



A Reflexão como Caminho para Aprender a Ensinar

Relatório de Estágio Profissional

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

Professor Orientador: Doutor José António Silva

Maria do Mar Remelgado Pinto Vinhas

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação

Vinhas, M. (2025). *A Reflexão como Caminho para Aprender a Ensinar*. Porto: M. Vinhas. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; ATITUDES DOS ALUNOS.

Dedicatória

Ao meu (agora) **marido**,
que no início desta viagem era meu namorado,
que durante o percurso se tornou noivo
e que hoje é meu companheiro de vida.

Por acreditar em mim,
por me apoiar em cada passo,
e por sonhar comigo.

A ti, dedico esta conquista,
inteiramente nossa.

Agradecimentos

Este percurso do Estágio Profissional não foi feito sozinha. Foi construído com o apoio, a presença e a inspiração de muitas pessoas e instituições que me marcaram e que merecem aqui o meu mais sincero agradecimento.

À **FADEUP**, que tornou possível esta etapa tão marcante. Foi aqui que encontrei não só conhecimento e exigência académica, mas também desafios que me fizeram crescer, e apoios que me ajudaram a acreditar que era capaz de percorrer este caminho.

À **Escola Cooperante**, que se tornou a minha segunda casa durante este ano. Foi entre as suas paredes que vivi os primeiros verdadeiros passos na prática docente, onde tive espaço para experimentar, errar, aprender e, sobretudo, sentir-me parte de uma comunidade que me acolheu de braços abertos.

Ao **Professor Orientador**, pelo feedback certo no momento oportuno, que me ajudou a repensar decisões, a refletir sobre a prática e a encontrar confiança no meu próprio caminho.

Ao **Professor Cooperante**, que foi muito mais do que um orientador dentro da escola: foi guia, mentor e inspiração. Com as suas histórias e exemplos de vida, mostrou-nos o verdadeiro significado de ser professor. Cada conselho, cada partilha e cada gesto de apoio foram aprendizagens que levarei comigo para o futuro.

Aos **meus alunos do 11.º ano**, a minha primeira turma verdadeiramente “minha”. Cada aluno, com a sua personalidade e energia únicas, marcou-me de maneira diferente. Foram eles que me ensinaram, na prática, que ensinar é também aprender, e que o coração de uma professora se constrói nos pequenos momentos do dia a dia.

Ao **meu marido**, que foi o meu porto seguro em todos os momentos. O abraço no final de cada dia lembrou-me sempre que este é um caminho que mereço percorrer e provou que, com amor e apoio, qualquer desafio se torna mais leve.

Aos **meus pais**, que desde cedo me ensinaram a ser fiel a mim mesma. Foram eles que me mostraram que a felicidade deve ser a bússola da vida e me deram a liberdade e o apoio para escolher este caminho, que hoje percorro com tanto orgulho.

Ao **meu irmão**, que sempre foi e continuará a ser o meu exemplo. Por me mostrar, através da sua vida e da sua forma de ser, que posso ser tudo aquilo que quiser. És a pessoa que eu quero ser “quando for grande”, e o teu exemplo acompanha-me em cada passo.

A todos os **meus amigos**, que estiveram sempre presentes, mesmo nos momentos em que o tempo parecia não chegar para tudo. Obrigada pelas palavras, pela companhia e pelas distrações necessárias. Um agradecimento especial à **Filipa Guimarães**, a minha verdadeira companheira de viagem nesta etapa. Caminhámos lado a lado, partilhámos desafios e conquistas, e percebemos, a cada passo, que esta é uma meta que só faz sentido alcançar juntas.

Por fim, a todos os que me acompanharam neste caminho, deixo o meu mais profundo obrigado. Porque se hoje aqui chego com orgulho, é porque nunca caminhei sozinha.

Índice Geral

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
RESUMO	X
ABSTRACT.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL: NO INÍCIO DO CAMINHO.....	2
2.1 OS MEUS PRIMEIROS PASSOS.....	3
2.2 O QUE ESPERAVA ENCONTRAR NO CAMINHO – AS EXPECTATIVAS.....	5
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: O CONTEXTO DA VIAGEM	6
3.1 LUGAR DE APRENDIZAGEM - A ESCOLA COOPERANTE	6
3.2 O NOSSO GUIA - PROFESSOR COOPERANTE	8
3.3 COMPANHEIROS DE JORNADA - NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	9
3.4 GRUPO DE ACOLHIMENTO - O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	10
3.5 TERRITÓRIO EM DESCOBERTA – OS ALUNOS	11
3.5.1 <i>Turma residente</i>	11
3.5.2 <i>Caminhos Partilhados</i>	12
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL: O ITINERÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	14
4.1 CONCEÇÃO DE ENSINO DE EF.....	15
4.2 A ROTA TRAÇADA PARA O CAMINHO – O PLANEAMENTO.....	17
4.2.1 <i>Planeamento Anual</i>	18
4.2.2 <i>Unidade Didática</i>	19
4.2.3 <i>Da Unidade Didática ao Plano de Aula</i>	22
4.3 VIAJANDO ENTRE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO – DA TEORIA À PRÁTICA.....	24

4.4	O OLHAR QUE ORIENTA O CAMINHO – A AVALIAÇÃO	32
4.5	CADA PASSO, UMA APRENDIZAGEM – A REFLEXÃO.....	35
5.	ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR: CAMINHOS QUE SE CRUZAM	37
5.1	ATIVIDADE ABERTURA ANO LETIVO 2024/25 – RECEÇÃO DOS ALUNOS DE JI E 1ºCICLO	38
5.2	DIA EUROPEU DO DESPORTO NA ESCOLA.....	38
5.3	“É HORA DE EXPRESSAR”	39
5.4	MANHÃ DO DESPORTO ADAPTADO.....	40
5.5	TAÇA DO DESPORTO ESCOLAR.....	41
5.6	INTERESCOLAS.....	42
5.7	ATIVIDADE INTERNA – DANÇA.....	44
5.8	REFLEXÃO FINAL: PEGADAS NO CAMINHO PARTILHADO	46
6.	INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE	47
6.1	INTRODUÇÃO.....	49
6.2	METODOLOGIA	50
6.2.1	<i>Amostra</i>	50
6.2.2	<i>Instrumentos</i>	51
6.2.3	<i>Procedimentos</i>	52
6.2.4	<i>Análise dos dados</i>	52
6.3	RESULTADOS	53
6.4	DISCUSSÃO.....	58
6.5	CONCLUSÕES.....	60
6.8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
	ANEXOS.....	XIII

Índice de Tabelas

TABELA 1. VALORES MÉDIOS - FATOR I E FATOR II - QAAEF	53
TABELA 2. MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO DOS ITENS DO QAAEF	54
TABELA 3. RESULTADOS DO TESTE DE U MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS NOS FATORES DO QAAEF	55
TABELA 4. VALOR GLOBAL MÉDIO QEF-A.....	56
TABELA 5. DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES MÉDIOS DO QEF-A.....	56
TABELA 6. CORRELAÇÕES DE SPEARMAN ENTRE OS FATORES DO QAAEF E O QEF-A	56
TABELA 7. RESULTADOS DA REGRESSÃO LINEAR ENTRE ATITUDES FACE À EF E A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO	57

Índice de Anexos

ANEXO 1 – PLANEAMENTO ANUAL	XIII
ANEXO 2 – ROULEMENT DE INSTALAÇÕES	XIV
ANEXO 3 – PLANEAMENTO POR PERÍODO	XVII
ANEXO 4 – UD – EXEMPLOS.....	XIX
ANEXO 5 – PLANO DE AULA – GRELHA	XX
ANEXO 6 – FICHA DE AD – EXEMPLO	XXI
ANEXO 7 – CARTAZ DA MANHÃ DO DESPORTO ADAPTADO	XXII
ANEXO 8 – ORGANIZAÇÃO DA MANHÃ DO DESPORTO ADAPTADO	XXIII
ANEXO 9 – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO NO ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE	XXIV
ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	XXV

Resumo

O presente documento resulta do percurso desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Secundária da Senhora da Hora durante o ano letivo de 2024/2025. Mais do que uma exigência curricular, este estágio constituiu uma travessia pessoal e profissional, marcada pelo confronto entre expectativas e realidade, pela superação de fragilidades e pela construção de aprendizagens significativas que moldaram a minha identidade docente em formação. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a reflexão assumiu o papel de bússola orientadora, permitindo transformar cada desafio em oportunidade de crescimento. O planeamento revelou-se estruturado mas flexível, a avaliação foi encarada como instrumento regulador da aprendizagem e a diversificação de estratégias e modelos de ensino possibilitou responder às características reais dos alunos. O envolvimento em atividades da comunidade escolar e a relação criada com os alunos reforçaram a docência como prática relacional, sendo a supervisão, sustentada no acompanhamento próximo do professor cooperante, determinante para estimular o pensamento crítico e consolidar a profissionalidade. Em paralelo, desenvolveu-se uma investigação centrada nas atitudes dos alunos face à Educação Física e no seu impacto no estilo de vida ativo. Este relatório procurou dar resposta à questão que me acompanhou desde o início — como se aprende, afinal, a ensinar? — concluindo que esse processo se constrói de forma contínua, na articulação entre teoria e prática, na reflexão crítica sobre a ação e no compromisso com os alunos, permanecendo a convicção de que ser professora é estar sempre em caminho, aberta à mudança e à transformação, com a certeza de que cada passo contribui para uma docência mais consciente, humana e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; ATITUDES DOS ALUNOS.

Abstract

This document presents the journey undertaken as part of the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, carried out at Escola Secundária da Senhora da Hora during the 2024/2025 academic year. Beyond being a curricular requirement, this school placement constituted a personal and professional journey, marked by the confrontation between expectations and reality, the overcoming of weaknesses, and the construction of meaningful learning that shaped my developing teacher identity. Throughout the Supervised Teaching Practice, reflection served as a guiding compass, turning each challenge into an opportunity for growth. Planning was structured yet flexible, assessment was approached as a tool to regulate learning, and the diversification of teaching strategies and models allowed adaptation to the students' real characteristics. Engagement in school community activities and the relationships established with students reinforced teaching as a relational practice, while supervision, supported by the close guidance of the cooperating teacher, was crucial in stimulating critical thinking and consolidating professional competence. In parallel, a study was conducted on students' attitudes toward Physical Education and its impact on an active lifestyle. This report aimed to answer the question that guided me from the beginning – how does one actually learn to teach? – concluding that this process is built continuously through the integration of theory and practice, critical reflection on action, and commitment to students, maintaining the conviction that being a teacher is an ongoing journey, open to change and transformation, with each step contributing to more conscious, humane, and meaningful teaching.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; REFLECTION; MEANINGFUL LEARNING; STUDENTS' ATTITUDES

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AI – Atividade Interna

AL – Ano Letivo

AS – Avaliação Sumativa

CPTD – Curso Profissional de Técnico de Desporto

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESSH – Escola Secundária da Senhora da Hora

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

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

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QAAEF – Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física

QEF-A – Questionário de Exercício Físico para Adolescentes

REP – Relatório de Estágio Profissional

TGfU – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Aprender a ensinar não é um ponto de chegada, mas um caminho em constante construção, com dúvidas, desvios, aprendizagens e (re)descobertas. O Relatório de Estágio Profissional (REP) é o registo consciente desse percurso, onde a reflexão assumiu o papel de bússola. A cada passo dado na Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi pela reflexão que encontrei direção, significado e transformação.

Integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), este relatório é parte integrante da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), vivido na Escola Secundária da Senhora da Hora. Tal como definido no Regulamento do Estágio Profissional, a PES tem como objetivo promover a integração progressiva e orientada na realidade profissional, através do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas que respondam às exigências da docência em contexto real (Mesquita, I. et al., 2024, Art. 4.º, n.º 1). Mais do que uma simples etapa curricular, este percurso foi uma travessia pessoal e profissional, marcada por momentos de incerteza, aprendizagem e crescimento.

O percurso nem sempre foi linear: houve momentos mais exigentes, fases mais tranquilas, decisões a tomar e obstáculos a ultrapassar. Mas foi justamente nesses momentos que a reflexão se revelou essencial. Como salienta Schön (1983), é na ação e sobre a ação que o profissional reflete, construindo saberes em movimento. Ao longo deste EP, cada situação pedagógica, fosse uma aula, uma decisão ou uma relação, tornou-se uma oportunidade para parar, pensar e reajustar o rumo.

Neste sentido, o ensino e a reflexão caminharam lado a lado. Ensinar não é apenas aplicar metodologias ou cumprir planos, é estar verdadeiramente presente, escutar o contexto, dar sentido às escolhas e, sobretudo, ter coragem para rever o próprio agir. Como referem Batista e Graça (2021), a construção da profissionalidade docente em Educação Física (EF) dá-se numa relação dinâmica entre a escola e a universidade, onde o professor (re)significa a sua

prática, (re)constrói a sua identidade e encontra novas formas de ser e de ensinar. A questão que me acompanhou foi: como se aprende, afinal, a ensinar?

Assim, o objetivo do meu relatório é refletir criticamente sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional durante o EP, analisando os desafios, aprendizagens e transformações que marcaram a minha construção enquanto professora de EF.

Este REP está, por isso, organizado de forma a acompanhar o ritmo e o sentido desta caminhada. Começa com um enquadramento pessoal, no qual partilho a minha história e expectativas, passando depois à caracterização do contexto institucional e dos intervenientes que marcaram esta etapa. Segue-se a descrição da prática pedagógica desenvolvida, sustentada numa abordagem crítica e fundamentada, bem como o meu envolvimento na vida da escola. A investigação em contexto educativo encerra esta análise. Finalmente, apresento uma reflexão conclusiva, onde confronto aquilo que idealizava com a realidade, reconheço fragilidades, valorizo aprendizagens e projeto caminhos futuros.

Mais do que um repositório de ações, este REP representa um exercício de interpretação crítica da experiência, com a convicção de que é nesse processo de reflexão contínua que, passo a passo, me aproximo de aprender a ensinar.

Porque aprender a ensinar é um caminho que se constrói com os pés na prática, a cabeça na teoria, e o coração na transformação.

2. Enquadramento Pessoal: No Início do Caminho

Como tudo começou? Quais foram os meus primeiros passos? Que caminhos percorri? De onde nasceu a vontade de seguir este caminho? No fundo, era como se vivesse dentro de um labirinto, mas no bom sentido. A cada dia encontrava novos caminhos, que representavam novas aprendizagens e refletiam em mim uma pessoa em constante crescimento. Por vezes, surgiam caminhos mais assustadores, nos quais hesitava em avançar; noutros, encontrava a clareza e a confiança que me motivavam a continuar. E, olhando agora para tudo o que vivi, sei que cada passo valeu a pena.

Este labirinto foi feito de escolhas e experiências que moldaram quem sou hoje. Cada movimento, mesmo que incerto, trouxe comigo uma nova compreensão de mim mesma e do meu propósito. Ao olhar para trás, vejo que alguns caminhos foram longos e desafiantes, cheios de dúvidas e obstáculos, enquanto outros, representaram passagens inesperadas que abriram portas que eu nem imaginava que existissem.

Esta é a minha história, feita desses pequenos e grandes momentos, com sonhos que me guiaram, com pausas para refletir e com voltas inesperadas que me desafiaram a crescer. Foi neste processo de caminhar e de parar para olhar que me fui descobrindo, reinventando e fortalecendo.

Reconhecer o labirinto onde estive permitiu-me aceitar que o percurso não foi linear nem perfeito. Cada erro, cada incerteza, transformou-se numa oportunidade de aprendizagem e de amadurecimento. E foi com esta consciência que abracei o desafio do ensino, sabendo que o caminho para me tornar professora se foi construindo passo a passo, num processo contínuo de descobertas e crescimento.

2.1 Os Meus Primeiros Passos

Chamo-me Maria do Mar Remelgado Pinto Vinhas, nasci a 18 de novembro de 1995, em Massarelos, e cresci em Matosinhos, onde vivi durante 28 anos. Hoje, resido em Vila do Conde e tento equilibrar a vida de trabalhadora-estudante e atleta de futsal.

O ano de 2023 foi um ponto de viragem. Além de mudar de casa, mudei de rumo. Candidatar-me ao MEEFEBS, na FADEUP, foi mais do que uma escolha académica, foi um retorno ao que me faz sentir viva. Contudo, este passo não surgiu do nada, foi apenas mais uma etapa de um caminho cheio de desvios, regressos e recomeços.

O meu percurso académico começou em 2013, com a entrada na Licenciatura em Ciências do Desporto na Escola Superior de Educação do Porto (Instituto Politécnico do Porto), ainda sem saber exatamente onde esse caminho me levaria, mas com a convicção clara de que o desporto fazia parte do que eu realmente queria. Cresci a dançar desde os cinco anos e, talvez por isso, o

movimento sempre fez parte de mim. Então comecei a ligar os pontos e, no segundo ano da licenciatura, a paixão pelo movimento levou-me à minha primeira formação na área do *Fitness*: Zumba®. Descobri ali que o mais gratificante não era apenas mexer o corpo, mas ver o impacto que o movimento podia ter nos outros. Aquela energia partilhada, aquela sensação de transformação, foi aí que senti que talvez estivesse a encontrar o meu propósito.

Aos 20 anos terminei a licenciatura e entrei no mercado de trabalho com a convicção de que aquele era o caminho certo. Senti-me em casa no mundo do *Fitness* e comecei a investir no meu crescimento profissional: *Personal Trainer*, *Body Pump*, *Body Combat* e Pilates foram algumas das formações que explorei. Sentia que cada novo conhecimento alimentava a minha vontade de saber mais. Sentia-me em construção. E foi nesse processo que decidi fazer uma Pós-Graduação em Gestão de *Fitness*. Sonhava com o meu próprio estúdio, com independência, com a criação de algo que fosse verdadeiramente meu. Mas nem tudo corre como planeado.

Com a chegada da pandemia, vi-me obrigada a parar, procurando estabilidade noutras áreas. Trabalhei como vendedora, rececionista e, mais tarde, como administrativa de *Front Office* num hospital privado, função que mantenho. Foram anos difíceis, mas necessários, anos estes em que me afastei do desporto, mas me aproximei de outras competências, outras realidades, e sobretudo de mim. Embora tenha crescido muito profissionalmente, algo me faltava. Faltava o desporto. Faltava sentir que estava a cumprir um propósito.

Esse vazio fez-me repensar, interpretando-o como uma oportunidade. Foi ele que me empurrou de volta ao essencial. O ensino surgiu como hipótese, mas rapidamente se transformou numa vontade profunda. Percebi que queria estar com crianças e jovens, queria inspirar, aprender com eles e crescer com eles. E, pela primeira vez, tudo pareceu fazer sentido. As experiências vividas, seja como aluna, instrutora de *Fitness*, professora de dança, treinadora de guarda-redes e até como atleta, em que tive a oportunidade de competir no mais alto nível em Portugal, alinharam-se, mostrando-me o percurso a seguir. Em particular, o futsal, no qual sempre atuei como guarda-redes, ensinou-me a lidar com a

pressão, a valorizar o coletivo e a acreditar que, mesmo nas dificuldades, há sempre espaço para crescer.

Hoje sei que este caminho nem sempre foi claro, nem sempre foi fácil. Mas foi profundamente meu. Todos os papéis que desempenhei ensinaram-me algo, e acredito que será essa bagagem que fará de mim uma professora mais humana, mais atenta e mais real.

2.2 O que esperava encontrar no Caminho – As Expectativas

Sempre acreditei que os caminhos mais marcantes eram aqueles que nos transformavam. Ao iniciar esta etapa da PES, o que mais desejava encontrar não era apenas a confirmação do que já sabia, mas tudo aquilo que ainda precisava de descobrir.

Não trazia certezas na mochila, mas sim perguntas, inquietações e uma vontade imensa de aprender. O caminho à minha frente parecia longo e cheio de curvas, e, sem saber exatamente o que me esperava, avancei com algum receio, mas também com entusiasmo. Parti sem um mapa definido, confiando que o próprio andar me mostraria por onde seguir.

Escolhi a Escola Secundária da Senhora da Hora (ESSH) como primeira opção pela localização, é verdade. Contudo, este lugar tornou-se mais do que um ponto no mapa, revelou-se um território por descobrir. Era uma escola onde nunca tinha estado, sobre a qual pouco sabia, mas onde pressentia que poderia aprender muito, sobre os outros, sobre a profissão e, acima de tudo, sobre mim.

Sabia que este não seria um caminho fácil. Haveria diversas etapas, com diferentes graus de dificuldade, algumas mais calmas e outras mais exigentes, com pedras pelo caminho que tornariam a caminhada mais difícil, exigindo de mim coragem e resiliência para seguir em frente.

Neste percurso, desejava crescer tanto como professora quanto pessoa. Queria vivenciar cada passo e aprender com ele. Queria conhecer melhor os alunos que tinha à minha frente, aprender a comunicar com empatia, adaptar-me às suas necessidades e criar um espaço onde se sentissem motivados, respeitados e valorizados. Sabia que nem sempre tudo correria na perfeição,

mas queria estar à altura do desafio, sabendo ouvir, adaptar, aprender e recomeçar sempre que for preciso.

Acima de tudo, desejava que este EP me ajudasse a ganhar confiança, no meu papel, nas minhas decisões e na minha capacidade de fazer a diferença. Esperava que cada aula, cada reflexão e cada experiência, mesmo as que não corressem como imaginei, me ajudassem a construir um caminho sólido e consciente.

No fim, queria poder olhar para trás, orgulhar-me do percurso que fiz e apreciar cada passo, curva e subida, por mais difíceis que tivessem sido, porque teriam valido a pena.

3. Enquadramento Institucional: O Contexto da Viagem

3.1 Lugar de Aprendizagem - A Escola Cooperante

A Escola Cooperante (EC) foi o ponto de partida da minha caminhada como professora. Foi nela que dei os primeiros passos no mundo do ensino e comecei a experienciar o que significa estar “do outro lado”. Mais do que um espaço para aplicar saberes, a escola revelou-se o lugar onde os desafios se tornaram reais e onde comecei, de facto, a aprender a ser professora.

A construção da identidade profissional é profundamente marcada pelo contexto onde se aprende a ensinar. Não é indiferente onde, nem com quem, se vive essa experiência, pois cada escola possui uma cultura própria, um modo de funcionar e pessoas que a tornam única. Como afirma Imbernón (2010, p. 37), “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, reforçando a importância de contextos reais que obriguem a refletir, ajustar e evoluir.

Ao longo deste último ano, a ESSH foi o meu lugar de aprendizagem. Localizada no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, pertence ao Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, que inclui também a Escola Básica da Senhora da Hora (2.º e 3.º ciclos), a Escola Básica da Barranha (Educação Pré-Escolar e 1.º e 2.º ciclos), a Escola Básica de Quatro Caminhos

e a Escola Básica de Quinta de S. Gens, ambas com Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo. A ESSH é a escola sede do agrupamento, assumindo um papel central na coordenação pedagógica e administrativa.

A sua oferta educativa é diversificada, abrangendo o 3.º ciclo e o ensino secundário. No ensino secundário, disponibiliza cursos científico-humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Paralelamente, oferece cursos profissionais como Programador de Informática, Técnico de Ação Educativa, Técnico de Desporto e Técnico de Multimédia. Esta diversidade permite proporcionar um percurso formativo ajustado a diferentes perfis e ambições dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Relativamente às infraestruturas para a prática da EF, a ESSH dispõe de um espaço interior composto por um pavilhão, utilizado maioritariamente para desportos coletivos; um ginásio, onde são praticadas modalidades como a ginástica e a dança, esta última, em particular, proporcionou-me momentos muito gratificantes ao explorar o espaço através do movimento; uma arrecadação com todo o material auxiliar às aulas; e uma pequena sala destinada a momentos mais teóricos.

No exterior, a escola conta com um campo com cestos, balizas e uma caixa de areia, uma pista de atletismo, um campo de voleibol, um circuito de máquinas ao ar livre e uma mesa de ténis de mesa. Estes espaços estão disponíveis para utilização pelos alunos durante os intervalos e nos períodos em que não decorrem aulas de EF.

A ESSH dispõe ainda do Pavilhão Municipal da Senhora da Hora, gerido pela empresa Matosinhos *Sport*.

Para além da estrutura física e da oferta formativa, importa destacar que a escola está inserida num projeto educativo coeso e estruturado, conforme definido no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (2024–2027). Este documento afirma como missão “educar na diversidade multicultural que nos envolve, de forma a preparar crianças/alunos/jovens para a realidade contextual que o futuro nos proporcionará” (p.11), promovendo uma cultura de meritocracia e excelência. A visão do agrupamento assenta numa

continuidade pedagógica organizada e articulada entre escolas e ciclos, com o objetivo de garantir o sucesso educativo de forma sustentada. São ainda assumidos como valores orientadores a responsabilidade, integridade, cidadania, inovação, equidade, democracia, solidariedade e liberdade, refletindo o compromisso com uma escola inclusiva, exigente e humanista. Ao longo do EP, foi possível reconhecer estes princípios em diferentes momentos e ações, o que reforçou o sentido de pertença, a coerência institucional e a construção da minha identidade profissional.

3.2 O Nosso Guia - Professor Cooperante

Durante esta caminhada, tive a sorte de ser acompanhada por um professor cooperante (PC) que não se limitou a ser um mero observador da minha prática. Pelo contrário, tornou-se um verdadeiro mentor, alguém que me fez questionar e refletir sobre o meu papel enquanto futura professora. Mais do que pensar no que a escola podia fazer por mim, desafiou-me a olhar para o que eu podia fazer pela escola. Permitiu-me perder-me para depois me reencontrar, mostrando que o caminho para me afirmar enquanto professora passa por aceitar as dúvidas e os desafios, sem medo de errar ou hesitar.

Com um percurso sólido, o PC traz na bagagem um doutoramento, 34 anos de experiência no ensino e 21 anos dedicados à ESSH. Apaixonado pela aprendizagem contínua, mantém sempre viva a vontade de aprofundar conhecimentos e acompanhar as mudanças na educação, disponibilizando-se sempre para apoiar e orientar os estudantes estagiários (EE).

O PC não se limitou a dar respostas, estimulou-me a questionar, a crescer e a construir a minha identidade como professora. Sob a sua orientação, o EP tornou-se uma oportunidade para ganhar confiança, perceber os desafios reais da escola e entender que ensinar é, acima de tudo, um compromisso de dar o melhor de nós.

A sua forma de estar na escola, sempre aberta a novas aprendizagens, mostrou-me que ser professora é um caminho feito de desafios, mas, apesar disso, a escola é um lugar seguro, onde não há espaço para angústias e onde

podemos crescer e contribuir com o que temos para oferecer. Esse desafio, por vezes exigente, é também o que torna esta caminhada tão rica e significativa.

Por fim, posso afirmar que o PC foi o meu verdadeiro guia, alguém que iluminou o caminho, dando-me forças para avançar, aprender e construir a minha identidade profissional com segurança e paixão.

3.3 Companheiros de Jornada - Núcleo de Estágio

Felizmente, não caminhei sozinha. Além do meu PC, o meu Núcleo de Estágio (NE) era composto por quatro EE, incluindo-me. Entrei nesta escola acompanhada por duas colegas que já haviam percorrido comigo o 1.º ano de mestrado, o que me transmitiu segurança e facilitou a adaptação a um contexto que, à partida, poderia ser intimidante.

Constituído por personalidades distintas, o NE apresentava formas diferentes de estar, comunicar e trabalhar. Essa diversidade foi simultaneamente uma fonte de riqueza e um teste constante à nossa capacidade de cooperar. Alinhar ritmos, expectativas e prioridades exigiu paciência, escuta e flexibilidade. Como referem Johnson e Johnson (2009), a cooperação entre pares potencia não só o desempenho académico, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais, algo que fomos construindo com avanços e recuos.

Vivenciámos momentos de genuíno apoio, em que uma palavra, um gesto ou a simples presença de alguém aliviava o peso da jornada. Partilhámos dúvidas, medos e conquistas, o que nos aproximou. Mas também houve fases de maior afastamento. O cansaço, os compromissos pessoais e as exigências do estágio tornaram a caminhada desigual, enfraquecendo a colaboração. Foi nesses momentos que percebi o verdadeiro valor da inteligência emocional, tal como sublinha Goleman (1995): reconhecer e gerir emoções é fundamental para manter relações saudáveis e eficazes em contextos de grupo.

Na escola, no entanto, sentia-se uma energia diferente. As reuniões tornavam-se espaços de partilha e entusiasmo, onde as diferenças se harmonizavam e a vontade de construir em conjunto ganhava nova força. Mesmo com ritmos e disponibilidades desiguais, reencontrávamos ali o nosso propósito

comum. Ainda que, por vezes, alguém abrandasse, o impacto na dinâmica coletiva era visível.

Esta experiência ensinou-me que trabalhar em equipa exige muito mais do que dividir tarefas. Implica compromisso, escuta ativa e uma comunicação clara e constante. Aprendi a aceitar a imperfeição do grupo e a reconhecer o meu papel nas dinâmicas: por vezes, instigava questões e agitava certezas; noutras, procurava inspirar, oferecendo direção e motivação.

O NE foi, acima de tudo, um espaço de aprendizagem humana. Um reflexo da complexidade das relações interpessoais, onde, apesar dos altos e baixos, se construiu uma base de respeito e reconhecimento pelo esforço individual. Como defende Dewey (1938), a aprendizagem é, antes de tudo, um processo social, construído na relação com os outros e com o mundo. Esta jornada confirmou-me isso: aprendi a ser melhor profissional, mas também a ser mais consciente do impacto que temos, ou não temos, naqueles que nos rodeiam. Mesmo quando a caminhada parece solitária, há sempre alguém, em silêncio ou em ação, a percorrer connosco o mesmo trilho.

3.4 Grupo de Acolhimento - O Grupo de Educação Física

O primeiro contacto com o Grupo de EF aconteceu na primeira reunião do Departamento de Expressões e Tecnologias, estrutura a que este grupo pertence. Foi aí que, ainda com algum nervosismo e muitos olhos atentos, comecei a perceber a complexidade das dinâmicas que envolvem a vida escolar para além das aulas. A partir desse momento, juntamente com os restantes EE, fui integrada num coletivo de 18 professores.

Ao longo do percurso, nem todos os elementos me marcaram da mesma forma, mas todos, direta ou indiretamente, fizeram parte da paisagem onde se desenharam os nossos passos. Foram sobretudo aqueles com quem partilhei o quotidiano mais de perto, como o PC, a Coordenadora do Desporto Escolar (DE), os professores das turmas partilhadas e os docentes com quem dividimos espaços letivos, que deixaram as marcas mais significativas.

Com estas partilhas, formais e informais, fui aprendendo o que significa ser professor de EF: os ritmos da escola, os desafios da gestão, a relação com

os alunos, a tomada de decisões pedagógicas, os valores que se afirmam, ou se silenciam, nas práticas do dia a dia. Este grupo revelou-me diferentes formas de ser professor, diferentes estilos de atuação, diferentes maneiras de pensar a disciplina e a profissão. E foi nesse confronto entre versões que comecei a traçar o meu próprio caminho profissional. Nem todos os exemplos seguiria, e essa também foi aprendizagem importante. Alguns inspiraram-me, outros ajudaram-me a reconhecer o que não quero reproduzir. Mas todos me fizeram pensar, questionar, afinar o olhar e crescer, contribuindo para a construção de um olhar mais crítico e consciente sobre o meu lugar na profissão.

Em suma, o Grupo de EF, no seio do Departamento de Expressões e Tecnologias, foi um ponto de encontro essencial na minha formação. Mais do que um conjunto de colegas, foi um espelho plural onde comecei a reconhecer aquilo que sou, o que ainda não sou e aquilo que, com tempo, reflexão e prática, aspiro a ser.

3.5 Território em Descoberta – Os Alunos

3.5.1 Turma residente

Antes do início do ano letivo (AL), numa das reuniões do NE, procedeu-se à distribuição das quatro turmas titulares do PC pelos EE. Por decisão conjunta do NE, foi-me atribuída uma turma do 11.º ano.

Esta turma já havia sido acompanhada pelo PC no ano anterior, o que trouxe alguma tranquilidade ao início da minha intervenção. Recordo-me das palavras encorajadoras que nos dirigiu: “Se esta for a pior turma que alguma vez tiverem, terão muita sorte”, sublinhando que iria encontrar alunos empenhados, respeitadores e recetivos às propostas.

A turma, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, era inicialmente composta por 21 alunos (7 rapazes e 14 raparigas). Contudo, ainda durante o 1.º período, um dos alunos foi transferido, mantendo-se o grupo de trabalho com 20 elementos ao longo do restante AL.

Na primeira reunião do Conselho de Turma, foi realizada uma breve caracterização do grupo, onde se evidenciou que, em comparação com o AL

anterior, algumas alunas com comportamentos mais desviantes haviam saído da turma. Este facto gerou expectativas positivas quanto a um clima de aula mais favorável, com maior envolvimento e melhor comportamento geral.

De facto, apesar de se tratar de um grupo maioritariamente bem-comportado, cedo se percebeu uma certa tendência para distrações e conversas paralelas, sobretudo em momentos de transição entre tarefas ou nos períodos iniciais da aula. Esta realidade implicou uma atenção constante à gestão do tempo e da dinâmica de grupo, bem como o recurso a estratégias motivacionais e organizacionais que favorecessem o foco e a participação ativa.

Esta turma foi a primeira que senti verdadeiramente como “minha”, o meu território a explorar enquanto professora. Com ela pude errar, refletir e crescer. Desde o início, investi na construção de uma relação autêntica, baseada na escuta, na observação e na resposta às necessidades do grupo, sem perder de vista a individualidade de cada aluno. Ensinar, percebi, é ajustar o percurso às pessoas com quem caminhamos.

A relação que fui construindo assentou num equilíbrio entre proximidade e exigência. Estive presente para apoiar e orientar, mas sempre com limites claros, promovendo o respeito, a responsabilidade e a autonomia. Este equilíbrio revelou-se fundamental para criar um ambiente seguro, propício à aprendizagem e ao crescimento mútuo.

A postura firme e empática ajudou-me a enfrentar os desafios naturais do estágio. Aprendi que cada aluno é um universo, e cabe ao professor criar pontes para que todos avancem, mesmo em ritmos diferentes. Este grupo foi, mais do que uma turma, a base da minha construção enquanto professora, o ponto de partida de uma caminhada longa e profundamente humana.

3.5.2 Caminhos Partilhados

Ao longo da minha PES, fui explorando diferentes caminhos dentro da escola, e cada um deles contribuiu para o meu crescimento enquanto futura professora. Nem todos foram planeados desde o início, mas alguns cruzaram-se comigo e acabaram por se tornar partes importantes desta jornada. Foi o caso das turmas partilhadas, uma do 7.º ano e outra do 2.º ano do Curso

Profissional de Técnico de Desporto (CPTD), com as quais tive oportunidade de intervir durante o segundo período, em articulação com outros docentes da escola. Cada uma destas experiências exigiu abordagens diferentes e acrescentou novas perspetivas à forma como olho para o ensino e para o papel do professor.

A turma do 7.º ano era composta por 20 alunos, dos quais 11 são rapazes e 9 raparigas. Já o grupo do CPTD era constituído por 27 alunos, sendo 20 rapazes e apenas 7 raparigas. Esta composição, particularmente no caso do curso profissional, teve impacto direto no planeamento das aulas, sobretudo tendo em conta a modalidade abordada, a Dança, e os preconceitos que por vezes ainda lhe estão associados.

Com o 7.º ano, trabalhei em coadjuvação com os meus colegas de NE, na lecionação da modalidade de ginástica, com o objetivo de preparar a turma para a Taça do DE. Já conhecia algumas alunas, uma vez que faziam parte do grupo de Dança que orientava desde o início do ano, o que facilitou a minha integração na turma e trouxe alguma segurança no primeiro contacto. No entanto, sendo uma turma do 3.º ciclo, exigiu uma abordagem mais dinâmica e lúdica, com estratégias que respondessem à energia e motivação típicas da idade. Esta experiência ajudou-me a perceber melhor a importância de adaptar as metodologias às características do grupo, garantindo sempre o equilíbrio entre o rigor pedagógico e o prazer pela prática.

A intervenção no curso profissional revelou-se um dos maiores desafios deste percurso. Desde o início do ano, o PC tinha sugerido a possibilidade de eu lecionar o Módulo 11 - Dança, retomando uma experiência positiva de uma EE do ano anterior. Apesar de ter aceite o desafio com entusiasmo, senti algum receio quanto à receptividade da turma, maioritariamente composta por rapazes, e aos preconceitos ainda associados à modalidade. A intervenção foi pensada de forma cuidadosa e progressiva, procurando oferecer propostas variadas, dinâmicas e com significado, que dessem aos alunos ferramentas para o momento de criação coreográfica, respeitando o seu ritmo e nível de envolvimento. Apesar das dificuldades comportamentais sentidas, nomeadamente ao nível da atenção e do ruído, consegui estabelecer um

ambiente de confiança que permitiu aos alunos envolverem-se e expressarem-se com maior liberdade.

Estas duas experiências, embora diferentes, mostraram-me a importância de estar aberta a contextos diversos e de ajustar a minha prática de acordo com as exigências de cada grupo. A possibilidade de colaborar com outros professores, de entrar em turmas diferentes e de me adaptar a novas realidades foi essencial para o meu processo de formação. Em ambos os casos, senti que estava a explorar novos caminhos, a testar limites e a descobrir, passo a passo, qual o tipo de professora que quero ser.

4. Enquadramento Operacional: O Itinerário da Prática Pedagógica

Há caminhos que se conhecem antes de os percorrer e outros que só se revelam quando damos o primeiro passo.

A minha PES começou assim: um mapa cuidadosamente delineado, com documentos orientadores, metas claras, planos estruturados, e um horizonte aberto. Porém, cedo percebi que o terreno real nem sempre coincide com o traçado no papel: havia estradas amplas que convidavam à confiança, ruas estreitas que exigiam cautela e curvas imprevistas onde cada decisão podia redefinir o rumo de toda a viagem.

A cada aula, o mapa ganhava novas marcações. O planeamento anual traçava a rota inicial; as unidades didáticas (UD) desenhavam etapas; as planificações de aula eram as setas colocadas no caminho. Mas foi na realização, quando as decisões saíam do papel e ganhavam vida no pavilhão, que o mapa se transformava verdadeiramente. Algumas opções confirmaram-se certas; outras pediam desvios rápidos, ajustando métodos, estilos e estratégias para responder ao que o contexto exigia.

A avaliação ia sinalizando o percurso, como aquelas marcas discretas na estrada que nos dizem onde estamos e o quanto já avançámos. No início, ajudava-me a reconhecer o ponto de partida; no decorrer do caminho, orientava

pequenos ajustes de rota; e, no final, permitia perceber até onde tínhamos realmente chegado e quais horizontes ainda podiam ser explorados.

E a reflexão, silenciosa, mas sempre presente, foi o farol que iluminou cada decisão, ajudando-me a encontrar sentido nas conquistas e nas dificuldades.

Aqui, revivo as decisões tomadas, as estratégias experimentadas e os ajustes necessários, sempre com a preocupação de compreender não apenas o que fiz, mas por que o fiz. Assim, o mapa que apresento não é apenas o registo de um trajeto percorrido, mas também um guia para futuras viagens no vasto território da EF, um testemunho de que, no ensino, tão importante quanto chegar ao destino é aprender a ler o caminho.

4.1 Conceção de ensino de EF

A concepção que trago para o ensino da EF nasceu da vontade de ir além das fronteiras, de explorar caminhos que só se revelam quando avançamos para além do que está previamente delineado. Não se trata apenas de seguir rotas pré-definidas, mas de percorrer territórios onde o verdadeiro sentido do ensino se constrói em movimento, em diálogo constante com cada aluno e com o contexto em que atuamos.

Para mim, ensinar não é simplesmente transmitir movimentos ou regras, é criar um espaço onde o corpo e a mente se encontram, promovendo o desenvolvimento integral do aluno, a nível físico, cognitivo e socioemocional (Darling-Hammond et al., 2020).

Reconheço que cada aluno traz consigo uma história, uma bagagem que influencia a sua forma de se relacionar com o movimento, com os colegas e consigo próprio. Por isso, o ensino que idealizo não pode ser rígido nem fechado em fórmulas prontas; tem de ser fluido, aberto à escuta, atento aos sinais que cada indivíduo dá, mesmo quando silenciosos (Farias & Mesquita, 2024). Esta abertura é fundamental para garantir que o processo educativo valoriza as especificidades de cada aluno, promovendo a equidade e a inclusão como pilares essenciais no ensino.

A EF tem uma responsabilidade imensa, porque atua num domínio que une o tangível, o corpo em ação, ao intangível, como a autoestima, o espírito de grupo e a inclusão. Tal como sublinham Farias e Mesquita (2024), a valorização da equidade e da inclusão implica que o ensino seja orientado para todos os alunos. Esta visão reforça a minha convicção de que devo assumir diariamente uma postura de empatia, flexibilidade e criatividade, para que nenhum aluno se sinta excluído ou limitado pelo sistema.

Reconhecer o desenvolvimento integral implica, por isso, não só potenciar as capacidades motoras, mas também fomentar pensamento crítico, resiliência e cooperação, dimensões que uma EF centrada no aluno, inclusiva e motivadora, como propõe Kirk (2010), visa promover em contraste com os métodos tradicionais focados apenas em técnica descontextualizada.

Mais do que transmitir conteúdos técnicos, procuro promover nos meus alunos o gosto pelo movimento como fonte de prazer e bem-estar, a consciência corporal e o respeito pelas diferenças. Procuro criar um ambiente em que possam participar ativamente, desafiar-se sem medo de errar, aprender com os tropeços e celebrar conquistas, por mais pequenas que sejam. Esta abordagem inspira-se nos princípios da aprendizagem situada e na participação em comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991). Esta dimensão afetiva e relacional é, para mim, tão essencial quanto o domínio técnico, pois só num ambiente seguro e estimulante os alunos podem realmente florescer.

Este é o meu projeto enquanto professora: olhar para a EF como um espaço de desenvolvimento humano profundo, onde o ensino é um ato de cuidado e atenção, uma construção conjunta que exige paixão, humildade e coragem para experimentar novos caminhos. É um compromisso que se renova em cada experiência educativa e em cada desafio encontrado, onde a aprendizagem deixa de ser um fim isolado para se tornar uma jornada partilhada, em linha com os princípios da aprendizagem situada e do ensino centrado no aluno.

4.2 A Rota Traçada para o Caminho – O Planeamento

O planeamento em EF representa a construção do roteiro que orienta a viagem educativa, uma estrutura que confere sentido e direção à ação pedagógica. Trata-se do desenho cuidadoso das etapas que conduzem ao desenvolvimento integral dos alunos, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, e constituindo-se como uma tarefa central da docência (Roldão, 2009).

Neste processo, o planeamento assume também o papel de bússola, permitindo orientar decisões e realizar ajustes conforme o percurso se desenrola. A prática real, com as suas necessidades e desafios, exige flexibilidade para que as decisões pedagógicas se adaptem ao contexto em constante mudança (Ornstein & Hunkins, 2017). Ao longo da minha experiência, percebi que planejar ia muito além de preencher documentos: envolvia antecipar problemas, refletir sobre a turma e adaptar estratégias em tempo real, muitas vezes em condições inesperadas.

Cada nível de planeamento (o anual, as UD e os planos de aula) possui um papel distinto, mas complementar, formando uma rede de suporte que sustenta a experiência educativa. O planeamento anual traça o percurso global, definindo metas e prioridades para o AL, considerando os currículos oficiais e as características da turma. As UD estruturam esse percurso em etapas específicas, organizando conteúdos e competências de forma coerente e progressiva. Por fim, os planos de aula concretizam essas orientações, ajustando estratégias, recursos e avaliação às dinâmicas particulares de cada encontro, garantindo a coerência entre planeamento, execução e aprendizagem (Roldão, 2009; Ornstein & Hunkins, 2017).

A conjugação destes níveis permite equilibrar estrutura e flexibilidade, garantindo que o percurso educativo não se perca em desvios, mas mantenha sempre o foco no desenvolvimento integral dos alunos e na construção de aprendizagens significativas.

4.2.1 Planeamento Anual

As aprendizagens essenciais, disponibilizadas pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2018), constituíram o ponto de partida para esta etapa. A partir delas, e em articulação com o grupo disciplinar de EF, foram definidas as matérias a abordar em cada ano de escolaridade, garantindo coerência curricular e uma progressão que respeitasse as etapas de desenvolvimento dos alunos.

No planeamento anual (Anexo 1), comecei por distribuir as matérias pelos períodos, conforme o estipulado pelo grupo de EF. A partir desse documento inicial, construí ainda dois registos paralelos: um quadro com o número de semanas e aulas previstas, que foi sendo atualizado em função do número de aulas realmente realizadas, e um calendário escolar, igualmente sujeito a atualização constante. Estes documentos, apesar de úteis, exigiam uma gestão contínua e um esforço permanente de reorganização, já que estavam em constante transformação.

Como o *roulement* das instalações (Anexo 2) apenas nos foi cedido no início de cada período, o planeamento anual não podia ser totalmente preenchido desde o começo do AL. Assim, em cada arranque de período, os documentos “ganhavam cor”, permitindo uma visão mais realista das condições de trabalho, pois era neste momento que procurava definir, sempre que possível, o número de aulas previstas para cada matéria. Uma exceção foi o futsal: embora o grupo de EF tivesse definido que a modalidade seria lecionada no 3.º período, ao perceber que esse período seria demasiado curto em comparação com os restantes, decidi antecipar algumas aulas para o 2.º período, garantindo tempo suficiente para que as aprendizagens se tornassem significativas, mesmo sabendo que, com o início do 3.º período, o número de aulas previstas para a modalidade poderia ser alterado. Esta decisão refletiu a necessidade de prever e ajustar o percurso de ensino, assegurando que os objetivos de aprendizagem pudessem ser cumpridos mesmo perante limitações temporais.

Deste processo nasceu o planeamento periódico (Anexo 3), mais detalhado e ajustado às condições concretas do momento. Elaborado com base no *roulement*, este documento tornava-se a bússola de cada período, permitindo uma leitura mais nítida do percurso a realizar, ao definir com maior clareza o

número de aulas atribuídas a cada modalidade. Após a definição desse planeamento periódico, voltava a atualizar o planeamento anual, que assim se transformava num documento vivo, como um mapa em constante atualização, em diálogo permanente com o percurso percorrido e os desafios encontrados ao longo da viagem.

Compreendi, ao longo deste processo, que planear é muito mais do que seguir um guião predefinido. É, como defende Bento (2003), um exercício contínuo de análise, decisão e adaptação, onde se procura equilibrar coerência curricular e resposta às condições e necessidades reais. Esta experiência mostrou-me que a flexibilidade é indispensável ao planeamento, pois, como salientam Mesquita et al. (2023), colocar o aluno no centro implica não apenas prever o que se pretende ensinar, mas também reajustar constantemente o percurso para que a aprendizagem se torne efetivamente significativa.

Esta visão mais clara do calendário e da distribuição de conteúdos acabou por servir de base para o passo seguinte nesta caminhada pedagógica.

4.2.2 Unidade Didática

Com o itinerário geral traçado no planeamento anterior, chegou o momento de marcar no mapa os pontos marcantes desta viagem: as UD. Cada uma delas representava uma paragem com um destino definido, mas sempre aberta a pequenos desvios, consoante as condições encontradas ao longo do caminho. Era nesta fase que a viagem ganhava contornos mais concretos: a distância a percorrer, os locais onde iríamos parar e as atividades previstas para cada momento.

Tal como defendem Mesquita e Graça (2012), a UD deve integrar objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação num todo coerente, respeitando a progressão lógica das aprendizagens e garantindo a articulação com o desenvolvimento global do aluno. Assim, mais do que distribuir conteúdos, esta fase exigiu de mim analisar o terreno, identificar prioridades e criar experiências de aprendizagem que combinassem a dimensão motora, cognitiva e socioafetiva.

Para mim, este foi também o nível de planeamento que mais me desafiou, pois exigiu não apenas adequar os conteúdos ao desempenho real dos alunos, mas também dominar profundamente cada modalidade para a poder lecionar com segurança. Recordo o exemplo do andebol: sabendo que no ano letivo anterior os alunos tinham utilizado a defesa zonal e que a EE responsável pela turma era atleta da modalidade, surgiu o receio de não estar à altura do desafio. Contudo, com estudo e preparação, consegui compreender os conteúdos de forma mais aprofundada e, após a avaliação diagnóstica (AD), percebi que não iniciariamos pela defesa zonal, o que me deu tempo para consolidar esse conhecimento antes de avançar. Situações como esta mostraram-me que, por mais exigente que fosse o planeamento, com estudo e preparação era possível responder aos desafios. Mesmo nas modalidades em que me sentia mais confortável, como a dança ou o futsal, percebi a necessidade de manter este rigor de preparação, pois o domínio do conteúdo traduzia-se diretamente na qualidade da intervenção pedagógica. Lembro, inclusive, momentos em que professores do grupo de EF questionaram como seríamos capazes de lecionar modalidades menos familiares, como o judo. A minha resposta foi simples: apesar de termos tido apenas uma abordagem inicial no 1.º ano, com preparação, estudo e treino era possível ensinar qualquer modalidade; bastava procurar as ferramentas certas e aplicá-las conforme as necessidades dos alunos.

As primeiras UD revelaram também as minhas maiores dificuldades: definia conteúdos em excesso e existia uma vontade imensa em cumprir o plano a rigor. No entanto, cedo percebi que, muitas vezes, simplificar era a solução para que as aprendizagens se tornassem mais significativas e ajustadas ao grupo. Isso refletia-se no facto de, nas primeiras UD, os ajustes ao longo da prática serem constantes, desde conteúdos a sequências e estratégias. À medida que o AL avançava e que eu conhecia melhor a turma, mas também ganhava experiência na elaboração destes documentos, as alterações tornaram-se menos frequentes: nas últimas UD, por exemplo, já quase não houve necessidade de ajustar conteúdos, apenas o número de aulas, em função de condicionantes externas.

Um exemplo concreto desta abordagem foi a UD de futsal (Anexo 4), desenvolvida ao longo de apenas 10 aulas. A unidade iniciou-se com uma AD, que revelou que a maioria dos alunos se encontrava no nível básico e alguns elementos no nível elementar. Esta caracterização inicial permitiu-me ajustar os conteúdos e estratégias, assegurando que a progressão partisse das necessidades reais do grupo.

A limitação temporal obrigou a uma seleção criteriosa dos conteúdos e a uma gestão rigorosa da progressão, garantindo que as aprendizagens se tornassem significativas dentro do tempo disponível. Como referi na reflexão sobre esta unidade:

“Além disso, permitiu-me confirmar que a duração desta unidade didática, iniciada no 2.º período, foi a mais ajustada para os meus alunos. Embora tenha sido mais curta em comparação com outras modalidades abordadas, como o andebol e o badminton, esta abordagem focada no essencial tornou o processo de ensino mais simples e garantiu que todos conseguiram acompanhar e se sentir incluídos.”

(Reflexão da aula – 13/05/2025)

A UD evoluiu de situações mais simples para contextos de maior complexidade, procurando assegurar uma progressão gradual (Vickers, 1990), mas também integrando dimensões transversais como o trabalho em equipa, a tomada de decisão e a responsabilidade individual.

Esta UD de futsal ilustra como cada paragem do percurso educativo pode ser cuidadosamente delineada, mas também ajustada em função das condições e desafios encontrados pelo caminho. Mais do que um documento técnico, transformou-se num instrumento dinâmico, que orientou uma parte concreta da viagem e no qual cada aula representou um passo na direção do desenvolvimento integral dos alunos.

Este processo reforçou em mim a convicção de que uma UD não é apenas uma “paragem” planeada, mas antes um compromisso com a qualidade do percurso, onde o equilíbrio entre a coerência do plano e a flexibilidade da prática é determinante (Bento, 2003). Cada UD acompanhou-me ao longo do caminho e foi sendo ajustada em função dos alunos, do contexto e das condições

encontradas, sempre com o objetivo de tornar a viagem pedagógica significativa e transformadora.

4.2.3 Da Unidade Didática ao Plano de Aula

Se as UD representaram as grandes paragens do percurso, o plano de aula correspondia ao detalhe do dia a dia da viagem: aquilo que acontecia em cada momento vivido no terreno. É aqui que as intenções mais amplas definidas nas fases anteriores ganhavam forma imediata, transformando-se em atividades, tarefas e interações concretas.

Para me apoiar neste processo, utilizei uma grelha de plano de aula (Anexo 5), que se tornou o instrumento central que me acompanhou diariamente. Esta estrutura dava-me orientação, mas houve momentos em que se apresentava como uma tela em branco. Não queria simplesmente replicar estratégias anteriores, já utilizadas por mim ou por colegas, sem garantir que fizessem sentido naquele contexto, mas dar sentido real às situações e às necessidades dos alunos. Por vezes, quando o tempo apertava e me sentia bloqueada, procurava desbloquear-me através da reflexão, da conversa com os colegas do NE e do feedback do PC, encontrando estratégias adaptadas que fizessem sentido para a prática concreta e para os objetivos de cada aula.

Tal como refere Bento (2003), o plano de aula constitui o nível mais operativo do planeamento, permitindo articular objetivos, métodos, recursos e critérios de avaliação de forma coerente. Exige, simultaneamente, flexibilidade, uma vez que a prática em contexto real nem sempre decorre como previsto, exigindo reajustes, adaptações e decisões em tempo real. Essa incerteza acompanhou-me diariamente: houve momentos em que, perante condições meteorológicas instáveis ou indefinição do espaço disponível, preparei duas ou até três versões alternativas para a mesma aula, antecipando cenários diferentes para garantir a continuidade do trabalho.

Na minha experiência, percebi que o plano de aula era o momento em que o planeamento deixava de ser apenas um mapa e se transformava em ação. Se o planeamento anual e periódico me oferecia a visão do destino e das rotas, e as UD definiam as etapas, era no plano de aula que calçava as sapatilhas e

avançava para o terreno, pronta para interpretar, ajustar e enriquecer a experiência de aprendizagem de cada aluno. Essa exigência diária tornou-o também o nível de planeamento mais trabalhoso, pela necessidade de detalhe e pela constante preparação de alternativas.

Para que o plano de aula cumpra plenamente o seu papel, organizo-o sempre a partir dos alunos, respondendo a três perguntas fundamentais: o que pretendemos alcançar, como o podemos alcançar e como podemos verificar se foi alcançado. Defino objetivos que contemplam dimensões motora, cognitiva e socioafetiva, promovendo um desenvolvimento equilibrado e integral. Estruturo as situações de aprendizagem de forma sequencial, do simples ao complexo, detalhando tempo, espaço, organização da turma e condições específicas de execução. Associo a cada momento critérios de êxito centrados em comportamentos observáveis, que orientam a minha intervenção e permitem fornecer feedback construtivo e individualizado. Prevejo ainda os recursos e materiais necessários, antecipando dificuldades e delineando adaptações que garantam a participação de todos. Por fim, incluo sempre um momento de reflexão pós-aula, onde registo perceções sobre a aprendizagem efetiva e ajusto estratégias para aulas futuras.

Tal como numa viagem em que cada dia reserva descobertas únicas, cada aula trouxe os seus próprios desafios e oportunidades. Algumas confirmaram o que estava previsto no roteiro, outras exigiram desvios estratégicos, redefinição de prioridades ou até a criação de novas paragens não planeadas. Esta necessidade de adaptação constante mostrou-me que, mais do que seguir rigidamente o que estava escrito, o plano de aula deve ser entendido como um instrumento dinâmico, pronto a ser ajustado em função das condições do “terreno”, as reações, necessidades e progressos dos alunos, de forma a tornar o caminho sempre significativo e motivador.

4.2.4 Caminhar com os Alunos: do Plano à Ação

A passagem do planeamento à execução é o momento em que a aprendizagem deixa o papel e se transforma em movimento no pavilhão. É aqui que o percurso traçado encontra a realidade: cada gesto, cada reação ou dúvida

dos alunos funciona como sinalização na estrada, indicando se o caminho precisa de ajustes ou se seguimos em boa direção.

Avançar para o terreno da prática revela que a ação pedagógica não se limita a aplicar estratégias previamente definidas. É um constante exercício de observação, interpretação e adaptação. Ouvir, perceber e reagir às dinâmicas do grupo permite que cada decisão seja fundamentada na experiência concreta, tornando cada instante significativo para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos.

Calçar as sapatilhas e percorrer o espaço de prática é um convite à flexibilidade: algumas situações exigem improvisação, outras confirmam escolhas planeadas, e todas contribuem para enriquecer o percurso. Cada aula é, assim, uma viagem única, repleta de descobertas, desafios e oportunidades de crescimento, tanto para os alunos como para mim enquanto docente.

4.3 Viajando entre Modelos e Experiências de Ensino – Da Teoria à Prática

Ao iniciar a prática pedagógica, senti-me perante uma encruzilhada. “E agora, por onde vou?”, perguntava-me, com a bagagem do primeiro ano firmemente guardada, mas ainda por experimentar. A teoria oferecia-me mapas, modelos e estratégias, mas no contacto com a realidade percebi que esse conhecimento funcionava como uma carta de navegação demasiado vasta: não era possível percorrer todos os caminhos de uma só vez.

A minha vontade inicial era aplicar tudo o que tinha aprendido, como se a quantidade de estratégias fosse sinónimo de eficácia. Contudo, rapidamente percebi que ensinar implicava muito mais do que acumular ferramentas. Era necessário selecionar intencionalmente as opções mais ajustadas às características dos alunos, aos objetivos de cada unidade didática e às condições concretas do contexto. Esta perceção remete para a ideia de Schön (1983), ao afirmar que o professor é um “profissional reflexivo”, permanentemente confrontado com situações incertas que exigem respostas situadas.

Assim, optei por avançar com prudência, consciente de que cada passo, cada palavra, cada decisão, cada estratégia poderia influenciar não apenas a dinâmica da aula, mas também a forma como os alunos me passariam a ver e a relacionar-se comigo. Tardif (2002) ajuda a compreender este processo ao referir que o conhecimento docente não é um saber estático, mas uma construção em movimento, que resulta da articulação entre teoria e experiência. Percebi, portanto, que a bagagem teórica não era um manual rígido, mas antes um guia flexível a partir do qual teria de traçar o meu próprio caminho.

Ensinar revelou-se, assim, menos um exercício de acumulação e mais um processo de seleção intencional, em que cada escolha precisava de ser ponderada face aos objetivos da aula, às características dos alunos e às condições do contexto. Esta aprendizagem transformou o mapa vasto em caminhos possíveis, escolhidos não pela conveniência, mas pela sua relevância para a construção de aprendizagens significativas.

Foi neste espírito que iniciei a análise dos modelos e estilos de ensino a adotar. Cada modelo não era apenas uma técnica pedagógica, mas uma decisão de rota, um trilho mais direto ou um desvio estratégico, sempre em função da realidade da turma. Decidi organizar esta análise de forma cronológica, acompanhando a evolução do meu percurso enquanto professora.

O ponto de partida foi o andebol, onde optei pelo Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo privilegia a compreensão tática do jogo e a tomada de decisão em contexto, em vez da mera reprodução de gestos técnicos. Ao colocar os alunos em situações de jogo modificadas, promove-se a análise, a resolução de problemas e a adaptação a cenários de incerteza, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade do jogo (Griffin et al., 1997; Kirk & MacPhail, 2002). Um dos princípios fundamentais do TGfU é que a técnica emerge da necessidade tática, isto é, a execução não é ensinada de forma descontextualizada, mas desenvolvida como resposta a um problema de jogo (Griffin et al., 1997).

Visto que o andebol tinha sido trabalhado no ano anterior, procurei compreender quais os conteúdos já abordados, verificando-se que a defesa zonal ocupou grande parte da unidade. Contudo, a avaliação diagnóstica revelou

que a turma se encontrava num nível introdutório, pelo que não seria adequado dar continuidade sem consolidar os fundamentos da defesa individual. Planeei, assim, uma unidade que incluísse momentos de trabalho em defesa individual e em defesa zonal, equilibrando progressão e consolidação. A culminação deu-se com dois torneios internos, um após a defesa individual e outro após a defesa zonal.

No entanto, a observação e o feedback do professor orientador fizeram-me perceber que seguir a UD tal como estava planeada, procurando avançar por mais conteúdos, não faria sentido. Tornou-se evidente que era preferível garantir aprendizagens sólidas e consistentes, mesmo que isso implicasse não abordar todos os conteúdos inicialmente previstos. Esta experiência reforçou a noção de que ensinar implica escolher caminhos e reajustar o percurso conforme a realidade da turma, em linha com a ideia de reflexão-na-ação descrita por Schön (1983).

“A observação do professor José António revelou-se extremamente útil. O seu feedback permitiu-me reconhecer a importância de adequar o planeamento às necessidades e ao nível dos alunos, assegurando um progresso gradual e eficaz. Esta será uma prioridade nas próximas aulas.”

(Reflexão da aula – 14/11/2024)

Seguindo para o salto em altura, simultaneamente ao ensino do andebol, iniciei a abordagem com o Modelo de Educação Desportiva (MED), cuja lógica é aproximar a prática escolar de experiências desportivas autênticas, promovendo responsabilidade, cooperação, autonomia e a vivência de papéis diversificados (Siedentop, 1994; Mesquita & Graça, 2009). Organizei a turma em equipas e defini um sistema de pontuação que valorizava não apenas o desempenho técnico, mas também o empenho, a cooperação e o entusiasmo, assegurando que todos os alunos se sentissem parte integrante do processo.

Nas primeiras aulas, o MED revelou-se altamente motivador: os alunos envolveram-se de forma entusiasta, assumiram os papéis atribuídos com responsabilidade e demonstraram espírito de equipa. Contudo, à medida que a UD avançava, percebi que determinados conteúdos técnicos, sobretudo a transposição da fasquia e a queda, exigiam maior controlo e precisão, não

apenas pela questão da segurança, mas também pela necessidade de consolidar a execução técnica à medida que se aproximava a avaliação. Esta fase exigiu uma atenção mais próxima da minha parte, com feedback constante e correções imediatas, de forma a garantir qualidade e consistência na aprendizagem dos alunos.

Para tal, recorri ao modelo de Instrução Direta (MID) (Rink, 2010; Metzler, 2011), utilizando demonstrações claras, instruções específicas e correção imediata, assegurando uma execução adequada e segura dos gestos técnicos. Este ajustamento não anulou a dinâmica criada pelo MED, mas antes complementou-a, permitindo conciliar a motivação e a autonomia inicial com a necessidade de garantir aprendizagens técnicas sólidas e consistentes.

Esta combinação evidenciou que o ensino é um trajeto sinuoso, onde é necessário ajustar o ritmo, mudar de rota ou reforçar fundamentos antes de avançar, confirmando que a prática pedagógica requer flexibilidade e capacidade de adaptação às necessidades reais da turma.

De seguida, já no 2.º Período, com o badminton, optei novamente pelo MED. Desta vez, senti que consegui ser mais fiel à lógica do modelo, embora tivesse de o adaptar ao contexto, uma vez que preferi organizar a competição de forma individual em vez de constituir equipas fixas, como o modelo originalmente prevê (Siedentop, 1994; Mesquita & Graça, 2009). Esta opção permitiu que cada aluno desenvolvesse competências de forma autónoma promovendo a participação ativa, garantindo maior fluidez nas aulas e prevenindo conflitos, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e equilibrado. Ao refletir sobre esta decisão, percebi que, embora o MED privilegie a dinâmica de equipas, a adaptação ao contexto da turma e às necessidades dos alunos é essencial para tornar a aprendizagem significativa, motivadora e harmoniosa.

Tratando-se de uma modalidade já praticada pelos alunos em anos anteriores, estes possuíam referências técnicas e táticas que facilitaram a aplicação do modelo. Nesse sentido, o MED revelou-se especialmente eficaz para promover autonomia e responsabilidade, pois os alunos estavam preparados para assumir papéis mais ativos na gestão da prática. A organização do campeonato exigiu um planeamento rigoroso, mas, uma vez compreendida a

lógica competitiva e organizacional, a unidade transformou-se numa experiência autêntica e rica.

Os alunos passaram a gerir de forma autónoma os jogos, as pontuações e até eventuais disputas, demonstrando competências de tomada de decisão, sentido de responsabilidade e reflexão sobre a prática. Este processo confirmou o potencial do MED para desenvolver não apenas competências técnicas, mas também cognitivas e socioafetivas, tornando o ensino mais significativo e aproximando-o de experiências desportivas autênticas (Siedentop, 1994; Mesquita & Graça, 2009).

Ainda neste período, surgiu o judo, modalidade nova para os alunos, que exigia maior estruturação e atenção à segurança. A intervenção baseou-se no MID (Metzler, 2011), garantindo instruções claras, demonstrações precisas e correção imediata. Paralelamente, recorri à Descoberta Guiada (Mosston & Ashworth, 2002), permitindo que os alunos explorassem movimentos e situações de forma autónoma, refletindo sobre decisões e soluções dentro de contextos controlados. De forma pontual, utilizei também o Ensino Recíproco (Mosston & Ashworth, 2002), incentivando a observação e o fornecimento de feedback entre pares, reforçando a atenção aos detalhes técnicos, a responsabilização e a colaboração.

“Como é habitual no final de qualquer UD, realizámos uma reflexão conjunta. A opinião geral foi que, apesar de curta, esta foi uma das modalidades onde mais aprenderam, mais se empenharam e mais evoluíram. Os alunos demonstraram compreender a importância das regras, respeitando-as e contribuindo para um ambiente de trabalho positivo e cooperativo, que potenciou a aprendizagem de todos.”

(Reflexão da aula – 23/03/2025)

Esta articulação entre o MID e estilos de ensino ativos demonstrou que, mesmo em modalidades que requerem forte direção e supervisão, é possível criar espaços de autonomia, reflexão e cooperação, equilibrando o rigor técnico com aprendizagens significativas (Rink, 2010).

A UD de futsal estava inicialmente prevista para o 3.º período, mas, face à sua curta duração, decidi antecipar o início para o 2.º período, de forma a

garantir uma progressão consistente e adequada ao nível da turma. Durante o 3.º período, dei continuidade à unidade, recorrendo novamente ao TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), mas desta vez com maior segurança e domínio: já conhecia bem a turma, conseguia prever as suas reações e ajustar as propostas em tempo real. As atividades foram intencionalmente simples, contextualizadas e competitivas, promovendo a compreensão tática do jogo e o envolvimento dos alunos. A minha capacidade de ajustar o plano durante a aula, apoiada pelo conhecimento da modalidade, da qual sou praticante, e pela reflexão-na-ação (Schön, 1983), estava mais consolidada nesta fase. O objetivo principal foi desenvolver a compreensão do jogo em contextos reduzidos, consolidando progressivamente a organização ofensiva e defensiva de forma significativa e consistente. Esta abordagem reforça a ideia de que a técnica deve emergir em função das necessidades do jogo, promovendo uma aprendizagem contextualizada e intencional, em que os alunos são convidados a tomar decisões, refletir sobre soluções e colaborar com os colegas, promovendo autonomia e envolvimento ativo na construção do seu conhecimento (Griffin et al., 1997; Kirk & MacPhail, 2002; Graça & Mesquita, 2007; Bessa et al., 2021).

Em paralelo, no 3º período, iniciei o ensino da dança, modalidade que sempre pratiquei, mas que no contexto escolar exigiu estratégias pedagógicas diferenciadas. Utilizei o MID (Metzler, 2011) para assegurar a execução correta e a compreensão das sequências, garantindo segurança e clareza na aprendizagem. E, tal como no judo, recorri a estilos de ensino como a Descoberta Guiada e, pontualmente, o Ensino Recíproco (Mosston & Ashworth, 2002), permitindo que os alunos explorassem movimentos, construíssem pequenas coreografias em pares ou grupos e experimentassem soluções criativas.

“Mais uma vez, foi possível observar que existem múltiplos caminhos na dança, ideias distintas que originam resultados únicos. Esta diversidade tem sido um ponto forte na turma, que se envolve ativamente no processo criativo, revelando orgulho no momento das apresentações. Destaco ainda o sentido de responsabilidade e respeito pelas orientações dadas, bem como a forma como colaboram em grupo, demonstrando coesão e espírito de equipa.”

(Reflexão da aula – 20/05/2025)

Esta articulação entre direção e autonomia mostrou-se eficaz, promovendo envolvimento, motivação e aprendizagem significativa, mesmo entre os alunos menos predispostos para a modalidade.

Importa ainda referir que, ao longo de todo o AL, o questionamento esteve sempre presente, funcionando como um fio condutor transversal às diferentes modalidades. No início das aulas, foi utilizado para recuperar aprendizagens e conectar o conteúdo atual com conhecimentos prévios dos alunos. Durante a execução das tarefas, recorreu-se a perguntas abertas e orientadoras, incentivando a reflexão crítica sobre decisões táticas, estratégias ou execução técnica. Por fim, no encerramento das aulas, o questionamento serviu como momento de síntese, promovendo compreensão do “como” e do “porquê” das ações desenvolvidas (Bessa et al., 2021; Chin & Brown, 2000; King, 1992; Tofade et al., 2013)

Esta abordagem fortaleceu não apenas a aprendizagem técnica e tática, mas também as competências cognitivas e reflexivas, permitindo que os alunos se tornassem mais conscientes das suas decisões e do seu percurso de aprendizagem, em linha com princípios do TGfU, que valoriza a análise e tomada de decisão em contexto de jogo (Bunker & Thorpe, 1982).

Por fim, um modelo que gostaria de ter explorado mais foi o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). A ideia de desenvolver uma UD dedicada ao modelo surgiu após assistir a um seminário na FADEUP, com a participação do professor Javier Fernández-Río, da Universidade de Oviedo. No seminário, foram discutidos desafios comuns, como a tendência para competição intergrupar, a falta de paciência e a basear-se em experiências passadas, evidenciando que a cooperação não é imediata e exige tempo e prática. Foi também mostrado como uma unidade didática estruturada pode desenvolver a responsabilidade individual, o processamento grupal, as competências interpessoais, a participação equitativa e a igualdade de oportunidades de êxito, consolidando o papel ativo dos alunos na sua própria aprendizagem, e a importância de momentos finais de reflexão sobre o que aprenderam e como colaboraram.

Apesar desta inspiração, não encontrei um momento ideal para implementar a UD dedicada ao MAC na minha prática. Senti que o tempo e o número de aulas não permitiam a sua aplicação completa, pois seria necessário abdicar de outra UD ou reduzir algumas para conseguir integrá-la. Além disso, nos momentos de decisão sobre como organizar as aulas, percebi que outros modelos se adequavam melhor às necessidades imediatas da turma. Ainda assim, os momentos aplicados com base no MAC evidenciaram que o modelo tem grande potencial para promover interdependência positiva, responsabilidade individual e coletiva, inclusão e participação de todos os alunos (Johnson & Johnson, 1999), bem como favorecer o desenvolvimento social e emocional através da colaboração e do respeito pelas diferenças (Slavin, 2014).

Ao longo do percurso metodológico, compreendi que a eficácia da intervenção não depende apenas dos modelos ou estilos escolhidos, mas da forma como estes são geridos e adaptados à realidade da turma. A clareza das instruções, a gestão do tempo e do espaço, o feedback imediato, o questionamento constante e a relação pedagógica construída com os alunos revelaram-se fatores centrais para promover envolvimento e aprendizagens significativas (Rosenshine, 2012; Rink, 2010). Paralelamente, reconheço a minha própria evolução: de uma prática inicial marcada pela insegurança e pela tentativa de aplicar “tudo”, passei para uma intervenção mais seletiva, flexível e intencional, capaz de articular teoria e prática em decisões ajustadas. Neste processo, cada decisão foi cuidadosamente escolhida e reajustada à realidade da turma, procurando equilibrar desafio, motivação e aprendizagem significativa. A relação construída com os alunos revelou-se determinante: funcionou como uma ponte que facilitou a implementação das estratégias, sustentou a confiança mútua e favoreceu tanto a evolução deles como o meu crescimento enquanto professora. A prática pedagógica mostrou-se, assim, mais do que aplicar modelos; tratou-se de transformar cada proposta em caminhos vivos, construídos no diálogo contínuo entre teoria, experiência e humanidade (Schön, 1983; Tardif, 2002).

4.4 O Olhar que Orienta o Caminho – A Avaliação

Ao longo da minha prática pedagógica, percebi que a avaliação constitui uma das tarefas mais exigentes do trabalho docente. Avaliar não se resume a atribuir uma nota: implica reconhecer percursos individuais, valorizar progressos, fornecer feedback constante e, em simultâneo, responder às exigências formais do sistema educativo. Muitas vezes senti dificuldade em conciliar todas estas dimensões, o que me levou a compreender que a avaliação será sempre um campo em construção, no qual o tempo, a experiência e a prática me ajudarão a crescer enquanto professora. Esta visão encontra fundamentação no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que sublinha a importância da avaliação enquanto promotora de autonomia, responsabilidade e reflexão crítica.

A literatura reforça que a avaliação em Educação Física deve ultrapassar a lógica meramente somativa e classificatória, privilegiando uma abordagem formativa e autêntica, em que o feedback contínuo, a autoavaliação e a reflexão crítica assumem um papel central (Black & Wiliam, 1998; Hay & Penney, 2012; López-Pastor, 2009). Tal perspetiva procura garantir inclusão e equidade, reconhecendo diferenças individuais e valorizando empenho, progressão e participação tanto quanto desempenho técnico. Tal como defendem Dania, Mesquita e Farias (2024), avaliar é também ensinar: significa criar oportunidades para que os alunos compreendam o seu percurso, reconheçam os seus progressos e identifiquem aspetos a melhorar. Esta conceção vai ao encontro do estipulado no Decreto-Lei n.º 55/2018, que coloca a tónica na centralidade da avaliação formativa e diferenciada, como elemento regulador do ensino e da aprendizagem.

Durante a PES, procurei integrar as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, atribuindo a cada uma um papel claro e complementar no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. AAD marcou o ponto de partida. Confesso que inicialmente senti alguma ansiedade ao tentar perceber com rigor o nível de cada aluno, os seus conhecimentos prévios e as suas necessidades específicas. Muitas vezes, foi difícil recolher informação suficiente num curto espaço de tempo, mas compreendi que este passo é

fundamental: conhecer os alunos permite alinhar expectativas, ajustar planos de aula e garantir que todos partem de um ponto adequado. Cada diagnóstico foi, assim, uma janela que me permitiu compreender não apenas o que os alunos sabiam, mas também como pensavam, aprendiam e se relacionavam com a prática.

Sabia, pelas experiências do ano anterior, que qualquer momento de avaliação formal seria desafiante e que teria de me organizar cuidadosamente. Ao iniciar o ano AL, tinha consciência de que a primeira avaliação, a AD de andebol (Anexo 6), seria particularmente difícil, pois não conhecia os alunos nem dominava ainda os seus nomes. Além disso, sentia-me sobrecarregada pelas múltiplas tarefas: planear em diferentes níveis, refletir sobre cada acontecimento e, em simultâneo, elaborar a grelha de avaliação diagnóstica, já que só através dela poderia aferir o nível dos alunos. Nesta fase, cada tarefa exigia-me mais tempo, devido à falta de prática e ao meu desejo de alcançar a perfeição. Após ponderar sobre a melhor estratégia, decidi que esta primeira avaliação não seria individual, pois seria praticamente impossível identificar com precisão todos os alunos e analisar o desempenho de cada um. Assim, optei por um diagnóstico global e simples, que me permitisse recolher a informação essencial para a construção da unidade didática da modalidade, garantindo ao mesmo tempo que me sentia capaz de conduzir o processo de forma confiante.

A avaliação formativa acompanhou de forma constante o percurso dos alunos, revelando-se especialmente enriquecedora. Incluiu feedback contínuo, questionamento orientador e momentos de reflexão, que ajudaram os alunos a tomar consciência dos seus progressos e dificuldades. Apesar da pressão do tempo e a dificuldade em chegar a todos, aprendi gradualmente a observar com maior atenção e a priorizar os aspetos essenciais. Esta modalidade mostrou-me que a avaliação não é um momento isolado, mas uma presença contínua que orienta, ajusta e fortalece a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998). Percebi, igualmente, que funciona como um diálogo constante, uma ponte entre o que já foi alcançado e o que ainda pode ser conquistado, promovendo motivação, autonomia e reflexão crítica.

A avaliação sumativa (AS) surgiu como exigência formal do sistema educativo, mas procurei que não se reduzisse a uma função meramente classificatória. Inspirei-me na perspectiva de López-Pastor (2009), que defende uma avaliação autêntica, integrando critérios de empenho, progressão, participação e desempenho técnico. Muitas vezes, senti o dilema entre a necessidade de atribuir uma nota objetiva e o desejo de valorizar o percurso individual de cada aluno. Este desafio ajudou-me a refletir sobre a importância de conciliar rigor, justiça e humanidade na avaliação. Ao longo do tempo, percebi que o meu sentido de análise melhorava, fruto de uma maior organização espacial e de um conhecimento mais profundo dos alunos.

“Continuo a sentir que o momento de avaliação é um dos mais desafiantes enquanto professora. Apesar da tentação de comparar os alunos, a experiência tem vindo a melhorar a minha análise. Nas primeiras avaliações, tive bastante dificuldade em preencher as grelhas, mas, desta vez, avaliar os alunos par a par, ajudou-me a organizar-me e registar tudo com mais confiança.”

(Reflexão da aula – 25/02/2025)

Cada AS representou, assim, um fecho de ciclo, formalizando de forma coerente as perceções construídas ao longo da UD, em alinhamento com o referencial de avaliação da escola e as orientações ministeriais.

Ao refletir sobre todo o processo, percebi que a avaliação funciona como uma bússola pedagógica (Hay & Penney, 2012), capaz de orientar o ensino, promover inclusão e dar sentido às aprendizagens. Cada obstáculo representou uma oportunidade de aprendizagem e uma etapa do meu caminho enquanto professora. O questionamento e a reflexão tornaram-se companheiros constantes nesta viagem, ajudando-me a transformar dúvidas em possibilidades e a olhar para cada momento de avaliação como parte de um percurso mais amplo.

Hoje, sinto que a avaliação é, simultaneamente, um espelho da minha prática e uma oportunidade de transformação. Ainda não possuo todas as respostas, mas aprendi que clareza, coerência e compromisso com os alunos são essenciais para tornar a avaliação uma verdadeira aliada do ensino-aprendizagem. Estou consciente de que, com tempo e experiência, saberei

integrar de forma cada vez mais segura as três dimensões da avaliação, tornando-a um olhar atento que orienta o meu caminho na docência e na construção da minha identidade profissional.

4.5 Cada Passo, Uma Aprendizagem – A Reflexão

E chegou agora o capítulo que representa um dos meus maiores pilares ao longo da minha PES: a Reflexão. Ela acompanhou-me e amparou-me durante todo o percurso, tanto de forma consciente como inconsciente, pois, em todos os momentos, durante as aulas ou nos instantes de pausa, surgiam perguntas na minha mente sobre a minha prática, sobre os alunos e sobre o próprio ato de ensinar. Percebi, assim, que a reflexão se tornou uma das ferramentas mais essenciais e, simultaneamente, das mais exigentes da minha prática pedagógica. Tal como quem viaja precisa de parar em determinados pontos para observar o caminho percorrido e decidir os próximos passos, também eu senti a necessidade de criar momentos de pausa, análise e questionamento. A reflexão não se limitou a um exercício final: esteve presente em cada desvio, em cada obstáculo e em cada pequena conquista.

A literatura reforça esta ideia. Dewey (1933) defende que pensar e refletir são processos inseparáveis da ação, permitindo compreender e interpretar experiências para agir de forma mais consciente. Schön (1983), por seu lado, distingue entre refletir em ação (enquanto se atua) e refletir sobre a ação (após a experiência vivida). Ambas as perspectivas marcaram profundamente a minha prática: durante as aulas, ajustava estratégias em função das respostas dos alunos; após as sessões, revisava mentalmente cada decisão, procurando perceber o que funcionara, o que precisava de ser melhorado e de que forma poderia evoluir no futuro.

Um dos primeiros momentos durante a minha PES em que a reflexão se revelou mais intensa ocorreu durante as aulas de salto em altura. Ao perceber que a execução técnica de alguns alunos não estava consolidada, percebi que insistir no plano inicial da UD poderia comprometer aprendizagens futuras. Foi necessário parar, reorganizar o ritmo, reforçar fundamentos e combinar estratégias, equilibrando segurança, técnica e motivação. Esta pausa reflexiva

permitiu-me perceber que a prática pedagógica raramente segue um percurso linear: cada desvio, cada obstáculo, é uma oportunidade de aprendizagem, tanto para os alunos como para mim.

Já mais no fim do ano letivo, os exemplos das aulas de futsal mostram como a reflexão esteve presente em “tempo real”. Adaptar exercícios e situações de jogo em função das decisões dos alunos exigiu reflexão em ação: ajustar regras, reorganizar equipas ou reformular desafios garantiu que a aprendizagem permanecesse significativa e contextualizada. Ao mesmo tempo, refletir sobre estas experiências no final da aula, registando-as por escrito, ajudou-me a consolidar estratégias pedagógicas mais eficazes para o futuro. Também as observações do PC e o feedback dos meus colegas foram fundamentais: proporcionaram-me diferentes perspetivas sobre a minha prática, ajudaram-me a relativizar dificuldades e reforçaram a importância de uma reflexão colaborativa, próxima da ideia de comunidade de prática (Wenger, 1998).

Um dos maiores desafios foi gerir o tempo para refletir com profundidade, sobretudo em períodos de maior intensidade no estágio. Muitas vezes, a urgência das tarefas fazia com que a reflexão surgisse de forma apressada. Contudo, aprendi a valorizar até os momentos breves, pequenas notas, perguntas rápidas aos alunos ou conversas informais, tanto com colegas como com o PC, que se revelaram fundamentais para manter viva esta prática. Como defendem Zeichner e Liston (1996) e Perrenoud (2002), a reflexão não é apenas um exercício intelectual, mas um processo contínuo, alimentado por múltiplos contextos, experiências e interações, sendo central para a construção da identidade profissional.

Apesar das dificuldades, a reflexão revelou-se igualmente um espaço de crescimento e descoberta. Ao revisitar as minhas decisões, dei-me conta não só dos erros, mas também dos progressos e da evolução conquistada ao longo do caminho. Este equilíbrio ajudou-me a não me fixar apenas nas falhas, mas a reconhecer que cada passo, mesmo imperfeito, faz parte de um processo mais amplo de construção da minha identidade enquanto professora.

Hoje percebo que refletir é muito mais do que simplesmente parar no caminho: é aprender a caminhar com consciência, transformar obstáculos em

aprendizagens e compreender melhor o meu papel como professora. A reflexão fortaleceu a minha convicção de que, só através desta prática contínua, conseguirei evoluir, consolidar competências e percorrer um caminho pedagógico sólido, coerente e humano. Cada pausa, cada pergunta, cada instante de análise constrói o trilho do futuro, permitindo que eu caminhe com maior segurança, consciência e propósito.

5. Envolvimento na comunidade escolar: Caminhos que se cruzam

Ao longo da minha PES, diversas experiências marcantes ajudaram-me a consolidar a minha identidade enquanto futura professora de EF e a compreender a importância de me integrar ativamente na comunidade escolar. Mais do que seguir um caminho traçado, senti que estava a construir pontes: entre o planeamento e a ação, entre a teoria e a prática, mas sobretudo entre as pessoas que dão vida à escola.

Cada atividade foi um ponto de ligação, uma etapa do percurso que me permitiu crescer, aprender e perceber que ensinar é também criar relações que sustentam a aprendizagem. Participar ativamente na vida da escola permitiu-me perceber que ser professora de EF vai muito além das aulas. Envolve estar presente, colaborar, escutar e contribuir para o dinamismo de um espaço educativo que se constrói em rede.

Muitas das iniciativas em que participei estiveram enquadradas no DE, uma estrutura que promove o desenvolvimento integral dos alunos através da prática desportiva e da convivência saudável no ambiente escolar (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2025). Cada uma das experiências que vivi foi como sair do percurso desenhado e explorar caminhos que só a experiência real revela. A escola tornou-se um espaço vivo, feito de relações, de desafios e de aprendizagens partilhadas, conferindo significado profundo ao meu papel docente.

Neste capítulo, percorro as principais etapas desse envolvimento, refletindo sobre a pertinência, o enquadramento e o impacto formativo de cada

uma, e sublinhando o papel essencial que tiveram na construção da minha identidade docente e na minha integração na comunidade educativa.

5.1 Atividade Abertura Ano Letivo 2024/25 – Receção dos Alunos de JI e 1ºCiclo

Esta atividade assinalou os meus primeiros passos no terreno escolar, representando simbolicamente a entrada num novo território: a experiência prática como professora em formação. Na Escola de S. Gens, tive a oportunidade de apoiar a receção dos alunos do Jardim de Infância e do 1.º Ciclo, colaborando com alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto e do Curso Profissional de Técnico de Ação Educativa. Desde o início, percebi que estava a pisar um terreno em que as rotas, embora esboçadas, ainda não estavam totalmente definidas e as fragilidades na execução tornaram-se rapidamente visíveis.

A presença de uma docente levou-me, num primeiro momento, a adotar uma postura mais observadora, permitindo que a mesma gerisse a chegada e a distribuição das crianças. Esta escolha revelou-se importante para perceber o valor do olhar crítico e da antecipação de ajustes, sobretudo quando desconhecemos os métodos de trabalho dos colegas, fator que contribuiu para alguma desorganização inicial.

Outro aspeto fundamental foi trabalhar lado a lado com os alunos, entendendo que cooperar vai além da simples divisão de tarefas: é criar um ambiente de apoio e confiança mútua.

Apesar da simplicidade da atividade, esta experiência proporcionou-me um primeiro mapa do que significa ser professora: mais do que executar tarefas, é na partilha e no contacto direto que se edifica um ambiente propício à confiança e motivação para o ano que começa. Foi gratificante perceber que, mesmo nos primeiros momentos, se começaram a formar os laços que sustentam o trabalho coletivo.

5.2 Dia Europeu do Desporto na Escola

Se a receção aos alunos do JI e 1.º ciclo foi o primeiro passo, o Dia Europeu do Desporto na Escola representou um verdadeiro alargar de caminho:

uma atividade de maior escala que exigiu colaboração entre professores, logística cuidada e a capacidade de responder a imprevistos em tempo real.

Logo no planeamento, percebi que a clareza na comunicação e a antecipação de cenários são cruciais. As constantes alterações, desde a modalidade atribuída até aos espaços e materiais, obrigaram-me a exercitar a flexibilidade, sempre preparada para alternativas. Aprendi que não basta ter um plano A: é imprescindível prever desvios e dispor sempre de um plano B e até um C.

No dia do evento, assumir temporariamente a patinagem colocou-me numa posição de liderança e adaptação imediata. Gerir a logística dos patins, apoiar alunos que nunca tinham patinado e, simultaneamente, garantir a segurança e a motivação do grupo evidenciou a importância de ajustar estratégias com agilidade e de criar um ambiente de confiança.

Mais do que um evento desportivo, esta atividade fez-me sentir verdadeiramente integrada na comunidade escolar. Caminhar junto de professores que ainda estava a conhecer e lidar com turmas de diferentes idades deu-me uma visão mais ampla da escola como espaço coletivo, reforçando o sentido de pertença e colaboração.

5.3 “É Hora de Expressar”

No percurso da minha PES, a participação na 25ª edição do Festival Juntos Pel’Arte destacou-se como um momento singular de contacto com a comunidade educativa e social para além da escola. O convite surgiu da psicóloga da APPACDM de Matosinhos para a coordenadora do DE que nos pediu apoio para dinamizar uma atividade de Expressão Corporal. Percebi, desde o início, que este desafio não se resumia a preparar uma aula, mas sim a construir pontes entre a escola, a APPACDM e a Câmara Municipal.

Organizar esta atividade foi como traçar um percurso num mapa inacabado, onde cada nova informação obrigava rever o caminho. Senti, desde cedo, que uma parte significativa da responsabilidade recaía sobre mim: desde a definição do nome e da proposta de atividade ao primeiro esboço do plano, passando pelo contacto com os diretores de turma e pela elaboração das

autorizações. Apesar de contar com alguns apoios, muitas vezes a sensação era de que a estrada estava a ser aberta à minha frente, passo a passo, com poucas indicações.

No dia da atividade, a logística do transporte e a gestão de quase 40 alunos confirmaram a necessidade de manter a calma e organizar cada etapa como quem guia um grupo por um terreno desconhecido. Ao chegar, deparei-me com mais ajustes: inicialmente prevista apenas para conduzir a primeira parte de expressão corporal, acabei por assumir todo o momento. Este desafio inesperado fez-me sair da minha zona de conforto e reforçou a importância de estar pronta para responder em tempo real.

Mais do que a execução, ficou a aprendizagem proporcionada pelo contacto próximo com os alunos da APPACDM, cuja entrega genuína e alegria contagiante marcaram a experiência. Foi ao ver o brilho nos seus olhos que percebi que, para além do planeamento e logística, o que realmente sustenta uma atividade são as relações que se constroem no momento.

Aprendi que preparar uma atividade não é apenas definir um plano, mas criar uma estrutura flexível, capaz de se transformar sempre que o contexto muda. Esta consciência reforçou em mim a noção de que ser professora implica muito mais do que transmitir conteúdos: é saber ajustar, improvisar e, acima de tudo, colocar as pessoas no centro de tudo o que se faz.

5.4 Manhã do Desporto Adaptado

A “Manhã do Desporto Adaptado”, realizada a 4 de abril de 2025, marcou um momento diferente neste caminho. Organizada pelo NE, esta responsabilidade trouxe-me uma consciência mais clara sobre o papel ativo que podemos ter na dinamização da escola.

Durante o planeamento, confesso que, em alguns momentos, senti que o NE não estava totalmente alinhado na resolução das tarefas, o que me levou a assumir a maior parte da elaboração do *roulement* (Anexo 8). Ainda assim, contei com o apoio da Filipa, cuja ajuda foi essencial para tornar o documento mais claro e funcional, e com a Leonor, que contribuiu com a criação do cartaz de divulgação. Esta experiência fez-me perceber o peso da organização e o

verdadeiro sentido de colaboração que não se esgota na divisão de tarefas, mas se constrói na entreatada e no compromisso com um objetivo comum.

No dia, dinamizei uma modalidade que desconhecia, o *polybat*, o que foi, para mim, um desafio que revelou a importância da preparação e da humildade para aprender e explicar com segurança. A gestão do espaço partilhado com o boccia mostrou também como a flexibilidade e o planeamento cuidam da participação e da inclusão, dando oportunidade para que todos pudessem experimentar.

Momentos de pausa serviram para observar e interagir com outras estações, onde o entusiasmo dos alunos era palpável. Pude ainda juntar-me à minha turma residente no *goalball*, vivendo com eles uma experiência direta de ação e proximidade, que reforçou a dimensão humana desta atividade.

Todas as estradas percorridas até esta Manhã do Desporto Adaptado mostraram-me que devo estar preparada para assumir responsabilidades inesperadas e compreender que o sucesso depende da capacidade de articular, cooperar e adaptar constantemente. Mais do que conhecer modalidades ou gerir espaços, aprendi que a essência está em construir ambientes onde a inclusão e o envolvimento sejam sentidos por todos, tornando a escola verdadeiramente um espaço de crescimento coletivo.

5.5 Taça do Desporto Escolar

A Taça do Desporto Escolar envolve várias modalidades, mas o meu acompanhamento focou-se sempre na ginástica, tanto na Fase Agrupamento como na Fase Local. Participar neste evento foi mais do que acompanhar uma competição: foi compreender como a coordenação entre docentes, não docentes e alunos transforma um evento numa experiência educativa. Cada momento, da preparação à execução, desafiou-me a equilibrar rigor e motivação, percebendo como pequenos detalhes influenciam a qualidade de todo o processo.

Na Fase Agrupamento, o NE esteve envolvido em todas as etapas: montagem dos circuitos, organização dos alunos e ajuizamento. Para além dos aspetos técnicos, percebi a importância de criar um ambiente seguro e motivador, onde os alunos se sentissem confiantes para dar o seu melhor. Foi

também uma aprendizagem pessoal: gerir a logística, apoiar os colegas e estar atenta a cada detalhe mostrou-me como a cooperação e a comunicação são fundamentais para o sucesso de uma atividade desta dimensão.

Ao longo da competição, aprendi a importância do rigor e do silêncio para manter a concentração dos alunos. Cada prova exigia uma atenção minuciosa, pois o sucesso dependia não só das capacidades dos participantes, mas também da nossa capacidade de manter o ambiente propício ao desempenho.

Na Fase Local, realizada a 14 de maio e organizada pelo nosso agrupamento, mantive-me ligada à modalidade de ginástica, já com mais confiança por ter participado na fase anterior. Ajudei na montagem dos circuitos e acompanhei os alunos que representavam o nosso agrupamento.

Viver de perto todo o percurso dos alunos foi profundamente marcante. Cada exercício, cada tentativa superada, transmitia um orgulho difícil de traduzir em palavras. Ver o seu esforço materializar-se num segundo lugar na ginástica e, no somatório das modalidades, garantir o primeiro lugar e o apuramento para a fase nacional foi um momento de partilha genuína de conquistas.

Não poder estar presente na etapa final por motivos profissionais deixou-me um sabor agri-doce, mas também me mostrou que o verdadeiro impacto não está apenas no momento da competição, mas no caminho partilhado até lá. Acompanhar estes alunos permitiu-me reforçar a ideia de que, mais do que resultados, o que fica são as experiências que constroem confiança, trabalho em equipa e a capacidade de superar desafios.

Esta experiência reforçou a minha convicção de que o sucesso coletivo nasce da soma de responsabilidades individuais e da entrega de cada um.

5.6 Interescolas

No Interescolas, estive envolvida em duas modalidades: futsal, desde o processo de seleção de alunos até à competição, e atletismo, modalidade organizada pelo nosso agrupamento, que proporcionou um evento marcado por forte convívio entre o grupo de EF.

No futsal, éramos três docentes envolvidos: um professor ligado ao futebol, eu (enquanto atleta de Futsal) e um colega do NE, que se identificava

com a modalidade. O processo de seleção masculino foi particularmente desafiante, pois tínhamos 63 alunos inscritos para apenas 12 vagas e dois treinos para definir a convocatória final. Estes serviram essencialmente para observar os alunos em situação de jogo. No primeiro treino, compareceram quase 40 alunos, o que permitiu desde logo eliminar alguns. E, após o primeiro treino, convocámos 20 alunos para o segundo, onde se fez a seleção final. Foi um processo difícil, pois todos demonstravam muita vontade em participar e havia mais alunos que mereciam essa oportunidade. No primeiro dia da competição, a ausência inesperada de um aluno foi um momento frustrante, mas precisei manter a calma e profissionalismo.

Antes de cada jogo, decidi assumir a responsabilidade de ajudar no aquecimento dos guarda-redes, posição em que jogo como atleta. Em termos de gestão da equipa, procurámos tomar decisões de forma unânime, mas dei liberdade aos meus colegas para gerir as substituições. Eu assumi o papel de transmitir pontos-chave da estratégia, graças à minha maior experiência na modalidade. Além disso, como os alunos não estavam habituados a jogar juntos, procurei ouvir o grupo para perceber o que estava a correr bem e o que precisava de ser ajustado, decidindo em conjunto os passos seguintes. Como docente e membro da equipa técnica, acredito que manter uma postura exemplar é essencial. Creio que a minha experiência e maturidade, enquanto uma das capitãs da minha equipa, permitiram-me manter a calma mesmo nos momentos de maior tensão durante o jogo. Contudo, nem todos conseguiram controlar as emoções, havendo momentos de exaltação que me tocaram particularmente. Sendo parte integrante da escola, sentimos a responsabilidade de preservar sempre a melhor imagem, e essas situações desafiaram esse compromisso. Ainda assim, apesar desses desafios emocionais, vivemos muitas alegrias e a satisfação de alcançar um resultado histórico: o 2º lugar tanto no feminino como no masculino.

Quanto ao atletismo, a minha participação foi bastante diferente. Por motivos profissionais, quase não estive presente no evento em si, mas acompanhei toda a preparação. Foi incrível testemunhar o amor à camisola do Grupo de EF, a dedicação e a vontade genuína de ajudar em tudo o que fosse

necessário. O momento do almoço foi mais do que uma pausa logística, foi uma oportunidade valiosa de socialização, que permitiu fortalecer os laços entre os docentes, partilhar experiências e criar um ambiente de grupo mais unido e motivado. Ver a minha professora do Ensino Secundário, já reformada, a ajudar em todo o evento trouxe-me um orgulho difícil de explicar, como se estivesse a caminhar num percurso que começou com ela e que agora continua comigo.

5.7 Atividade Interna – Dança

Desde a primeira reunião de departamento, quando me foi lançado o desafio de integrar o Grupo de Atividade Interna (AI) da modalidade de Dança, percebi que estava diante de algo que poderia marcar a minha PES. A dança sempre foi uma parte essencial de mim, por isso encarei esta oportunidade não apenas como uma tarefa, mas como uma responsabilidade que queria abraçar com dedicação.

Durante o 1.º período, conseguimos formar um grupo coeso, com cerca de 10 alunas em média. Desde o início, incentivei a autonomia criativa, promovendo que construíssem as suas próprias coreografias. Complementava com atividades dinâmicas que geravam interação, reforçavam a confiança e lhes davam ferramentas para se expressarem livremente. Aos poucos, nasceu uma energia de grupo bonita, baseada na colaboração e no entusiasmo de criar em conjunto.

No entanto, com o início do 2.º período, a consistência conquistada foi posta à prova. As faltas tornaram-se mais frequentes devido a atividades sobrepostas e compromissos extracurriculares. A dinâmica do grupo alterou-se e, inevitavelmente, a motivação começou a oscilar, tanto a delas como a minha. Como as presenças variavam, era necessário rever constantemente o trabalho anterior. Por vezes, senti que o processo estava “encalhado” e que o avanço era travado por circunstâncias fora do meu controlo. Foi frustrante, porque acreditava no potencial do grupo e queria que cada aluna sentisse que estava a criar algo significativo.

Diante desta realidade, procurei adaptar-me. Passei a idealizar propostas de atividades para grupos mais reduzidos, evitando dependência da presença

de todas. Incentivei-as a trazer ideias e movimentos, pois percebi que procuravam destaque e reconhecimento dentro do grupo. Apesar dos esforços, foi difícil recuperar a dinâmica sólida do 1.º período e manter o grupo estável.

No 3.º período, a gestão tornou-se ainda mais complexa, com outras atividades do DE, como a Taça e os Interescolas, reduzindo as oportunidades de reunir todo o grupo. Desde o início do AL, tínhamos o objetivo de criar algo para apresentar, e esse tornou-se o meu foco principal: identificar quem estava disponível e garantir, mesmo com um grupo reduzido, a concretização desse momento.

Foi na 11.ª Edição de Cicloturismo que encontrei a oportunidade de levar as alunas a palco. Apesar de serem apenas sete, o momento foi profundamente significativo. Vi-as passar pelo nervosismo dos bastidores, pelo foco antes da música começar e, finalmente, pela alegria e pelo orgulho após atuarem. Mais do que uma apresentação, foi a confirmação de que o percurso ao longo do ano valeu a pena. Elas cresceram, aprenderam a trabalhar em grupo e, sobretudo, sentiram o poder de partilhar a sua arte com a escola.

Ainda houve um último dia dedicado a esta AI, com apenas quatro alunas presentes. Longe de ver isso como um fracasso, transformei o momento numa oportunidade: desafiei-as a improvisar, criar e explorar sem pressão. Curiosamente, essa aula foi leve e divertida, levando-me a pensar se, no 2.º período, a insistência em rever e consolidar coreografias pode ter tornado o processo mais monótono, contribuindo para a desmotivação. Talvez mais espaço para improvisação e liberdade criativa tivesse mantido a energia inicial.

Ao olhar para trás, percebo que procurei sempre dar voz a cada aluna e integrá-las no grupo. Aprendi que, num grupo jovem, muitas inconsistências e conflitos surgem porque várias querem ser a personagem principal, e gerir essas ambições é tão desafiante quanto ensinar passos de dança.

Se tivesse de resumir esta experiência, diria que a maior lição foi perceber que a dança não é apenas o produto final apresentado, mas todo o caminho construído em conjunto. Essa consciência marcou-me profundamente, enquanto alguém que vive a dança como parte de si.

5.8 Reflexão Final: Pegadas no Caminho Partilhado

Ao longo deste AL, cada atividade foi como uma nova estrada aberta, por vezes bem sinalizada, noutras apenas delineada por intuição, mas sempre com potencial de descoberta. Envolver-me ativamente na vida da escola não foi apenas uma etapa do processo formativo, foi o próprio solo onde aprendi a caminhar com mais autonomia, responsabilidade e sentido de pertença.

As experiências vividas mostraram-me que a escola não é feita apenas de aulas e conteúdos, mas de relações humanas que se constroem na entreajuda e na presença genuína. Participar nas atividades escolares, colaborar em eventos, assumir responsabilidades no DE ou simplesmente partilhar um almoço com o grupo de EF foram momentos que me ensinaram tanto quanto uma boa aula observada. Foram nestas interações com docentes, não docentes, alunos e outros profissionais da comunidade educativa que percebi o verdadeiro significado de integrar-se num coletivo, respeitar as dinâmicas existentes e, simultaneamente, contribuir para as transformar.

Cada ação exigiu de mim uma escuta ativa do contexto, uma adaptação constante ao terreno e uma atenção ao outro. Cresci ao aprender a planear com rigor, mas também ao aceitar que nem sempre o percurso segue como previsto e que a verdadeira maturidade profissional reside em saber reorientar o mapa quando os desvios surgem. Cresci ao perceber que o sucesso de uma atividade não se mede apenas pelos aplausos no final, mas pelo envolvimento dos participantes, pelo esforço partilhado e pelas relações que se fortalecem no processo.

Este capítulo não fecha uma porta, mas marca um novo rumo no meu caminho. Levo comigo a consciência de que ser professora de EF implica muito mais do que ensinar técnicas ou coordenar jogos: é estar presente, é participar, é pertencer. E é, sobretudo, continuar a caminhar com os outros, com a comunidade escolar, aprendendo sempre, com cada passo.

6. Investigação em contexto docente

A Atitude dos Alunos face à Educação Física e o Seu Impacto no Estilo de Vida Ativo

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, teve como objetivo analisar a relação entre as atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física e os seus níveis de prática de exercício físico. Para tal, foi adotado um desenho quantitativo, descritivo-correlacional e transversal. A amostra foi constituída por 47 alunos do ensino secundário, com idades entre os 16 e os 19 anos (29 do sexo feminino e 18 sexo masculino). A recolha de dados foi realizada através de um questionário online aplicado em contexto de aula, composto por dois instrumentos previamente validados: o Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF) e o Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A), que avaliou a prática física realizada na última semana. Os dados foram analisados no software IBM SPSS *Statistics* (v.29.0.2), com recurso a estatística descritiva, teste U de Mann-Whitney para comparação entre sexos, coeficiente de correlação de *Spearman* e regressão linear simples para análise preditiva. De um modo geral, os resultados revelaram atitudes positivas face à disciplina. Foram identificadas diferenças significativas no fator “Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas”, com os rapazes a apresentarem valores superiores. A prática física reportada pelos alunos correspondeu, em média, a um nível moderado. A análise correlacional evidenciou uma associação positiva entre atitudes mais favoráveis e níveis mais elevados de prática de exercício físico, relação essa confirmada pela regressão linear simples, que explicou 14% da variância. Estes resultados reforçam a importância da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos em contexto escolar, salientando a relevância de práticas pedagógicas que favoreçam o prazer, o envolvimento e a motivação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ATITUDES, MOTIVAÇÃO, ESTILOS DE VIDA ATIVOS

Abstract

The present study, carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice, aimed to analyse the relationship between students' attitudes toward Physical Education and their levels of physical exercise. A quantitative, descriptive-correlational and cross-sectional design was adopted. The sample consisted of 47 high school students aged between 16 and 19 years (29 female and 18 male). Data were collected through an online questionnaire administered during class time, comprising two previously validated instruments: "Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física (QAAEF)" and "Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A)", which assessed physical activity performed during the previous week. Data were analysed using IBM SPSS Statistics (v.29.0.2), through descriptive statistics, the Mann-Whitney U test for sex comparisons, Spearman's correlation coefficient, and simple linear regression for predictive analysis. Overall, the results revealed positive attitudes toward the subject. Significant differences were found in the factor "Enjoyment of PE and its contents – Satisfaction/pleasure in classes," with boys presenting higher values. Students' reported physical activity corresponded, on average, to a moderate level. Correlational analysis indicated a positive association between more favourable attitudes and higher levels of physical exercise, a relationship confirmed by simple linear regression, which explained 14% of the variance. These findings reinforce the role of Physical Education in promoting active lifestyles in school settings, highlighting the importance of pedagogical practices that foster enjoyment, engagement and motivation among students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, ATTITUDES, MOTIVATION, ACTIVE LIFESTYLES

6.1 Introdução

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020), a promoção de estilos de vida ativos entre crianças e adolescentes constitui uma das principais prioridades das entidades de saúde pública e educação a nível mundial. Esta organização constatou que o aumento dos comportamentos sedentários nas últimas décadas tem contribuído para o crescimento da obesidade infantil, do risco de doenças crónicas e de problemas de saúde mental em idades precoces. Este cenário é particularmente preocupante na adolescência, fase de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por profundas transformações físicas, cognitivas, sociais e emocionais. É precisamente neste período que se consolidam muitos dos hábitos e atitudes que tendem a persistir ao longo da vida (Telama, 2009).

Neste contexto, a disciplina de EF assume um papel essencial na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, contribuindo para o bem-estar, o desenvolvimento integral e a cidadania dos alunos, sendo, nesse sentido, um meio fundamental através do qual a escola, enquanto espaço educativo privilegiado, pode promover competências, atitudes e valores que incentivem os jovens a adotar comportamentos ativos e sustentáveis (UNESCO, 2015). Neste sentido, Onofre (2017) destaca que a disciplina proporciona experiências de movimento relevantes e motivadoras, promovendo o gosto pela atividade física e a sua continuidade fora do contexto escolar, sendo “que uma vida ativa e saudável é uma forma cidadania e, portanto, uma expressão cultural” (p. 328).

A EF constitui, assim, não apenas uma área curricular essencial, mas também uma oportunidade pedagógica para promover competências motoras, estilos de vida saudáveis e valores como a cooperação, o respeito e a superação (Bailey et al., 2009). Além disso, a prática regular de atividade física em contexto escolar está associada a ganhos na autoestima, na autonomia e na regulação emocional, aspetos essenciais para o desenvolvimento integral do adolescente (Bailey, 2006).

A investigação tem demonstrado que os alunos que desenvolvem atitudes positivas face à EF tendem a envolver-se mais nas aulas, apresentam maior motivação intrínseca e adotam com maior frequência comportamentos ativos

fora do contexto escolar (Pereira, et al., 2009; Silverman, 2017). Por outro lado, Nelson et al. (2010) demonstram que atitudes negativas em relação à atividade física podem ser um preditor mais forte da prática de exercício do que as atitudes positivas, podendo assim comprometer a eficácia das aulas e limitar a transferência dos comportamentos aprendidos para a vida quotidiana.

Neste contexto, compreender a forma como os jovens experienciam a disciplina de EF e como essas experiências influenciam a sua prática física fora da escola pode ajudar a fundamentar práticas pedagógicas mais eficazes, orientando intervenções que promovam estilos de vida ativos.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar se, e em que medida, as atitudes dos alunos em relação à disciplina de EF influenciam o seu estilo de vida ativo, contribuindo para reforçar o papel da EF na promoção da saúde e do bem-estar dos jovens em idade escolar, particularmente num momento tão determinante como a adolescência.

6.2 Metodologia

O presente estudo é de natureza quantitativa, descritivo-correlacional e transversal, tendo como objetivo analisar a associação entre as atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física e os seus níveis de prática de atividade física durante a última semana.

6.2.1 Amostra

A amostra deste estudo é composta por 47 alunos do 11.º e 12.º anos do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, provenientes de uma escola pública situada no norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. A seleção foi realizada com base na acessibilidade dos participantes no âmbito da PES em que a investigação decorreu. A amostra inclui alunos de ambos os sexos e com diferentes níveis de envolvimento na prática de atividade física.

Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo e assegurou-se a confidencialidade e anonimato das suas respostas.

O estudo obteve autorização do diretor da escola e o consentimento informado (Anexo 9), assinado pelos respectivos encarregados de educação, de acordo com os princípios éticos da investigação em contexto educativo.

6.2.2 Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário *online* (Anexo 10), criado através da plataforma *Google Forms* e aplicado em contexto de aula de Educação Física, com a minha presença durante todo o processo, garantindo o esclarecimento de eventuais dúvidas e um ambiente propício à resposta.

O questionário foi composto por três secções:

- Caracterização sociodemográfica: Incluiu questões relativas à data de nascimento e ao género, com o objetivo de caracterizar a amostra.
- Atitudes dos Alunos face à Educação Física: Foi utilizado o *Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física* (QAAEF), desenvolvido e validado por Pereira et al. (2009). Este instrumento é composto por 10 itens, avaliados numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente), que abrangem diferentes dimensões da atitude dos alunos relativamente à disciplina, como o gosto, o interesse, a valorização e a perceção da sua importância. Valores mais elevados refletem atitudes mais positivas face à Educação Física.
- Padrões de Exercício Físico: Foi utilizado o *Questionário de Exercício Físico para Adolescentes* (QEF-A), desenvolvido por Gomes, A. R. (2010), com base no *Physical Activity Questionnaire for Adolescents* (PAQ-A). Este instrumento avalia a frequência e intensidade da prática de exercício físico nos últimos sete dias, através de três itens cotados numa escala ordinal de cinco pontos, atribuídos nesta mesma ordem, conforme as frases/palavras apresentadas. O questionário inclui ainda um quarto item de

controle, que permite identificar se o aluno foi impedido de realizar exercício físico na última semana.

6.2.3 Procedimentos

A aplicação do questionário decorreu durante o mês de maio de 2025, em contexto de aula de Educação Física, com recurso à plataforma *Google Forms*. A recolha foi realizada numa única sessão por turma, com a colaboração do professor titular. Os alunos responderam individualmente, em ambiente controlado e com total autonomia, sendo-lhes assegurado o tempo necessário para o preenchimento.

Após a aplicação, os dados foram exportados para o software IBM SPSS *Statistics* (versão 29.0.2), onde foi realizada a verificação da base de dados. Como não se registaram respostas incompletas ou inválidas, todas as participações foram consideradas válidas para a análise estatística.

6.2.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software IBM SPSS *Statistics* (versão 29.0.2). Após a exportação da base de dados a partir da plataforma *Google Forms*, procedeu-se à verificação da completude e organização das respostas. Como não se registaram respostas incompletas, todas as participações foram consideradas válidas para análise estatística.

Relativamente ao QAAEF, constituído por 10 itens, foi considerada a sua estrutura bifatorial proposta pelos autores:

- Fator I – Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas, composto por 7 itens que abordam o gosto pela disciplina, pelas matérias abordadas e o prazer nas aulas;
- Fator II – Importância da Educação Física, composto por 3 itens que avaliam a perceção da disciplina no âmbito da formação global do aluno.

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva de cada item e, em seguida, calculados os valores médios de cada fator. Os itens formulados de forma negativa foram previamente recodificados. Para avaliar possíveis diferenças entre sexos nos valores de cada fator, foi utilizado o teste U de Mann-Whitney, uma vez que os dados não cumpriam o pressuposto de normalidade.

O nível de prática de exercício físico foi avaliado através do QEF-A, sendo calculado o valor médio dos três itens principais, conforme as instruções do autor, sendo que valores mais elevados indicam maiores níveis de exercício físico. O quarto item, de controlo, serviu apenas para verificar a existência de impedimentos temporários na prática de exercício físico, não sendo incluído no cálculo.

A associação entre os valores do QEF-A e os valores de atitude (por fator e total) foi analisada através do coeficiente de correlação de *Spearman*, dada a natureza ordinal dos dados e a ausência de normalidade em algumas variáveis. Por fim, foi realizada uma regressão linear simples, considerando o valor médio do QAAEF como variável preditora e o valor médio do QEF-A como variável dependente.

O nível de significância adotado em todas as análises foi de $p < 0,05$.

6.3 Resultados

Tabela 1. Valores Médios - Fator I e Fator II - QAAEF

Fatores	Média	DP
Fator I – Gosto e satisfação com a Educação Física	4,09	0,71
Fator II – Importância atribuída à Educação Física	4,22	0,72

A análise das atitudes dos alunos face à disciplina de EF revelou uma percepção globalmente positiva. Na Tabela 1 pode observar-se que o Fator I – Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas apresentou uma média de 4,09 (DP = 0,71), enquanto o Fator II – Importância da Educação Física registou uma média ligeiramente superior, de 4,22 (DP = 0,72). Estes valores situam-se na zona superior da escala de *Likert* (1 a 5), sugerindo que os alunos,

em geral, valorizam a disciplina e apreciam a experiência proporcionada pelas aulas de EF.

Tabela 2. Médias e desvios padrão dos itens do QAAEF

Itens	Média	DP
Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas		
(1) Costumo divertir-me nas aulas de Educação Física.	4,21	0,75
(3) Gosto da disciplina de Educação Física.	4,34	0,89
(4) Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente.	4,15	0,88
(5) Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física.	3,87	0,95
(6) A Educação Física é uma das minhas disciplinas preferidas.	3,91	1,16
(7) Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física.*	4,15	0,98
(9) Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa.*	3,96	1,16
Importância da Educação Física		
(2) A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global.	4,32	0,75
(8) A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas.	4,30	0,86
(10) Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é uma das menos importantes para a minha formação global.*	4,04	0,93

*Itens formulados de forma negativa.

Conforme exposto na Tabela 2, análise item a item do QAAEF reforça esta tendência. Entre os itens com pontuações mais elevadas, destacam-se:

- “Gosto da disciplina de Educação Física” (M = 4,34; DP = 0,89);
- “A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global” (M = 4,32; DP = 0,75);
- “A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas” (M = 4,30; DP = 0,86).

Estes resultados revelam tanto o envolvimento emocional dos alunos como o reconhecimento do valor formativo da disciplina.

Em contraste, os itens com médias ligeiramente mais baixas, embora ainda positivas, foram:

- “Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de EF” (M = 3,87; DP = 0,95);
- “A Educação Física é uma das minhas disciplinas preferidas” (M = 3,91; DP = 1,16).

Ainda assim, estas pontuações refletem uma apreciação sólida. Os itens formulados de forma negativa (“Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física”, M = 4,15; “Geralmente desejo que as aulas terminem

depressa”, $M = 3,96$; “Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é uma das menos importantes para a minha formação global”, $M = 4,04$), após recodificação, também demonstram uma atitude positiva por parte da maioria dos alunos.

Tabela 3. Resultados do teste de U Mann-Whitney para comparação entre sexos nos fatores do QAAEF

	Sexo	N	Posto Médio	U	Z	p
Fator I - Gosto e satisfação com a Educação Física	Fem	29	17,78	80,5	-3,965	< 0,001
	Mas	18	34,03			
Fator II - Importância atribuída à Educação Física	Fem	29	22,43	215,5	-1,015	0,31
	Mas	18	26,53			

No que respeita às diferenças entre sexos, os resultados do teste U de Mann-Whitney, observáveis na Tabela 3, revelaram uma diferença estatisticamente significativa no Fator I – Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas, com os rapazes a apresentarem valores médios mais elevados do que as raparigas ($U = 80,50$; $p < 0,001$).

Por exemplo, os rapazes obtiveram médias superiores nos seguintes itens:

- “Gosto das matérias da disciplina de EF” (rapazes: $M = 4,50$; raparigas: $M = 3,48$);
- “A EF é uma das minhas disciplinas preferidas” (rapazes: $M = 4,83$; raparigas: $M = 3,34$);
- “Geralmente desejo que as aulas terminem depressa” (rapazes: $M = 4,67$; raparigas: $M = 3,52$).

Estes dados sugerem que os rapazes tendem a manifestar um envolvimento mais entusiástico com a disciplina.

No Fator II – Importância da Educação Física, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos ($U = 215,50$; $p = 0,310$), o que indica que ambos os grupos reconhecem, de forma semelhante, o valor da disciplina na sua formação.

Tabela 4. Valor Global Médio QEF-A

	Média	DP
Valor Global Médio QEF-A	3,53	0,90

Relativamente aos níveis de prática de exercício físico, avaliados através do QEF-A, observou-se um valor médio global de 3,53 (DP = 0,90), que se encontra apresentado na Tabela 4. Este valor situa-se ligeiramente acima do ponto médio da escala (1 a 5), indicando uma prática moderada de atividade física por parte dos alunos durante a semana anterior à aplicação do questionário.

Tabela 5. Distribuição dos valores médios do QEF-A

		Contagem	% de N da coluna
Valor Médio QEF-A	2	3	8,6%
	2,33	1	2,9%
	2,67	5	14,3%
	3	6	17,1%
	3,67	6	17,1%
	4	5	14,3%
	4,33	3	8,6%
	4,67	3	8,6%
	5	3	8,6%

Tal como ilustrado na Tabela 5, a distribuição dos valores médios do QEF-A revela alguma variabilidade, com a maioria dos alunos a situar-se entre os valores 3,00 e 4,00. Apenas 8,6% atingiram o valor máximo (5,00), enquanto os valores mais baixos (entre 2,00 e 2,67) foram registados por apenas ≈25,7%.

Tabela 6. Correlações de Spearman entre os fatores do QAAEF e o QEF-A

Variáveis	r_s	p
QEF-A × Fator I	0,343	0,044*
QEF-A × Fator II	0,331	0,052
QEF-A × Valor total QAAEF	0,357	0,035*

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Para analisar a relação entre as atitudes face à disciplina e os níveis de prática de exercício físico, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman*, representado na Tabela 6. Os resultados indicam uma associação positiva e estatisticamente significativa entre o valor do QEF-A e:

- o Fator I – Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas ($r_s = 0,343$; $p = 0,044$);
- o Valor Médio do QAAEF ($r_s = 0,357$; $p = 0,035$).

A correlação com o Fator II – Importância atribuída à EF revelou-se marginalmente não significativa ($r_s = 0,331$; $p = 0,052$), embora próxima do limiar de significância estatística.

Estes resultados sugerem que os alunos que apresentam maior gosto e envolvimento nas aulas de Educação Física tendem também a apresentar níveis mais elevados de prática de exercício físico.

Tabela 7. Resultados da regressão linear entre atitudes face à EF e a prática de exercício físico

Variável	B	Erro padrão	β	t	p
Constante	1,035	1,089	—	0,951	0,349
Score médio QAAEF	0,582	0,251	0,374	2,315	0,027*

Por último, para explorar o poder preditivo das atitudes face à EF sobre a prática de exercício físico, foi realizada uma regressão linear simples (conforme Tabela 7). O modelo revelou-se estatisticamente significativo ($F(1,33) = 5,358$; $p = 0,027$), explicando 14% da variância nos níveis de prática de exercício físico ($R^2 = 0,140$).

O coeficiente de regressão ($B = 0,582$; $p = 0,027$) indica que um aumento de uma unidade no valor médio de atitude corresponde, em média, a um aumento de 0,582 unidades no valor do QEF-A.

6.4 Discussão

De forma geral, os resultados obtidos neste estudo revelam que os alunos demonstram atitudes bastante positivas face à disciplina de EF, tanto a nível do gosto e satisfação (Fator I) como da importância atribuída à disciplina. Esta percepção favorável está em concordância com os dados identificados por Pereira, et al. (2009), que salientam o reconhecimento da EF como componente relevante na formação integral dos jovens.

Também a análise individual dos itens reforça esta tendência, destacando-se o prazer associado às aulas e o reconhecimento do seu valor para o desenvolvimento global dos alunos. Esta valorização vai ao encontro da perspectiva de Bailey (2006) e Bailey et al. (2009), que destacam o contributo da EF não apenas para o domínio motor, mas também para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, promovendo competências essenciais para a vida ativa e saudável.

Contudo, ao comparar os resultados entre sexos, são verificadas diferenças significativas relativamente ao fator I, onde os rapazes apresentam valores médios superiores. Este resultado está em linha com investigações como a de Lubans et al. (2012), Portela-Pino et al. (2019) e Silverman (2017), que apontam para uma tendência consistente de maior envolvimento afetivo dos rapazes nas aulas de EF, por vezes associado a uma maior percepção de competência ou a maior identificação com os conteúdos curriculares. No entanto, apesar das raparigas demonstrarem menor entusiasmo pelas aulas, quando analisamos o Fator II, percebemos que estas atribuem um valor formativo semelhante à disciplina. Assim, apesar das diferenças observadas, ambos os grupos reconhecem a relevância da disciplina, o que revela um reconhecimento transversal do seu valor formativo.

No que se refere aos níveis de prática de exercício físico, os dados analisados na última secção do questionário (QEF-A) revelam uma prática moderada, apresentando um valor médio de 3,53. No entanto, este nível de prática física revela-se ainda insuficiente face às orientações da Organização Mundial da Saúde (2020), que recomenda que crianças e adolescentes realizem,

pelo menos, 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa.

Importa destacar a associação positiva entre as atitudes face à EF e os níveis de prática de exercício físico, principalmente no que diz respeito ao Fator I e ao valor global de atitudes. Esta associação alinha-se com os contributos de Silverman & Subramaniam (1999), que sustentam que atitudes positivas em relação à disciplina tendem a traduzir-se em maior envolvimento em atividades físicas extracurriculares. Curiosamente, o Fator II não revelou uma associação significativa, o que poderá indicar que a valorização da disciplina, por si só, não é suficiente para promover comportamentos ativos, sendo o envolvimento afetivo um fator mais determinante. Por último, a regressão linear realizada vem a reforçar esta ideia, mostrando que as atitudes face à EF explicam 14% da variabilidade nos níveis de prática de exercício físico dos adolescentes. Este resultado, sendo estatisticamente significativo e relevante em contexto educativo, sugere que intervenções focadas na melhoria da experiência dos alunos nas aulas de EF, nomeadamente na promoção da autonomia e da perceção de competência, consideradas por Chen (2015) como necessidades psicológicas básicas fundamentais para a motivação intrínseca, bem como no aumento do prazer, que favorece o envolvimento e o compromisso dos alunos, podem contribuir para fomentar atitudes positivas e comportamentos ativos duradouros. A perceção de competência e a autonomia são reconhecidas, segundo a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), como fatores centrais para a motivação intrínseca. Quando os alunos sentem que dominam os desafios propostos e que têm algum controlo sobre as decisões em aula, tendem a demonstrar maior envolvimento e prazer. Esta perspetiva é reforçada por Standage et al. (2005), que demonstram que contextos motivacionais positivos, baseados em relações professor-aluno de apoio, potenciam não só melhores atitudes, como maior adesão à prática de atividade física fora do contexto escolar.

Neste sentido, os resultados do estudo alertam para a necessidade de os professores de EF adotarem uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que reconheça e valorize as suas necessidades, motivações e contextos

pessoais. A planificação de aulas diversificadas, inclusivas e ajustadas aos interesses dos alunos pode ser um caminho eficaz para promover uma vivência mais significativa da disciplina e, a longo prazo, contribuir para estilos de vida mais ativos.

6.5 Conclusões

A partir da investigação desenvolvida, destacam-se as seguintes conclusões:

- Os alunos demonstraram atitudes globalmente positivas face à disciplina de EF, tanto ao nível do gosto e satisfação como da valorização da sua importância formativa;
- Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre sexos no domínio afetivo, com os rapazes a revelarem maior gosto e envolvimento nas aulas;
- A valorização da disciplina foi semelhante entre rapazes e raparigas, indicando um reconhecimento transversal do seu valor educativo;
- Observou-se uma associação significativa entre atitudes mais positivas face à disciplina e níveis mais elevados de prática de exercício físico;
- Esta relação foi confirmada pela análise de regressão linear, que demonstrou que as atitudes explicam 14% da variância na prática de exercício físico dos adolescentes;
- O envolvimento afetivo (gosto e prazer) mostrou-se um preditor mais relevante da prática física do que a valorização racional da disciplina;
- A criação de experiências educativas positivas, prazerosas e motivadoras poderá contribuir para fomentar comportamentos ativos e sustentáveis entre os jovens.

Em termos pessoais, esta investigação permitiu-me reforçar a importância de olhar para a EF não apenas como disciplina curricular, mas como um meio transformador de atitudes e hábitos de vida. Paralelamente, a realização deste estudo representou um passo fundamental na minha formação como futura professora, permitindo-me consolidar uma prática mais consciente, crítica e fundamentada.

6.6 Limitações do estudo

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações do estudo, nomeadamente o seu carácter transversal, a seleção dos participantes com base na proximidade no contexto do estágio e a utilização de instrumentos de autoperceção dos alunos. Estas devem ser tidas em conta na leitura dos resultados, uma vez que limitam a possibilidade de generalização e não permitem estabelecer relações causais. Ainda assim, considero que os dados obtidos fornecem pistas relevantes sobre a realidade dos alunos envolvidos.

6.7 Futuras Investigações

Para futuras investigações, será pertinente recorrer a estudos longitudinais, com amostras mais diversificadas e utilização de instrumentos de medição mais objetivos, de forma a aprofundar a compreensão desta temática. Assim, este tipo de abordagem poderá contribuir para uma análise mais completa e fundamentada, permitindo identificar tendências ao longo do tempo e estabelecer relações de causa-efeito com maior grau de fiabilidade.

6.8 Referências Bibliográficas

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

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The

educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

Chen, A. (2015). Operationalizing physical literacy for learners: Embodying the motivation to move. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 125–131. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.005>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Gomes, A. R. (2010). *Questionário de Exercício Físico para Adolescentes (QEF-A) [Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A)]* [Relatório técnico não publicado]. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/92523>

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>

Nelson, T. D., Benson, E. R., & Jensen, C. D. (2010). Negative attitudes toward physical activity: Measurement and role in predicting physical activity levels among preadolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(1), 89–98. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp040>

Onofre, M. (2017). A qualidade da educação física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos*, 31, 328–333.

Organização Mundial da Saúde. (2020). *Diretrizes da OMS sobre atividade física e comportamento sedentário*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: *Um estudo plurimetodológico*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, 83–94.

Portela-Pino, I., López-Castedo, A., Martínez-Patiño, M. J., Valverde-Esteve, T., & Domínguez-Alonso, J. (2019). Gender Differences in Motivation and Barriers for The Practice of Physical Exercise in Adolescence. *International*

journal of environmental research and public health, 17(1), 168.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010168>

Silverman, S. (2017). Attitude research in physical education: A review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 303–312.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0085>

Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97–125.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.19.1.97>

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British journal of educational psychology*, 75(Pt 3), 411–433.
<https://doi.org/10.1348/000709904X22359>

Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity Facts*, 2(3), 187–195.
<https://doi.org/10.1159/000222244>

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>

7. Considerações Finais

Ao chegar ao fim deste percurso de EP, sinto que a questão que me acompanhou desde o início — “como se aprende, afinal, a ensinar?” — permanece viva. Contudo, já não a encaro como uma dúvida angustiante, mas como uma bússola que me orienta. Hoje compreendo que aprender a ensinar não é um destino alcançado, mas um processo contínuo, em permanente reconstrução, feito de prática, reflexão e transformação.

Quando iniciei esta etapa, trazia comigo expectativas ambiciosas: acreditava que conseguiria aplicar com relativa fluidez as metodologias estudadas, que estabeleceria facilmente relações e que, pouco a pouco, encontraria segurança no meu papel de professora. A realidade revelou-se mais complexa: ensinar é um desafio diário que exige constante adaptação, paciência e humildade. Encontrei obstáculos inesperados, desde a gestão do tempo nas aulas até à dificuldade em manter a atenção de todos os alunos, passando pela ansiedade de querer que cada momento fosse perfeito. Foi neste confronto entre expectativas e realidade que reconheci fragilidades, mas também encontrei oportunidades de crescimento. Percebi, como refere Schön (1983), que o professor é um “profissional reflexivo”, constantemente confrontado com situações incertas que obrigam a pensar em ação e sobre a ação.

As minhas fragilidades, como a tendência para sobreplanear, o receio inicial em tomar decisões rápidas ou a dificuldade em aceitar que nem tudo pode correr como previsto, transformaram-se em aprendizagens fundamentais. Ensinar mostrou-me que errar faz parte, que a flexibilidade é tão importante quanto o rigor, e que a perfeição não é o objetivo. Como sustenta Tardif (2002), o saber docente constrói-se na articulação entre a teoria e a experiência, num processo de permanente evolução. Reconhecer estas limitações abriu-me caminho para identificar necessidades de formação futura: aprofundar metodologias cooperativas, consolidar práticas de avaliação, e continuar a investir na gestão das relações humanas, tão centrais na docência.

Este percurso trouxe-me igualmente a consciência de que inovar pedagogicamente não é, necessariamente, inventar algo radicalmente novo, mas procurar intencionalmente estratégias que façam sentido para aqueles

alunos, naquele contexto. Foi o que aconteceu, por exemplo, na abordagem à dança numa turma com resistências iniciais, na adaptação dos modelos de ensino às condições reais ou na utilização do questionamento como fio condutor da aprendizagem. Estas opções confirmaram que a inovação se constrói em pequenos gestos, sustentados pela escuta e pela reflexão, capazes de transformar a experiência educativa. Como referem Mesquita e Graça (2009), a articulação entre teoria e prática constitui a base para recriar o ensino, atribuir-lhe significado e promover aprendizagens verdadeiramente consistentes.

Se os desafios me fizeram crescer, as relações deram sentido a este caminho. A importância do PC nesta vivência é inquestionável: foi guia, mentor e inspiração. A sua postura crítica, mas sempre construtiva, ajudou-me a olhar para além das minhas inseguranças e a compreender que ensinar é, acima de tudo, um compromisso ético com os alunos e com a escola. Mais do que respostas prontas, ofereceu-me perguntas que me obrigaram a refletir, e esse foi o maior presente. A sua influência ficará marcada como exemplo do que significa ser professor disponível, humano e apaixonado pela educação.

Também os alunos deixaram marcas profundas. A turma residente, o 11.ºC, foi o meu primeiro “território” de professora. Com eles, aprendi a equilibrar proximidade e exigência, a aceitar que cada aluno é um universo e que o papel do professor é construir pontes. A sua evolução, as conquistas e até as dificuldades ficarão sempre na minha memória, não apenas como evidência do seu crescimento, mas também como testemunho do meu. Cada olhar cúmplice, cada desafio superado e cada momento de partilha confirmaram-me que ensinar é, sobretudo, um ato relacional. Como afirma Dewey (1938), a aprendizagem é um processo social; nesta caminhada, percebi-o de forma plena. Posso dizer, com orgulho, que levo comigo não apenas competências adquiridas, mas também a certeza de que estes alunos moldaram a professora em que me estou a tornar.

A iniciação à investigação científica foi outra dimensão estruturante. A aplicação de questionários validados, a recolha e análise de dados mostraram-me que a prática docente deve ser sustentada em evidência. Investigar em contexto escolar não foi apenas cumprir uma exigência académica, mas

compreender mais profundamente os fenómenos educativos. Esta experiência fez-me perceber que investigar e ensinar não são esferas separadas: investigar é, afinal, uma forma de ensinar melhor, de questionar a prática e de fundamentar as escolhas pedagógicas.

Chegar ao fim deste percurso traz-me um sentimento de orgulho. Orgulho porque consegui completar, com sucesso, uma etapa exigente da minha vida pessoal, académica e profissional. Orgulho porque, apesar dos receios e das dúvidas, consegui crescer, construir a minha identidade docente e perceber que tenho lugar neste caminho. Orgulho, sobretudo, porque aprendi que ser professora é estar sempre em construção, aberta à mudança e comprometida com os alunos.

E volto, assim, à pergunta inicial: como se aprende, afinal, a ensinar? Aprende-se caminhando. Aprende-se errando, refletindo e recomeçando. Aprende-se na relação com os outros, com os alunos, com os colegas e com os mentores. Aprende-se ao articular teoria e prática, ciência e experiência, exigência e humanidade. Aprende-se, sobretudo, com a convicção de que nunca estaremos totalmente prontos, mas sempre disponíveis para aprender mais.

Termino este relatório consciente de que não saio dele uma professora “acabada”, mas uma professora em processo, e talvez essa seja a maior aprendizagem. Porque aprender a ensinar é, afinal, um caminho interminável, feito com os pés na prática, a cabeça na teoria e o coração na transformação.

8. Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. (2024). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora: 2024–2027*. <https://www.portal.agrupamento-sra-hora.net/documentos-orientadores>

Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte. ISBN 972-24-1298-1

Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport Education and Traditional Teaching: Influence on Students' Empowerment and Self-Confidence in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 13(2), 578. <https://doi.org/10.3390/su13020578>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

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

Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109–138.

Dania, A., Mesquita, I., & Farias, C. (2024). Capacitação do professor de educação física para a avaliação dos alunos: Aprender sobre avaliação e a avaliar. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 277–297). Porto: FADEUP.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath & Co.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – 11.º Ano – Ensino Secundário*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_educacao_fisica.pdf

Mesquita, I., Rolim, R., Batista, P., Queirós, P. & Graça, A. (2024) *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Art. 4.º, n.º 1)*. Porto: FADEUP.

Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. Porto: FADEUP.

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

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>

Graça, A., & Mesquita, I. (2012). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Imbernón, F. (2010). *Formação de professores e desenvolvimento profissional*. Artmed.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist*, 27(1), 111–126. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_8

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

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In S. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68). Lisboa: Edições FMH – UTL.

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 *Feedback bidirecional contínuo entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 15–31). Porto: FADEUP.

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

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica* (Trad. de Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique). Porto Alegre: Artmed Editora.

(Obra original publicada em 2001 pela ESF)

Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

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

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

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

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 155. <https://doi.org/10.5688/ajpe777155>

Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach. *Quest*, 42(3), 203–227. <https://doi.org/10.1080/00336297.1990.10483997>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Zeichner, K., & Liston, K. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual

Planeamento Anual									
1.º Período				2.º Período			3.º Período		
Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abril	Maio	Jun
Andebol				Badminton			Futebol		
				Judo			Dança		
Atletismo									

Períodos	Datas	Nº de Semanas	Nº de Aulas Previstas	Nº Aulas Realizadas
1.º	13/09 a 17/12	14	41	37
2.º	06/01 a 04/04	13	37	33
3.º	22/04 a 06/06	7	20	17
Total		34	98	87

Calendário Escolar										
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1	Férias de Verão	Aula 7 e 8			Int. Letiva	FS	FS	Aula 68 e 69	Feriado	
2		Aula 9	FS	Aula 30 e 31				Aula 70	FS	Aula 85 e 86
3					FS	Aula 48 e 49	Int. Letiva			Aula 87
4		FS		Aula 32		Aula 50		FS		
5			Aula 22		Aula 38 e 39					
6				FS		FS	FS			
7		Aula 10 e 11			Aula 40					
8		Aula 12	FS	Aula 33 e 34		Aula 51 e 52	Aula 60 e 61		FS	
9				Aula 35	FS					
10		FS				Aula 53			Aula 76 e 77	
11			Aula 23	FS					Aula 78	
12	Início AL									
13	FS	Aula 13 e 14			Aula 41	FS	FS		FS	
14		Aula 1 e 2	Aula 15	Aula 36 e 37		Aula 54 e 55	Aula 62 e 63			
15					FS	Aula 56	Aula 64		Aula 79 e 80	
16	Aula 3	FS	Aula 24 e 25	Interrupção Letiva	Aula 42 e 43					
17			Aula 26		Aula 44	FS	FS	Aula 71 e 72	Aula 81	
18	FS	Aula 16 e 17				Aula 57 e 58	Aula 65 e 66		FS	
19		Aula 18	FS		FS	Aula 59	Aula 67	FS	Aula 82 e 83	
20			Aula 27 e 28							
21	Aula 4 e 5		Aula 29		Aula 45 e 46			Aula 74 e 75	Aula 84	
22					Aula 47		FS			
23	Aula 6	FS								
24										
25	FS	Aula 19 e 20								
26										
27		Aula 21								
28										
29										
30										
31										

Andebol		Badminton	
Atletismo		Judo	
Ap. Física		Futsal	
Aulas não lecionadas		Dança	

Anexo 2 – Roulement de Instalações

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS																													
ESSH - Ano Letivo 2024/25																													
1	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					1	Horário	
		PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT			
1	08:00 - 08:50	2C	1B	9E					9D	7D	12A			11B	3C	8D	3C											2	08:00 - 08:50
2	08:55 - 09:45	2C	1B	11B					12C	9E	7E			7C	3C	9B	7C	3C										3	08:55 - 09:45
3	10:00 - 10:50			12B	11B				11A	2C	3C	2C	12C	1A	3C	3C	1C	1C	12A	11C	2C	7E		2B	8B	3C	11D	3C	7E
4	11:05 - 11:50	1C	8C	10C	12B	3C			11D	2C	3C	2C	11A	1A	3C	10A	3C	1C	10B	12A	2C	7D	3A	3C	12B	9E	3C	7C	
5	11:55 - 12:45	1C	8A		10C	9D			11C	2C	7C	2C			3C	8C	1C	1C	3C	9A	2C	7B	10B	9B	12C	3C	2C	7B	
6	12:45 - 13:35	3C	9B						3C	2C	7A	2C	11C	7A	10C	9A	1C		3C		2C							7	12:45 - 13:35
7	13:45 - 14:35																											8	13:45 - 14:35
8	14:40 - 15:30		2C						7B	1C		3C	3C	AL	3C	1C	D.E.	AL	3C	8D	3C							9	14:40 - 15:30
9	15:40 - 16:30	7A	2C	10B					8D	1C	1B	3C	3C		D.E.	3C	1C		3C	9A	3C							10	15:40 - 16:30
10	16:40 - 17:30	10A	2A	10D	D.E.				8C	1C	1B	3C	3C		D.E.	AL	1C		D.E.	3C	3C							11	16:40 - 17:30
11	17:35 - 18:25	8B	10A	10D					8C	1C		3C	3C						3C	8B	3C							12	17:35 - 18:25
1	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					2	Horário	
1	08:00 - 08:50	2C	9E	1B					9D	7D	12A			11B	3C	8D	3C											3	08:00 - 08:50
2	08:55 - 09:45	2C	11B	1B					12C	9E	7E			7C	3C	9B	7C	3C										4	08:55 - 09:45
3	10:00 - 10:50	11B	12B						12C	11A	2C	3C	2C		7C	7A	3C	1C	7C	2B	12B	11C	2C	7E				5	10:00 - 10:50
4	11:05 - 11:50	3C	10C	8C	1C	12B	11A	11D	2C	3C	2C			7C	1A	3C	10A	3C	9A	10B	12A	2C	7D	7C	3C	12B	9E	3C	
5	11:55 - 12:45	9D		8A	1C				11C	2C	7C	2C			3C	8C	1C		10B	9A	3C	2C	7B	3C	9B	12C	3C	2C	
6	12:45 - 13:35		3C	9B					11C	3C	2C	7A	2C		7A	10C	9A	1C		3C	2C							7	12:45 - 13:35
7	13:45 - 14:35																											8	13:45 - 14:35
8	14:40 - 15:30		2C						3C	3C	7B	1C		AL	3C	1C	D.E.	AL	3C	3C	8D							9	14:40 - 15:30
9	15:40 - 16:30	10B	2A	2C					3C	3C		9B	3C		D.E.	3C	1C		3C	9A	3C							10	15:40 - 16:30
10	16:40 - 17:30	10A	2A	10D	D.E.	2A			3C	3C	8D	1C	9B	3C		D.E.	AL	1C		D.E.	3C	3C						11	16:40 - 17:30
11	17:35 - 18:25	10A	10D	8B					3C	3C	3C	1C							8B	3C	3C							12	17:35 - 18:25
1	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					2	Horário	
1	08:00 - 08:50	2C	9E	1B					9D	7D	12A			11B	3C	8D	3C											3	08:00 - 08:50
2	08:55 - 09:45	2C	11B	1B					12C	9E	7E			7C	3C	9B	7C	3C										4	08:55 - 09:45
3	10:00 - 10:50	12B	11B						2C	12C	11A	2C	3C		7C	7A	3C	1C	7C	2B	12B	11C	2C	7E				5	10:00 - 10:50
4	11:05 - 11:50	12B	3C	10C	8C	1C			3C	2C	11A	11D	2C	3C	3C	1C	1A	3C	10A	3C	9A	10B	12A	2C	7D	7C	3C	12B	9E
5	11:55 - 12:45	10C	9D		8A	1C			3C	2C	11C	2C	3C		7C	1C		3C	8C	7B	10B	3C	3A	2C	3C	2C	7B	9B	12C
6	12:45 - 13:35		3C		9B				3C	11C	3C	2C	7A	2C	7A	10C	9A			3C	3A	2C						7	12:45 - 13:35
7	13:45 - 14:35																											8	13:45 - 14:35
8	14:40 - 15:30		2C						3C	3C	7B	1C		AL	3C	1C	D.E.	AL	8D	3C	3C							9	14:40 - 15:30
9	15:40 - 16:30	2A	10B	2C					3C	3C		9B	3C		D.E.	3C	1C		9A	3C	3C							10	15:40 - 16:30
10	16:40 - 17:30	10A	2A	10D	D.E.				3C	3C	8D	1C	9B	3C		D.E.	AL	1C		D.E.	3C	3C						11	16:40 - 17:30
11	17:35 - 18:25	10A	10D	8B					3C	3C	3C	1C							8B	3C	3C							12	17:35 - 18:25
1	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					2	Horário	
1	08:00 - 08:50	2C	9E	1B					9D	7D	12A			11B	3C	8D	3C											3	08:00 - 08:50
2	08:55 - 09:45	2C	11B	1B					7E			12C	9E	7E	7C	3C	7C	3C										4	08:55 - 09:45
3	10:00 - 10:50	11B	12B						3C	2C	12C	11A	2C	3C		7C	7A	3C	1C	7C	2B	12B	11C	2C	7E			5	10:00 - 10:50
4	11:05 - 11:50	1C	12B	3C	10C	8C			3C	2C	2C	11A	11D	2C	3C	10A	3C	1C	PA	12A	2C	7D	3A	10B	12B	9E	3C	7C	3C
5	11:55 - 12:45	1C	10C	9D		8A	1C		3C	2C	7C	2C			3C	8C	1C	1C	3C	9A	2C	7B	10B	9B	12C	3C	2C	7B	9B
6	12:45 - 13:35		3C		9B				7A	2C	11C	3C	2C	7A	10C	9A	1C			3C	3A	2C						7	12:45 - 13:35
7	13:45 - 14:35																											8	13:45 - 14:35
8	14:40 - 15:30		2C						3C	3C	3C	7B	1C		AL	3C	1C	D.E.	AL	3C	8D	3C						9	14:40 - 15:30
9	15:40 - 16:30	2A	2C	10B					3B	3C	3C		9B		D.E.	3C	1C		3C	9A	3C							10	15:40 - 16:30
10	16:40 - 17:30	10A	2A	10D	D.E.				3B	3C	3C	8D	1C		D.E.	AL	1C		D.E.	3C	3C							11	16:40 - 17:30
11	17:35 - 18:25	8B	10A	10D					1C	3C	3C	3C	8C						8B	3C	3C							12	17:35 - 18:25
1	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					2	Horário	
1	08:00 - 08:50	2C	9E	1B					9D	7D	12A			11B	3C	8D	3C											3	08:00 - 08:50
2	08:55 - 09:45	2C	11B	1B					7E			12C	9E	7E	7C	3C	7C	3C										4	08:55 - 09:45
3	10:00 - 10:50	11B	12B						3C	2C	3C	12C	11A	2C	3C		7C	7A	3C	1C	7C	2B	12B	11C	2C	7E		5	10:00 - 10:50
4	11:05 - 11:50	3C	3C	12B	1C	10C			3C	2C	2C	11A	11D	2C	3C	10A	3C	1C	PA	12A	2C	7D	3A	10B	12B	9E	3C	7C	3C
5	11:55 - 12:45	8A	3D	10C	1C				2C	7C	3C	7A	11C	2C	3C	8C	1C	1C	9A	2C	7B	10B	3C	3A	2C	3C	2C	7B	9B
6	12:45 - 13:35	3B	3C						11C	2C	3C	7A	9C	10C	9A	1C			3C		2C							7	12:45 - 13:35
7	13:45 - 14:35																											8	13:45 - 14:35
8	14:40 - 15:30		2C						3C	3C	3C	7B	1C		AL	3C	1C	D.E.	AL	3C	3C	8D	3C					9	14:40 - 15:30
9	15:40 - 16:30	10B	2A	2C					3C	3C		9B	3C		D.E.	3C	1C		3C	9A	3C							10	15:40 - 16:30
10	16:40 - 17:30	10A	2A	10D	D.E.	2A			3C	3C	8D	1C	9B	3C		D.E.	AL	1C		D.E.	3C	3C						11	16:40 - 17:30
11	17:35 - 18:25	10A	10D	8B					3C	3C	3C	3C	8C						8B	3C	3C							12	17:35 - 18:25
1	Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					2	Horário	
1	08:00 - 08:50	2C	9E	1B					9D	7D	12A			11B	3C	8D	3C											3	08:00 - 08:50
2	08:55 - 09:45	2C	11B	1B					7E			12C	9E	7E	7C	3C	7C	3C										4	08:55 - 09:45
3	10:00 - 10:50	11B	12B						3C	2C	3C	12C	11A	2C	3C		7C	7A	3C	1C	7C	2B	12B	11C	2C	7E		5	10:00 - 10:50
4	11:05 - 11:50	3C	3C	12B	1C	10C			3C	2C	2C	11A	11D	2C	3C	10A	3C	1C	PA	12A	2C	7D	3A	10B	12B	9E	3C	7C	3C
5	11:55 - 12:45	8A	3D	10C	1C				2C	7C	3C	7A	11C	2C	3C														

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS																																										ESSM - Ano Letivo 2024/25									
1º Horário		1ª - Segunda										Terça										Quarta										Quinta										Sexta									
1	2	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
2ª - Segunda																																																			
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
3ª - Segunda																																																			
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
4ª - Segunda																																																			
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT										
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT</										



ROTAÇÃO dos ESPAÇOS - 2º PERÍODO

GRELHA	JANEIRO	MARÇO	MARÇO / ABRIL
1	06 a 10		17 a 21
2			24 a 28
3	20 a 24		31 a 04 - ABRIL
4	27 a 31	06 a 07 - MARÇO	
5		10 a 14 - MARÇO	

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS																																																																					
1ª - Segunda														Terça														Quarta														Quinta														Sexta													
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																												
GRELHA 1																																																																					
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
GRELHA 2																																																																					
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
GRELHA 3																																																																					
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
GRELHA 4																																																																					
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
2	08:50 - 09:40	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
3	09:40 - 10:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
4	10:30 - 11:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
5	11:20 - 12:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
6	12:10 - 13:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
7	13:00 - 13:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
8	14:40 - 15:30	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
9	15:30 - 16:20	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
10	16:20 - 17:10	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
11	17:10 - 18:00	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															
GRELHA 5																																																																					
1	08:00 - 08:50	PAV	GIN	PM1	PM2	EXT																																																															



ROTAÇÃO dos ESPAÇOS - FEVEREIRO

GRELHA	JANEIRO / FEVEREIRO	FEVEREIRO	MARÇO / ABRIL
1		10 a 14	
2		17 a 21	
3		24 a 28	
4			
5	03 a 07 - FEV.		

Anexo 3 – Planeamento por período

1.º Período (13 de Setembro a 17 de Dezembro) - 41 aulas									
	Setembro (4)		Outubro (10)		Novembro (8)		Dezembro (5)		
Dias da Semana	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	
Dias do Mês	Dia 17	Dia 19	Dia 1	Dia 3	**Dia 5	Dia 7	Dia 3	Dia 5	
	PM1	EXT + PAV	PAV + EXT	GIN	PAV + EXT	GIN	PAV + EXT	GIN	
	Dia 24	Dia 26	Dia 8*	Dia 10	**Dia 12*	Dia 14	Dia 10	Dia 12	
	PAV+ GIN	PM1	GIN + PAV	PM1	GIN + PAV	PM1	GIN + PAV	PM1	
			Dia 15	Dia 17	Dia 19	Dia 21	Dia 17		
			PM1 + GIN	PM2	PM1 + GIN	PM2	PM1 +GIN		
			Dia 22	Dia 24	Dia 26	Dia 28			
			PM2 + PM1	EXT	PM2 + PM1	EXT			
			Dia 29	Dia 31					
			EXT+PAV	PAV					

Andebol	
Atletismo	
Aptidão Física	

		Nº Aulas
GIN	Ginásio	9
PAV	Pavilhão	8
PM1/PM2	Pavilhão Municipal	14
EXT	Exterior	6
Total		37

*Articular com a Professora para ficar no ginásio.

**Aulas não realizadas.

2.º Período (6 de Janeiro a 4 de Abril) - 37 aulas								
Janeiro (12)		Fevereiro (12)		Março (10)		Abril		
Dias da Semana	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'
Dias do Mês	Dia 7	Dia 9	Dia 4	Dia 6		Dia 6**	Dia 1	Dia 3
	PAV	EXT	PAV	PAV		PAV	Pav. Mun.	GIN
	Dia 14**	Dia 16	Dia 11	Dia 13	Dia 11	Dia 13**		
	GIN	PAV	GIN	Pav. Mun.	GIN	Pav. Mun.		
	Dia 21	Dia 23	Dia 18	Dia 20	Dia 18	Dia 20		
	Pav. Mun.	GIN	Pav. Mun.	PAV	PAV	EXT		
	Dia 28	Dia 30	Dia 25	Dia 27	Dia 25	Dia 27		
	PAV	Pav. Mun.	PAV	GIN	GIN	PAV		

Badminton	
Atletismo	
Judo	
Dança	
Futsal	
Aptidão Física	

		Nº Aulas
GIN	Ginásio	9
PAV	Pavilhão	14
Pav. Mun.	Pavilhão Municipal	8
EXT	Exterior	2
Total		33

**Aulas não realizadas.

3.º Período - 22 de Abril a 6 de Junho							
		Abril (3)		Maio (8)		Junho (2)	
Dias da Semana	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	Terça 100'	Quinta 50'	
Dias do Mês	Dia 22	Dia 24	Dia 6**	Dia 8**	Dia 3	Dia 5	
	PAV	Ext	Pav. Mun.	GIN	Pav. Mun.	GIN	
	Dia 29		Dia 13	Dia 15			
	GIN		PAV	GIN			
		Dia 20	Dia 22				
		GIN	Pav. Mun.				
		Dia 27	Dia 29				
			PAV	Ext			

Atletismo	
Dança	
Futsal	
Aptidão Física	

		Nº Aulas
GIN	Ginásio	6
PAV	Pavilhão	6
Pav. Mun.	Pavilhão Municipal	3
EXT	Exterior	2
Total		17

**Aulas não realizadas.

Anexo 4 – UD – Exemplos

Plano da Unidade Didática de Badminton														
Turma 11º - Nível Elementar														
Plano de Aula		1 e 2	3	4 e 5	6 e 7	8	9 e 10	11	12	13 e 14	15	16 e 17		
Dia		07/jan	16/jan	21/jan	28/jan	30/jan	04/fev	06/fev	13/fev	18/fev	20/fev	25/fev		
Duração		100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	50'	100'	50'	100'		
Local		PAV	PAV	Pav. Mun.	PAV	Pav. Mun.	PAV	PAV	Pav. Mun.	Pav. Mun.	PAV	PAV		
Conteúdos														
Habilidades Motoras	Técnica	Posição Base / Deslocamentos	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	
				I/E	E	E	E	E	C					
		Pegas		Direita ou universal				I/E	E	E	E	C		
					Esquerda									
		Abaixo da Cintura		Serviço Longo			I/E	E	E	E	C			
					Serviço Curto				I/E	E	E	E		C
		Acima da Cabeça		Clear			I/E	E	E	E	C			
					Amorti			I/E	E	E	E	E		C
		Remate									I/E	E		E
				Junto à Rede	Lob			I/E	E	E	E	C		
Encosto						I/E	E	E	E	C				
	Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidades Coordenativas		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Capacidades Condicionais			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Cultura Desportiva	Regras do Jogo		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Segurança		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Conceitos Psicossociais	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Tomada de Decisão		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Autonomia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Respeito e Disciplina		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			

Legenda	
AD	Avaliação Diagnóstica
AS	Avaliação Sumativa
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
PAV	Pavilhão
Pav. Mun.	Pavilhão Municipal

Plano da Unidade Didática de Futsal								
Turma 11º - Nível 1 e 2 - Básico e Elementar								
Plano de Aula		1 e 2	3	4 e 5	6 e 7	8 e 9	10	
Dia		18/mar	27/mar	01/abr	22/abr	13/mai	22/mai	
Duração		100 min	50 min	100 min	100 min	100 min	50 min	
Local		PAV	PAV	Pav. Mun.	PAV	PAV	Pav. Mun.	
Conteúdos								
Habilidades Motoras	Princípios Ofensivos	Penetração	AD	I/E	E	E	E/C	AS
		Cobertura Ofensiva				I/E	E	
		Contenção		I/E	E	E	E/C	
	Relação com Bola	Controlo da bola		I/E	E	E/C		
		Passe vs receção		I/E	E	E	E	
		Condução		I/E	E	E/C		
		Remate				I/E	E	
		Posição Defensiva		I/E	E	E	E	
Condição Física e Fisiologia	Capacidades condicionais		✓	✓	✓	✓		
	Capacidades coordenativas		✓	✓	✓	✓		
Cultura Desportiva	Regulamento		✓	✓	✓	✓		
	Sinalética		✓	✓	✓	✓		
	Segurança		✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais	Fair Play		✓	✓	✓	✓		
	Cooperação		✓	✓	✓	✓		
	Respeito e Disciplina		✓	✓	✓	✓		
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓		

Anexo 5 – Plano de Aula – Grelha



Escola Secundária da Senhora da Hora

PLANO DE AULA Nº				
Aula nº				
Data:	<u>Unidade Didática:</u>		Turma:	
Hora:	<u>Objetivos da aula</u>		Nº de Alunos:	
Duração:	<u>Motor:</u>		Material:	
Espaço Disponível:	<u>Cognitivo:</u>			
Local:	<u>Socioafetivo:</u>			

	🕒	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
OBSERVAÇÕES				

REFLEXÃO SOBRE A AULA

Anexo 6 – Ficha de AD – Exemplo



Escola Secundária da Senhora da Hora
Avaliação Diagnóstica de Andebol - 11º

Envolvimento e Desempenho dos alunos no jogo		Jogo em SN (4x4+1)		Jogo em IG. N. (5x5)	
Observação da qualidade e inclusão no jogo		Sim	Não	Sim	Não
Propósito do jogo é alcançado?					
Todos os jogadores participam ativamente?					
O jogo é seguro e desafiante?					
Os alunos estão a divertir-se no jogo?					
Todos os alunos compreendem o jogo?					
O jogo está adequado (não parece ser muito difícil, muito fácil ou de sentido único)?					
Observação do desempenho dos alunos no jogo		Sim	Não	Sim	Não
Alunos aglomeram-se em torno da bola?					
Alunos apresentam muitas perdas de bola?					
Alunos conseguem manter a posse de bola?					
Alunos conseguem pegar na bola a uma mão de forma segura?					
Alunos progridem para a baliza e criam situações de finalização?					
Alunos desmarcam-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas e garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo?					
Alunos finalizam muitas vezes junto da área sem oposição?					
Alunos finalizam em remate em salto, se em condições favoráveis?					
Alunos finalizam muitas vezes com sucesso?					
Defensores são capazes de manter a pressão defensiva?					
Defensores conseguem recuperar facilmente a bola?					
Defensores são ultrapassados frequentemente pelos atacantes?					

SN – Superioridade Numérica | IG. N. – Igualdade Numérica | N.A. – Não aplicável

Ano Letivo 2024/25

Estudante Estagiária Maria Pinto

Anexo 7 – Cartaz da Manhã do Desporto Adaptado



Anexo 8 – Organização da Manhã do Desporto Adaptado

<i>Roulement - "Manhã do Desporto Adaptado"</i>					
	Goalball	Boccia	Polybat	Voleibol Sentado	Orientação
	Ginásio	Pavilhão ESSH	Pavilhão ESSH	Pavilhão Municipal	Exterior
08:00 - 08:50					
09:00 - 09:30	2ºC	8ºA	8ºA	11ºD	
09:35 - 10:05	11ºD				
10:10 - 10:40	8ºB	11ºD	11ºD	11ºC	
10:45 - 11:05		11ºC	11ºC		
11:10 - 11:40	11ºC	9ºE	9ºE	12ºB	
11:45 - 12:00					
12:05 - 12:35	12ºC	9ºB	9ºB	2ºC	
12:45 - 13:15	9ºA	2ºC	2ºC	10ºD	11ºA

Modalidade	Responsáveis
Goalball	Prof.ª S. L.
Boccia	Prof. E. S. / Prof. J. F.
Polybat	Prof.ª Maria do Mar
Voleibol Sentado	Prof.ª L. C.
Orientação	Prof.ª C. V. /Prof.ª F. G.

Goalball
Ginásio

Orientação
Exterior

Boccia	Polybat
Pavilhão ESSH	

Voleibol Sentado
Pavilhão Municipal

Anexo 9 – Documento de autorização para a aplicação do questionário no âmbito da Investigação em Contexto Docente



Projeto de Investigação: As Atitudes dos Alunos face à Educação Física e o Seu Impacto no Estilo de Vida Ativo

AUTORIZAÇÃO

Eu, ..., Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a), nº, do ano – turma, na Escola Secundária da Senhora da Hora, declaro que, para todos os devidos e legais efeitos, autorizo o(a) meu(minha) educando(a) a participar no estudo supracitado.

Esta autorização respeita à aplicação de questionário, realizado no âmbito de um projeto de investigação desenvolvido pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da FADEUP, da Escola Secundária da Senhora da Hora.

Senhora da Hora, 29 de abril de 2025

(Professor Cooperante)

(Professora Estagiária)

Anexo 10 – Questionário do Projeto de Investigação

A Atitude dos Alunos face à Educação Física e o Seu Impacto no Estilo de Vida Ativo

Este questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação, integrado no Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão asseguradas.

- Não existem respostas certas ou erradas – Isto não é um teste.
- Por favor, responde às questões do modo mais honesto e exato que puderes. Isto é muito importante.

[Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Data de Nascimento *

Data

dd/mm/aaaa 

Sexo *

☐

Feminino

☐

Masculino

Atitudes dos Alunos face à Educação Física

Leia com atenção cada afirmação e assinale o grau em que concorda ou discorda, de acordo com a escala abaixo.

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Nem discordo nem concordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

Costumo divertir-me nas aulas de Educação Física. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

Gosto da disciplina de Educação Física. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

A Educação Física é uma das minhas disciplinas preferidas. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é uma das menos importantes para a minha formação global. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Padrões de Exercício Físico

Esta secção destina-se a analisar os teus níveis de exercício físico nos últimos sete dias (ou seja, na última semana). Neste caso, exercício físico significa todas as atividades desportivas ou jogos que tenhas realizado e que te tenham feito suar e sentir cansado fisicamente (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, ginástica na escola, etc.).

Nos últimos 7 dias (última semana), durante as tuas aulas de Educação Física, quantas vezes sentiste que estiveste muito ativo e em movimento (ex: estiveste ao teu melhor nível, esforçaste-te ao máximo, suaste bastante, sentiste que deste o teu máximo, etc.)? *

- ☐ Eu não faço Educação Física
- ☐ Quase nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

Nos últimos 7 dias (última semana), quantas vezes fizeste desporto ou jogos que te tenham feito suar e sentir cansado fisicamente (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, ginástica na escola, etc.)? *

- ☐ Nenhuma vez
- ☐ 1 vez
- ☐ 2 a 3 vezes
- ☐ 4 a 5 vezes
- ☐ 6 ou mais vezes

Qual das frases que se seguem, melhor se aplica ao que te **aconteceu** nos últimos 7 dias (última semana)? Tem em atenção que nas atividades que são apresentadas, **não** contam as aulas de Educação Física que fazes na escola. *

- ☐ A maior parte do meu tempo livre foi ocupado com atividades e tarefas que envolviam pouco esforço físico da minha parte.
- ☐ Por vezes (1 a 2 vezes nesta última semana), fiz exercício físico nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.).
- ☐ Fiz exercício físico algumas vezes (3 a 4 vezes nesta última semana) nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.).
- ☐ Fiz exercício físico bastantes vezes (5 a 6 vezes nesta última semana) nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.).
- ☐ Fiz exercício físico muitas vezes (mais de 7 vezes nesta última semana) nos meus tempos livres (ex: jogar futebol, andebol, fazer atletismo, andar de bicicleta, etc.).

Nos últimos 7 dias (última semana), estiveste **doente** ou aconteceu alguma coisa * que te impediu de fazer exercício físico?

- ☐ Não me aconteceu nada de especial.
- ☐ Não pude fazer exercício físico.

Se na pergunta anterior respondeste "Não pude fazer exercício físico", indica o porquê.

A sua resposta _____