são permitidas a utilização de meias normais;

11. Para as **aulas de judo** deves trazer o equipamento adequado (quimono ou sweatshirt). Não são permitidas a utilização de meias;
12. Estima e preserva o material como se fosse teu;
13. Cumpre sempre as regras de segurança definidas pelo professor na utilização dos diferentes materiais e aparelhos, de modo a evitar acidentes que ponham em perigo a tua integridade física e a dos teus colegas;
14. Aguarda a chegada do teu professor para entrar no espaço de aula;
15. Só deves entrar na arrecadação do material, com a devida autorização do teu professor;
16. Deves sempre aceitar o desfecho de um jogo/competição, independentemente do resultado;
17. Durante a aula vais transpirar. Deves tomar banho após as aulas. Não te esqueças de trazer os chinelos, a toalha e de limpar bem os pés e a cabeça, sobretudo no Inverno;
18. Colabora com os teus colegas, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades. Não culpabilizes os outros pelo insucesso na equipa;
19. Respeita as regras dos jogos e aceita sempre as decisões dos árbitros. Ser árbitro não é uma tarefa fácil!

Bom ano letivo, que tenhas muito sucesso!! 💪 🎓 🍀

Professor: Leonor Marques

Ano Letivo 2024/2025

Anexo VIII: Grelhas de Avaliação Sumativa

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FICHA HETEROAVALIAÇÃO_CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO/A DE DESPORTO_EDUCAÇÃO FÍSICA
ANO LETIVO 2024/2025

ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

Nº de Aulas: 12

Módulo		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Critérios Consistência
GINÁSTICA DE SOLO																						
1	É assíduo e participa ativamente com material adequado (confrontar regulamento interno).																					0
2	É pontual, está atento, cumpre as tarefas propostas, respeita os outros.																					0
3	Aceita os companheiros de grupo, apoia-os quando se enganam e valoriza o trabalho positivo dos outros.																					0
4	Aceita as decisões do professor para preparar, arrumar e preservar o material. É leal com os outros, nas ajudas e correções e contribui para o bom ambiente da aula.																					0
5	Conhece a origem, as regras e as caraterísticas da matéria.																					0
	FALTAS																					
	FALTAS DE MATERIAL																					
	FALTAS DE ATRASO																					
	Em exercício/sequência:																					0
6	Cambalhota à frente engrupada, num plano inclinado.																					0
7	Cambalhota à retaguarda engrupada, num plano inclinado.																					0
8	Corrida com salto em extensão e meia pirueta.																					0
9	Vela com apoio das mãos nas costas.																					0
10	Executa um elemento de flexibilidade e/ou equilíbrio.																					0
ELEMENTAR - Demonstra com consistência 4 critérios de 1 - 5 e executa com correção técnica 6 critérios de 11 - 19																						
	Em sequência:																					0
11	Cambalhota à frente engrupada.																					0
12	Cambalhota à frente com MI em extensão e afastados.																					0
13	Cambalhota à retaguarda engrupada.																					0
14	Pino de braços com regresso à posição inicial ou com cambalhota à frente.																					0
15	Roda.																					0
16	Elemento de equilíbrio (ex.: avião, bandeira).																					0
17	Elemento de flexibilidade (ex.: ponte, sapo).																					0
18	Sabe a sequência decorada.																					0
19	Executa a sequência com fluidez e harmonia, respeitando a direção e o sentido definidos.																					0
ELEMENTAR - Demonstra com consistência 4 critérios de 1 - 5 e executa com correção técnica 6 critérios de 11 - 19																						
20	Roda a um braço ou roda sem mãos.																					0
21	Rodada.																					0
22	Cambalhota atrás com pernas unidas e estendidas ou cambalhota atrás para pino.																					0
23	Flic-flac à retaguarda ou mortal atrás engrupado.																					0
24	Pino de braços com impulsão simultânea das 2 pernas ou pino olímpico.																					0
25	Mortal à frente engrupado ou salto de mãos.																					0
AVANÇADO - Demonstra com consistência 5 critérios de 1 - 5 e executa com correção técnica 6 critérios de 11 - 19 e 3 de 20 - 25																						
	Avaliação Final																					% alunos com sucesso
	Avaliação Prognóstica																					0%

Legenda: E - Executa NE - Não executa NA - Não avaliado

(NI) Não Introdutório	0	(I) Introdutório	0	(E)Elementar	0	(A) Avançado	0	Alunos com sucesso	0

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA EDUCAÇÃO FÍSICA
ANO LETIVO 2024/2025

ESCOLA SECUNDÁRIA est DAS LARANJEIRAS

☐ **1º Semestre** ☐ **2º Semestre** **Turma** _____ **Ano** _____

Nº	Nome	Área das Atividades Físicas													Atividade de crédito		Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos	Avaliação Global
		Sub Área Jogos Desportivos Coletivos				Sub Área Ginástica			Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras						1	2	Zona Saudável (S/N)	Ins-Suf-Bom-Mt Bom	Ins-Suf-Bom-Mt Bom
		Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Rítmica / Acrobática	Atletismo	Natação	Outra 1 / Judo	Outra 2	Outra 3		(S / N)				
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			

Legenda: **NI** (Não Introdutório) **I** (Introdutório) **E** (Elementar) **A** (Avançado)

Docente: _____ **Data:** ____ / ____ / 20___

Anexo IX: Horário Subprojeto PTI

ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

HORÁRIO PTI – ANO LETIVO 2024/2025
Semana 24/02/2025 a 28/02/2025
Leonor Marques

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30-9:15					
9:15 10:00					
10:15 11:00			Administração D.T		
11:00 11:45			Atendimento E.E.		
12:00 12:45					
12:45 13:30					
13:45 14:30					
14:35 15:20			ADE		
15:25 16:10				Assembleia de Turma	
16:15 17:00					
17:00 17:45					

Anexo X: Horário Subprojeto Lecionação 2.º Ciclo

ESCOLA SECUNDÁRIA ESL DAS LARANJEIRAS

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

HORÁRIO LECIONAÇÃO 2º CICLO– ANO LETIVO 2024/2025
Semana 10/03/2025 a 21/03/2025

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 9:15					
9:15 10:00					
10:15 11:00			Administração D.T.		
11:00 11:45			Atendimento E.E.		
12:00 12:45					
12:45 13:30					
13:45 14:30					
14:35 15:20			ADE		
15:25 16:10				Assembleia de Turma	
16:15 17:00					
17:00 17:45					

Anexo XI: Questionário de Caracterização do Aluno

ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário de Caracterização do Aluno

1. **Dados Pessoais**

   1.1. Nome: _____

   1.2. Data de Nascimento: ___/___/____

   1.3. Vives com os Pais? Sim ☐ Não ☐

   1.4. Quem é o teu Encarregado de Educação? Mãe ☐ Pai ☐ Outro ☐ _____

2. **Dados Escolares**

   2.1. Indica as 2 disciplinas preferidas:

   Matemática ☐ Português ☐ E. Física ☐ TIC ☐ Físico-química ☐ Ciências Naturais ☐ História ☐ Geografia ☐ Francês ☐ Inglês ☐

   2.2. Indica as 2 disciplinas que gosto menos são:

   Matemática ☐ Português ☐ E. Física ☐ TIC ☐ Físico-química ☐ Ciências Naturais ☐ História ☐ Geografia ☐ Francês ☐ Inglês ☐

   2.3. No futuro qual a profissão gostavas de ter? _____

   2.4. Deslocação para a Escola? Carro ☐ autocarro ☐ a pé ☐ Outro ☐ _____

   2.4.1. Quanto tempo demoras a chegar à escola? 5 min ☐ 10 min ☐ 15 min ☐ 20 min ☐ + 25 min ☐

3. **Dados Desportivos**

   3.1. Indica 2 matéria/s favorita/s: Futebol ☐ Andebol ☐ Atletismo ☐ Voleibol ☐ Basquetebol ☐ Ginástica ☐ Outra ☐ _____

   3.2. Indica 2 matéria/s que menos gostas: Futebol ☐ Andebol ☐ Atletismo ☐ Voleibol ☐ Basquetebol ☐ Ginástica ☐ Outro ☐ _____

   3.3. Praticas algum desporto federado fora da escola? Sim ☐ Não ☐

   3.3.1. Se sim, qual? _____

3.3.2. Praticas algum desporto que não seja federado? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual? _____

3.4. Já participaste nas atividades desportivas escolares? Sim ☐ Não ☐

3.3.1. Se sim, qual? _____

3.4.2. Se nunca participaste, gostarias de experimentar? Sim ☐ Não ☐

3.4.3. Se a Escola organizasse uma ADE, participavas em quais?

Futebol ☐ Andebol ☐ Atletismo ☐ Voleibol ☐ Basquetebol ☐

Outro ☐ _____

4. Dados de Saúde e Alimentação

4.1. Tens alguma limitação que te impossibilita fazeres alguma matéria da Educação Física? Sim ☐ Não ☐

4.2. Se sim, qual? _____

4.2. Tens algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐

4.2.1. Se sim, qual/quais: _____

4.2.2. Tomas algum tipo de medicação regularmente? _____

4.3. Quantas horas costumas dormir: _____

4.4. Tens hábito de tomar o pequeno-Almoço todos os dias? Sim ☐ Não ☐

4.4.1. Se não, quantas vezes por semana tomas? _____

4.4.2. Tens hábito de comer sempre antes da aula de Educação Física?

Sim ☐ Não ☐

4.5. Quantas refeições fazes por dia? _____

4.6. Quantas peças de fruta comes por dia? 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais ☐

Professor: Leonor Marques
Ano Letivo 2024/2025

Anexo XII: Conceção e Planeamento do II Pequeno-Almoço Saudável

O primeiro passo consistiu na redação de ofícios, a serem enviados pelo CE, com o objetivo de solicitar apoio e/ou patrocínio de bens alimentares às cadeias de supermercados Pingo Doce e Continente. Ambas as entidades aceitaram apoiar a atividade, o que contribuiu significativamente para o seu sucesso. Contámos também com o apoio dos alunos do PROFIJ, Mesa/Bar e Cozinha, que colaboraram, respetivamente, no serviço e confeção de alguns alimentos. Seguiram-se várias reuniões com o PC, com a Equipa de Saúde Escolar e com a Coordenadora do PROFIJ, onde foram definidos, respetivamente, os horários das atividades, as turmas selecionadas, a lista de alimentos a solicitar aos patrocinadores e os recursos materiais necessários.

Numa última fase, foram enviados ofícios aos meios de comunicação social locais: Açoriano Oriental, Rádio Açores, RTP, Programa Açores Hoje e Jornal de Notícias, com o intuito de divulgar a atividade. Paralelamente, os elementos do NE contactaram os professores responsáveis pelas turmas com aulas durante o horário da atividade, solicitando a sua colaboração no acompanhamento dos alunos. Foram ainda elaborados diversos materiais de divulgação, como panfletos informativos sobre a importância do pequeno-almoço, o menu de degustação da atividade e um desafio final para incentivar escolhas saudáveis. Complementarmente, preparou-se uma apresentação em PowerPoint e um vídeo educativo para serem apresentados ao longo do evento. Por fim, foi elaborado um croqui do espaço, com a disposição das mesas, áreas de serviço, alimentos e a circulação prevista dos alunos.

No dia anterior ao evento, o NE, juntamente com os alunos dos PROFIJ e respetivos professores, procedeu à organização do espaço, da decoração, da montagem de recursos e à confeção antecipada de alguns alimentos.

No dia 16 de outubro, iniciaram-se os preparativos e ajustes finais: corte de fruta, preparação de sandes, colocação de toalhas e panfletos nas mesas, arranjos florais, posicionamento dos alimentos e instalação do projetor e do sistema de som. Foram também confecionadas as panquecas e os ovos mexidos. Durante o acolhimento, as turmas foram encaminhadas para a respetiva mesa, conforme o croqui previamente elaborado.

Durante a fase de planeamento, senti algum nervosismo por ser a primeira vez que assumia a responsabilidade por uma atividade desta dimensão, implicando a articulação

com vários departamentos e áreas da escola, bem como a gestão de diversos detalhes logísticos. Simultaneamente, existia o desejo de que o evento decorresse conforme o previsto e tivesse um impacto positivo, à semelhança da primeira edição.

Anexo XIII: Reportagem RTP sobre o II Pequeno-Almoço Saudável

https://www.rtp.pt/play/p1766/e803028/acores-hoje
(Início: 02:12)

Anexo XIV: Panfleto do II Pequeno-Almoço Saudável





Anexo XV: Fase Ilha dos JDE de Futsal



Anexo XVI: Fase Ilha dos JDE de Voleibol



Anexo XVII: I Feira do Desporto

https://www.rtp.pt/play/p1766/e853939/acores-hoje

(Início: 16:26)

Anexo XVIII: Cartaz Sarau Desportivo ESL



Anexo XIX: Criação de Conteúdos Geniais: Formação Interativa com o Genially



GOVERNO DOS AÇORES | Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto

CERTIFICADO DE FORMAÇÃO

A Entidade Formadora «Associação «Desliga»» certifica que Leonor Vicente Melo e Carvalho Marques, com o NIF 240315170, foi aprovado(a) com 5 (Muito Bom) na ação de formação abaixo indicada:

Entidade Formadora:	**Associação «Desliga»**
Público-Alvo:	**Docentes**
Formação:	**Criação de Conteúdos Geniais: Formação Interativa com o Genially - Iniciação - 1.ª edição**
Modalidade:	**Curso de formação**
Formador:	**José António Simões Freire**
Código de Acreditação:	**DREAEAçores/AAFC/108/2024**
Local da Formação:	**Plataforma Ilhéu**
Data:	**De 21/01/2025 até 27/02/2025**
Unidades de Crédito e Duração:	**0.6 créditos, equivalente a 16 horas**

A presente ação, cujo certificado se emite, releva efeitos de avaliação de desempenho de docentes (professores ou educadores de infância), de acordo com o previsto no artigo 216.º do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A a 26 de junho de 2023.

Representante da Associação «Desliga»

Data : 2025-03-07 17:58:06

NÚMERO ID DO CERTIFICADO
5e3639d5ae1f6a33e27e9a362e25971a

© 2025 PGF-Açores | Plataforma de Gestão de Formações dos Açores. Todos os direitos reservados.

Anexo XX: Eficiência no Meio Aquático: Da AMA às Técnicas de Nado



Anexo XXI: Judo na aula de Educação Física



GOVERNO DOS AÇORES
Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto

ENTIDADE FORMADORA

CERTIFICADO DE FORMAÇÃO

A Entidade Formadora «Escola Secundária das Laranjeiras» (DREAEAçores/ENT-RENOV/007/2024) certifica que o(a) formando(a) **Leonor Vicente Melo e Carvalho Marques**, com número de identificação fiscal 240315170, realizou com aproveitamento a ação de formação abaixo indicada.

DADOS DO(A) FORMANDO(A)

Categoria Profissional: Docente com habilitação profissional
Unidade Orgânica / Entidade Patronal: Escola Secundária das Laranjeiras

FORMAÇÃO

Nome: **Judo na aula de Educação Física - 1.ª edição**
Código de Acreditação: DREAEAçores/AAFC/043/2025
Público-Alvo: Docentes
Modalidade: Curso de formação
Datas: de 01/07/2025 até 04/07/2025
Local: Complexo Desportivo das Laranjeiras
Formador(es): Jorge Manuel Freitas Batista, Nuno Pereira Carvalho
Grupo(s) de Recrutamento com Acreditação: 260, 620

AVALIAÇÃO

Classificação: 5 (Muito Bom)
Duração e Unidades de Crédito: 15 horas, equivalente a 0.6 unidade(s) de crédito

A presente ação, cujo certificado se emite, releva para efeitos de avaliação de desempenho docente, de acordo com o previsto no artigo 216.º do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023.

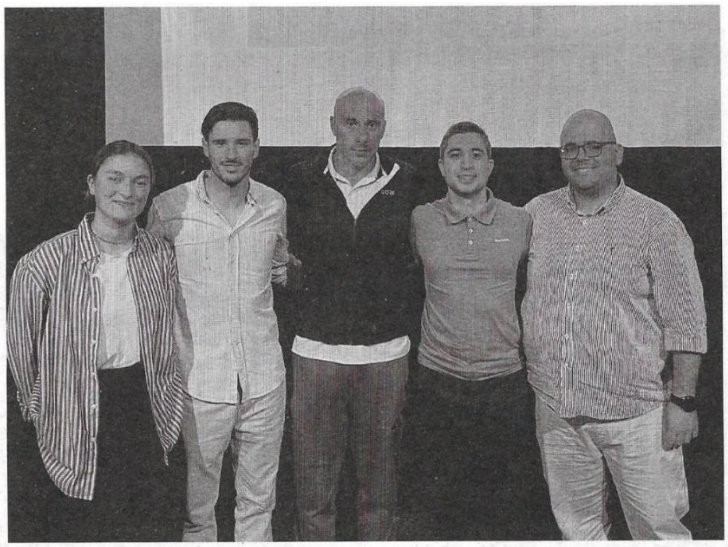
Coordenador(a) Ent. Formadora
Data : 2025-07-07 14:51:19

Presidente do C. Executivo
Data : 2025-07-07 15:31:04

Plataforma de Gestão de Formações dos Açores

© 2025 PGF-Açores | Plataforma de Gestão de Formações dos Açores. Todos os direitos reservados.

Anexo XXII: Podcast com Nelson Évora



Os alunos de mestrado responsáveis pela organização deste evento, Leonor Marques, Gonçalo Cabral, João Ferreira, César Arruda e o seu orientador Gabriel Guerreiro,

Anexo XXIII: Relatório de Avaliação do Desempenho Docente



RECEBIDO

O/A Assistente Técnico/a

____/____/____

ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

(Capítulo VIII do DLR n.º 23/2023/A de 26 de junho)

NOME DO DOCENTE:	LEONOR VICENTE MELO E CARVALHO MARQUES
CÓDIGO:	620
GRUPO DE RECRUTAMENTO:	EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PERÍODO AVALIATIVO:	DE 01/09/2024 A 31/07/2025

Ponta Delgada, 10 de junho de 2025

O/A Docente

Assinatura Legível

Anexo XXIV: Social Motivational Orientations in Sport Scale (SMOSS)

The Social Motivational Orientations in Sport Scale (SMOSS; Allen, 2003): Validation for Portuguese physical Education Students

Bessa, C., da Silva, S., Farias, C., Mesquita, I. (2024). The Social Motivational Orientations in Sport Scale: Validation for Portuguese physical education students. *Education Sciences*, 14, 1038. DOI: 10.3390/ educsci14101038

As frases seguintes referem-se a como te sentes face aos teus colegas de equipa na aula Educação Física. Coloca um círculo no número que melhor reflete o **QUANTO CONCORDAS** com cada uma das afirmações.

Sinto que as coisas correram bem nas minhas aulas de Educação Física quando...

	Discordo Totalmente				**Concordo Totalmente**
1. ... outros me dizem que tive um bom desempenho	1	2	3	4	5
2. ... eu faço alguns bons amigos na turma.	1	2	3	4	5
3. ... eu pertenço ao grupo popular da turma.	1	2	3	4	5
4. ... os meus colegas e eu rimos juntos.	1	2	3	4	5
5. ... eu sou o centro das atenções.	1	2	3	4	5
6. ... faço novos amigos com quem socializo fora das aulas de educação física	1	2	3	4	5
7. ... eu me divirto com os outros nas aulas de educação física.	1	2	3	4	5
8. ... eu faço parte do grupo "fixe" da turma.	1	2	3	4	5
9. ... outros alunos acham que sou muito bom nas aulas de educação física.	1	2	3	4	5
10. ... recebo reconhecimento de outras pessoas pelas minhas realizações.	1	2	3	4	5
11. ... passar tempo com os outros alunos é agradável.	1	2	3	4	5
12. ... me torno amigo de alguns outros alunos nas minhas aulas de educação física.	1	2	3	4	5
13. ... outros ficam impressionados com as minhas habilidades nas aulas de educação física	1	2	3	4	5

DIMENSÕES:

- **Afiliação social (*social affiliation*):** items 2, 4, 6, 7, 11, 12.
- **Reconhecimento social (*social recognition*):** items 1, 9, 10, 13.
- **Estatuto social (*social status*):** items 3, 5, 8.

Anexo XXV: Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)

PLOCQ
Perceived Locus of Causality Questionnaire
Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L (2018)

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

Eu participo nas aulas de EF...

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque as aulas de EF são divertidas	1 2 3 4 5 6 7
4. Mas não sei porquê	1 2 3 4 5 6 7
5. Porque é o que é suposto eu fazer	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	1 2 3 4 5 67
8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7
10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	1 2 3 4 5 6 7
11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque quero melhorar a minha execução na EF	1 2 3 4 5 6 7
13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	1 2 3 4 5 6 7
14. Porque é obrigatório	1 2 3 4 5 6 7
15. Porque fico incomodado quando não o faço	1 2 3 4 5 6 7
16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	1 2 3 4 5 6 7
17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7

. Motivação Intrínseca: **Itens 3, 8, 17**

. Regulação Identificada: **Itens 2, 7, 12, 16**

. Regulação Introjetada: **Itens 6, 11, 15**

. Regulação Externa: **Itens 1, 5, 10, 14**

. Amotivação: **Itens 4, 9, 13, 18**

Anexo XXVI: Questionário Comparativo MID *vs.* MED

Questionário Comparativo MID vs. MED

Ao longo do ano letivo tiveste dois tipos diferentes de aulas de Atletismo:

- **Numas aulas**, o professor explicava os exercícios e todos praticavam individualmente ou em pares, com correções e indicações dadas pelo professor (corrida de velocidade e salto em comprimento).
- **Noutras aulas**, estiveste em **equipas**, com papéis diferentes (como treinador, cronometrista, capitão, porta-voz...), prepararam-se para uma competição final e trabalharam em conjunto (lançamento do peso e corrida de resistência).

Agora vais responder a algumas perguntas sobre essas aulas. Lê com atenção e assinala a opção que melhor mostra como te sentiste em cada uma.

Parte 1 – Como te sentiste em cada tipo de aula? Lê cada frase e assinala o teu grau de concordância para os dois tipos de aula:

Escala: 1 – Discordo totalmente | 2 – Discordo | 3 – Nem discordo, nem concordo | 4 – Concordo | 5 – Concordo totalmente

1. Diverti-me nas ...	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
2. Senti-me motivado(a) para participar nas …	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
3. Senti que os meus colegas me ajudaram nas …	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
4. Senti que participei com interesse nas...	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
5. Gostei da forma como as aulas foram organizadas nas...	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
6. Senti que trabalhei bem com os colegas nas...	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
7. Senti-me importante e valorizado(a) nas...	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
8. Preferia ter mais aulas como as …	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5
9. Senti que melhorei nas modalidades das …	a.	Aulas com instruções do professor e tarefas individuais	1 2 3 4 5
	b.	Aulas em equipa com papéis e competição final	1 2 3 4 5

Parte 2 – Modalidade a Modalidade

10. Senti-me motivado (a) na modalidade de …	a.	Corrida de Velocidade	1 2 3 4 5
	b.	Salto em Comprimento	1 2 3 4 5
	c.	Lançamento do Peso	1 2 3 4 5
	d.	Corrida de Resistência	1 2 3 4 5
11. Diverti-me ao praticar a modalidade de …	a.	Corrida de Velocidade	1 2 3 4 5
	b.	Salto em Comprimento	1 2 3 4 5
	c.	Lançamento do Peso	1 2 3 4 5
	d.	Corrida de Resistência	1 2 3 4 5
12. Senti que melhorei na modalidade de …	a.	Corrida de Velocidade	1 2 3 4 5
	b.	Salto em Comprimento	1 2 3 4 5
	c.	Lançamento do Peso	1 2 3 4 5
	d.	Corrida de Resistência	1 2 3 4 5
13. Gostava de voltar a praticar, no futuro, a modalidade de …	a.	Corrida de Velocidade	1 2 3 4 5
	b.	Salto em Comprimento	1 2 3 4 5
	c.	Lançamento do Peso	1 2 3 4 5
	d.	Corrida de Resistência	1 2 3 4 5
14. Achei difícil a modalidade de …	a.	Corrida de Velocidade	1 2 3 4 5
	b.	Salto em Comprimento	1 2 3 4 5
	c.	Lançamento do Peso	1 2 3 4 5
	d.	Corrida de Resistência	1 2 3 4 5

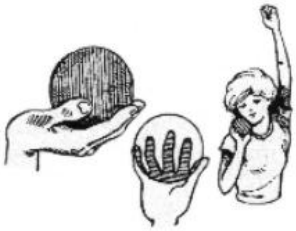
Anexo XXVII: Exemplo de *Skill cards*

SKILL CARDS

LANÇAMENTO DO PESO

Manipulação do Engenho:

- Apoiar o peso na base dos dedos (linhas da mão);
- SUSTENTAR, NÃO AGARRAR
- Colocar o peso junto à mandíbula, por baixo do queixo;
- Braço flete e o cotovelo à altura do ombro;
- Palma da mão virada para a frente;
  - "Mão limpa, queixo sujo".



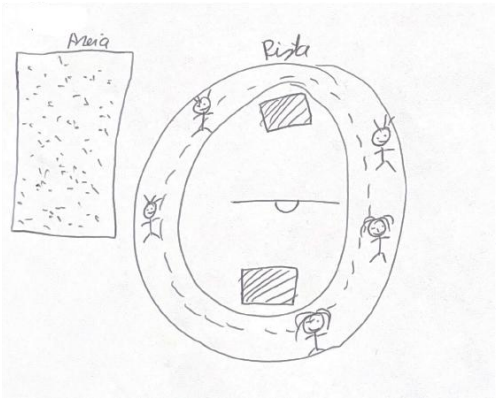
Lançamento Lateral da Posição de Força

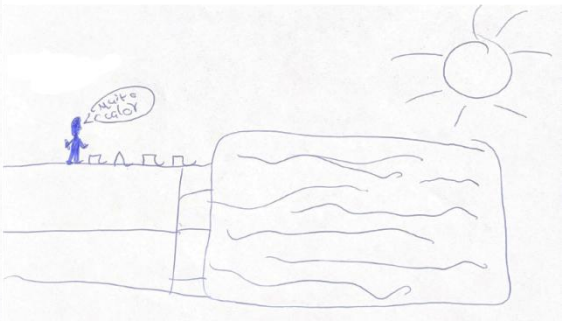
- POSIÇÃO INICIAL: Peso do corpo sobretudo na perna direita, calcanhar direito levantado;
- Olhar para o local oposto ao sector de queda;
- Braço esquerdo a apontar para o local para onde se pretende lançar;
- MOVIMENTAÇÃO: Passar de uma posição lateral para uma frontal, pela rotação da tronco;
- POSIÇÃO FINAL: Perna esquerda em extensão.



DICAS:
Frontalizar o tronco e o peito antes de lançar.

Anexo XXVIII: Exemplos de Atividades Expressivas (Desenhos) MID





Anexo XXIX: Exemplos de Atividades Expressivas (Desenhos) MED



