



Da Experiência Pessoal à Consolidação Profissional em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em 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 nº 27/2021, 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 maio.

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Tiago José Teixeira Alves

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Alves, T. (2025). *Da Experiência Pessoal à Consolidação Profissional em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: T. Alves. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; LITERACIA FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; PARTICIPAÇÃO ATIVA.

DEDICATÓRIA

Aos **meus avós**, que já não se encontram entre nós, mas a quem dedico este relatório.

Foram um pilar na minha vida e o seu exemplo de dedicação e resiliência, e o seu legado continuará a inspirar-me e estar presente em cada conquista.

AGRADECIMENTOS

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, por ser a instituição que me acolheu e me proporcionou os recursos e ferramentas necessárias para o meu crescimento académico e pessoal, permitindo-me perseguir os meus objetivos e formar-me como um melhor professor de Educação Física.

À minha **Professora Orientadora, Doutora Paula Batista**, pela dedicação, apoio, rigor e orientação ao longo de todo o estágio e durante a elaboração deste relatório, constituindo-se como um exemplo de profissionalismo e de entrega à missão de ensinar.

À **Professora Cooperante, Ana Isabel Cardoso**, pelas observações e reflexões partilhadas durante o estágio.

À **Professora Albertina Cabral**, pela confiança em mim depositada e pela oportunidade de assumir a condução da sua turma do 6.º ano, experiência que marcou de forma decisiva o meu percurso profissional.

Ao **Mestre Daniel Vieira**, estudante de doutoramento na Faculdade de Desporto, pela disponibilidade, orientação e auxílio na construção e aprofundamento na vertente de investigação deste relatório.

Ao **Grupo de Educação Física da Escola Cooperante**, pela forma calorosa e colaborativa com que me receberam, bem como pela partilha de saberes e experiências fundamentais para o meu desenvolvimento.

Aos meus **colegas do Núcleo de Estágio, Gabriel e David**, pela partilha constante de conhecimentos, pela entajuda e pelo apoio mútuo que tornaram esta caminhada mais enriquecedora e significativa.

À minha **turma do 12.º ano**, pela dedicação, empenho e contributo para o meu crescimento pessoal e profissional, e pelo respeito e confiança que sempre demonstraram.

À minha **namorada**, pela presença constante, paciência e incentivo nos momentos de maior exigência, ajudando-me a manter a serenidade e a motivação.

Aos meus **amigos, da faculdade e de fora dela**, que de forma direta ou indireta

marcaram o meu percurso, apoiando-me e incentivando-me nos momentos mais decisivos.

À **Lina e ao Quim**, pelos conselhos, apoio e confiança transmitidos em todas as fases decisivas do meu percurso académico e pessoal.

Aos **meus pais e irmão**, que estiveram sempre presentes, acompanhando de perto cada etapa da minha vida, apoiando-me incondicionalmente.

ÍNDICE GERAL

FICHA DE CATALOGAÇÃO	II
DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	X
RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	14
1. DIMENSÃO PESSOAL.....	16
1.1. Identificação Pessoal – Quem sou eu?	16
1.2. Expectativas iniciais em relação à PES	17
2. DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	19
2.1. Enquadramento do Contexto Educativo e Escolar	19
2.2. O Ensino de Qualidade em Educação Física	20
2.2.1. Relação com a prática de estágio.....	21
2.3. Turma Residente.....	23
2.4. Turma 2º Ciclo – Grupo 260.....	25
2.5. Planeamento	26
2.5.1. Anual	26
2.5.2. Unidade Didática	28
2.5.3. Planos de Aula	30
2.6. Aulas Assistidas.....	31
2.7. Intervenção Pedagógica.....	32
2.8. Estratégias de ensino	35
2.9. Avaliação	37
2.10. Atividades Extracurriculares – Atividades Escolares.....	39
3. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – Promoção da Literacia Física na componente curricular da aptidão física: um estudo com alunos do ensino secundário.....	42
3.1. Introdução.....	44
3.2. Metodologia.....	47
3.2.1. Tipo de Estudo.....	47
3.2.2. Contexto e Participantes	47

3.2.3.	Procedimentos e Etapas do Estudo.....	47
3.2.4.	Instrumentos de Procedimentos de Recolha de Dados.....	48
3.2.5.	Procedimentos de Análise de Dados.....	50
3.2.6.	Considerações Éticas	50
3.3.	Resultados.....	50
3.3.1.	Autoavaliações dos alunos	51
3.3.2.	Resultados dos Portefólios dos Alunos.....	53
3.3.3.	Resultado das Entrevistas – Síntese Comparativa (Inicial VS Final).....	56
3.4.	Discussão	63
3.5.	Conclusão	67
3.6.	Limitações	68
3.7.	Referências Bibliográficas.....	68
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
	ANEXOS.....	XIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Turma Residente 12º Ano.....	25
Figura 2 Linha Cronológica das fases do estudo YPAR.....	48
Figura 3 Exemplo de Portefólio: Ponto Forte (Flexibilidade).....	53
Figura 4 Exemplo de portfólio: Ponto Fraco (Flexões de Braços e Resistência)	53
Figura 5 Exemplos de objetivos de melhoria definidos pelos alunos.....	54
Figura 6 Exemplo de portfólio: sugestão de estratégia transmitida por familiar (flexões de braços).....	55
Figura 7 Exemplo de portfólio: sugestão de estratégia transmitida por profissional da área (resistência).....	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Autoavaliações (inicial e final) dos alunos nos 4 domínios da LF	52
Tabela 2 Resumo dos Portefólios dos Alunos	56
Tabela 3 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Social	59
Tabela 4 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Físico.....	60
Tabela 5 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Psicológico.....	61
Tabela 6 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Cognitivo	62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Roulment – Exemplo de gestão de espaços de prática (2.º semestre)	XV
Anexo II – Planeamento Anual – Exemplo plano 1.º semestre (turma residente)	XVI
Anexo III – Teste Teórico – Conhecimentos – V2	XVII
Anexo IV – Exemplo Unidade Didática	XXI
Anexo V – Reflexão – Aula Assistida	XXII
Anexo VI – Exemplo Plano de Aula	XXIII
Anexo VII – Reflexão – Aula de Voleibol	XXVI
Anexo VIII – Exemplo Grelha de Avaliação Diagnóstica – Voleibol	XXVII
Anexo IX – Exemplo Grelha de Avaliação Sumativa – Voleibol	XXVIII
Anexo X – Atividades Extracurriculares – Atividades Escolares	XXIX
Anexo XI – Exemplo Autoavaliação Individual – YPAR	XXX
Anexo XII – Entrevista 1 – Informal de Grupo	XXXI
Anexo XIII – Exemplo Recolha de Informações – YPAR	XXXII
Anexo XIV – Exemplo Plano de Treino Grupal – Professor	XXXIII
Anexo XV – Exemplo Plano de Treino Individual – Aluno	XXXV
Anexo XVI – Entrevista 2 – Informal de Grupo	XXXVII

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento reflete o percurso realizado ao longo do ano letivo de um estagiário (o autor), articulando três dimensões fundamentais da formação inicial de professores: pessoal, profissional e investigativa. A dimensão pessoal evidenciou a importância da superação de desafios e da gestão de diferentes contextos escolares, promovendo o amadurecimento pessoal e a consolidação de valores essenciais à docência, como a resiliência, a empatia e a responsabilidade. A dimensão profissional destacou-se pelo desenvolvimento de competências de planeamento, intervenção e avaliação em cenários diversificados, exigindo estratégias inclusivas e diferenciadas para responder às necessidades reais dos alunos. Já a dimensão investigativa centrou-se num estudo sobre literacia física, assente em metodologias participativas, que permitiu aprofundar a compreensão do papel da Educação Física na promoção da autonomia, do envolvimento e da corresponsabilização dos estudantes. Este relatório constitui, assim, um exercício de síntese e reflexão crítica sobre a experiência de estágio, salientando as aprendizagens alcançadas, as dificuldades superadas e os contributos deste processo para a consolidação da identidade docente.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; LITERACIA FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; PARTICIPAÇÃO ATIVA.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the school placements of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. It reflects the path followed throughout the school year of a preservice teacher (the author), articulating three fundamental dimensions of initial teacher training: personal, professional, and investigative. The personal dimension highlighted the importance of overcoming challenges and managing diverse school contexts, promoting personal growth and the consolidation of essential teaching values such as resilience, empathy, and responsibility. The professional dimension was marked by the development of planning, intervention, and assessment skills in diverse scenarios, requiring inclusive and differentiated strategies to address students' real needs. The investigative dimension focused on a study of physical literacy, based on participatory methodologies, which deepened the understanding of the role of Physical Education in promoting autonomy, engagement, and students' shared responsibility. This report is, therefore, an exercise of synthesis and critical reflection on the school placement experience, emphasizing the learning achieved, the challenges overcome, and the contributions of this process to the consolidation of teaching identity.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING PRACTICUM; PHYSICAL LITERACY; TEACHING MODELS; ACTIVE PARTICIPATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Aptidão Física

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EFQ – Educação Física de Qualidade (do inglês Quality Physical Education – QPE)

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FITescola - Programa Nacional de Avaliação da Aptidão Física

LF – Literacia Física

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

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

MID – Modelo de Instrução Direta

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

YPAR – Youth Participatory Action Research

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado Relatório de Estágio, foi desenvolvido no contexto da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), correspondente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da FADEUP.

No EP o Estudante Estagiário (EE) participa numa Prática de Ensino Supervisionada (PES), que constitui a etapa de transição entre a formação académica e a prática profissional. Este contexto formativo representa a primeira oportunidade em que o EE desempenha o papel de professor de Educação Física (EF), aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso académico.

Custódio e Carrão (2012) defendem que o EP constitui uma atividade que complementa os estudos académicos, funcionando como uma alternativa essencial para a aprendizagem prática e a qualificação profissional. Batista e Graça (2022) reforçam esta ideia, sublinhando que é no EP que os futuros professores têm a possibilidade de construir a sua identidade profissional através de uma interação contínua entre teoria e prática, enfrentando desafios concretos e desenvolvendo estratégias pedagógicas adaptadas à realidade escolar. Por sua vez, Gomes, Queirós e Batista (2019) salientam que o EP constitui um momento crucial para aprender a ser professor, pois permite que o formando integre vivências pessoais e profissionais numa experiência formativa contínua e refletida, essencial para o desenvolvimento da competência profissional e da autonomia docente.

A PES realizou-se na cidade de Espinho integrado num núcleo de estágio (NE) composto por mais dois colegas. Ao longo deste processo, fomos acompanhados por duas pessoas que tiveram um papel fundamental. Por um lado, a Professora Cooperante (PC), que assumiu a função de nossa principal orientadora em todos os aspetos relacionados com a escola cooperante. Conforme afirmam Weiss e Weiss (2001), os professores cooperantes são os que mais influenciam a qualidade da experiência formativa do estudante-estagiário, moldando de forma regular o que estes aprendem através da maneira como os orientam. Por outro lado, a Professora Orientadora (PO) da faculdade, que nos proporcionou diversas ferramentas teórico-práticas, com vista à otimização da nossa atuação. De acordo com Monteiro (2010), o Orientador exerce um papel facilitador na transição, estabelecendo uma relação de apoio com o estagiário, a qual é crucial para o

seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos principais: **Capítulo 1 – Dimensão Pessoal**, que apresenta, de forma sucinta, o meu percurso e as experiências pessoais relacionadas com a atividade física, estabelecendo a ligação entre estas vivências e a escolha profissional; **Capítulo 2 – Dimensão Profissional**, onde se descreve o contexto educativo, com referência à escola e à turma residente, bem como o planeamento adotado e a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do EP; e **Capítulo 3 – Dimensão Investigativa**, que expõe o estudo implementado ao longo do ano letivo, explicitando a metodologia, os resultados obtidos e a respetiva análise.

Mais do que uma descrição cronológica, este relatório constitui um exercício de reflexão crítica sobre a experiência formativa, procurando evidenciar de que forma as dimensões pessoal, profissional e investigativa se articularam na construção da minha identidade docente.

1. DIMENSÃO PESSOAL

A dimensão pessoal do EP constitui um espaço de reflexão sobre o meu percurso de vida, académico e desportivo, procurando compreender de que forma estas experiências moldaram a minha identidade e motivação para a docência. Este capítulo procura evidenciar não apenas a ligação intrínseca ao desporto desde a infância, mas também as expectativas com que iniciei a PES e as aprendizagens que decorreram deste processo. Mais do que uma descrição biográfica, esta dimensão assume-se como um exercício crítico de autorreflexão, permitindo analisar como os valores, as experiências prévias e as metas pessoais se interligam na construção do professor que hoje sou e daquele que ambiciono vir a ser.

1.1. Identificação Pessoal – Quem sou eu?

O meu nome é Tiago Alves, tenho 27 anos e sou natural de Vila Nova de Gaia. Desde cedo estive ligado ao desporto, tendo sido sempre uma criança com energia inesgotável, característica que marcava a minha forma de estar e preocupava aqueles que me rodeavam. O futebol assumiu, desde logo, um papel central, preenchendo inúmeras horas de jogo e convívio na rua, num tempo em que a infância ainda se vivia de forma livre e espontânea. Essas experiências formam uma verdadeira escola de vida, permitindo-me adquirir valores como a cooperação, a resiliência e a superação. Tal como refere Neto (2020), é fundamental devolver às crianças o espaço e o tempo para brincar, condição essencial para um crescimento saudável e equilibrado.

Aos 10 anos iniciei a prática de futebol federado (AD Grijó e, mais tarde, CF Perosinho), que mantive até aos 19 anos. Paralelamente, a partir dos 14 anos comecei a frequentar o ginásio, prática que mantenho até hoje. Quando deixei de ser jogador, alimentei o sonho de treinar e formei-me como treinador de futebol, integrando durante cinco anos as escolas de formação do FC Porto (Dragon Force). Esta experiência de treinador acompanhou a minha formação académica e revelou-se decisiva para compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem em contexto desportivo.

Apesar do percurso ligado ao desporto, a minha primeira intenção era seguir Fisioterapia. Contudo, a ausência da prova de ingresso de Biologia levou-me a redirecionar o meu caminho, acabando por ingressar na Universidade Lusófona do Porto, onde concluí a Licenciatura em Treino Desportivo Ramo Futebol I e a Licenciatura em EF e DE, prosseguindo ainda o Mestrado em Exercício Físico e Saúde. Dois anos mais

tarde, decidi abraçar um novo desafio e ingressar no MEEFEBS na FADEUP, com o intuito de aprofundar conhecimentos pedagógicos e adquirir ferramentas que me permitissem atuar com maior rigor e criatividade em contexto escolar. A experiência profissional adquirida nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo reforçou esta decisão, pois evidenciou a importância de desenvolver estratégias eficazes de planificação e de explorar metodologias inovadoras que favorecessem a aprendizagem. O gosto pelo trabalho com crianças e adolescentes, consolidado também no futebol de formação, contribuiu de forma decisiva para esta opção. No desempenho profissional ligado às AEC, sobretudo no contexto da Câmara Municipal de Gaia, pude desenvolver competências transversais como a comunicação com diferentes faixas etárias, a gestão pedagógica e a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes. Os feedbacks de alunos, encarregados de educação e colegas reforçaram em mim a convicção de que este é o caminho certo.

Hoje considero-me uma pessoa equilibrada, dedicada e determinada, mas também versátil e sociável. Acredito que estas qualidades me têm permitido enfrentar obstáculos com resiliência, transformando dificuldades em oportunidades de crescimento. Encontro-me numa etapa da vida marcada pela busca incessante de conhecimento e pela vontade de contribuir para um ensino de qualidade, onde cada aluno possa desenvolver-se de forma integral e sentir-se valorizado.

1.2. Expectativas iniciais em relação à PES

No início do MEEFEBS, as minhas expectativas centravam-se na possibilidade de me integrar num contexto de prática pedagógica real, onde pudesse aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Tal como evidenciam Gomes, Queirós e Batista (2019), é no ambiente prático que as competências se colocam verdadeiramente à prova, ao lidar com alunos reais, resolver problemas concretos, gerir conflitos e compreender os múltiplos significados que moldam a intervenção educativa. Neste sentido, partilhei do entusiasmo e da responsabilidade associados à complexidade do trabalho pedagógico, aspetos que Queirós (2014) considera essenciais para a construção da consciência profissional e para a transformação da prática docente.

Apesar de já possuir experiência prévia enquanto professor e treinador, sobretudo em contextos com crianças até aos 13 anos e com adultos em ginásio, o EP representou

um desafio inédito: assumir a responsabilidade de ensinar adolescentes, numa fase marcada por mudanças profundas e por decisões com impacto direto no seu futuro acadêmico e pessoal. Esta especificidade gerou em mim expectativas acrescidas, uma vez que percebi a necessidade de ajustar a minha postura e estratégias pedagógicas para responder às características desta faixa etária e às suas exigências.

Cheguei ao EP com um conjunto de crenças, experiências e significados construídos ao longo do meu percurso formativo e profissional, mas sem expectativas rígidas sobre o que iria encontrar, consciente de que muitos fatores estariam fora do meu controle. O meu objetivo principal era evoluir de forma progressiva, enfrentando cada desafio com empenho, até alcançar um desempenho profissional competente.

A fase inicial foi marcada por uma curiosidade natural: conhecer as turmas e os alunos, compreender a dinâmica escolar, integrar-me no contexto educativo e perceber o funcionamento institucional. Estava ciente de que surgiriam momentos de grande exigência, resultantes da gestão das turmas, da carga de trabalho e da multiplicidade de tarefas associadas à função docente, aspetos que inevitavelmente poderiam provocar sentimentos de insegurança.

Contudo, o apoio contínuo da PC, da PO e dos colegas do NE revelou-se determinante. Esta rede de suporte contribuiu para a construção das minhas competências pedagógicas e didáticas, potenciando o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF.

Ao refletir sobre esta etapa, reconheço que me encontro num ponto de transição: entre o aluno que fui, o estudante que continuo a ser e o professor que pretendo ser. Cada uma destas dimensões tem moldado a forma como encaro os desafios e valorizo as aprendizagens. Estou consciente de que a carreira docente será marcada por exigências constantes, que requerem equilíbrio emocional, firmeza e, sobretudo, humildade para acolher críticas, sugestões e orientações que promovam a melhoria contínua da prática profissional.

Assim, a Dimensão Pessoal traduziu o início de um percurso exigente, onde as expectativas iniciais se cruzaram com os desafios do contexto escolar. Representou não apenas um espaço de aprendizagem técnica, mas também um momento de desenvolvimento pessoal, marcado pela adaptação, resiliência e abertura à mudança, que serviram de alicerce à intervenção pedagógica das dimensões seguintes.

2. DIMENSÃO PROFISSIONAL

De acordo com Batista e Queirós (2013), o EP constitui um espaço de formação que permite ao professor estagiário adquirir ferramentas, aptidões e competências, alicerçadas na experiência profissional e numa reflexão aprofundada.

De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular de EP da FADEUP (2023), o EP tem como principal finalidade promover uma integração progressiva e orientada na prática da vida profissional, através do desenvolvimento da PES em contextos reais. Este processo visa proporcionar experiências formativas que capacitem os futuros professores para um desempenho crítico, reflexivo e ajustado às exigências da profissão docente.

Essas competências profissionais, vinculadas à oferta de um ensino de qualidade na área da EF e do Desporto, estão alinhadas com o Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de agosto.

2.1. Enquadramento do Contexto Educativo e Escolar

Durante o EP, estive colocado numa escola secundária pública situada na cidade de Espinho, pertencente a um agrupamento composto por seis estabelecimentos de ensino. Esta escola cooperante integra o ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e o ensino secundário, abrangendo uma população escolar diversificada em termos socioeconómicos, com forte heterogeneidade ao nível da motivação, estilos de aprendizagem e hábitos de prática física.

O agrupamento valoriza a promoção do sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal dos alunos, com especial atenção aos apoios educativos e à inclusão. A cultura escolar assenta numa lógica de cooperação entre a escola, a família e a comunidade, incentivando a participação ativa dos diversos intervenientes no processo educativo. A escola acolhe também alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), integrando-os nas turmas regulares e desenvolvendo estratégias de diferenciação pedagógica que favorecem a sua inclusão e participação.

No que se refere à oferta educativa, a escola disponibilizava, à data do EP, cursos Científico-Humanísticos (Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e vários cursos Profissionais (ex. Gestão, Multimédia, Geriatria, Restaurante/Bar, entre outros), o que reflete a preocupação com uma resposta educativa diversificada e ajustada aos interesses e perfis dos alunos.

As condições para a prática da disciplina de EF foram impactadas pela interdição do pavilhão principal, devido ao estado avançado de degradação. Tal facto exigiu uma constante adaptação da equipa docente, que passou a recorrer a espaços alternativos como o ginásio, a sala de expressões, o espaço polivalente, o campo exterior e, pontualmente, as piscinas municipais, fruto de um protocolo com a Câmara Municipal.

Apesar das limitações logísticas e da sobrelotação de turmas em alguns momentos, a cultura pedagógica da escola revelou-se colaborativa, flexível e empenhada na superação dos obstáculos. A gestão dos espaços foi realizada através de um sistema rotativo pré-estabelecido, o que permitiu minimizar conflitos e assegurar a continuidade da prática letiva.

No âmbito do Desporto Escolar (DE), a escola destacou-se pela valorização e diversidade da sua oferta, contrastando com a realidade de muitas outras instituições onde esta vertente é secundarizada. As modalidades incluíam Badminton, BTT, Boccia, Natação, Voleibol, Surf, Ginástica, Ténis de Mesa, entre outras. A minha participação no DE foi particularmente significativa no grupo-equipa de BTT, onde pude colaborar com os docentes responsáveis, contribuindo para a organização e desenvolvimento das sessões, o que me permitiu consolidar competências de planificação e intervenção com alunos fora do contexto da aula formal.

2.2. O Ensino de Qualidade em Educação Física

A reflexão sobre o que constitui um ensino de qualidade em EF tem ganho relevo no plano nacional e internacional, acompanhando as mudanças sociais e educativas que desafiam a disciplina. A UNESCO (2015) definiu o conceito de Educação Física de Qualidade (EFQ, do inglês Quality Physical Education – QPE), como uma EF inclusiva, equitativa e promotora do desenvolvimento integral dos alunos, garantindo a todos o acesso a experiências significativas de aprendizagem, independentemente do género, aptidão, origem cultural ou condição socioeconómica.

No contexto português, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e as Aprendizagens Essenciais de EF (DGE, 2018) reforçam esta perspetiva, sublinhando que a disciplina deve contribuir para a formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos. Assim, a EF é chamada a assumir um papel central na promoção da Literacia Física (LF), da cooperação, da responsabilidade e da adoção de estilos de

vida ativos e saudáveis.

Batista, Estriga e Graça (2024) destacam três dimensões fundamentais para assegurar uma EFQ:

- a **qualidade intelectual**, associada a aprendizagens profundas e significativas;
- a **qualidade do ambiente de aprendizagem**, traduzida na construção de climas de aula positivos, colaborativos e orientados para a aprendizagem;
- o **significado**, relacionado com a relevância e utilidade das aprendizagens para a vida dos alunos.

Estas dimensões alinham-se com a ideia de que a EF não se deve limitar ao domínio técnico, mas deve estimular competências cognitivas, sociais e emocionais.

Paralelamente, a investigação pedagógica tem mostrado que a qualidade do ensino em EF se reforça com a adoção de modelos pedagógicos estruturados, que asseguram coerência entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Siedentop (1994, 2002), ao propor o Modelo de Educação Desportiva (MED), sublinhou a importância de experiências autênticas que promovem literacia desportiva e sentido de pertença. Metzler (2011) acrescenta que modelos como o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), o Modelo de Instrução Direta (MID) ou o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) oferecem referenciais que permitem ao professor diversificar estratégias e responder às necessidades distintas dos alunos.

Também a avaliação tem sido apontada como dimensão indissociável da qualidade do ensino. No âmbito do Projeto MAIA, Fernandes (2020) defende uma avaliação reguladora, mais formativa do que classificatória, que apoia a aprendizagem e clarifica critérios, permitindo aos alunos compreender o seu progresso e envolver-se ativamente no processo. Esta abordagem, aplicada à EF, potencia a motivação e a autorregulação, valorizando o percurso individual de cada aluno.

2.2.1. Relação com a prática de estágio

Ao longo do EP, procurei que esta noção de ensino de qualidade fosse o fio condutor da minha intervenção. No plano da eficácia pedagógica, o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula foram elaborados em consonância com as Aprendizagens Essenciais, assegurando progressão, coerência e adequação às necessidades da turma.

A participação e motivação dos alunos foram estimuladas através de metodologias

ativas e centradas no aluno, nomeadamente jogos modificados, desafios cooperativos e momentos de auto e heteroavaliação. Estas estratégias favoreceram um envolvimento mais autónomo e responsável, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e participativo.

A equidade e inclusão estiveram igualmente presentes, através da diferenciação pedagógica. Nas modalidades coletivas, adaptei regras e tarefas para que todos pudessem participar com sucesso; na AF, recorri a progressões diferenciadas em função dos níveis de desempenho, permitindo que cada aluno trabalhasse de acordo com as suas capacidades.

Por fim, o desenvolvimento integral foi uma preocupação transversal. Para além da dimensão motora, foram trabalhadas competências sociais, como a cooperação e o respeito pelas regras, a dimensão cognitiva, através da reflexão sobre estratégias de jogo e conceitos associados, e a dimensão emocional, reforçando a autoconfiança e a valorização do progresso individual.

Na operacionalização, a articulação de diferentes modelos pedagógicos contribuiu para concretizar este compromisso: no âmbito do planeamento, o MEC ajudou a estruturar o conhecimento e a progressão das aprendizagens; já na intervenção, o MED fomentou o espírito de equipa, a responsabilização e a vivência autêntica do desporto; o MID revelou-se fundamental em momentos de aprendizagem inicial de gestos técnicos. Esta diversidade metodológica permitiu responder à heterogeneidade dos alunos, tornando o ensino mais inclusivo e eficaz.

Em síntese, um EFQ traduz-se na criação de oportunidades de aprendizagem significativas, inclusivas e relevantes para todos os alunos. Depende não apenas da adequação curricular e metodológica, mas também da intencionalidade do professor em refletir, ajustar e diversificar a sua prática. No EP, este compromisso materializou-se num esforço constante para conjugar rigor pedagógico, participação ativa e respeito pela diversidade, procurando que cada aula fosse uma experiência educativa enriquecedora e promotora de desenvolvimento integral.

2.3. Turma Residente

A turma que me foi atribuída foi um 12.º ano de escolaridade, do curso de Artes Visuais, composta por dezanove alunos (catorze do sexo feminino e cinco do sexo masculino), com uma média de idades a rondar os dezassete anos, oscilando entre os dezasseis e os dezoito (Figura 1). A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, com exceção de dois alunos, uma de nacionalidade moçambicana e outro de nacionalidade brasileira.

Relativamente ao percurso escolar, dezoito alunos provinham da mesma turma no ano anterior. Apenas uma aluna havia tido uma retenção (no 9.º ano), e cinco alunos referiram ter tido avaliação negativa no ano letivo anterior.

Com o objetivo de conhecer melhor os alunos e recolher informação relevante para a planificação didática, apliquei no início do ano um questionário (formato Google Forms), cujos dados obtidos permitiram traçar um perfil geral da turma.

Em relação às deslocações para a escola, a maioria deslocava-se de carro, embora alguns alunos caminhassem ou utilizassem o autocarro. O tempo de deslocação mais frequente era inferior a 15 minutos, o que evidencia a proximidade geográfica à escola.

No plano da saúde, embora a maior parte não apresentasse doenças graves, 77% indicaram possuir limitações ou contraindicações ocasionais para a prática física (ex.: asma, doenças autoimunes, escoliose, tensão arterial baixa), além de várias lesões anteriores (entorses, luxações). Estas condições, contudo, não impediram a generalidade da participação nas aulas.

Em relação aos hábitos de sono, a maioria dos alunos dormia entre seis e oito horas por noite, o que pode ter tido influência no rendimento escolar e no bem-estar geral.

Quanto às preferências académicas, os alunos revelaram especial interesse pela disciplina de Desenho, sendo o português a disciplina menos apreciada. Apenas dois alunos referiram a EF como a sua disciplina preferida, e uma aluna destacou-a como a menos desejada. O principal fator apontado como influenciador do insucesso escolar foi a dificuldade de atenção/concentração. No que respeita à comunicação familiar sobre a escola, apenas um aluno afirmou conversar frequentemente com os encarregados de educação sobre o seu percurso académico.

No que se refere ao histórico da disciplina de EF, as classificações desde o 10.º ano oscilaram entre os 14 e os 19 valores. As preferências pelas modalidades do 12.º ano

revelaram diversidade: Dança, Desportos de Raquetes e Voleibol foram as mais apreciadas, enquanto Ginástica, Atletismo e Natação geraram menor interesse. Cerca de 40% dos alunos tinham participado anteriormente em DE ou praticado modalidades extracurriculares, embora muitos tivessem abandonado por falta de tempo ou mudanças de rotina.

Relativamente ao futuro, a maioria dos alunos expressou intenção de prosseguir estudos, sobretudo em áreas ligadas à Arquitetura, Design, Artes e Psicologia, denotando ambições académicas claras. Quatro alunos, contudo, afirmaram não ter planos de continuidade de estudos.

No plano motor, observavam-se desde o início dificuldades significativas na execução técnica de movimentos básicos e baixos níveis de AF geral. Apesar disso, ao longo do ano letivo registaram-se melhorias visíveis, fruto da prática regular e das estratégias de intervenção aplicadas.

Em contexto de sala de aula, os alunos mostraram-se bastante cooperantes, empenhados e participativos. Curiosamente, o envolvimento revelou-se mais expressivo nos momentos teóricos (em sala) do que nas sessões práticas, reflexo da relação desafiante da turma com a prática desportiva. Foram realizadas aulas introdutórias com conteúdos técnico-táticos de cada modalidade, com ligação direta às Aprendizagens Essenciais do 12.º ano, culminando com uma avaliação teórica final. A preparação e estruturação destas sessões teóricas contribuíram para o envolvimento dos alunos, funcionando como estratégia facilitadora para a participação na componente prática.

Em suma, tratou-se de uma turma heterogénea, com interesses e perfis diversos, que revelou dificuldades motoras significativas, mas também uma evolução positiva e crescente ao longo do ano, marcada por momentos de forte envolvimento, sobretudo nas aulas em que se sentiam mais seguros e motivados (Figura 1).

A nível relacional, desde o início do ano letivo foi possível observar que se tratava de uma turma constituída por alunos algo reservados, não se verificando uma coesão grupal significativa. Apesar de não existirem conflitos evidentes, notava-se a existência de subgrupos bem definidos e uma escassa socialização entre grupos distintos. Em alguns momentos, surgiram indícios de rivalidade ou competição pouco saudável, sobretudo em situações de trabalho cooperativo ou atividades que envolviam confronto direto. Estas dinâmicas interpessoais representaram um desafio adicional à promoção da literacia

social no contexto da disciplina de EF, e reforçaram a pertinência da abordagem adotada no estudo desenvolvido ao longo do EP.



Figura 1 Turma Residente 12º Ano

2.4. Turma 2º Ciclo – Grupo 260

Foi com naturalidade e entusiasmo que tive a oportunidade de lecionar uma UD de Futebol a uma turma do 6.º ano, composta por 23 alunos. Este desafio surgiu no âmbito do EP, numa escola pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas, permitindo-me o contacto com uma faixa etária distinta daquela que acompanhava regularmente no ensino secundário.

A minha experiência prévia no treino desportivo de jovens e nas AEC revelou-se fundamental, pois possibilitou uma adaptação mais articulada com o perfil destes alunos. Desde o primeiro momento senti-me à vontade para comunicar com esta faixa etária, ajustando o discurso pedagógico de forma clara e próxima, garantindo que os conteúdos fossem compreendidos e aplicados.

A turma apresentou-se organizada e com regras já bem definidas pela professora titular, o que contribuiu para um ambiente de respeito e empenho durante as aulas. A facilidade de comunicação com estas faixas etárias revelou-se fundamental para dinamizar as sessões e adotar uma linguagem ajustada, que facilitou o diálogo e o envolvimento dos alunos. Apesar da curta duração da UD, foi possível observar progressos visíveis, tanto ao nível técnico como na compreensão das dinâmicas coletivas do jogo.

Do ponto de vista da gestão das aulas, a projeção da voz, frequentemente apontada como um desafio em espaços partilhados, foi assegurada com naturalidade, fruto da

experiência acumulada como instrutor de aulas de grupo em ginásio, onde a música de fundo exige uma comunicação clara e enérgica. Por outro lado, um aspeto que mereceu atenção foi a necessidade de simplificar o discurso, evitando explicações demasiado extensas, de modo a privilegiar o tempo efetivo de prática.

Em termos de desenvolvimento profissional, o contributo da professora titular foi determinante, não apenas no acompanhamento pedagógico, mas também na perceção de que é neste nível de ensino que encontro particular prazer e confiança em trabalhar. Esta vivência reforçou a minha motivação para, no futuro, poder integrar o grupo de recrutamento 260, em que sinto reunir condições para intervir de forma sólida e significativa.

O balanço final foi extremamente positivo, não apenas pela evolução registada, mas também pela motivação e reconhecimento expressos pelos alunos. No final da UD, alguns deixaram comentários espontâneos como: “Professor, já é a última aula? Quando voltas? Gostei muito das tuas aulas, és fixe.” Este feedback genuíno revelou o impacto positivo desta experiência e consolidou a minha convicção quanto à vocação e aptidão para trabalhar com turmas do 2.º ciclo.

2.5. Planeamento

2.5.1. Anual

O planeamento pedagógico é amplamente reconhecido na literatura especializada como um fator determinante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Darido e Rangel (2005), o planeamento assume uma natureza reflexiva e intencional, permitindo ao docente antecipar decisões, organizar meios e delinear estratégias de intervenção, o que favorece a qualidade e a coerência das práticas educativas. Esta perspetiva é igualmente defendida por Oliveira (2004), que reforça o carácter essencial do planeamento no âmbito da educação, considerando-o não como um simples procedimento burocrático, mas sim como um processo dinâmico, permanente e fundamental para a organização e reavaliação do ensino.

No caso particular da EF, o planeamento revela-se ainda mais exigente, dado o seu carácter dinâmico e multidimensional. De acordo com Bracht (2003), o ensino desta disciplina requer do professor uma constante capacidade de adaptação, face à imprevisibilidade das situações práticas e à variedade dos contextos escolares. Esta ideia

é igualmente sustentada por Betti e Zuliani (2002), que salientam a importância de o docente de EF adequar o seu planeamento à realidade concreta de cada turma, ajustando conteúdos, métodos e estratégias em função dos recursos disponíveis e das especificidades dos alunos.

A elaboração do plano anual de turma representa, assim, um momento estruturante, pois define os objetivos pedagógicos, organiza os conteúdos e orienta a intervenção docente ao longo do ano (Darido & Rangel, 2005). Para Gaya e Darido (2001), este planeamento deve ser realista, sustentado em bases didáticas sólidas e respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, promovendo experiências significativas e progressivas.

No meu percurso, ao enfrentar pela primeira vez a responsabilidade de planear um ano letivo real (2.º ciclo e ensino secundário), tomei plena consciência da exigência associada a esta tarefa, conforme salientado por Bracht (2003), que identifica as dificuldades enfrentadas por professores em início de carreira no processo de transposição da teoria para a prática. Contudo, a integração dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, aliada ao apoio dos colegas, revelou-se determinante para tornar este processo mais acessível e intuitivo, em consonância com a perspetiva de Darido e Rangel (2005) sobre a relevância do trabalho colaborativo no planeamento.

Importa ainda referir que o planeamento anual deve estar em consonância com as orientações curriculares nacionais e alinhado com os princípios definidos pelo grupo disciplinar da escola (Anexo I) (Darido & Rangel, 2005), tendo igualmente em consideração os espaços disponíveis e a organização das atividades em regime de rotações.

No decurso deste ano letivo, um dos aspetos que mais marcou a exigência do planeamento foi a realização de obras no pavilhão principal da escola, o que implicou uma modificação constante do planeamento previamente estabelecido. Esta situação obrigou a que o planeamento anual fosse adaptado, sendo apenas possível realizar um planeamento semestral (Anexo II). O pavilhão sofreu duas grandes intervenções, uma no primeiro semestre e outra no segundo, gerando constrangimentos significativos para todos os docentes, mas com especial impacto no NE, uma vez que este seria um ano em que a existência de um planeamento organizado e previamente definido era particularmente necessária.

Apesar das dificuldades sentidas, esta realidade trouxe também aprendizagens

valiosas, na medida em que nos preparou para os desafios e imprevistos que fazem parte da verdadeira prática da EF, permitindo-nos compreender melhor os constrangimentos que poderão surgir ao longo da nossa carreira profissional.

A alternância de modalidades, elemento fundamental para garantir experiências diversificadas e progressivas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, revelou-se difícil de concretizar devido às limitações de espaço. Assim, no primeiro semestre, a planificação incidiu maioritariamente em modalidades individuais, tais como atletismo, natação, ténis de mesa e desenvolvimento da AF. Já no segundo semestre, procurou-se introduzir modalidades coletivas, como voleibol, dança e basquetebol, no entanto, devido à indisponibilidade das tabelas e à interdição do pavilhão, o basquetebol acabou por ser substituído por futebol, adaptando-se assim o planeamento às condições existentes.

Importa ainda destacar que, perante a interdição do pavilhão durante parte do segundo semestre, houve necessidade de reconfigurar o planeamento anual. Nesse sentido, foram incluídas algumas aulas de carácter teórico, centradas em conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais, nomeadamente relacionados com a AF, a saúde e a qualidade de vida. Esta adaptação procurou assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo em contexto de limitação dos espaços de prática (Anexo III).

Em síntese, o processo de planeamento anual constituiu um desafio formativo de grande valor, permitindo compreender a importância de uma organização estruturada, mas simultaneamente flexível e ajustada às condições reais de cada contexto escolar.

2.5.2. Unidade Didática

Após uma análise aprofundada da distribuição das modalidades ao longo dos semestres, bem como das Aprendizagens Essenciais, foi possível reunir os elementos indispensáveis para a elaboração de um instrumento fulcral no planeamento: a Unidade Didática (UD). No desenvolvimento das UD, optei pela utilização do MEC, concebido por Vickers (1990), cuja importância é amplamente reconhecida pela literatura especializada na área da EF.

O MEC assume um papel fundamental, ao permitir organizar o conhecimento de maneira lógica e sequencial, identificando conceitos-chave, as suas interligações e a

ordem mais adequada para a sua abordagem pedagógica. Segundo Torres (2014), a utilização do MEC possibilita ao professor planear de forma sistemática e adaptada às especificidades de cada modalidade, favorecendo uma intervenção mais eficaz e ajustada às necessidades dos alunos. Esta metodologia revela-se especialmente pertinente em contextos dinâmicos como o da EF, onde a imprevisibilidade das situações de ensino exige uma constante capacidade de adaptação e flexibilidade por parte do docente.

Durante o EP, a aplicação do MEC revelou-se essencial para a definição dos objetivos de aprendizagem, a seleção dos conteúdos e a definição das atividades, proporcionando aos alunos uma compreensão mais aprofundada e experiências de aprendizagem mais coerentes e significativas. Este modelo, ao estruturar o planeamento em diferentes fases (análise, decisão e aplicação) e módulos (caracterização da modalidade, análise do contexto, análise dos alunos, extensão e sequência dos conteúdos, definição de objetivos, avaliação, progressões de ensino e aplicações práticas), oferece uma visão integrada e sistematizada de todo o processo de ensino-aprendizagem (Anexo IV).

Todas as UD foram planeadas de forma antecipada, sendo posteriormente ajustadas ao longo do tempo em função das respostas dos alunos face aos objetivos delineados. Este carácter dinâmico do processo encontra respaldo na literatura, que defende que o planeamento deve ser flexível e passível de revisões constantes, a fim de dar resposta adequada às variáveis que influenciam o contexto educativo. Entre os elementos comuns a todas as UD, destacaram-se o desenvolvimento das competências motoras, a melhoria da condição física, a promoção da cultura desportiva e a integração de conceitos psicossociais, aspetos que, de acordo com Torres (2014) e Vickers (1990), são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos no âmbito da EF.

Relativamente às habilidades motoras, as atividades foram planeadas tendo por base:

- o **desenvolvimento de competências motoras**, assegurando progressão adequada de acordo com o desempenho inicial dos alunos e as Aprendizagens Essenciais;
- a **melhoria da condição física**, trabalhada tanto de forma integrada como em sessões específicas;
- a **promoção da cultura desportiva**, através do ensino das regras, normas

de prática e valores de fair play;

- a **integração de aspetos psicossociais**, como motivação, autoestima, cooperação e respeito mútuo, fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo e de aprendizagem positiva.

Assim, o planeamento das UD, suportado no MEC, permitiu estruturar e organizar de forma sistemática a prática pedagógica, garantindo coerência, progressão e significado às aprendizagens dos alunos.

2.5.3. Planos de Aula

O plano de aula constitui-se como um instrumento fundamental da prática pedagógica, funcionando como guia para a organização de cada sessão e garantindo a coerência entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação (Anexo VI). Segundo Ferreira e Silva (2019), a estruturação de um plano de aula permite orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma clara e fundamentada, potenciando a eficácia das intervenções.

No contexto do EP, o plano de aula foi elaborado de forma consistente, ainda que com flexibilidade para ser ajustado em função da realidade concreta da turma e das condições logísticas disponíveis. Tal como defendem Oliveira e Santos (2020), a planificação deve integrar objetivos de diferentes domínios (motor, cognitivo e socio-afetivo), contemplando a gestão do tempo, do espaço e dos recursos.

A estrutura adotada seguiu o modelo clássico em três momentos distintos:

- **Parte Inicial**, destinada à preparação física e psicológica dos alunos, incluindo rotinas de aquecimento, mobilização articular e motivação para a tarefa;
- **Parte Principal**, centrada no desenvolvimento das competências técnico-táticas e nos objetivos específicos de cada aula, com recurso a estratégias de progressão pedagógica ajustadas;
- **Parte Final**, dedicado ao retorno à calma, reflexão sobre os conteúdos abordados e recolha de feedback dos alunos.

Apesar de existirem orientações gerais fornecidas pela PC, a construção dos planos foi realizada de forma autónoma, permitindo integrar a minha visão pedagógica, a experiência em AEC e o conhecimento adquirido durante a formação inicial. Este processo favoreceu a capacidade de planear de forma flexível, mas sempre com um fio

condutor claro, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e os objetivos delineados no planeamento anual.

Assim, o plano de aula assumiu-se não apenas como ferramenta organizativa, mas também como recurso dinâmico e reflexivo, que garantiu uma gestão eficaz do tempo e dos recursos, do mesmo modo promoveu aprendizagens significativas e ajustadas às necessidades da turma (Rodrigues & Lima, 2022).

2.6. Aulas Assistidas

A observação de aulas constitui uma componente essencial na formação inicial de professores, permitindo ao estagiário desenvolver competências de análise crítica e reflexão sobre diferentes práticas pedagógicas (Anexo V). Segundo Alarcão (1996), a observação sistemática proporciona não só uma compreensão mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para a construção da identidade profissional. Por sua vez, Zeichner (1993) reforça que observar outros docentes em ação é uma oportunidade privilegiada para o futuro professor confrontar diferentes estilos de ensino, identificar estratégias eficazes e repensar a sua própria prática.

No decorrer do EP, tive igualmente a oportunidade de assistir a diversas aulas lecionadas pelos meus colegas do NE, David e Gabriel. Esta experiência revelou-se de grande relevância, uma vez que possibilitou não só a observação de diferentes estilos de leção, como também a reflexão sobre as múltiplas formas de gerir o processo de ensino-aprendizagem no contexto da EF.

Relativamente às aulas do David, foi perceptível, sobretudo numa fase inicial, alguma dificuldade em estabelecer uma comunicação eficaz com a turma, bem como em promover uma interação contínua e consistente com os alunos. Contudo, tornou-se igualmente evidente uma boa margem de evolução ao longo do tempo, fruto do empenho demonstrado e da progressiva adaptação às exigências do contexto. Esta evolução constituiu, por si só, um exemplo significativo do impacto positivo que a prática e a reflexão podem ter no desenvolvimento profissional do professor estagiário.

No que diz respeito às aulas do Gabriel, desde o primeiro momento foi notório o seu à-vontade na gestão da turma e na condução das tarefas. Apesar de, em algumas situações, se terem evidenciado dificuldades em lidar com determinados alunos mais

resistentes ou com maior predisposição para testar limites, o Gabriel conseguiu, no geral, alcançar resultados muito positivos. Os alunos evidenciaram bons níveis de desempenho e revelaram-se recetivos às suas propostas de trabalho, o que confirma a eficácia da sua abordagem. Destaco, ainda, a segurança demonstrada pelo colega no ensino de modalidades individuais, nas quais transmitiu confiança, clareza e domínio dos conteúdos.

Esta experiência de observação foi também enriquecida pelo contributo das minhas próprias vivências prévias no âmbito das AEC, que se revelaram essenciais no desenvolvimento de competências ligadas à clareza das explicações, à organização das tarefas e à dinamização dos exercícios. Estas aprendizagens permitiram-me consolidar a perceção de que a prática docente exige não apenas domínio dos conteúdos, mas também capacidade de gestão da comunicação e da interação em aula.

Para além da dimensão estritamente pedagógica, o papel do Gabriel foi igualmente relevante no seio do NE, pela sua disponibilidade e abertura para partilhar ideias e experiências. Este ambiente colaborativo constituiu uma mais-valia para mim e para o grupo, reforçando a importância do trabalho em equipa na construção de um EP mais significativo.

Em síntese, as aulas assistidas revelaram-se uma oportunidade ímpar para articular teoria e prática, permitindo-me observar e analisar diferentes estilos de ensino, bem como refletir criticamente sobre a minha própria intervenção. Esta componente constituiu, assim, um contributo decisivo para o meu desenvolvimento profissional, favorecendo a aquisição de competências que se repercutem diretamente na qualidade da minha prática docente.

2.7. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica no contexto do EP foi analisada com base em quatro dimensões fundamentais: clima de aula, disciplina, gestão e instrução, amplamente reconhecidas pela literatura como determinantes para a qualidade do ensino e da aprendizagem em EF.

Relativamente ao primeiro ponto, a criação de um **clima de aula** positivo e inclusivo revelou-se determinante para a motivação e o envolvimento dos alunos. Como defendem Silva e Andrade (2002), a valorização das relações interpessoais e da

cooperação potencia não apenas o desempenho motor, mas também o desenvolvimento social e emocional.

“Logo nas primeiras aulas percebi que um simples gesto de acolhimento fazia diferença: quando cumprimentava os alunos à entrada do pavilhão e questionava se estava tudo bem com eles, a predisposição para a aula era visivelmente mais positiva.”

24 de setembro de 2024 – Diário de Bordo

Este tipo de práticas reforçou a importância de reconhecer cada aluno na sua singularidade, fomentando um ambiente de confiança mútua e participação ativa.

A **gestão da disciplina** foi trabalhada numa perspectiva de corresponsabilização, mais do que de imposição de regras. Sempre que surgiam situações de menor empenho ou comportamentos desviantes, privilegiou-se o diálogo e a reflexão conjunta, numa lógica de gestão positiva.

“Numa aula em que um grupo de alunos se mostrou resistente à prática, em vez de aplicar uma sanção imediata, chamei-os à parte e procurei compreender os motivos; a conversa resultou e acabaram por participar com empenho.”

21 de outubro de 2024 – Diário de Bordo

Esta abordagem encontra respaldo no veiculado por Rodrigues (2022), que defende a disciplina em EF como um processo de construção partilhada de responsabilidade, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A **gestão da aula** constituiu um dos maiores desafios deste percurso, particularmente devido às obras no pavilhão principal e às consequentes alterações constantes nos espaços de prática. Tal exigiu a elaboração de planos alternativos e a capacidade de adaptação imediata.

“Recordo-me de uma aula em que planeava iniciar futebol, mas ao chegar percebi que as balizas estavam interditas; nesse momento tive de adaptar e transformar a sessão em jogos de futebol reduzido, mantendo a lógica de trabalho coletivo e os objetivos propostos sem o momento de finalização.”

18 de março de 2025 – Diário de Bordo

Estas situações inesperadas permitiram desenvolver competências de flexibilidade

e antecipação, reforçando a importância da organização prévia de materiais e da preparação de estratégias alternativas.

A preparação antecipada do espaço e dos materiais revelou-se fundamental para reduzir tempos mortos, conforme salientado por Abreu (2000), e, com o tempo, consegui simplificar o planeamento, garantindo que cada sessão fosse mais objetiva e ajustada às reais necessidades da turma.

Por último no **domínio da instrução**, a comunicação em aula destacou-se como uma área de aprendizagem relevante, particularmente no que diz respeito à clareza e objetividade do discurso. As primeiras experiências revelaram alguma dificuldade em gerir o tempo dedicado às explicações, mas a reflexão e a prática progressiva conduziram a melhorias significativas.

“Numa das primeiras aulas de voleibol, ao explicar a técnica de manchete, percebi que me alongava demasiado nas instruções; os alunos ficavam inquietos e desligavam. Apreendi então a usar frases mais curtas, seguidas de demonstração prática (com um aluno a servir de exemplo), o que aumentou o foco e a participação.”

11 de fevereiro de 2024 – Diário de Bordo

Este processo de ajustamento, aliado à utilização de feedback individualizado, possibilitou aprendizagens mais eficazes e centradas nas necessidades dos alunos.

Como defendem Moreira e Januário (2004), a clareza da comunicação, aliada ao uso de feedback específico, é determinante para a melhoria contínua dos alunos. Também Gao et al. (2025) reforçam que a apresentação simples e prática dos conteúdos facilita a compreensão e a consolidação das aprendizagens.

Em síntese, a intervenção pedagógica constituiu uma etapa desafiante e, simultaneamente, enriquecedora da minha formação. A experiência nos quatro domínios analisados (clima de aula, disciplina, gestão e instrução) revelou-se determinante para o meu crescimento profissional. Se, por um lado, o estabelecimento de um clima de aula positivo e a adoção de estratégias preventivas de disciplina favoreceram a criação de um ambiente de respeito e cooperação, por outro, os maiores desafios surgiram nas áreas da gestão e da instrução. Foi precisamente nesses contextos que mais aprendi, desenvolvendo progressivamente uma prática mais consciente, organizada e ajustada às

características da turma (Anexo VII).

As dificuldades sentidas transformaram-se em oportunidades de aprendizagem, levando-me a valorizar a importância da preparação cuidada, da clareza na comunicação e da flexibilidade na adaptação às circunstâncias. Estas aprendizagens consolidaram a convicção de que a qualidade do ensino em EF assenta num equilíbrio entre planeamento, gestão eficaz e capacidade de resposta imediata às dinâmicas do grupo. Acima de tudo, confirmaram a centralidade de uma intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, em que o professor assume simultaneamente o papel de facilitador, mediador e promotor de experiências significativas de aprendizagem.

2.8. Estratégias de ensino

Ao longo do meu EP, tive a oportunidade de implementar diferentes abordagens metodológicas no ensino da EF, o que me permitiu adaptar a intervenção às necessidades específicas dos alunos e aos constrangimentos logísticos vividos. A interdição do pavilhão principal, devido às obras em curso, obrigou à utilização de espaços alternativos (ginásio, sala polivalente, campos exteriores e, pontualmente, piscinas municipais). Esta realidade condicionou fortemente a planificação, levando-me a recorrer a uma combinação de diferentes modelos de ensino, selecionados de acordo com as características dos espaços e as exigências das modalidades.

Entre os modelos mais utilizados destacaram-se o MID, o MED, o MAC e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC).

Nas fases iniciais das UD, recorri frequentemente ao MID, sobretudo nas modalidades de Natação e Ténis de Mesa, bem como nos primeiros momentos dos desportos coletivos e no trabalho de AF. Este modelo, conforme descrito por Metzler (2011), caracteriza-se por uma atuação docente fortemente estruturada, com instruções claras, demonstrações precisas e feedback imediato.

“Na primeira aula de natação, percebi que alguns alunos revelavam receio em entrar na água; recorrer ao MID, com instruções muito claras e progressões simples, ajudou-os a sentir-se mais confiantes e disponíveis para a aprendizagem.”

8 de novembro de 2024 – Diário de Bordo

O MID revelou-se particularmente eficaz na orientação dos alunos na aquisição de

competências técnicas fundamentais, sobretudo junto de alunos que necessitavam de maior acompanhamento.

À medida que os alunos consolidavam a confiança e o domínio técnico, introduzi gradualmente elementos do MED, sobretudo em modalidades coletivas. De acordo com Siedentop, Hastie e van der Mars (2011), esta abordagem aproxima os alunos da vivência autêntica do desporto, valorizando valores como cooperação, responsabilidade e respeito pelas regras.

“Durante as aulas de voleibol, ao aplicar o MED, observei que os alunos se envolviam mais quando assumiam papéis de árbitro e organizador; esta responsabilização aumentou o respeito pelas regras e a entreaajuda entre pares.”

14 de fevereiro de 2025 – Diário de Bordo

O MAC foi aplicado em contextos nos quais se pretendia reforçar a cooperação e o trabalho colaborativo. Esta metodologia demonstrou-se especialmente útil em jogos adaptados realizados em espaços exteriores, onde as condições eram mais exigentes.

“Numa aula de jogos cooperativos ao ar livre, percebi que os alunos, mesmo enfrentando condições de frio, mostraram entusiasmo ao trabalhar em pequenos grupos; a partilha de responsabilidades contribuiu para maior motivação e coesão do grupo.”

21 de fevereiro de 2025 – Diário de Bordo

Esta abordagem, conforme veiculado por Lemes et al. (2024). Favoreceu o desenvolvimento de competências sociais como empatia, entreaajuda e escuta ativa.

Por último, recorri ao MEJC, sobretudo em modalidades coletivas, com o objetivo de desenvolver a capacidade de tomada de decisão e o entendimento tático dos alunos em contexto de jogo. Esta abordagem, como referem Harvey e Jarrett (2014), promove o raciocínio estratégico e a execução motora, partindo do próprio jogo como ponto de partida. O MEJC foi adotado em modalidades coletivas, como por exemplo, o futebol, promovendo uma abordagem centrada na compreensão tática antes da execução técnica. Esta estratégia revelou-se eficaz para manter os alunos envolvidos, mesmo quando o espaço físico disponível era reduzido.

“Ao iniciar uma aula de futebol num campo improvisado, optei por aplicar o

MEJC; em vez de insistir em exercícios técnicos, organizei pequenos jogos condicionados, o que permitiu aos alunos compreender os princípios básicos de ataque e defesa de forma mais significativa.”

4 de março de 2025 – Diário de Bordo

Em síntese, a utilização diversificada destes modelos revelou-se fundamental para garantir a adaptação às condições reais do contexto e às necessidades específicas da turma. A alternância entre abordagens estruturadas e cooperativas possibilitou aprendizagens mais consistentes e significativas, consolidando a convicção de que a flexibilidade metodológica constitui uma competência essencial para a prática docente em EF.

Para além disso, a literatura mais recente evidencia a necessidade de uma visão integrada e crítica na aplicação de modelos de ensino. Como defendem MacPhail e Lawson (2020), a articulação entre modelos instrucionais deve estar sempre associada ao desenvolvimento da autonomia e à construção de experiências significativas para os alunos, valorizando não apenas o desempenho motor, mas também o seu envolvimento social e emocional. Do mesmo modo, Luttrell e Chambers (2013) sublinham que nenhum modelo deve ser entendido como universal, sendo a competência do professor em adaptar e articular diferentes abordagens o fator decisivo para um ensino mais inclusivo e ajustado às condições concretas da escola.

A articulação entre os quatro modelos permitiu oferecer aos alunos uma experiência diversificada, ajustada às suas necessidades e às condições logísticas do contexto escolar. Se por um lado estas limitações espaciais representaram um obstáculo, por outro obrigaram-me a desenvolver maior criatividade pedagógica e flexibilidade metodológica. Esta experiência mostrou-me que não existe um modelo único capaz de responder a todos os contextos: a eficácia reside na capacidade crítica do professor em selecionar e articular diferentes estratégias, de modo a assegurar um ensino inclusivo, de qualidade e orientado para o desenvolvimento integral dos alunos.

2.9. Avaliação

Ao longo do meu EP, aprofundi a perceção acerca da importância central da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em EF. Desde cedo compreendi que a

avaliação vai muito além da simples atribuição de notas, devendo ser entendida como um instrumento orientador, regulador e impulsionador de aprendizagens significativas e centradas no aluno.

Conforme argumenta Nobre (2021), a avaliação é um processo dinâmico que permite recolher, analisar e utilizar informações relativas ao progresso dos alunos, apoiando as decisões pedagógicas e promovendo a melhoria contínua das práticas de ensino. Na prática letiva, constatei a importância de adaptar os processos avaliativos às necessidades concretas dos alunos, encarando a avaliação como uma ferramenta de apoio à aprendizagem e não apenas como uma meta final.

Neste sentido, procurei integrar diversos tipos de avaliação ao longo das UD. A avaliação diagnóstica revelou-se fundamental no início de cada UD, possibilitando compreender o nível inicial dos alunos, identificar necessidades específicas e reajustar o planeamento. Esta etapa foi decisiva para garantir um ensino mais inclusivo e adaptado à diversidade presente nas turmas (Anexo VIII).

Durante as sessões, atribuí especial importância à avaliação formativa, considerada essencial para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem permitiu monitorizar continuamente o progresso dos alunos, fornecer feedback regular e reorientar estratégias sempre que necessário. Através de feedbacks imediatos e específicos, percebi que consegui motivar os alunos a ultrapassarem dificuldades e a refletirem sobre o seu percurso, promovendo a autorregulação e o desenvolvimento de competências transversais.

No término de cada UD, utilizei a avaliação sumativa, procurando que esta refletisse não apenas os resultados alcançados, mas também o esforço, a participação e a evolução individual de cada aluno ao longo do tempo. Recorri a diferentes instrumentos, como grelhas de observação, testes práticos e momentos de autoavaliação. Esta diversidade de procedimentos permitiu-me construir uma visão mais abrangente e justa do progresso, valorizando não só o desempenho motor, mas também atitudes, espírito de equipa, responsabilidade, capacidade reflexiva e de conhecimentos (Anexo IX).

Relativamente à avaliação destes conhecimentos teóricos, recorreu-se à aplicação de um teste escrito (Anexo III) que permitiu aferir a apropriação dos conceitos trabalhados em aula. Face à ausência de dois alunos na data inicialmente prevista, tornou-se necessária a elaboração de duas versões do teste, de forma a garantir a equidade e a fiabilidade do

processo avaliativo.

Neste processo, foi essencial considerar que a avaliação em EF deve estar assente em critérios claros e previamente definidos, de modo a garantir a transparência e a justiça. Como defende Fernandes (2019), a utilização de rubricas (grelhas com descritores de desempenho detalhados que estabelecem diferentes níveis de qualidade para cada critério avaliado), constitui uma estratégia eficaz para clarificar expectativas e tornar o processo mais objetivo. Para além de aumentar a consistência avaliativa, as rubricas facilitam a autorregulação, pois permitem aos alunos compreender melhor os pontos fortes e os aspetos a melhorar no seu percurso. Ainda que de forma exploratória, a integração deste tipo de instrumentos no EP revelou-se pertinente, nomeadamente na aplicação do teste escrito (Anexo III). A necessidade de elaborar duas versões do teste reforçou a importância de critérios bem definidos, assegurando a equidade entre todos os alunos e consolidando a perceção da avaliação como um processo formativo e não apenas classificativo.

Em síntese, a experiência reforçou a minha convicção de que a avaliação, quando devidamente planeada, diversificada e aplicada de forma coerente, constitui um instrumento poderoso de regulação e promoção de aprendizagens duradouras (Nobre, 2021; Santos & Silva, 2018). Mais do que um mecanismo de classificação, percebi que a avaliação deve assumir-se como um processo contínuo, justo e formativo, capaz de orientar o professor e de responsabilizar os alunos pelo seu percurso, contribuindo para um ensino mais significativo e inclusivo.

2.10. Atividades Extracurriculares – Atividades Escolares

O DE assume-se como uma vertente fundamental da educação integral dos alunos, oferecendo oportunidades diversificadas de prática física e desportiva em contexto escolar, acessível a todos e promotora de estilos de vida ativos. Para além de desenvolver competências motoras, técnicas e táticas, o DE contribui para a formação social, cognitiva e emocional dos jovens, funcionando como uma verdadeira escola de valores (Direção-Geral da Educação, 2014).

Entre os objetivos centrais do DE destacam-se a promoção de hábitos de vida saudáveis, a prevenção do sedentarismo e o reforço de valores éticos como o fair play, a disciplina, a persistência e a superação pessoal. Através da participação em treinos e

competições, os alunos aprendem a lidar com vitórias e derrotas de forma equilibrada, desenvolvendo resiliência, autoestima e espírito de equipa (Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano, 2014).

Tal como defende Gaya (2007), o DE constitui ainda uma oportunidade privilegiada para a descoberta de talentos desportivos, aproximando o sistema educativo das estruturas federadas e permitindo que os jovens explorem percursos desportivos mais especializados, caso assim o desejem. Ao mesmo tempo, e conforme refere Novais (2007), o DE potencia o convívio e reforça as relações interpessoais, representando um espaço de socialização e inclusão, sobretudo para alunos que, de outra forma, teriam menor acesso a práticas desportivas regulares.

No contexto do meu EP, a escola cooperante destacou-se pela diversidade da oferta no âmbito do DE, incluindo modalidades como Futsal, Surf, BTT, Voleibol e Natação. Pela minha formação académica e afinidade pessoal, optei por acompanhar de forma mais consistente o grupo-equipa de BTT, modalidade que me permitiu explorar a minha experiência no domínio do Cycling, ainda que em vertente distinta (indoor vs. outdoor). A colaboração regular com este grupo revelou-se extremamente enriquecedora, não só pelo contacto com os alunos fora da aula formal, mas também pela exigência organizativa associada às sessões. Para além disso, participei em competições externas de Futsal, estando presente nos momentos de maior responsabilidade competitiva da equipa (Anexo X).

Embora não tenha acompanhado diretamente o núcleo de Surf estive envolvido ativamente em diversos outros eventos integrados no DE e na vida escolar. Entre eles destacam-se o Corta-Mato, o dia aberto do Surf, o Mega Sprinter (com provas de velocidade, salto em comprimento, resistência) e os torneios internos de escola (voleibol, futsal e basquetebol). Nestes contextos, desempenhei funções variadas, desde a colaboração logística e arbitragem, até à dinamização de aquecimentos, marcação de percursos e apoio direto às equipas de alunos.

Estas experiências assumiram uma relevância formativa significativa, pois permitiram-me compreender de perto a dimensão organizativa dos eventos escolares e, simultaneamente, viver momentos de elevada intensidade desportiva e emocional. O envolvimento dos alunos, o espírito competitivo aliado ao fair play e a necessidade de agir como mediador de conflitos foram aprendizagens determinantes para o meu

desenvolvimento profissional.

Em termos pedagógicos, estas vivências reforçaram a importância do papel do professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas também como facilitador de experiências significativas, promotor de valores e criador de ambientes inclusivos. Para os alunos, estes eventos representaram oportunidades de se desafiarem, de se sentirem parte ativa da comunidade escolar e de assumirem responsabilidades, seja enquanto atletas, árbitros ou organizadores.

Em síntese, o DE e as atividades extracurriculares em que estive envolvido durante o EP constituíram um espaço privilegiado de aprendizagem, tanto para os alunos como para mim enquanto professor estagiário. Para além de consolidar competências de organização, comunicação e gestão de eventos, estas experiências permitiram-me reforçar a minha identidade docente, tornando-me mais sensível às potencialidades do DE como ferramenta de educação, inclusão e desenvolvimento humano.

3. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – Promoção da Literacia Física na componente curricular da aptidão física: um estudo com alunos do ensino secundário

RESUMO

A investigação desenvolvida no âmbito deste Estágio Profissional centrou-se no conceito de Literacia Física, reconhecida como elemento essencial para a promoção de estilos de vida ativos, saudáveis e sustentáveis. Analisar e compreender o desenvolvimento da Literacia Física, com foco nos domínios social e físico, no âmbito da componente curricular da aptidão física, a partir da implementação de metodologias participativas. O estudo foi conduzido com uma turma do 12.º ano do curso de Artes Visuais, envolvendo 19 alunos, e baseou-se no modelo *Youth Participatory Action Research*, cuja abordagem privilegia a participação ativa e reflexiva dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Através de uma metodologia qualitativa e exploratória, recorreu-se a múltiplos instrumentos de recolha de dados, como portefólios individuais, autoavaliações e entrevistas em grupo. As autoavaliações foram tratadas de forma descritiva, permitindo identificar tendências evolutivas, enquanto os portefólios e entrevistas foram analisados segundo uma abordagem temática de conteúdo. A triangulação dos dados reforçou a validade e consistência dos resultados. Os resultados evidenciam progressos relevantes ao nível da condição física, da motivação, da autonomia e da cooperação entre os alunos, revelando uma transição de fragilidades iniciais para um envolvimento mais consciente, colaborativo e crítico. A integração do modelo *Youth Participatory Action Research* mostrou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas, potenciando a corresponsabilização dos estudantes pelo seu percurso e confirmando a pertinência de metodologias participativas na Educação Física.

Palavras-chave: CONDIÇÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; METODOLOGIAS ATIVAS; MODELOS DE ENSINO.

ABSTRACT

The research developed within the scope of this school placement focused on the concept of Physical Literacy, recognized as an essential element for the promotion of active, healthy, and sustainable lifestyles. The study was conducted with a 12th-grade Visual Arts class, involving 19 students, and was grounded in the *Youth Participatory Action Research* model, which emphasizes the active and reflective participation of students in their own learning process. The main objective was to analyze and understand the development of Physical Literacy, with a particular focus on the physical and social dimensions, within the curricular component of physical fitness, through the implementation of participatory pedagogical practices. Through a qualitative and exploratory methodology, multiple data collection instruments were employed, including individual portfolios, self-assessments, and group interviews. The self-assessments were treated descriptively, allowing for the identification of evolutionary trends, while portfolios and interviews were analyzed using thematic content analysis. Data triangulation reinforced the validity and consistency of the findings. The results highlight relevant improvements in physical fitness, motivation, autonomy, and cooperation among students, reflecting a shift from initial difficulties to a more conscious, collaborative, and critical engagement. The integration of the *Youth Participatory Action Research* model proved effective in fostering meaningful learning, enhancing students' responsibility for their own development, and confirming the relevance of participatory methodologies in Physical Education.

Keywords: PHYSICAL CONDITION; PHYSICAL EDUCATION; ACTIVE METHODOLOGIES; TEACHING MODELS.

3.1. Introdução

A EF, enquanto área curricular, assume um papel central na formação integral dos jovens, indo além da simples promoção da AF. Tal como sublinham Bailey et al. (2009), a EF contribui de forma significativa não apenas para a condição física e a saúde, mas também para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e ético dos alunos. Assim, a disciplina deve ser entendida como um espaço educativo privilegiado, onde o movimento e a prática corporal funcionam como meios para promover aprendizagens significativas e passíveis de serem integradas em diferentes dimensões da vida. No entanto, apesar desta relevância, vários estudos destacam que a EF continua a ser frequentemente desvalorizada, enfrentando desafios como a redução de carga horária, a menor valorização em relação a outras disciplinas escolares, nomeadamente na redução dos recursos (Cale & Harris, 2006; Hardman, 2008).

O aumento de estilos de vida sedentários na adolescência torna ainda mais urgente a necessidade de uma EF eficaz. A Organização Mundial da Saúde estima que mais de 80% dos adolescentes em idade escolar não atingem os níveis mínimos de atividade física recomendados (Guthold et al., 2020). Esta realidade associa-se a riscos acrescidos de obesidade, problemas de autorregulação emocional e menor qualidade de vida (Janssen & LeBlanc, 2010). Neste contexto, a EF não deve ser vista apenas como um meio de combate ao sedentarismo, mas como uma oportunidade pedagógica para a construção de estilos de vida ativos e sustentáveis (UNESCO, 2015).

É neste enquadramento que surge o conceito de LF, que tem vindo a assumir uma crescente relevância no campo da EF na promoção da saúde. Whitehead (2010) define a LF como a motivação, a confiança, a competência física, o conhecimento e a compreensão necessários para valorizar e assumir a responsabilidade pelo envolvimento em atividades físicas ao longo da vida. Esta perspetiva integra um conjunto de domínios que são o físico, cognitivo, psicológico e social, que, em conjunto, permitem um desenvolvimento integral do indivíduo (Keegan et al., 2019; Edwards et al., 2018).

O domínio físico da LF está associado ao desenvolvimento das competências motoras fundamentais e da AF, incluindo aspetos como força, resistência, velocidade, agilidade e coordenação. Este domínio é essencial para que os jovens possam participar de forma competente e confiante em diferentes modalidades desportivas e contextos de prática física. Estudos apontam que alunos com níveis mais elevados de competência

física tendem a envolver-se mais regularmente em atividades físicas, apresentando melhores indicadores de saúde e bem-estar (Cornish et al., 2020).

Já o domínio social destaca a importância da interação, da cooperação e do respeito mútuo. A prática da atividade física em contexto escolar proporciona oportunidades únicas de aprendizagem social, uma vez que os alunos são constantemente desafiados a comunicar, colaborar e resolver problemas em conjunto (Gleddie & Morgan, 2020). Neste sentido, a EF que promove a LF deve ir além do treino motor, integrando estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a ajuda e a participação equitativa (Sport Australia, 2019).

O domínio psicológico integra variáveis como motivação, prazer, resiliência e autoconfiança, aspetos decisivos para sustentar a continuidade da prática, enquanto o domínio cognitivo refere-se à capacidade de compreender o movimento, aplicar estratégias, tomar decisões e reconhecer os princípios subjacentes ao treino e à atividade física (Gleddie & Morgan, 2020).

O papel do professor é, assim, determinante, como defendem Goodyear e Dudley (2015), a EF deve adotar abordagens centradas no aluno, com base em princípios colaborativos e reflexivos, que potenciem não apenas a competência motora, mas também o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento interpessoal. Farias e Mesquita (2022) acrescentam que o professor deve ser entendido não apenas como facilitador, mas como impulsionador do processo de aprendizagem, capaz de criar experiências de ensino ricas, motivadoras e inclusivas.

Neste enquadramento, a LF assume-se como um conceito essencial para compreender de que forma a EF pode responder aos desafios atuais. O seu carácter multidimensional exige que os professores adotem estratégias diversificadas, que integrem simultaneamente os domínios físico e social, numa lógica de complementaridade e interdependência. Assim, a promoção da LF deve ser vista como uma missão pedagógica de longo prazo, onde cada experiência de aprendizagem contribui para formar cidadãos fisicamente ativos, críticos e socialmente responsáveis (Durdin-Myers et al., 2018).

Para operacionalizar esta visão no contexto escolar, têm vindo a ganhar destaque metodologias de ensino participativas, que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem. Entre estas, destaca-se o modelo Youth Participatory Action Research

(YPAR), que se fundamenta em princípios de colaboração, co construção e transformação social (Camarota & Fine, 2008). O YPAR defende que os jovens sejam não apenas participantes, mas cos investigadores, com voz ativa em todas as etapas do processo: identificação de problemas, pesquisa de soluções, implementação de estratégias e avaliação de resultados. A sua aplicação no contexto da EF revela-se particularmente relevante, uma vez que potencia a ligação entre prática física e reflexão crítica, permitindo que os alunos desenvolvam competências motoras, sociais e cognitivas, enquanto reconhecem o valor da atividade física na sua vida quotidiana (Durden-Myers et al., 2018; O'Brien et al., 2020).

A integração do YPAR em projetos educativos orientados para a LF contribui, assim, para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e motivadores, promovendo a autonomia individual e o fortalecimento das dinâmicas coletivas. Através deste modelo, os alunos não só melhoram a sua AF, como também aprendem a cooperar, a refletir criticamente e a assumir responsabilidade pelo seu desenvolvimento. Deste modo, o YPAR constitui uma metodologia pedagógica capaz de potenciar os domínios físico e social da LF, integrando simultaneamente as dimensões psicológica e cognitiva, respondendo de forma eficaz aos desafios da EF contemporânea.

Assim, o presente projeto teve como **objetivo** analisar e compreender o desenvolvimento da LF, com foco nos domínios social e físico, na componente curricular da AF, a partir da implementação de metodologias participativas.

Foram ainda definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os principais obstáculos e potencialidades nas interações sociais entre os alunos em contexto de aula.
- Avaliar a evolução da AF e da perceção dos alunos relativamente ao seu progresso individual e coletivo.
- Refletir, em conjunto com os alunos, sobre o impacto das estratégias participativas na motivação e envolvimento em EF.

A escolha dos domínios social e físico como foco do estudo fundamentou-se na análise das características da turma residente. A nível social, observou-se a existência de subgrupos isolados, pouca interação entre os mesmos e episódios de rivalidade, que afetavam o ambiente de trabalho cooperativo. Já no domínio físico, os resultados iniciais revelaram valores de AF abaixo do esperado para a idade média da turma, evidenciando

um estilo de vida marcadamente sedentário. Este diagnóstico reforçou não apenas a importância de promover a prática regular de atividade física como meio de combater a inatividade e desenvolver competências físicas, mas também a pertinência dos objetivos definidos para o estudo, incentivar a cooperação entre os alunos, a prática autônoma de exercício e valorizar o impacto da LF no seu desenvolvimento integral.

3.2. Metodologia

3.2.1. Tipo de Estudo

Este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza exploratória, inserida no paradigma da investigação-ação participativa. Foi orientado pelos princípios do modelo YPAR, cuja abordagem permite envolver os alunos ativamente na construção do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo o sentido de responsabilidade, reflexão crítica e autonomia. Segundo Cammarota e Fine (2008), o YPAR potencia o desenvolvimento de competências nos participantes, através da identificação de problemas relevantes, formulação de soluções e análise dos resultados da intervenção.

3.2.2. Contexto e Participantes

O estudo foi desenvolvido no contexto escolar no âmbito do EP, envolvendo uma turma do 12.º ano do curso de Artes Visuais, composta por 19 alunos (14 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A turma revelou, no início do ano letivo, uma dinâmica marcada pela existência de subgrupos pouco interativos, dificuldades de cooperação e baixos níveis de AF, fatores que justificaram a escolha dos domínios social e físico da LF como foco prioritário desta investigação.

3.2.3. Procedimentos e Etapas do Estudo

O projeto foi estruturado segundo as cinco fases do modelo YPAR, adaptadas à realidade educativa e pedagógica da turma.

- A primeira fase correspondeu ao **diagnóstico inicial**, no qual os alunos responderam a um questionário sobre a sua AF e realizaram a primeira autoavaliação, centrada nos quatro domínios da LF. Neste momento, também

foram organizados em grupos de trabalho e participaram em entrevistas informais de grupo, orientadas para o domínio social e físico da LF (Anexo XI e XII).

- Na segunda fase, dedicada à **investigação e partilha**, os alunos organizados em grupos realizaram pesquisas sobre as áreas de melhoria que haviam identificado, na fase um, apresentando posteriormente as suas principais conclusões à turma (Anexo XIII).
- A terceira fase envolveu a **elaboração de planos de treino individuais**, construídos a partir das dificuldades diagnosticadas e das estratégias discutidas, sempre com orientação e acompanhamento do professor (Anexo XIV).
- A quarta fase correspondeu à **implementação prática**, momento em que os alunos colocaram em prática os planos de treino previamente validados, assumindo responsabilidade pela execução e ajustando estratégias ao longo do processo (Anexo XV).
- -Por fim, a quinta fase centrou-se na **avaliação final**, com a aplicação da segunda autoavaliação e a realização de entrevistas de balanço em grupo. Estes momentos permitiram refletir sobre o impacto da intervenção e identificar os progressos alcançados, tanto ao nível físico como social (Anexo X e XVI).

As fases encontram-se representadas na Figura 2, permitindo uma visão clara e sintetizada do processo metodológico utilizado.



Figura 2 Linha Cronológica das fases do estudo YPAR

3.2.4. Instrumentos de Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada através de diferentes instrumentos, assegurando uma compreensão abrangente das experiências e perceções dos alunos ao longo do processo.

O principal instrumento utilizado foi o portefólio individual, elaborado por cada aluno desde o início do projeto. Numa primeira fase, serviu para identificar áreas pessoais

de melhoria no domínio físico, mas assumiu progressivamente uma dimensão reflexiva mais ampla: os alunos registaram nele as suas perceções, dificuldades, estratégias adotadas e aprendizagens realizadas, concluindo com um balanço final sobre a experiência vivida. Nos **portefólios**, foram ainda incluídos registos decorrentes de tarefas específicas, como:

- Identificaram os pontos fortes e fracos revelados nos testes de AF (FITescola – Programa Nacional de Avaliação da AF);
- Definiram objetivos pessoais de melhoria (ex.: resistência, força dos braços, abdominais);
- Caracterizaram a sua atividade física semanal, dentro e fora da escola;
- Registaram aprendizagens e informações recolhidas em diferentes fontes (pesquisas na internet, treino prático, conversas com colegas/professor);
- Realizaram um balanço final, refletindo sobre os progressos alcançados e os principais desafios.

De forma complementar, os alunos realizaram **autoavaliações** em dois momentos distintos (inicial e final), permitindo recolher dados sobre a sua perceção da evolução nos quatro domínios da LF (físico, social, psicológico e cognitivo). Para tal, foi utilizada uma ficha estruturada em escala de 1 a 5 pontos, em que cada item correspondia a uma afirmação relativa a competências ou perceções de cada domínio (ex.: resistência física, cooperação, autoconfiança, concentração). Os alunos atribuíram um valor a cada item, permitindo quantificar perceções individuais e comparar os resultados entre o momento inicial e final.

Para aprofundar a compreensão coletiva, realizaram-se ainda **entrevistas em grupo**, igualmente em dois momentos (inicial e final), centradas sobretudo nos domínios social e físico. Estas entrevistas permitiram analisar de que forma os alunos percecionaram o impacto do projeto na cooperação, na entreajuda e na forma como se relacionaram com a atividade física e com os colegas.

Os planos de treino individuais, concebidos inicialmente com orientação do professor e progressivamente assumidos pelos próprios alunos, constituíram outra fonte de informação. Neles os alunos registaram os exercícios selecionados, objetivos de treino, estratégias utilizadas e reflexões sobre o processo, revelando níveis crescentes de autonomia e responsabilidade.

Finalmente, a observação direta do professor constituiu-se como instrumento complementar, através de registos contínuos do envolvimento, da cooperação e da motivação dos alunos. Estes dados foram fundamentais para triangular a informação recolhida nas autoavaliações, entrevistas e portefólios, reforçando a natureza qualitativa e interpretativa do estudo.

3.2.5. Procedimentos de Análise de Dados

Os dados recolhidos foram tratados com base numa abordagem qualitativa, procurando compreender de forma aprofundada as perceções e experiências dos alunos ao longo do processo. As entrevistas de grupo (inicial e final), os registos do portefólio individual, as autoavaliações e a observação direta do professor constituíram as principais fontes de informação.

A análise foi realizada através da análise de conteúdo, identificando padrões de resposta e significados atribuídos pelos alunos às diferentes etapas do projeto que elevaram à identificação de categorias emergentes. Esta abordagem permitiu interpretar não apenas os progressos percebidos nos domínios físico e social, mas também os impactos no envolvimento, na motivação e nas interações interpessoais.

A triangulação entre os diferentes instrumentos (entrevistas, portefólios, autoavaliações e observação) reforçou a credibilidade dos resultados, possibilitando uma compreensão mais consistente do modo como os alunos experienciaram o projeto e como este contribuiu para o desenvolvimento da sua LF.

3.2.6. Considerações Éticas

O estudo respeitou os princípios éticos fundamentais da investigação em contexto educativo. Todos os alunos foram informados sobre os objetivos do projeto, a sua participação foi voluntária, e foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. O estudo foi realizado no âmbito do EP, integrado na prática letiva supervisionada e devidamente autorizado pela coordenação da escola cooperante.

3.3. Resultados

A apresentação dos resultados organiza-se pelas três fontes de dados do estudo: as autoavaliações, os portefólios e as entrevistas de grupo, que são interpretadas à luz dos quatro domínios da LF, com ênfase nos domínios físico e social. Em cada subsecção

evidenciam-se padrões de evolução entre os momentos inicial e final, ilustrados com tabelas de síntese e excertos representativos dos portefólios/entrevistas, quando pertinente.

Os resultados decorrem da triangulação entre as fontes, permitindo uma leitura consistente sobre a forma como os alunos experienciaram o projeto e em que medida este contribuiu para o seu desenvolvimento, particularmente na condição física, no envolvimento/motivação e na cooperação. Esta abordagem valoriza a dimensão subjetiva e reflexiva do processo, sem recorrer a dados numéricos ou estatísticos, mas antes enfatizando as vozes e experiências dos alunos como elementos centrais da análise. Esta abordagem valorizou a dimensão subjetiva e reflexiva do processo, articulando a análise qualitativa das produções e discursos dos alunos com a leitura descritiva dos dados numéricos provenientes das autoavaliações.

3.3.1. Autoavaliações dos alunos

As autoavaliações constituíram um dos principais instrumentos de recolha de dados, permitindo aceder às perceções individuais dos alunos relativamente ao seu desenvolvimento nos quatro domínios da LF (físico, social, psicológico e cognitivo).

No **domínio físico**, observou-se uma clara tendência de progressão. Enquanto, no início, a maioria dos alunos se situava entre níveis de 2 (“fraco”) e 3 (“suficiente”), no final os registos apontam para uma melhoria generalizada, com valores entre 4 (“bom”) e 5 (“excelente”). Esta evolução reflete o impacto positivo do treino regular e da implementação dos planos de treino individuais, confirmando uma perceção de ganhos na resistência, força e técnica de execução.

Relativamente ao **domínio social**, os dados revelaram um aumento da valorização da entreajuda e da cooperação. Vários alunos que inicialmente se classificaram com valores baixos (2 ou 3), justificando dificuldades de integração ou de comunicação, passaram a atribuir-se níveis mais elevados (4 e 5), evidenciando uma melhoria na capacidade de colaborar e de se sentir parte do grupo. Este progresso está alinhado com a dinâmica coletiva observada ao longo do projeto, onde a criação de subgrupos de trabalho e as tarefas colaborativas potenciaram o sentido de pertença.

No **domínio psicológico**, verificou-se igualmente uma evolução positiva. Os alunos indicaram maior motivação, prazer na prática e confiança nas suas capacidades,

destacando-se a passagem de classificações intermédias (3) para valores de 4 e, em alguns casos, 5. Esta mudança sugere que o envolvimento no projeto contribuiu para reforçar a autoconfiança e para desenvolver uma atitude mais positiva perante a atividade física, reduzindo sentimentos de frustração inicial.

Por fim, no **domínio cognitivo**, registou-se um aumento da perceção de conhecimento e de compreensão sobre o processo de treino. Se no início alguns alunos revelavam limitações na identificação de estratégias adequadas para a melhoria da AF, no final a maioria referiu sentir-se capaz de planear, adaptar e avaliar o seu próprio treino. Os resultados apontam, assim, para uma progressão de valores entre 2 e 3 no momento inicial para valores de 4 no momento final, revelando ganhos significativos em termos de autonomia e pensamento crítico.

De forma global, as autoavaliações revelam que os alunos reconheceram progressos nos quatro domínios da LF, ainda que com diferentes níveis de expressão (Tabela 1). A conjugação entre prática, reflexão e participação ativa no processo educativo foi determinante para que se verificasse esta evolução, confirmando o potencial pedagógico do modelo YPAR na promoção de aprendizagens significativas.

Tabela 1 Autoavaliações (inicial e final) dos alunos nos 4 domínios da LF

Domínio	Situação Inicial	Situação Final
Físico	Baixos níveis de resistência, força e consistência na prática, com fadiga precoce e dificuldades na execução técnica. (Níveis 2-3)	Melhoria visível da AF, maior resistência e força, execução técnica mais sólida e capacidade de autocorreção. (Nível 4-5)
Social	Existência de subgrupos isolados, dificuldades de comunicação e cooperação, episódios de rivalidade. (Nível 2-3)	Ambiente mais colaborativo, valorização da entreajuda, maior respeito mútuo e sentimento de pertença ao grupo. (Nível 4-5)
Psicológico	Insegurança, baixa motivação e frustração perante dificuldades físicas e sociais. (Nível 3)	Aumento da autoconfiança, maior motivação intrínseca, resiliência e prazer pela prática regular. (Nível 4-5)
Cognitivo	Compreensão básica e pouco estruturada sobre princípios de treino e prática física. (Nível 2-3)	Capacidade mais autónoma de planificação, aplicação prática dos conhecimentos e reflexão crítica sobre o processo. (Nível 4)

Estes dados fornecem um quadro de referência para a análise subsequente, onde se articulam os contributos das entrevistas e dos portfólios, permitindo aprofundar a compreensão do impacto do projeto.

3.3.2. Resultados dos Portefólios dos Alunos

Os portefólios individuais constituíram-se como uma fonte privilegiada de dados neste estudo, permitindo acompanhar de forma contínua o percurso dos alunos ao longo do projeto. Enquanto instrumento pedagógico e investigativo, possibilitaram registar não apenas as metas pessoais definidas no início do processo, mas também as aprendizagens adquiridas, as estratégias exploradas e as reflexões finais dos participantes, complementando assim a informação recolhida através das entrevistas e autoavaliações.

A análise destes documentos evidenciou, em primeiro lugar, uma autoanálise inicial dos testes FITescola, onde os alunos identificaram os seus pontos fortes e fracos. Entre os aspetos mais valorizados surgiram, por exemplo, a flexibilidade (Figura 3), enquanto as maiores fragilidades se relacionavam com a resistência aeróbia e a força dos braços (Figura 4).

A MINHA ATIVIDADE FÍSICA SEMANAL
(caracteriza a tua semana em termos de atividade física)

SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
pistes	jogos	pistes	pistes	jogos	pistes	X

O que posso fazer para ser mais ativo na escola e fora da escola?
ir ao ginásio

ANÁLISE DOS TESTES FITESCOLA
(Quais os meus pontos fortes e fracos)

Pontos fracos → flexibilidade
→ jogos de braços
→ impulsão horizontal
→ abdução
→ braço

Pontos fortes → flexibilidade

Figura 3 Exemplo de Portefólio: Ponto Forte (Flexibilidade)

A MINHA ATIVIDADE FÍSICA SEMANAL
(caracteriza a tua semana em termos de atividade física)

SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
treino geral	jogos	X	treino físico	jogos	X	X

O que posso fazer para ser mais ativo na escola e fora da escola?
ir ao ginásio

ANÁLISE DOS TESTES FITESCOLA
(Quais os meus pontos fortes e fracos)

Pontos fracos
• Resistência
• força nos braços
• tarefas

Pontos fortes
• impulso horizontal
• agilidade

Figura 4 Exemplo de portefólio: Ponto Fraco (Flexões de Braços e Resistência)

Com base nesta reflexão, os alunos definiram objetivos pessoais de melhoria, frequentemente centrados no aumento da resistência, da força de braços e da capacidade abdominal, o que orientou a posterior organização dos grupos de trabalho (Figura 5). Esta organização dos grupos foi feita em função dos objetivos dos alunos, isto é, Grupo 1 – Resistência e Braços, Grupo 2 – Braços e Resistência, Grupo 3 – Abdominal, Braços e Pernas, e por último, Grupo 4 – Resistência e Abdominal.

The image shows two examples of student-defined improvement objectives in a worksheet format. Each example is contained within a rectangular box with a double border. The text inside each box is as follows:

O QUE QUERO MELHORAR: *Força, abdominal*
(Dois objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

O QUE QUERO MELHORAR: *Abdominal e flexões de braços*
(Dois objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

Figura 5 Exemplos de objetivos de melhoria definidos pelos alunos

Os portefólios incluíram igualmente a caracterização da atividade física semanal, revelando grande diversidade: alguns alunos relataram prática regular em ginásio ou modalidades como dança e futebol, enquanto outros reconheceram realizar pouco ou nenhum exercício físico fora das aulas de EF.

Outro elemento em destaque foi a reflexão sobre estratégias para se tornarem mais ativos, dentro e fora da escola. Para tal, recorreram a diferentes fontes de informação: pesquisas na internet, treino prático, e conversas com colegas, professores ou familiares. Entre os registos mais singulares destaca-se o de uma aluna que referiu o avô, ex-militar, como fonte de inspiração, indicando-lhe a alternância entre flexões e saltar às árvores como forma de ganhar força nos braços (Figura 6); ou o de um aluno que consultou o pai que é treinador de futebol, que lhe sugeriu corridas intervaladas em torno do campo, alternando ritmos entre as laterais, como estratégia para melhorar a resistência (Figura 7). Estes exemplos ilustram como os alunos recorreram a diferentes fontes de informação para fundamentar os seus planos de treino.

COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?
(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

Net e ao meu avô porque ele era do exercício e treina durante muitos anos e ainda treina

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?
(O que é? O que posso fazer para melhorar?)

Avô

- Aquecimento - subia árvores - 3 vezes
- flexões de joelho
- Treino - levantar pesos } 3 séries
- flexões } 10-20 repetições
- Afundar Banco

Net

- aquecimento - corrida + jumping jacks
- Treino - flexões abertas } 3x
- " fechadas } 10 repetições
- Afundar
- Mountain Climbers } 3x
- Crunch Solo } 20 repetições

Figura 6 Exemplo de portefólio: sugestão de estratégia transmitida por familiar (flexões de braços)

COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?
(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

- Internet - Google
- Pai, visto que ele é da área do desporto

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?
(O que é? O que posso fazer para melhorar?)

exercícios indicados pelo meu pai

- Intercolar corrida média com sprint, num circuito à volta dum campo (2.5 min x 2)
- Flexões de Joelhos ou normais (15 reps / 2 sets)
- Tríceps no banco (15 reps / 2 sets)
- Bíceps com cateneta (10 reps / 2 sets)
- Prancha isométrica (coto veloz e braços) (30s / 2 sets)

exercícios indicados pelo internet

- Andar de bicicleta (1h, 2x por semana)
- Bíceps com halteres (10-15 / 2 sets)
- Fila vertical lateral com halteres (10-15 / 2 sets)
- Curl com halteres (10-15 / 2 sets)

Figura 7 Exemplo de portefólio: sugestão de estratégia transmitida por profissional da área (resistência)

Por fim, os portefólios incluíram um balanço final, no qual os alunos refletiram sobre os progressos alcançados, as dificuldades enfrentadas e os aspetos ainda a melhorar. Nestes registos sobressai a perceção de evolução não só no plano físico, mas também na capacidade de autorreflexão, na consciência crítica e no planeamento autónomo da prática de atividade física.

A análise dos portefólios individuais permitiu identificar tendências comuns e evidências consistentes sobre a forma como os alunos viveram o processo de investigação. Para além de constituírem um registo contínuo das etapas percorridas, os portefólios revelaram percepções significativas acerca dos pontos fortes e fracos, estratégias exploradas e reflexões finais. Em feito de síntese, apresenta-se a tabela seguinte (tabela 2), que reúne os principais aspetos destacados pelos alunos.

Tabela 2 Resumo dos Portefólios dos Alunos

Pontos Fortes	Pontos a Melhorar	Fontes de Informação	Estratégias a utilizar
Identificação de pontos fortes (flexibilidade, capacidade abdominal) e valorização do progresso obtido ao longo do projeto.	Resistência aeróbia baixa e dificuldade em melhorar força de braços; falta de hábitos de prática regular fora da escola.	Pesquisas na internet; treino prático; conversas com colegas e professores; apoio de familiares (ex.: avô ex-militar que sugeriu flexões e saltar às árvores); consulta a treinadores (ex.: corrida intervalada no campo de futebol).	Reconhecimento da evolução física e maior consciência corporal; valorização da autorreflexão e planeamento autónomo; satisfação com o que pretende alcançar, embora apontando aspetos a melhorar (ex.: consistência da prática e motivação).

3.3.3. Resultado das Entrevistas – Síntese Comparativa (Inicial VS Final)

A análise comparativa entre a entrevista inicial e a entrevista final permitiu constatar uma evolução substancial dos alunos nos quatro domínios da LF (social, físico, psicológico e cognitivo). A integração de excertos das próprias reflexões dos participantes reforça o carácter qualitativo da investigação, valorizando a dimensão subjetiva do processo de aprendizagem.

No **domínio social**, verificou-se uma transição clara de um contexto inicial marcado por dificuldades de comunicação, integração e gestão de conflitos para um ambiente mais colaborativo, com maior respeito mútuo, valorização da entreajuda e sentimento de pertença ao grupo. O papel da liderança, inicialmente pouco estruturado, consolidou-se ao longo do processo, sendo descrito como fator motivador e de apoio. Um aluno referiu: *“Aprendi a não desistir facilmente e a trabalhar em grupo foi mais importante do que pensei”* (aluno 1), sublinhando a relevância do trabalho coletivo para o desenvolvimento pessoal e relacional.

No **domínio físico**, os alunos passaram de limitações relacionadas com resistência, fadiga e dificuldades na consistência da prática para um desempenho mais sólido e consciente, destacando melhorias na resistência, força, execução técnica e capacidade de autocorreção. A prática regular e personalizada foi valorizada como fator central de evolução. Como ilustra o testemunho de um participante: *“Sinto-me cansado rapidamente quando corro, e preciso de melhorar a força dos braços para ter mais facilidade em exercícios de tração”* (aluno 2). Esta percepção inicial foi determinante para a definição de objetivos de treino, os quais orientaram o percurso ao longo do projeto e culminaram em ganhos expressivos reportados na fase final.

No **domínio psicológico**, a insegurança e a frustração inicialmente relatadas deram lugar a um sentimento crescente de autoconfiança, motivação intrínseca e resiliência. Muitos alunos destacaram o prazer pela prática regular e a satisfação em conseguir ultrapassar dificuldades, atribuindo grande importância ao apoio dos colegas e ao feedback do professor. Como afirmou uma aluna: *“Fazer o meu próprio plano ajudou-me a perceber que consigo ser responsável pelo meu treino”* (aluno 3), evidenciando um aumento da autonomia e da percepção de eficácia pessoal.

Por sua vez, no **domínio cognitivo**, a passagem de uma compreensão básica e pouco estruturada para uma capacidade mais autónoma de planificação e reflexão crítica traduziu-se em progresso substancial. Os alunos revelaram maior consciência sobre as necessidades do seu corpo e compreenderam a importância de organizar o treino de forma estruturada. Um exemplo significativo surge nas palavras de uma aluna: *“Percebi que não basta repetir exercícios, é importante saber para que servem e como organizar o treino”* (aluno 4). Esta evolução refletiu-se na capacidade de identificar erros, aplicar correções e refletir sobre a adequação dos exercícios às metas pessoais.

De forma global, os resultados das entrevistas evidenciam que a participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento equilibrado da LF, confirmando a relevância de metodologias participativas, como o YPAR, na promoção de aprendizagens significativas. O cruzamento entre a percepção inicial e final, enriquecido com os testemunhos dos alunos, reforça a centralidade da voz dos participantes e o impacto pedagógico da investigação.

Para uma leitura mais sistemática, apresentam-se seguidamente nas tabelas 3, 4, 5 e 6, que sintetizam os principais resultados obtidos em cada domínio da LF.

A análise comparativa entre a entrevista inicial e a final permite concluir que, apesar de terem existido diferentes ritmos e níveis de evolução entre os alunos, todos evidenciaram progressos relevantes nos quatro domínios da LF.

No domínio **social**, observou-se uma evolução consistente para um ambiente mais colaborativo, assente no respeito, na entreaajuda e no sentimento de pertença ao grupo. No plano **físico**, os alunos referiram melhorias na resistência, força e consistência da prática, destacando a importância da regularidade e da personalização do treino. O domínio **psicológico** revelou um aumento da autoconfiança, da motivação intrínseca e da resiliência, com reflexos diretos no prazer pela prática e na valorização do esforço coletivo. Por fim, no domínio **cognitivo**, os alunos demonstraram maior capacidade de planificação, análise crítica e aplicação prática dos conhecimentos, reforçando a autonomia e a apropriação do seu próprio processo de aprendizagem.

De forma global, os resultados reforçam que a participação no projeto contribuiu de modo consistente para o desenvolvimento da LF dos alunos, confirmando a pertinência de metodologias participativas como o modelo YPAR. A conjugação entre momentos de prática, reflexão e acompanhamento próximo mostrou-se determinante para a progressão nos diferentes domínios, sublinhando a relevância da escuta ativa das vozes dos alunos enquanto coautores do seu percurso educativo.

Tabela 3 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Social

Domínio Social	Entrevista Inicial	Entrevista Final
Aspetos mais valorizados	Entreajuda, colaboração e espírito de grupo (apesar de algumas dificuldades iniciais).	Apoio mútuo consolidado, clima de motivação e reconhecimento coletivo.
Dificuldades	Pouca comunicação no início, conflitos em subgrupos e resistência à cooperação.	Mantiveram-se alguns desafios em dias de menor energia, mas a cooperação já era mais natural.
Progressos Observados	Evolução na comunicação, maior proximidade entre colegas e integração dos líderes.	Sentimento de pertença, confiança nas relações e valorização do esforço coletivo.
Sugestões	Melhorar a comunicação, ter mais tempo de diálogo e reforçar empatia.	Incluir atividades lúdicas e momentos de valorização pública dos resultados.

Tabela 4 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Físico

Domínio Físico	Entrevista Inicial	Entrevista Final
Aspetos mais valorizados	Melhoria de resistência e força, prática regular como superação.	Evolução clara em resistência, força e técnica; maior energia e motivação.
Dificuldades	Limitações físicas de base; fadiga; dificuldade em manter intensidade.	Manter consistência fora da escola; obstáculos ligados à alimentação/descanso.
Progressos Observados	Evolução notória no desempenho físico e maior facilidade em treinos.	Melhor execução técnica, maior consciência corporal e cumprimento de objetivos.
Sugestões	Melhorar a comunicação, ter mais tempo de diálogo e reforçar empatia.	Mais feedback individual, inclusão de flexibilidade/mobilidade e rotinas fora da escola.

Tabela 5 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Psicológico

Domínio Psicológico	Entrevista Inicial	Entrevista Final
Aspetos mais valorizados	Motivação pelo progresso, feedback positivo aumentou autoconfiança.	Motivação mais estável; orgulho pelo esforço coletivo; prazer acrescido nas aulas.
Dificuldades	Insegurança inicial; frustração por resultados lentos; gestão da pressão.	Quebrar hábitos antigos; manter motivação em dias mais exigentes.
Progressos Observados	Aumento da autoconfiança, maior gosto pela disciplina e redução da pressão individual.	Autoestima reforçada, maior resiliência e valorização do esforço pessoal.
Sugestões	Mais tempo para diálogo, atividades de cooperação e reconhecimento mútuo.	Desafios periódicos e momentos de valorização pública.

Tabela 6 Resumo Entrevista Inicial e Final - Domínio Cognitivo

Domínio Cognitivo	Entrevista Inicial	Entrevista Final
Aspetos mais valorizados	Melhor compreensão da relação entre treino e objetivos; primeiros passos na planificação.	Autonomia na construção de treinos; compreensão aprofundada de princípios de treino.
Dificuldades	Falta de experiência em planear; dificuldades em aplicar correções técnicas.	Dúvidas na progressão de cargas e ligação teoria-prática.
Progressos Observados	Capacidade de identificar erros e aplicar correções; maior consciência sobre necessidades físicas.	Planeamento autónomo, reflexão crítica sobre treinos e interesse em continuar fora da escola.
Sugestões	Mais exemplos práticos e tempo para explicações teóricas.	Guias práticos, materiais de apoio e momentos de explicação teórica antes da prática.

3.4. Discussão

A discussão que se segue procura interpretar os resultados obtidos no âmbito do projeto de investigação, relacionando-os com a literatura científica e com o enquadramento pedagógico da EF em contexto escolar. Mais do que descrever os dados recolhidos, esta secção pretende analisar criticamente os significados que deles emergem, compreender os fatores que os influenciaram e refletir sobre as implicações pedagógicas que decorrem da sua interpretação.

Segundo Stake (2010), a discussão em investigação qualitativa deve privilegiar a procura de significados e a compreensão contextualizada dos fenómenos, mais do que a generalização estatística dos resultados. Da mesma forma, Yin (2016) defende que a análise qualitativa ganha consistência quando se articula a voz dos participantes com a literatura de referência, permitindo validar interpretações e reforçar a credibilidade do estudo. Neste sentido, a discussão assume-se como um espaço central de diálogo entre dados empíricos e enquadramento teórico, valorizando tanto a singularidade das experiências como as suas implicações mais amplas.

Neste enquadramento, a análise será organizada em torno dos quatro domínios da LF, articulando os testemunhos dos alunos, os registos nos portefólios e as autoavaliações com as perspetivas teóricas e investigações anteriores. Esta abordagem permitirá evidenciar de que forma a implementação do modelo YPAR contribuiu para a evolução dos participantes e em que medida se confirma como uma metodologia pedagógica promotora de autonomia, cooperação e envolvimento ativo dos alunos.

Assim, as considerações apresentadas procuram não apenas dar resposta aos objetivos do estudo, mas também problematizar as potencialidades e os limites da investigação realizada, numa lógica de reflexão crítica que sustenta o carácter formativo deste trabalho.

No que se refere ao **domínio social**, os resultados do presente estudo evidenciam uma evolução clara neste domínio, marcada pela transição de um contexto inicial de fragmentação e rivalidades entre subgrupos para um ambiente mais colaborativo e coeso. As entrevistas iniciais mostravam dificuldades de comunicação e de integração, traduzidas em episódios de conflito e num reduzido sentido de pertença. No entanto, ao longo do projeto, as dinâmicas de grupo transformaram-se, tendo os alunos valorizado a entreaajuda, a cooperação e o respeito mútuo como elementos centrais para o seu

progresso. Testemunhos como *“Aprendi a não desistir facilmente e a trabalhar em grupo foi mais importante do que pensei”* ilustram o impacto desta mudança, destacando o papel do trabalho coletivo como mediador do desenvolvimento pessoal.

Estas evidências estão em consonância com a literatura que sublinha o papel da EF como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais. Bailey et al. (2009) defendem que a disciplina, para além da dimensão física, deve ser entendida como promotora de valores de cooperação, respeito e inclusão, aspetos igualmente realçados por Sport Australia (2019), ao apontar a importância do domínio social no desenvolvimento integral da LF. Também Goodyear e Dudley (2015) reforçam que abordagens centradas no aluno potenciam relações interpessoais significativas, criando oportunidades para que os alunos aprendam a comunicar, negociar e resolver problemas em conjunto.

No contexto deste estudo, a aplicação do modelo YPAR mostrou-se fundamental para potenciar esta evolução social. Ao atribuir voz aos alunos e envolvê-los em decisões, o YPAR promoveu uma redistribuição de responsabilidades, estimulando a participação equitativa e a valorização das opiniões de todos. Tal vai ao encontro de Cammarota e Fine (2008), que defendem que o YPAR contribui para transformar relações de poder em contextos educativos, fomentando ambientes de aprendizagem mais inclusivos e colaborativos.

Do ponto de vista pedagógico, a evolução observada no domínio social evidencia a relevância de metodologias participativas no ensino da EF. A criação de condições para que os alunos experimentem papéis ativos e de liderança, aliados à partilha de responsabilidades, demonstrou impacto direto não apenas na coesão do grupo, mas também na perceção individual de pertença e valorização dentro da turma. Estes resultados reforçam a importância de a EF não se limitar ao ensino técnico-motor, mas também assumir uma dimensão social transformadora, capaz de influenciar positivamente atitudes, valores e relações entre pares.

Os resultados obtidos neste estudo revelaram uma evolução significativa no **domínio físico da LF**, evidenciada pela melhoria da resistência, força e técnica de execução dos alunos. Na fase inicial, os alunos referiam fadiga precoce, dificuldades de consistência na prática e fragilidades ao nível dos membros superiores e da resistência aeróbia. Contudo, com a elaboração e implementação dos planos de treino, quer o plano

inicial, quer o plano elaborado pelos alunos, observou-se um desempenho mais sólido e consciente, acompanhado por maior capacidade de autocorreção e valorização da prática regular.

Esta evolução vai ao encontro da definição de LF apresentada por Whitehead (2010), que enfatiza a importância da competência física como um dos pilares centrais para garantir o envolvimento sustentável em atividades físicas. Do mesmo modo, Keegan et al. (2019) sublinham que a aquisição e consolidação de competências motoras fundamentais, quando associadas a um contexto motivador, potenciam a autonomia dos jovens na gestão do seu percurso físico.

A relação entre a prática regular e a perceção de evolução ficou evidente nos testemunhos dos alunos. Vários destacaram que a elaboração do seu próprio plano de treino lhes permitiu sentir-se responsáveis pelo processo, reforçando a ligação entre o esforço investido e os resultados obtidos. Estes dados são consistentes com estudos como o de Cairney et al. (2019), que defendem que a prática autónoma e adaptada às necessidades individuais promove não apenas ganhos físicos, mas também a consciência crítica sobre os benefícios da atividade.

Outro aspeto a salientar é a transição de uma prática meramente reativa e condicionada pelas aulas de EF, para uma perceção mais estruturada e personalizada do treino. Os registos nos portefólios evidenciam que alguns alunos começaram a transpor estratégias aprendidas para fora do contexto escolar, o que reforça a ideia de que a EF pode funcionar como ponto de partida para estilos de vida mais ativos, como foi um caso de duas alunas, iniciaram um pack promocional em conjunto num ginásio local (Durdén-Myers, Whitehead & Pot, 2018).

Apesar dos progressos, é importante reconhecer que persistiram dificuldades na regularidade da prática extraescolar, sobretudo entre os alunos que já apresentavam hábitos sedentários. Este dado está alinhado com as estatísticas globais da Organização Mundial da Saúde (Guthold et al., 2020), que apontam elevados níveis de inatividade física na adolescência. Tal realidade reforça a necessidade de que os contextos escolares continuem a desempenhar um papel determinante na criação de condições para experiências motoras significativas, diversificadas e motivadoras.

De forma geral, o domínio físico revelou-se um dos pilares mais visíveis de evolução no projeto, confirmando que a combinação entre prática estruturada, autonomia

na planificação e acompanhamento pedagógico próximo constitui uma via eficaz para potenciar o desenvolvimento da LF em jovens do ensino secundário.

No **domínio psicológico**, os resultados apontaram para uma evolução positiva ao nível da autoconfiança, motivação intrínseca e resiliência. Muitos alunos referiram sentir-se mais capazes de assumir responsabilidades no treino e de ultrapassar dificuldades, valorizando o apoio dos colegas e o feedback do professor. Embora este não tenha sido o foco principal do estudo, estas mudanças são relevantes, na medida em que confirmam a ligação entre competência percebida e envolvimento ativo em contextos de prática física (Deci & Ryan, 2000; Cairney et al., 2019).

Este domínio acabou por funcionar como um mediador do processo, reforçando a motivação necessária para sustentar o empenho nas tarefas e consolidar as aprendizagens.

Por fim, no **domínio cognitivo** também se verificaram progressos, sobretudo na capacidade de planificação, reflexão crítica e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Os alunos passaram de uma compreensão básica para uma atitude mais autónoma na organização dos treinos, demonstrando maior consciência sobre a adequação dos exercícios aos seus objetivos pessoais. Estudos prévios (Keegan et al., 2019; Durden-Myers et al., 2018) sustentam que a LF não se esgota na dimensão motora, exigindo igualmente competências cognitivas que permitam compreender e gerir o próprio processo de prática.

Apesar de menos expressivos do que os resultados sociais e físicos, estes avanços reforçam a natureza multidimensional da LF, confirmando que metodologias participativas como o YPAR favorecem aprendizagens integradas e significativas.

De um modo geral, a análise dos resultados evidencia que o projeto de investigação contribuiu de forma consistente para o desenvolvimento dos quatro domínios da LF, ainda que com diferentes graus de expressão. O **domínio físico** e o **domínio social**, definidos como foco central da intervenção, revelaram progressos claros e sustentados, confirmando a pertinência de metodologias participativas no reforço simultâneo da AF e da cooperação entre os grupos. Os domínios **psicológico** e **cognitivo**, embora menos enfatizados, mostraram igualmente avanços relevantes, funcionando como suporte transversal ao processo de aprendizagem e contribuindo para a autonomia, a motivação intrínseca e a reflexão crítica dos alunos.

Estes resultados reforçam a ideia de que a LF deve ser encarada como um constructo multidimensional (Whitehead, 2010; Keegan et al., 2019), que só se concretiza plenamente quando as suas várias dimensões se articulam entre si. O modelo YPAR, ao valorizar a participação ativa, a voz e a responsabilidade dos estudantes, demonstrou ser uma ferramenta eficaz para potenciar essa articulação, proporcionando experiências educativas mais significativas e inclusivas (Cammarota & Fine, 2008; Durden-Myers et al., 2018).

Assim, a discussão dos resultados permite concluir que a intervenção realizada não só promoveu melhorias concretas no desempenho físico e nas interações sociais dos alunos, como também fomentou uma maior apropriação do processo de aprendizagem, traduzida em ganhos de autonomia, resiliência e pensamento crítico. Estes aspetos revelam-se particularmente relevantes no contexto da EF, confirmando o papel desta disciplina na construção de cidadãos ativos, responsáveis e capazes de transferir aprendizagens para além do espaço escolar.

3.5. Conclusão

O estudo permitiu alcançar o objetivo geral definido, ao analisar e compreender o desenvolvimento da LF nos domínios social e físico, no âmbito da componente curricular da AF, através da implementação de metodologias participativas. Verificou-se que a utilização do modelo YPAR potenciou a autonomia, a cooperação e a corresponsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem, confirmando a pertinência desta abordagem em contextos de EF.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, foi possível identificar obstáculos iniciais nas interações sociais, associados a dificuldades de comunicação e cooperação, mas também reconhecer o fortalecimento progressivo da entreajuda, do respeito mútuo e da integração dos alunos no grupo.

Quanto ao segundo objetivo específico, os resultados revelaram progressos consistentes na AF, destacando-se ganhos em resistência, força e técnica de execução, confirmados nas autoavaliações e portefólios. Estes dados evidenciam igualmente a perceção positiva dos alunos relativamente ao seu progresso individual e coletivo.

Por fim, no que se refere ao terceiro objetivo específico, as reflexões partilhadas nas entrevistas e portefólios demonstraram um aumento da motivação, do envolvimento

e da consciência crítica dos alunos, confirmando o impacto positivo das estratégias participativas na sua experiência em EF.

Em síntese, a aplicação de metodologias participativas revelou-se eficaz na promoção da LF, reforçando a importância de práticas pedagógicas inovadoras que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem e demonstrando o contributo do modelo para aproximar a EF das necessidades reais dos jovens.

3.6. Limitações

O presente estudo apresenta algumas limitações que importa salientar. A investigação foi desenvolvida apenas com uma turma do 12.º ano do curso de Artes Visuais, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados a outros contextos educativos. Para além disso, a duração temporal limitada a um ano letivo poderá não ter sido suficiente para observar transformações mais consistentes e duradouras nos comportamentos dos alunos. Acresce ainda a natureza qualitativa da investigação, baseada sobretudo em entrevistas, portefólios e autoavaliações, cuja análise depende da perceção subjetiva dos participantes.

Apesar destas limitações, os dados obtidos oferecem indicações valiosas para a prática pedagógica. A aplicação do modelo YPAR evidenciou potencial para promover aprendizagens significativas, reforçar a autonomia e a cooperação, bem como estimular a capacidade reflexiva dos alunos. Neste sentido, a valorização da voz dos estudantes no processo educativo constitui-se como uma via promissora para consolidar o papel da EF na promoção da LF e na formação de cidadãos mais ativos, críticos e socialmente responsáveis.

3.7. Referências Bibliográficas

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
- Cairney, J., Dudley, D., Kriellaars, D., & Keegan, R. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49(3), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Cale, L., & Harris, J. (2006). School-based physical activity interventions: Effectiveness,

- trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport, Education and Society*, 11(4), 401–420. <https://doi.org/10.1080/13573320600924890>
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.
- Cornish, K., Fox, G., Fyfe, S., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: A rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20(1), 1–15.
- 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
- Durden-Myers, E., Green, N. R., & Whitehead, M. (2018). Implications for promoting physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262–271. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0131>
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2018). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine*, 47(1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). The impact of a student-centered approach on students’ learning in sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 191–207.
- Gleddie, D., & Morgan, A. (2020). *Meaningful physical education: An approach for teaching and learning*. Human Kinetics.
- Goodyear, V. A., & Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274–289.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A European perspective. *Human Movement*, 9(1), 5–18. <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical

- activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Keegan, R., Barnett, L., Dudley, D., Telford, R. D., & Lubans, D. R. (2019). Defining physical literacy for application in Australia: A modified Delphi method. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 105–118.
- O'Brien, W., Belton, S., & Issartel, J. (2020). The relationship between physical literacy and physical activity among adolescents: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(4), 460–472.
- Sport Australia. (2019). The Australian physical literacy framework. Sport Australia.
<https://www.sportaus.gov.au>
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Whitehead, M., & Pot, N. (2018). Physical literacy across the world. *International Journal of Physical Education*, 55(2), 1–4.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). Guilford Press.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EP constituiu um marco determinante na formação pessoal, profissional e investigativa, funcionando como um espaço de síntese entre o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico e a prática vivida em contexto real de escola. Através desta experiência, foi possível articular aprendizagens, enfrentar desafios e consolidar competências essenciais à construção da identidade docente.

Na dimensão pessoal, o EP revelou-se uma oportunidade de desenvolvimento e amadurecimento, porquanto fui colocado perante situações complexas que exigiram resiliência, capacidade de adaptação e gestão das emoções. O contacto direto com os alunos, colegas de profissão e a comunidade educativa permitiu-me desenvolver valores como a responsabilidade, a empatia e o compromisso, que são fundamentais para o exercício futuro da docência. Tal como defende Nóvoa (2018), a formação docente implica um diálogo permanente entre aquilo que somos como pessoas e aquilo que aspiramos a ser como profissionais. A experiência de EP confirmou essa ideia: só foi possível evoluir na prática pedagógica porque, em paralelo, existiu um desenvolvimento pessoal sustentado em valores, reflexão e abertura à mudança. Também Flores (1999) refere que o início da carreira docente é marcado por momentos de incerteza e de descoberta; neste percurso reconheço que foi precisamente nesse espaço de tensão entre dúvidas e conquistas que mais aprendi.

No que concerne à dimensão profissional, a prática pedagógica desenvolvida permitiu consolidar competências de planeamento, intervenção e avaliação, sempre numa lógica de ensino centrado no aluno. O trabalho com diferentes turmas, em particular com a turma residente do 12.º ano, evidenciou a necessidade de adotar estratégias diversificadas e inclusivas, capazes de responder às especificidades de cada grupo. A cooperação com o grupo de EF e com os colegas do NE revelou-se igualmente determinante, potenciando o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, bem como a integração em projetos e atividades dinamizados pela escola. A participação em eventos desportivos e culturais reforçou ainda o entendimento da EF enquanto disciplina com forte impacto social e educativo.

A dimensão investigativa materializou-se na implementação de um projeto assente em metodologias participativas, centrado no desenvolvimento da LF. Este estudo demonstrou o potencial destas metodologias no fortalecimento dos domínios físico e

social dos alunos, com repercussões positivas também ao nível psicológico e cognitivo. Os resultados obtidos confirmaram a pertinência de envolver os estudantes de forma ativa e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes voz e reconhecendo as suas experiências como recursos pedagógicos. Apesar de algumas limitações inerentes ao tempo de intervenção e ao número de participantes, os dados recolhidos revelaram-se relevantes, apontando para a necessidade de replicar este tipo de experiências em contextos mais amplos, de forma a consolidar e aprofundar os resultados obtidos.

De forma global, o EP constituiu um espaço de articulação entre teoria e prática, potenciando aprendizagens significativas que se refletiram nas três dimensões estruturantes do relatório (pessoal, profissional e investigativa). A experiência vivida contribuiu não apenas para o desenvolvimento da identidade docente, mas também para consolidar uma visão da EF como disciplina central na formação de cidadãos ativos, críticos e socialmente responsáveis.

Ao concluir este percurso, sinto que o EP representou muito mais do que uma etapa académica: foi um verdadeiro processo de transformação pessoal e profissional. Encerro esta fase com um sentimento de realização, convicção na escolha da docência e confiança reforçada nas minhas capacidades enquanto futuro professor de EF. Reconheço que o caminho será sempre de aprendizagem contínua, mas levo comigo a certeza de que os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas neste EP constituem uma base sólida para o exercício de uma prática pedagógica ética, crítica e comprometida com a educação de qualidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, P. (2000). Educação Física: Perspetivas e desafios. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Editora.
- Batista, P., & Graça, A. (2022). Ensinar e aprender em Educação Física: Desafios e perspetivas. Edições FMH.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). Didática da Educação Física. Edições FMH.
- Batista, P., Estriga, L., & Graça, A. (2024). Reflexões sobre uma Educação Física de Qualidade e Inclusiva em prol da Justiça Social. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão (pp. 6–12). Editora FADEUP.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física escolar: Uma proposta de ensino. Revista Paulista de Educação Física, 16(1), 5–16.
- Bracht, V. (2003). A constituição das didáticas da Educação Física: Aulas práticas e teoria pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 24(1), 9–26.
- Custódio, J., & Carrão, A. (2012). Estágio profissional: Construção da identidade docente. Porto Editora.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Guanabara Koogan.
- Direção-Geral da Educação. (2014). Aprendizagens essenciais de Educação Física. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais – Educação Física. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Fernandes, D. (2020). Projeto MAIA – Relatório técnico. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, J. (2019). Didática da Educação Física: Modelos e práticas. Porto Editora.
- Ferreira, V., & Silva, C. (2019). A supervisão no estágio profissional. Revista Portuguesa de Educação, 32(1), 75–92.
- Flores, M. A. (1999). A socialização profissional de professores. Revista Portuguesa de Educação, 12(2), 55–76.

- Gao, Z., Chen, S., & Stodden, D. F. (2025). Physical literacy and children's health outcomes: A longitudinal perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 1–13.
- Gaya, A. (2007). *Ciências do Desporto e Educação Física*. Edições FADEUP.
- Gaya, A., & Darido, S. (2001). *Educação Física: Fundamentos e práticas*. Artmed.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Formação inicial em Educação Física: Perspetivas de alunos estagiários. *Revista Motricidade*, 15(3), 45–57.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Lemes, V., Marques, R., & Correia, A. (2024). Ensino híbrido em Educação Física: Potenciais e desafios. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 38(2), 45–60.
- Luttrell, W., & Chambers, A. (2013). *Qualitative educational research: Readings in reflexive methodology and transformative practice*. Routledge.
- MacPhail, A., & Lawson, H. (2020). *School physical education and teacher professional learning*. Springer.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.
- Moreira, J., & Januário, C. (2004). *Didática da Educação Física: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.
- Neto, A. (2020). Formação de professores: Identidade e profissionalidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 1–12. <https://doi.org/10.21814/rpe.18618>
- Nobre, J. (2021). Modelos de ensino em Educação Física: Uma análise crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 21(3), 45–61.
- Nóvoa, A. (2018). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Novais, R. (2007). *Educação Física: Práticas pedagógicas*. Porto Editora.
- Oliveira, A. (2004). *Educação Física escolar: Contributos para uma prática reflexiva*. Porto Editora.
- Oliveira, P., & Santos, L. (2020). Supervisão e desenvolvimento profissional no estágio pedagógico. *Revista da Educação Física*, 26(1), 77–88.
- Rodrigues, A., & Lima, F. (2022). Avaliação em Educação Física: Princípios e práticas. *Revista Motricidade*, 18(4), 15–29.
- Santos, R., & Silva, M. (2018). A importância da avaliação formativa em Educação Física.

- Revista Educação e Pesquisa, 44(2), 1–20.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). Complete guide to sport education (2nd ed.). Human Kinetics.
- Torres, L. (2014). O papel do professor cooperante no estágio pedagógico. Revista Portuguesa de Educação, 27(1), 65–80.
- UNESCO. (2015). Quality physical education: Guidelines for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical education. Allyn & Bacon.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. teacher education programs. Routledge.

ANEXOS

Anexo I – Roulment (Exemplo de Gestão de espaços de prática 2º semestre)

MAPA DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DESPORTIVOS 2024-2025																									
2º/3º ciclo e Secundário	SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
08:15		10ªA		7ªB	8ªD																				
09:05	12ªD		8ªF			10ªH	8ªB	9ªF	7ªC	9ªB	9ªC	7ªA	7ªE	8ªC	10ªC	7ªD	10ªE	11ªA	8ªD	9ªF		9ªH	9ªD		10ªF
09:10		9ªC		7ªE																9ªG					
10:00					8ªA																				
10:15	5ªD		11ªA	11ªC		8ªG	8ªH		10ªI	9ªA	11ªC		12ªG	10ªF			12ªD		8ªB			7ªA	9ªA	8ªA	12ªB
11:05		12ªB						12ªG				7ªB				10ªA		8ªG				12ªE			
11:10			10ªC	7ªD		12ªE									11ªH				7ªC			9ªE	11ªB		
12:00	11ªH				12ªF	7ªF			9ªE	10ªB	12ªC				8ªE										
12:10		9ªH	8ªE	11ªI		11ªD					11ªB	12ªA							12ªF			12ªC	12ªA	10ªB	9ªB
13:00																		11ªC							
13:05																	11ªA		11ªF			DE			
13:55																						Badminton			
14:00																									
14:50																									
14:55		9ªC																							
15:45																									
16:00																									
16:50																									
16:55																									
17:45																									
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
	Ana					Alexandra					Nuno					Domingos					Tiago				
	Ricardo					Margarida					João Rocha					João Santos					Ana Paula				
	Sérgio					Graça					Fátima					Teresa									

Dias	2º sem	Dias	2º sem	Dias	2º sem
5 fev. a 7 março	A- Pavilhão 3 / Polivalente	31 março a 2 maio	A- Pavilhão 2 / Exterior 3	26 maio a 13 junho	A - Ginásio
	B- Ginásio		B- Exterior		B- Pavilhão 1 / Exterior 2
	C- Pavilhão 1 / Exterior 2		C- Pavilhão 3 / Polivalente		C- Pavilhão 2 / Exterior 3
	D- Pavilhão 2 / Exterior 3		D- Ginásio		D- Exterior
	E- Exterior 1		E- Pavilhão 1 / Exterior 2		E - Pavilhão 3 / Polivalente
10 a 28 março	A- Exterior	5 a 23 maio	A- Pavilhão 1 / Exterior 2		
	B- Pavilhão 3 / Polivalente		B- Pavilhão 2 / Exterior 3		
	C- Ginásio		C- Exterior		
	D- Pavilhão 1 / Exterior 2		D- Pavilhão 3 / Polivalente		
	E- Pavilhão 2 / Exterior 3		E- Ginásio		

Anexo II – Planeamento Anual (Exemplo plano 1º Semestre para a Turma Residente)

3^{as} e 6^{as} Feiras – 11h10 – 12h00 / 10h15 – 12h00

Semestre	Mês	Dia	Hora	Nº Aula	Espaço	Conteúdos
1º SEMESTRE	Setembro	13/09	10h:15	1 / 2	Partilhado	Aula de Apresentação
		17/09	11h:10	3	Partilhado	Testes FitEscola
		20/09	10h:15	4 e 5	Partilhado	Testes FitEscola
		24/09	11h:10	6	Partilhado	Testes FitEscola
		27/09	10h:15	7 e 8	Partilhado	Testes FitEscola
	Outubro	01/10	11h:10	9	Polivalente	Ténis de Mesa
		04/10	10h:15	10 e 11	-	Greve
		08/10	11h:10	12	Polivalente	Ténis de Mesa
		11/10	10h:15	13 e 14	Polivalente	Ténis de Mesa
		15/10	12h:10	15	Sala D13	Reunião com a Psicóloga
		18/10	10h:15	16 e 17	Polivalente	Ténis de Mesa
		22/10	11h:10	18	Exterior	Atletismo
		25/10	10h:15	19 e 20	Piscina	Natação
		29/10	11h:10	21	Exterior	Atletismo
		1/11	Feriado			
		05/11	11h:10	22	Exterior	Atletismo
		08/11	10h:15	23 e 24	Piscina	Natação
		12/11	11h:10	25	Anfiteatro	Reunião com realizador cinema
		15/11	10h:15	26 e 27	Piscina	Natação
		19/11	Corta-mato escolar			
		22/11	Interrupção Letiva			
		26/11	11h:10	28	Expressões	Dança
		29/11	10h:15	29 e 30	Piscina	Natação
	Dezembro	03/12	11h:10	31	Exterior	Atletismo/Dança
		06/12	10h:15	32 e 33	Piscina	Natação
		10/12	11h:10	34	Exterior	Atletismo/Dança
		13/12	10h:15	35 e 36	Piscina	Natação
		17/12	11h:10	37	Exterior	Atletismo/Dança
	Janeiro	07/01	11h:10	38	Ginásio	Voleibol
		10/01	10h:15	39 e 40	Ginásio	Natação
		14/01	11h:10	41	Ginásio	Voleibol
		17/01	10h:15	42 e 43	Ginásio	Natação
		21/01	11h:10	44	Ginásio	Voleibol
		24/01	10h:15	45 e 46	Ginásio	Voleibol

Aulas Previstas: 30 (46 tempos)

Aulas lecionadas:

Rotações: 3 em 3 Semanas

Anexo III – Teste Teórico – Conhecimentos – V2

Teste Conhecimentos Educação Física – Versão 2

Nome: _____

Turma: _____ Nº: _____

Parte 1: Práticas de Vida Saudáveis

1. Saúde e qualidade de vida são conceitos distintos, embora as suas definições sejam idênticas. (V/F) _____
2. Podemos considerar, entre várias interpretações, que qualidade de vida corresponde a uma harmonia entre os aspetos sociais, emocionais, mentais e físicos? (V/F) _____
3. Apesar de trazerem vantagens, o exercício físico pode implicar maiores probabilidades de lesão ou provocar alguma pressão sobre os praticantes. (V/F) _____
4. As vantagens tanto da atividade física como do exercício físico ultrapassam, em regra, os riscos, sendo que o exercício físico acrescenta ainda um elemento de superação. (V/F) _____
5. Para ganhos adicionais em termos de saúde, a Organização Mundial da Saúde aconselha também a prática de atividades que fortaleçam os músculos, com intensidade moderada, pelo menos duas vezes por semana, envolvendo os principais grupos musculares. (V/F) _____
6. O exercício físico não se limita a melhorar a saúde, prevenir doenças e facilitar a perda de peso. (V/F) _____
7. Qual é a definição de saúde segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)?
 - a) Um estado de completo bem-estar físico e mental, excluindo fatores sociais.
 - b) Um estado de bem-estar físico, mental e social, com ausência total de doenças.
 - c) Um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença.
 - d) Uma condição de equilíbrio emocional e físico, sem considerar aspetos sociais.
8. Que determinantes são importantes para se ter saúde?
 - a) Ambiente Social
 - b) Ambiente Económico
 - c) Comportamentos Individuais de cada Indivíduo
 - d) Todas Corretas
9. Manter e/ou adotar hábitos de vida saudáveis:
 - a) Apenas promove sensação de bem-estar, sem prevenir doenças.
 - b) Tanto previne doenças como contribui para o bem-estar físico e mental.
 - c) Estimula comportamentos sedentários e reduz a qualidade de vida.
 - d) Previne doenças, mas não influencia o bem-estar psicológico.

10. Quais as recomendações da OMS para adultos entre os 18 e os 64 anos para benefícios substanciais à saúde?

(pelo menos...)

- a) 150 a 300 mins de At. física aeróbica de moderada intensidade ou 75 a 150 mins de At. Física aeróbica de intensidade vigorosa
- b) 100 a 250 mins de At. física aeróbica de moderada intensidade ou 75 a 150 mins de At. Física aeróbica de intensidade vigorosa
- c) 150 a 300 mins de At. física aeróbica de moderada intensidade ou 50 a 100 mins de At. Física aeróbica de intensidade vigorosa
- d) 100 a 250 mins de At. física aeróbica de moderada intensidade ou 50 a 100 mins de At. Física aeróbica de intensidade vigorosa

11. Exercício Físico regular:

- a) Apenas contribui para perda de peso e aumento massa muscular
- b) Melhora a atividade cerebral
- c) Aumenta o risco de contrair lesões
- d) Previne doenças, mas não influencia o bem-estar psicológico.

12. Dá exemplos de 4 Hábitos de Vida Saudáveis que influenciem positivamente os indivíduos.

13. Qual a diferença entre atividade física e exercício físico? (Dá um exemplo para cada um deles).

Parte 2 e 3: Corrupção vs Verdade Desportiva; Violência no Desporto

14. Existe uma ligação entre a Verdade Desportiva e a Corrupção no Desporto. (V/F) _____

15. A manipulação de resultados e as apostas ligadas ao desporto podem ser entendidas como formas de Corrupção Desportiva. (V/F) _____

16. A violência no contexto desportivo resulta de conflitos provocados por fatores externos, como por exemplo os adeptos. (V/F) _____

17. O fair play não se enquadra numa atitude antidesportiva. (V/F) _____

18. Podemos entender corrupção desportiva:

- a) É qualquer atividade totalmente legal que influencia os resultados.
- b) Alteração da atividade desportiva, levando a ganhos ilícitos.
- c) Funciona como manipulação de resultados, algo positivo para os desportistas
- d) Todas corretas.

19. Exemplos de Corrupção Desportiva:

- a) "Operação Cashball"
- b) "My Game is Fair Play"
- c) "Violência Zero"
- d) Todas corretas.

20. Violência no Desporto é:

- a) Violência entre adeptos.
- b) Violência entre os protagonistas do jogo.
- c) Ambas corretas.
- d) Ambas incorretas.

21. VIOLÊNCIA NO DESPORTO - Constitui uma das mais significativas violações ao...:

- a) ... princípio da corrupção desportiva.
- b) ... princípio do fair play.
- c) ... princípio da ética desportiva.
- d) Opção b) e Opção c) corretas.

22. Numa das aulas teóricas falamos de dois tipos de corrupção, enumero-os e define cada um deles.

Parte 4: Aptidão física

23. O Ernesto consome por dia 3000 Kcal e, para estar em défice calórico, teria de ingerir 3500 Kcal. (V/F)

24. Um programa de treino orientado para o desenvolvimento da força muscular pode ter um efeito positivo na saúde, especialmente ao nível da pressão arterial e do sistema cardiovascular. (V/F)

25. O principal propósito de um plano de treino voltado para a flexibilidade é aumentar a amplitude de movimento de uma ou mais articulações. (V/F)

26. O que significa IMC?

- a) Indicador de Massa Corporal
- b) Índice de Medição Corporal
- c) Índice de Massa Corporal
- d) Indicador de Medição Corporal

27. Qual a fórmula usada para calcular o IMC?

- a) $IMC = \text{Peso} / (\text{Altura} + \text{Altura})$
- b) $IMC = \text{Peso} / (\text{Altura} \times \text{Altura})$
- c) $IMC = \text{Peso} \times (\text{Altura} \times \text{Altura})$
- d) $IMC = \text{Peso} \times \text{Altura}$

28. Taxa Metabólica Basal (TMB) entende-se como:

- a) A energia necessária para a digestão dos alimentos ao longo de 24 horas
- b) A quantidade de energia que o corpo gasta ao realizar atividades físicas leves ao longo do dia
- c) A quantidade de energia necessária para a manutenção das funções vitais do organismo ao longo de 24 horas
- d) A energia usada pelo corpo durante a prática de atividades de alta intensidade

29. O método de treino recomendado para o desenvolvimento da aptidão aeróbia, deve ser:

- a) 3 a 5 vezes por semana.
- b) 55-90% FC máx.
- c) Entre 30-60 minutos por sessão.
- d) Todas corretas.

30. Ainda que seja bastante usado, o IMC não se revela como a melhor ferramenta para saber se um indivíduo está no seu peso ideal. Justifica esta afirmação.

Planificação UD – Natação

Aulas		19 e 20	23 e 24	26 e 27	29 e 30	32 e 33	35 e 36	39 e 40	42 e 43
Aspectos técnicos	Equilíbrio vertical e horizontal								
	Abertura dos olhos em imersão								
	Imersão em profundidade								
	Ação dos MI em Crol coordenada com a respiração								
	Ação dos MI em Crol coordenada com ação dos MS e respiração								
Cultura Desportiva	Nado completo de Crol								
	Caraterização da Modalidade								
	Terminologia Específica								
	Capacidades Condicionais								
	Capacidades Coordenativas								
Conceitos Psicosociais	Cooperação								
	Empenho								
	Autonomia								
	Responsabilidade								

Anexo V – Reflexão aula assistida

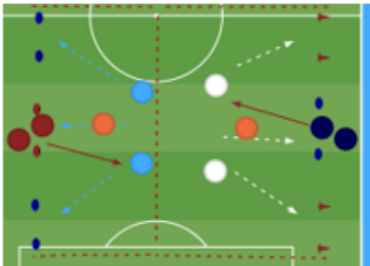
REFLEXÃO AULA 18.10.2024 David	
CONSIDERAÇÕES GERAIS	A aula de 100 minutos Abordou o essencial no início da aula. Espaço não era o melhor para abordar os conteúdos previstos, marcação individual e o remato em salto, na modalidade de andebol.
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DOS ALUNOS	Alunos apresentaram algumas dificuldades na dinamização da atividade, nomeadamente do jogo inicial. Alunos apresentaram dificuldade na compreensão de quase todos os exercícios, logo após explicação do professor.
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES	Professor muito focado na explicação individual, sendo uma explicação em grupo pois as dúvidas eram generalizadas. Na troca de exercício, recorreu ao apito, que facilitou a pausa dos exercícios, no entanto verificou-se uma ausência constante de feedback durante os exercícios. Ausência de tarefas para determinados alunos, que se encontravam de forma do contexto de jogo, fazia com que os alunos estivessem a usar as bolas de andebol, como bolas de futebol.
ESTRATÉGIAS QUE MELHOR RESULTARAM E MENOS RESULTARAM	Explicação geral para todos os alunos, iniciar o exercício após todos terem as dúvidas esclarecidas. Dar função a todos os alunos, e mostrar que está atento a todos os alunos, apresentando mais feedbacks a todos, impedindo que os alunos dispersem ou tenham comportamentos extra atividade.
ALTERAÇÕES AO PLANO DE AULA	Não houve alterações no plano de aula.
AValiação QUALITATIVA DA AULA	Avalio a aula do David com um suficiente uma vez que cumpriu com tudo o estipulado, no entanto com algumas dificuldades de liderança da turma.

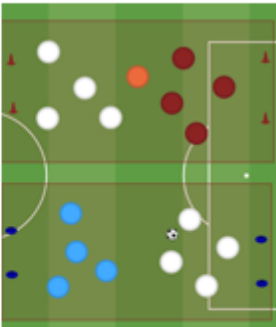
REFLEXÃO AULA Nº (6.12.2024) Gabriel	
CONSIDERAÇÕES GERAIS	Aula de 50 minutos. Aula de dança, com componente física e prática específica na modalidade.
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DOS ALUNOS	Alunos focados e competitivos, na obtenção do melhor resultado possível. Turma muito aplicada e quando se coloca competição, como foi desta aula para a apresentação de uma pequena coreografia em linha, xadrez ou em "v" a turma respondeu de forma muito criativa e motivada.
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DO PROFESSOR	Professor rápido e sucinto na explicação. Alunos perceberam em todos os momentos qual o papel a desempenhar. Professor com postura adequada nunca perdeu o controlo da aula.
ESTRATÉGIAS QUE MELHOR RESULTARAM E MENOS RESULTARAM	Estratégia de aplicação de um dispositivo móvel de forma a permitirem aos alunos alguma criatividade nas coreografias funcionou na perfeição.
ALTERAÇÕES AO PLANO DE AULA	Não se verificou.
AValiação QUALITATIVA DA AULA	Avalio a aula do Gabriel com um Bom. A aula prevista foi cumprida com bastante sucesso.

Anexo VI – Exemplo Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº 64 e 65				
PROFESSOR: Tiago Alves		TURMA: 12ºE	Nº ALUNOS: 18	DATA: 28 / 3 / 2025
UNIDADE DIDÁTICA – Futebol		LOCAL: Exterior		HORA: 10h15' DURAÇÃO: 100' (80' úteis)
FUNÇÃO DIDÁTICA – Introdução / Exercitação do desarme e interseção e da contenção defensiva; Exercitação do passe, condução, receção, posição defensiva e penetração;		MATERIAL: 10 bolas futebol; sinalizadores (4+4+4); Cones grandes (8);		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA AULA				
HABILIDADES MOTORAS: Desenvolver e aperfeiçoar o passe, a receção, a condução e posição defensiva. Desenvolver o princípio da penetração e da contenção.				
FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA: Perceberem as movimentações dos colegas e as suas próprias movimentações na procura do melhor timing para o passe ou para condução de bola.				
CULTURA DESPORTIVA: Conhecer as regras da modalidade; conhecer sinaléticas da arbitragem.				
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS: Cooperar e comunicar com os colegas de equipa e respeitar os colegas em exercício e em jogo de 5x5, promovendo um espírito de fair-play e entreajuda.				

Parte		Objetivos comportamentais	Exercício/Conteúdo	CrITÉRIOS de Êxito
INICIAL	5'	Conversa com os alunos	Breve contextualização sobre os conteúdos iniciais inerentes à disciplina e da aula. Chamada e registo de atrasos.	- Alunos atentos e a escutar o que é pretendido.
	15'	Ativação Geral Plano da aptidão física	- Nos grupos formados anteriormente pelo professor, os alunos realizam, autonomamente, os planos de treino que serão distribuídos no início da aula de acordo com os objetivos traçados. • Vaivém/Braços • Flexões/Vaivém • ABS/Flexões • ABS/Vaivém	- Alunos devem cooperar e respeitar as decisões como um grupo. - Alunos cumprem com os exercícios e nº de séries e repetições que são pedidas; - Alunos entendem os exercícios pedidos como importantes para a melhoria dos objetivos que traçaram a serem alvo de melhoria.

FUNDAMENTAL	15'	Fut Tênis	Dois campos, competição de duplas, onde só podem dar 2 toques por cada quadrado. O objetivo é dividirem tarefas dentro dos campos, um jogador recebe o outro realiza o passe. Dupla que ganha sobe à direita, dupla que perde desce à esquerda. 	Passe: - Aluno observa o posicionamento do colega que será alvo do passe; - Aluno com o pé de apoio ao lado da bola; - Aluno ajusta a força do passe de acordo com a posição do colega; - Aluno usa parte interna/externa e/ou o peito do pé no passe conforme a situação; - Aluno consegue enviar a bola diretamente ao colega, sem desvios. Receção: - Aluno ajusta o seu movimento de acordo com a direção do passe; - Aluno recebe a bola com a parte do corpo mais favorável; - Aluno recebe a bola de forma controlada, não deixando que a mesma saia do seu alcance.
	20'	Situação 2 (+1jk) x 1	Mesmas duplas do exercício anterior. Realizar o exercício em 4 minicampos. Um lado defende 3 portas, do outro lado tentam passar em passe ou em condução pelas portas. Porta central 2 pontos, portas laterais 1 ponto. Se procura mudança de corredor, a porta oposta vale 3 pontos numa das laterais. Duplas trocam por tempo ao sinal do professor (defesa, ataque e o JK no campo que o tiver). Variante 1 – Defesa troca de posição após ligar com o JK; 	Contenção: - Distância correta em relação ao adversário; - Não vira costas ao atacante; - Apoios não paralelos. Desarme/Intercepção: - Aluno antecipa movimento adversário; - Aluno tem um posicionamento corporal adequado em relação ao adversário. Penetração: - Aluno conduz a bola controlada na direção do espaço livre e/ou mais favorável; - Aluno realiza mudanças de direção para fugir aos colegas e aos obstáculos. Posição base defensiva: - Joelhos semi flexionados; - Tronco ligeiramente inclinado para a frente;

	20'	Jogo 4x4 + ik	<u>Jogo formal 4x4/3x3</u> Sem GR, a forma de marcar golo é apenas a passar a linha de baliza em condução ou receber passe controlando a bola nas duas situações após a linha de baliza/golo. Regra: Quantos mais passes mais vale o golo; Equipas feitas pelos alunos, com nomeação dos 4 jogadores com mais capacidade de desequilíbrio da turma. Jogos de 2,30'' - todas equipas jogam entre si; Gr – é o jogador mais defensivo da equipa, no entanto nunca pode defender com a mão. Em caso de haver menos jogadores para uma das equipas, a equipa que tiver menos jogadores, os golos sofridos só são válidos quando o adversário finaliza dentro de área (espaço limitado pelo professor). 	- Alunos são capazes de aplicar os conteúdos abordados na aula em situação de jogo formal.
FINAL	5'	Reflexão sobre a aula	Realizar um balanço final e contextualizar a sessão seguinte. <u>Retornar à calma</u> Realizar o balanço final e contextualizar o que espera no segundo semestre. Esclarecimento de dúvidas sobre a aptidão física e o plano	- Aluno segue as indicações do professor e mantém atenção na execução; - Alunos dão feedbacks sobre a aula ao professor.
Observações: - Plano pensado e estruturado para espaço exterior em caso de chuva – Plano B (ppt Conhecimentos); - Parte final da aula necessidade de 2 campos. - Equipas – Equipas pré-definidas em função da Avaliação Diagnóstica.				

Anexo VII – Exemplo Reflexão aula Voleibol

REFLEXÃO AULA Nº (80 e 81) Tiago	
CONSIDERAÇÕES GERAIS	A aula de 100 minutos de voleibol foi estruturada em dois momentos distintos. Inicialmente, realizaram-se avaliações de aptidão física, incluindo salto horizontal, flexões e abdominais, com o objetivo de aferir a condição física dos alunos e estabelecer uma base para o desenvolvimento técnico. Na segunda parte, introduziram-se e praticaram-se os fundamentos técnicos do remate e do bloco, bem como situações de jogo 4x4 focadas em side-out e transição, proporcionando aos alunos a aplicação prática das habilidades adquiridas. Esta abordagem permitiu uma integração eficaz entre a avaliação física e o desenvolvimento técnico-tático, promovendo uma aprendizagem mais completa e contextualizada.
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DO PROFESSOR	A aula foi cuidadosamente planeada, contudo, surgiram desafios na implementação prática. Observou-se que alguns alunos tiveram dificuldades em compreender os exercícios à primeira, exigindo explicações adicionais e adaptações durante a sessão. Além disso, embora estivesse previsto o trabalho por níveis, com agrupamento de alunos com habilidades semelhantes, esta estratégia não foi aplicada. A sua implementação poderia ter facilitado a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equilibrado.
COMPORTAMENTOS E DIFICULDADES DOS ALUNOS	Os alunos demonstraram um comportamento dinâmico e proativo, participando ativamente das atividades e colaborando entre si. Esta atitude contribuiu positivamente para a operacionalização da aula e para um ambiente de aprendizagem colaborativo. No entanto, alguns alunos apresentaram dificuldades na compreensão imediata das instruções e na execução correta dos exercícios, especialmente devido à heterogeneidade dos grupos formados, o que evidenciou a necessidade de estratégias de ensino mais adaptadas às diferentes habilidades dos alunos.
ESTRATÉGIAS QUE MELHOR RESULTARAM E MENOS RESULTARAM	As demonstrações práticas e o feedback contínuo durante as atividades revelaram-se eficazes, facilitando a compreensão e a correção dos movimentos por parte dos alunos. Estas estratégias promoveram um ambiente de aprendizagem mais interativo e responsivo. Por outro lado, a formação de grupos heterogêneos na fase introdutória dos conteúdos técnicos mostrou-se menos eficaz. Estudos indicam que, embora os agrupamentos heterogêneos possam beneficiar a competência social dos alunos, a sua eficácia depende do contexto e dos objetivos específicos da atividade. No caso de introdução de novos conteúdos técnicos, grupos mais homogêneos em termos de habilidade podem facilitar a assimilação inicial, permitindo que todos os membros avancem a um ritmo semelhante (Ortuondo Bárcena et al., 2023).
ALTERAÇÕES AO PLANO DE AULA	Não houve alterações ao plano de aula.
AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA AULA	Avalio a minha aula com um Bom.

Ortuondo Bárcena, J., Hortigüela Alcalá, D., Meroño García, L., & Zulaika Isasti, L. M. (2023). Influência dos tipos de agrupamento na competência social dos futuros professores de Educação Física na implementação da aprendizagem cooperativa. *Movimento*, 29, e29009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.123333>

Anexo VIII – Exemplo Grelha Avaliação Diagnóstica - Voleibol

- 1 – Não Faz

2 – Sempre

3 – Maior parte das vezes

4 – Faz algumas vezes
- S – FAZ

N – NÃO FAZ

Alunos	Habilidades Técnicas			Colocação/Posição em campo			Final 1-4
	Passo; Manchete; Serviço; Posição Média			Destacamentos	Trocas de posições	Colocação da bola	
2		S	S		N	N	2
3	S	S	S	S	N	S	3
4	S	S	S	S	N	S	3
5							
6	S	S	S	N	N	N	3
7							
8	N	N	N	N	N	N	1
9	S	S	S	S	S	S	4
10	S	N	S	N	S	N	3
11	N	S	N	S			2
12			N	N	N	N	2
13							
14	N	N	N	N	S	N	2
15	S	S	N	N	S	N	3
16	S	N	N	N	N	N	2
17	S	N	S		N	N	2
18							
19			N		N		2
20			N		N		2

Anexo IX – Exemplo Grelha Avaliação Sumativa – Voleibol

VOLEIBOL		Avaliação Sumativa										
		Técnica - sequências					Conceitos Psicossociais					
		Serviço	Recepção	Passe	Ataque	Defesa	Situação de jogo 4x4	Fili-Play				
Nome		Aluno realiza serviço lúmina, ou balão, colocando a bola no campo adversário numa zona vulnerável e/ou de difícil recepção.	Aluno recebe a bola lúmina, ou manchete, colocando-a no colega que dá o 2º toque, adotando uma postura de preparação para possível ataque.	Aluno coloca a bola em passe, junto à rede, para o colega realizar o 3º toque, ajustando a posição corporal à zona de finalização e ao atacante.	Aluno realiza o ataque através de passe, lúmina, conseguindo colocar a bola numa zona vulnerável do campo adversário.	Aluno realiza a defesa através do passe, lúmina, manchete, conseguindo colocar a bola no campo adversário e/ou colocar a bola na zona do colega que realiza o 2º toque.	Aplicou os gestos técnicos. Aplicou os princípios táticos (Sóde out 1,3 e Transição (PM)	Cooperou nas situações da aula e procurou o êxito pessoal e do grupo	Relacionou-se com os outros, com cordialidade e respeito.	Respeitou decisões da arbitragem, os adversários, e cumpriu razoavelmente as regras do jogo	Final	
2		2	2	2	2	2	2	3,5	4	4	2,2	10,92
3		3	4	3	3	4	3,8	4	4	4	3,7	18,50
4		3	3	4	2,8	4	3,5	3,8	4	4	3,5	17,51
5		2	2	3	3	3	3	3,5	4	4	3,0	14,82
6		2	3	3	2,4	3	3	3,5	4	4	3,0	14,94
7		2	2	2	1	2	2	3,5	4	4	2,1	10,62
8		2	2	3	1	2	2	3,5	4	4	2,2	10,92
9		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,0	20,00
10		3	3,8	4	3	3	3,5	4	4	4	3,5	17,54
11		2	2	2	1,5	2	2	3,5	4	4	2,2	10,77
12		2	2	2	2	2	3	3,5	4	4	2,8	13,92
13											0,00	0,00
14		2	2	2	2	2	2	3	4	4	2,2	10,83
15		3	2	3	2	3	2	3	4	4	2,3	11,73
16		2	2	2	1,5	2	3	3,5	4	4	2,8	13,77
17		2	2,5	3,5	2	3	3	3,8	4	4	3,0	14,87
18		3	3	3	2,8	4	3,5	4	4	4	3,4	17,24
19		2	2	2	2	2	3	3,5	4	4	2,8	13,92
20		2	2	2	1,5	2	2	3,5	4	4	2,2	10,77
Legenda												
(1) não se registou o tempo, portanto não são realistas a tarefa;												
(2) precisa de melhorar;												
(3) geralmente, realiza bem;												
(4) muitas vezes, realiza muito bem.												

Anexo X – Atividades Extracurriculares – Atividades Escolares



Anexo XI – Exemplo Autoavaliação individual YPAR

A autoavaliação verificada no decorrer das fases e durante 2 momentos, será a seguinte ordem de ideias que serão avaliados por cada aluno de 1 a 5: (Domínio Físico – 1-Muito Fraca; 2-Fraca; 3-Suficiente; 4-Boa; 5-Excelente) (Domínios Psicológico, Social e Cognitivo – 1-Nunca; 2-Raramente; 3-Às vezes; 4-Frequentemente; 5-Sempre)

Tabela 1 Literacia física e os seus domínios

Domínios	Literacia física	
Físico	A minha força é	
	A minha resistência é	
	A minha flexibilidade é	
	A minha condição física geral é	
Psicológico	Empenho-me no trabalho de Aptidão Física (AF)	
	Sinto-me confiante na realização dos exercícios de AF	
	Sinto-me motivado/a para trabalhar a minha AF	
	Consigo autorregular o meu esforço no trabalho de AF	
Social	Interajo com os meus colegas, aceito e valorizo a ajuda deles no trabalho da AF	
	Preocupo-me com os meus colegas e procuro ajudá-los a melhorar o seu desempenho na AF	
	Ouço e sinto-me ouvido por todos (mesmo por quem tem mais AF que eu)	
	Consigo analisar o meu desempenho na realização dos exercícios de AF	
Cognitivo	Sei como melhorar a minha AF	
	Sei escolher exercícios adequados às minhas necessidades de melhoria ou manutenção da AF	
	Sou capaz de gerir a minha AF de forma autónoma	
	Sei autoavaliar o meu nível de AF	

Autoavaliação da Aptidão Física		1-5
Domínio Físico	A minha força é	4
	A minha resistência é	4
	A minha flexibilidade é	3
	A minha condição física geral é	4
Domínio Psicológico	Empenho-me no trabalho de Aptidão Física (AF)	3
	Sinto-me confiante na realização dos exercícios de AF	4
	Sinto-me motivado/a para trabalhar a minha AF	4/5
	Consigo autorregular o meu esforço no trabalho de AF	4
Domínio Social	Interajo com os meus colegas, aceito e valorizo a ajuda deles no trabalho da AF	4
	Preocupo-me com os meus colegas e procuro ajudá-los a melhorar o seu desempenho na AF	5
	Ouço e sinto-me ouvido por todos (mesmo por quem tem mais de AF que eu)	5
	Sei autoavaliar o meu nível de AF	4
Domínio Cognitivo	Consigo analisar o meu desempenho na realização dos exercícios de AF	3
	Sei como melhorar a minha AF	4
	Sei escolher exercícios adequados às minhas necessidades de melhoria ou manutenção da AF	4
	Sou capaz de gerir a minha AF de forma autónoma	4

Domínio Físico - 1 - Muito Fraca; 2- Fraca; 3- Suficiente; 4- Boa; 5- Excelente

Domínios psicológico, Social e Cognitivo - 1 - Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Frequentemente; 5- Sempre

Nome: [Redacted] Ano: 7 Turma: 7 Escola: [Redacted]

Anexo XII – Entrevista 1 informal de grupo

Tabela 2 Guião para ENTREVISTA 1 - Com duas semanas de Plano de Aptidão Física

1. O que é que têm gostado mais no trabalho da Aptidão Física?
1.1. E o que é que têm gostado menos?
2. Até ao momento, quais têm sido os principais desafios/dificuldades no trabalho em grupo?
2.1. Como é que os têm ultrapassado?
3. Relativamente ao funcionamento do grupo, quais os pontos fortes da dinâmica do grupo? E os fracos?
4. Enquanto líder de grupo, como tens avaliado o teu papel? De que forma te tens sentido nesse papel?
4.1. E para os restantes elementos, como tem sido a experiência de serem liderados?
5. Gostariam de partilhar alguma consideração adicional sobre a dinâmica do trabalho de aptidão física?
5.1. Têm sugestões para melhorias que possam facilitar o alcance dos vossos objetivos?

Anexo XIII – Exemplo recolha informações YPAR

APTIDÃO FÍSICA

Estudo de Investigação - Ação

NOME: [Redacted]

	VAIVÉM	ABDOMINAIS	FLEXÕES DE BRAÇOS	IMPULSÃO HORIZONTAL	FLEXIBILIDADE MI
Teste 1	<u>15</u>	<u>50</u>	<u>14</u>	<u>153</u>	<u>35(D) 33(E)</u>
Teste 2	<u>16</u>	<u>50</u>	<u>19</u>	<u>165</u>	<u>33(D) 24(E)</u>
Teste 3	<u>17</u>	<u>56</u>	<u>18</u>	<u>171</u>	<u>24(D) 34(E)</u>

A MINHA ATIVIDADE FÍSICA SEMANAL

(caracteriza a tua semana em termos de atividade física)

SEG TER QUA QUI SEX SAB DOM

X | E.F. | X | X | cycling E.F. | cycling |

O que posso fazer para ser mais ativo na escola e fora da escola?

Fazer mais exercício físico

ANÁLISE DOS TESTES FITESCOLA

(Quais os meus pontos fortes e fracos)

Pontos fortes: flexão de braços, abdominais

Pontos fracos: Vainha

O QUE QUERO MELHORAR:

(Dois objetivos para melhorares até ao final do ano letivo)

→ A minha força

→ A minha resistência

COMO POSSO SABER MAIS SOBRE O QUE QUERO QUE MELHORAR?

(Define onde podes recolher informações relevantes sobre o tema)

Google e falar com o pai (falar fisiculturismo quando for mais velho).

QUE INFORMAÇÕES RECOLHI SOBRE O TEMA?

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

Melhorias:

- Beber água.
- ter uma alimentação saudável.
- ter assistência no treino.

Exercícios:

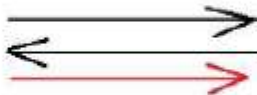
- Burpees (2 séries a 15 repetições) 20 segundos descanso.
- Polichinelos (20x).
- Agachar (8x a 10 segundos).

Opinão do meu pai:

- Alimentação é necessária para teres uma resistência boa.
- Nunca desiste daquilo que queres, resistência.

Anexo XIV – Exemplo plano de treino grupal – Professor

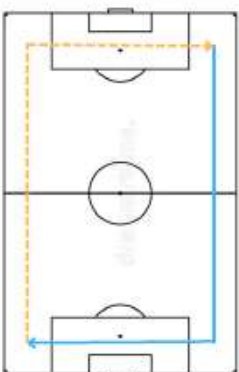
Plano Treino Grupo 1 – Vaivém e Membros Superiores				
FORÇA				
Membros Superiores				Reps
Nível 1		Nível 2		2x10
	<u>Flexões alternada de braços (de joelhos):</u> - Braços à largura dos ombros; - Fletir os MS até realizar um ângulo de 90°.		<u>Flexões alternada de braços (em prancha):</u> - Corpo alinhado em todos os pontos articulares (coluna, ombros, pulsos, anca e joelhos); - Braços à largura dos ombros; - Fletir os MS até realizar um ângulo de 90°.	
Nível 1		Nível 2		2x10
	<u>Afundos pernas 90°:</u> - Mãos devem estar firmemente apoiadas no banco, com os dedos apontados para a frente e afastadas à largura dos ombros; - Braços deverão estar um ângulo de 90° na sua flexão.		<u>Afundos perna esticada:</u> - Mãos devem estar firmemente apoiadas no banco, com os dedos apontados para a frente e afastadas à largura dos ombros; - Braços deverão estar um ângulo de 90° na sua flexão.	
Membros Inferiores				Reps
Nível 1		Nível 2		2x10
	<u>Lunge Alternado:</u> - Pernas afastadas à largura dos ombros; - Peito elevado e ombros para trás, evitar inclinar o tronco para a frente; - Avançar uma perna de cada à frente de forma a garantir ângulo 90° das duas pernas. - Peso distribuído no calcanhar da perna da frente e na ponta do pé da perna de trás.		<u>Power Lunge:</u> - Pernas afastadas à largura dos ombros; - Peito elevado e ombros para trás, evitar inclinar o tronco para a frente; - Avançar uma perna de cada à frente de forma a garantir ângulo 90° das duas pernas. - Peso distribuído no calcanhar da perna da frente e na ponta do pé da perna de trás. - Salto na fase de extensão das pernas.	

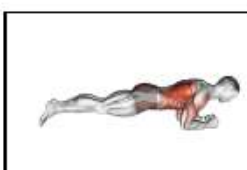
Tronco			Reps	
	<u>Prancha com marcha:</u> - Corpo alinhado e contraído durante o movimento; - Pernas devem subir na vertical de forma alternada;		<u>Abs alcance pés:</u> - MI esticados; - Ombros apoiados no chão; - Tocar com as mãos nos pés, retirando omoplatas do solo;	2x10
Aptidão Aeróbia				Reps
		<u>Corrida</u> - 2 percursos corrida normal e 1 percurso de corrida rápida		2x
   		<u>Circuito Cardiovascular</u> 30x Skkipping Atrás 20x Mountain Climbers 10x Jumping Jacks 5x Half Burpees <u>Skipping Atrás</u> - Elevação alternada dos calcanhares em direção aos glúteos; - Manter o tronco alinhado numa posição vertical; - Intercalar com o movimento dos braços. <u>Mountain Climbers</u> - Corpo alinhado em todos os pontos articulares (coluna, ombros, pulsos, anca e joelhos); - Avançar um joelho de cada vez até próximo do braço, de forma alternada. <u>Jumping Jacks</u> - De pé, com os pés juntos e os braços relaxados ao lado do corpo; - Manter a coluna ereta e olhar para a frente; - Saltar, afastando os pés lateralmente enquanto os braços se levam acima da cabeça; - Saltar novamente trazendo os pés e braços à posição inicial. <u>Half Burpee (sem flexão do braço)</u> - Corpo alinhado em todos os pontos articulares (coluna, ombros, pulsos, anca e joelhos); - Avançar os dois pés à frente em salto e em simultâneo; - Voltar à posição base de prancha com um novo salto.		2x
Nota: - Descanso em cada série até 30seg. - 2ª Semana aumentar para 3 séries - 4ª Semana aumentar para 14 repetições				

Anexo XV – Exemplo plano de treino individual – Aluno

Aptidão física

No âmbito da disciplina de educação física, focar-me-ei na componente de força muscular e resistência, mais concretamente, força de braços e a aptidão aeróbica, respetivamente. Com efeito, irei realizar os seguintes exercícios:

<u>Componente aeróbica</u> • Corrida em torno de um campo alternado entre sprint e intensidade média durante 2 minutos (2 séries);	 sprint corrida intermédia
---	--

<u>Componente de força</u> • 15 Flexões (2 séries); • Prancha isométrica de cotovelos durante 30s (2 séries); • 15 Tríceps no banco (2 séries); • 20 pranchas com toque nos ombros (2 séries); • 5 Bíceps com colega (2 séries);	   
---	---

Motivos e benefícios da escolha dos exercícios

- **Corrida:** Melhora a resistência, agilidade e imunidade e contribui para o alto gasto calórico;
- **Flexões:** Envolve e reforça vários grupos musculares ao mesmo tempo, aumentando a força nos braços;
- **Prancha isométrica:** de cotovelos durante 30s (2 séries);
- **Tríceps no banco:** Ganho de massa e equilíbrio muscular, força funcional como também ajuda no desempenho de outros exercícios;
- **Pranchas com toque nos ombros:** Promove equilíbrio muscular, fortalece os músculos dos ombros e braços e exige grande ativação dos músculos do core para evitar que o corpo se mova lateralmente;
- **Bíceps com colega:** Ajuda na sincronização, ganho de força e músculo;

Anexo XVI – Entrevista 2 informal de grupo

Tabela 3 Guião para ENTREVISTA 2 – No final do Projeto de Investigação

1. O que aprendeste ao longo deste ano sobre o desenvolvimento da Aptidão física?
2. Como avalias o teu envolvimento ao nível da Aptidão física este ano? Refere um aspeto que tenhas gostado mais e um que tenhas gostado menos.
3. Como foi trabalhar com os teus colegas? Algum momento que te marcou (positiva ou negativamente) (uma ajuda; um incentivo...)?
4. Como avalias as alterações no teu nível de aptidão física (mais/menos repetições; melhor/pior execução técnica?) Em que medida conseguiste alcançar os teus objetivos? Explica.
5. Fizeste alguma mudança na tua rotina de Atividade Física semanal em comparação com a tua rotina inicial?