FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Paixão e profissão: A Educação Física como uma escolha para a vida

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Marta Alexandra Faria da Cunha

Porto, setembro 2025

Ficha de Catalogação

Cunha, M. A. F. (2025). *Paixão e profissão: A Educação Física como uma escolha para a vida.* Porto: M. Cunha. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIA; MODELOS PEDAGÓGICOS; PRÁTICA REFLEXIVA; TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Dedicatória

À avó Maria e à tia Mina, que partiram, mas nunca deixaram de me acompanhar. Esta etapa é feita com o vosso amor no coração e o vosso exemplo na memória.

Este é mais um passo que dou por mim… e por vocês.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o meu sincero agradecimento por todo o conhecimento transmitido, pelas oportunidades proporcionadas e pela exigência formativa que me fez crescer enquanto futura professora. A passagem por esta instituição representou muito mais do que uma etapa académica, foi a concretização de um sonho.

Ao Professor Orientador, por ter acompanhado este percurso com exigência, rigor e humanidade. Agradeço a sua disponibilidade, os conselhos sempre certeiros e a forma como desafiou cada um de nós a ir mais além. O seu acompanhamento foi determinante para a minha evolução, e levo comigo muito do que aprendi consigo, como estudante-estagiária e como pessoa.

À Professora Cooperante, pela exigência aliada ao rigor, pela disponibilidade constante e pela forma como me orientou ao longo deste ano. Obrigada por me desafiar a pensar, a justificar cada decisão e a evoluir com cada experiência. O seu exemplo profissional e a confiança que depositou em mim foram determinantes para o meu crescimento, tanto pessoal como profissional.

Ao meu Núcleo de Estágio, com quem tive o privilégio de partilhar esta caminhada. Desde o início, encontrámos apoio uns nos outros, partilhámos dúvidas, ideias, dificuldades e conquistas. A entreajuda, a cooperação e a confiança que construímos tornaram este percurso mais leve, mais rico e verdadeiramente marcante. Obrigada por estarem sempre lá. Levo-vos comigo, com muito carinho e admiração.

Ao Bruno, o meu companheiro, aquele que esteve sempre lá. Obrigada por assumires as tarefas do dia a dia, por cuidares da casa e por fazeres tudo o que era necessário para que eu pudesse dedicar-me por completo ao Estágio Profissional. Obrigada por abdicares de momentos em família, por entenderes que os fins de semana deixaram de ser nossos para se tornarem espaço de trabalho e dedicação.

Aos meus pais e à minha irmã, por tudo. Pelo apoio de sempre, pelas palavras certas nos momentos certos e, até, pelos jantares deixados à porta de

casa, pequenos gestos que diziam muito e me permitiram, tantas vezes, ganhar tempo para descansar. Obrigada por estarem sempre lá, com amor e presença discreta, mas inabalável.

À minha sobrinha Benedita, tão pequenina, mas com tanto para ensinar. Obrigada por me mostrares, sem saberes, a importância de abrandar. Por todos os momentos em que, só por estares, me fazias desligar do mundo e voltar ao essencial. És, sem saber, um dos meus maiores aprendizados.

À Mónica, a minha parceira de todas as horas. Aquela amiga-irmã que caminhou ao meu lado em cada etapa deste percurso, com presença, escuta e coração. Obrigada por vibrares com cada conquista minha como se fosse tua, por estares sempre lá, nos dias bons e nos outros também.

Esta conquista também vos pertence!

Índice

Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice VI
Índice de tabelas IX
Índice de anexos XI
Resumo XIII
Abstract XIV
Lista de abreviaturas XV
1.Introdução 1
2. Enquadramento pessoal: à descoberta do meu propósito 3
2.1. Quem sou: a determinação de alcançar um sonho 3
2.2. Percurso pessoal e académico: motivações e desafios 3
2.3. Conciliar para concretizar: o desafio de ser trabalhadora-estudante 5
2.4. Expetativas iniciais: o desafio do Estágio Profissional 5
3. Enquadramento Institucional 6
3.1. A Escola Cooperante 6
3.1.1. Infraestruturas desportivas 7
3.1.2. Distribuição e gestão dos espaços desportivos 8
3.1.3. Gestão e organização dos materiais desportivos 8
3.2. Turma Residente 8
3.3. Orientação, partilha e conhecimento 10
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 11
4.1. Enquadramento conceptual 11
4.1.1. A Educação Física no currículo escolar 11
4.1.2. O papel do professor de Educação Física 12
4.2. Planeamento anual: estrutura e organização do ensino 13
4.2.1. Plano anual 14
4.2.2. Unidade Didática 16
4.2.3. Plano de Aula 17
4.3. Realização da prática: a concretização do ensino com uma turma exigente 18
4.3.1. Adaptação pedagógica num contexto exigente 18
4.3.2. O recurso a modelos pedagógicos e intencionalidade pedagógica 22

4.4. A integração pedagógica das tecnologias digitais: autonomia e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem 27
4.4.1. Classroom 27
4.4.2. Goosechase 27
4.4.3. QR Code 28
4.4.4. Kahoot 28
4.4.5. Reportório Digital 28
4.5. Avaliação: um processo contínuo e desafiante 29
4.5.1. Avaliação Diagnóstica: o ponto de partida 30
4.5.2. Avaliação Formativa: ajustar para evoluir 31
4.5.3. Avaliação Sumativa: refletir as aprendizagens 32
4.5.4. Auto e Heteroavaliação 33
4.6. Turma Partilhada no Ensino Profissional: desafios e aprendizagens 34
4.7. Turma Partilhada no Ensino Básico: uma experiência cooperativa 34
4.8. Reflexão crítica: motor da melhoria contínua 35
5. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade 37
5.1. Direção de Turma 37
5.2. Xico Energy 38
6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 41
6.1. Formação Profissional 41
6.1.1. Formação interna de Dança 41
6.1.2. Formação interna *"*Goosechase*"* 41
6.2. Estudo: Implementação de tecnologias digitais em Educação Física: uma revisão da literatura 42
Resumo 42
Abstract 43
1. Introdução 44
2. Enquadramento Teórico 45
3. Metodologia da Revisão de Literatura 48
4. Síntese Temática da Revisão de Literatura 51
5. Discussão 58
6. Conclusão e Considerações Finais 60
7. Referências Bibliográficas 62
7. Considerações Finais 65
8. Referências Bibliográficas 67
9. Anexos XVI

Índice de tabelas

Tabela 1. Modalidades preferidas dos alunos. 14
Tabela 2. Modelos Pedagógicos: intencionalidade da aplicação. 24
Tabela 3. Atividades realizadas na EC. 39
Tabela 4. Resumo comparativo dos objetivos pedagógicos, domínios de desenvolvimento e possíveis formas de integração de tecnologias nos Modelos ERPS, MED, ABJ e AC. 48
Tabela 5. Tecnologias digitais utilizadas na Educação Física e suas aplicações. 52

Índice de anexos

Anexo 1. Infraestruturas desportivas da EC XVI
Anexo 2. Roulement das instalações desportivas da EC XVII
Anexo 3. Estudo da TR XVIII
Anexo 4. Dados estatísticos do estudo da TR..... XX
Anexo 5. Planificação Anual da TR XXI
Anexo 6. Unidades Didáticas (Ginástica) XXII
Anexo 7. Modelo Plano de Aula XXIII
Anexo 8. Equipas do MED (Basquetebol) XXIV
Anexo 9. Registo das tarefa parcelares MED (Basquetebol) XXV
Anexo 10. Tabela de pontuação MED (Basquetebol) XXVI
Anexo 11. Evento culminante entrega de prémios MED (Basquetebol)..... XXVII
Anexo 12. Tabela de registo de avaliação dos alunos (Ginástica)..... XXVIII
Anexo 13. Cartão Feedback (Voleibol)..... XXX
Anexo 14. Ficha de registo de observação a pares (Basquetebol) XXXI
Anexo 15. Ficha de registo de feedback (Futsal) XXXII
Anexo 16. Reportório Digital..... XXXIII
Anexo 17. Tabela de AS (Ginástica) XXXIV
Anexo 18. Tabela de registo de aptidão física (Atletismo) XXXV
Anexo 19. Texto (Expressão Corporal) XXXVI
Anexo 20. Sequência (Expressão Corporal) XXXVII
Anexo 21. Ficha de AD (Basquetebol) XXXVIII
Anexo 22. Modelo de AF (Documento de Apoio Ginástica) XXXIX
Anexo 23. Ficha de registo individual Fitescola..... XLVII
Anexo 24. Ficha modelo de AS (Futsal).....XLVIII
Anexo 25. Tabela modelo de Autoavaliação dos alunos..... XLIX
Anexo 26. Questionário de Autoavaliação dos alunos L
Anexo 27. Experiência no 2º ciclo do Ensino Básico LI
Anexo 28. Diário de Bordo da plataforma Padlet LII
Anexo 29. Reflexão dos alunos da UD de Futsal LIII
Anexo 30. Dia Europeu do Desporto.....LIV
Anexo 31. Dia Mundial da Alimentação.....LV
Anexo 32. Suporte Básico de Vida.....LVI

Anexo 33. Orientação Urbana Solidária LVII
Anexo 34. Corta Mato Escolar..... LVIII
Anexo 35. Xico Inter Classes Olympics..... LIX
Anexo 36. Tabela de classificação Xico Inter Classes Olympics..... LX
Anexo 37. Atividade Erasmus LXI
Anexo 38. Sarau Cultural LXII
Anexo 39. Formação Interna de Dança..... LXIII
Anexo 40. Formação Interna Goosechase LXIV

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional marca o fim do Estágio Profissional integrado no 2.º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu numa escola do concelho de Guimarães e representou uma etapa determinante no meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura professora de Educação Física. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de articular os conhecimentos adquiridos na formação académica com a prática pedagógica em contexto real, enfrentando os desafios de uma turma residente exigente. O recurso a tecnologias digitais e integração de modelos pedagógicos centrados no aluno constituíram aspetos centrais para promover aprendizagens mais inclusivas e significativas. A reflexão contínua sobre o processo foi igualmente essencial para reajustar estratégias e tomar decisões fundamentadas. O trabalho desenvolvido contou com a colaboração do Núcleo de Estágio, da Professora Cooperante e do Professor Orientador, cujas orientações foram determinantes para a evolução do meu percurso formativo. A participação em atividades escolares e comunitárias reforçou a compreensão do papel do professor para além da sala de aula. O estudo de investigação surgiu da necessidade de compreender de que forma as tecnologias digitais podem ser integradas no ensino da Educação Física, analisando os seus contributos para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos, e nomeadamente no âmbito de modelos pedagógicos centrados no aluno. Através de uma revisão narrativa estruturada da literatura, foi possível identificar boas práticas, limitações e caminhos futuros para a sua aplicação no ensino da disciplina. Este relatório traduz, assim, os desafios vividos, as aprendizagens construídas e o compromisso com uma Educação Física reflexiva.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Profissional; Estudante-Estagiária; Prática Reflexiva; Tecnologias Digitais.

Abstract

This Professional School Placement Report marks the conclusion of the Professional School Placement carried out within the 2nd Cycle of Studies in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports, University of Porto. The internship took place in a school in the municipality of Guimarães and represented a decisive stage in my personal and professional growth as a future Physical Education teacher. Throughout this journey, I had the opportunity to articulate the knowledge acquired in academic training with pedagogical practice in a real context, facing the challenges of a demanding resident class. The use of digital technologies and the integration of student-centered pedagogical models were central to promoting more inclusive and meaningful learning. Continuous reflection on the process was likewise essential to readjust strategies and make informed decisions. The work carried out relied on the collaboration of the Internship Group, the Cooperating Teacher, and the Supervising Professor, whose guidance was decisive for the evolution of my training path. Participation in school and community activities strengthened the understanding of the teacher's role beyond the classroom. The research study arose from the need to understand how digital technologies can be integrated into the teaching of Physical Education, analyzing their contributions to students' motor, cognitive, and socio-affective development, particularly within student-centered pedagogical models. Through a structured narrative review of the literature, it was possible to identify good practices, limitations, and future directions for their application in teaching the subject. This report thus reflects the challenges experienced, the learning achieved, and the commitment to a reflective Physical Education.

Keywords: Physical Education; Professional School Placement; Preservice-teacher; Reflective Practice; Digital Technologies.

Lista de abreviaturas

Avaliação Diagnóstica (AD)

Aprendizagens Essenciais (AE)

Avaliação Formativa (AF)

Avaliação Sumativa (AS)

Escola Cooperante (EC)

Estudante-estagiária (EE)

Educação Física (EF)

Estágio Profissional (EP)

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)

Modelo de Educação Desportiva (MED)

Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)

Modelo de Instrução Direta (MID)

Núcleo de Estágio (NE)

Plano de Aula (PA)

Professor Cooperante (PC)

Professor Orientador (PO)

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Relatório de Estágio (RE)

Unidade Didática (UD)

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O documento assume um carácter reflexivo e crítico, procurando relatar e analisar as experiências vividas enquanto estudante-estagiária (EE) no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O EP decorreu num Agrupamento de Escolas do concelho de Guimarães e foi desenvolvido em articulação com um Núcleo de Estágio (NE) composto por quatro elementos, sob a supervisão de uma Professora Cooperante (PC) e com a orientação de um Professor Orientador (PO). Estes intervenientes desempenharam um papel determinante neste processo formativo, assegurando acompanhamento próximo, exigente e rigoroso, que me desafiou a refletir continuamente sobre as minhas práticas e a evoluir como futura professora de Educação Física (EF).

A PES constitui uma das fases mais relevantes da formação inicial, assumindo-se como um momento privilegiado para aprofundar conhecimentos, desenvolver competências pedagógicas e vivenciar a realidade profissional em contexto escolar. Tal como defendem Batista e Queirós (2013), trata-se de um período em que o estagiário é colocado perante a complexidade da prática docente, tendo de articular a teoria com a prática e de encontrar respostas para os desafios emergentes da escola e dos alunos.

Este relatório organiza-se em torno de três grandes áreas de intervenção. A Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem reflete o papel da EF no currículo, a conceção e estruturação do ensino, a prática pedagógica com uma turma residente exigente, a integração de modelos centrados no aluno e de tecnologias digitais, bem como o processo de avaliação e reflexão crítica. A Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade descreve a minha participação em múltiplas atividades escolares e comunitárias, desde eventos desportivos e culturais a projetos de promoção da saúde e solidariedade, destacando o envolvimento no projeto digital *Xico Energy* e a colaboração com a PC na vertente multimédia no Sarau Cultural. Já a Área 3 –

Desenvolvimento Profissional contempla as formações frequentadas e o estudo desenvolvido no âmbito do EP, intitulado *"Implementação de tecnologias digitais em Educação Física: uma revisão da literatura"*, que permitiu aprofundar a ligação entre a teoria e a prática pedagógica.

Assim, o presente documento procura evidenciar não apenas as experiências vividas e as aprendizagens construídas ao longo do EP, mas também os desafios superados e a forma como estes contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Pretende, em suma, refletir o meu percurso como EE e o compromisso com uma EF mais inclusiva, reflexiva e centrada no aluno, entendida como disciplina fundamental para o desenvolvimento global dos jovens.

2. Enquadramento pessoal: à descoberta do meu propósito

2.1. Quem sou: a determinação de alcançar um sonho

O meu nome é Marta Alexandra Faria da Cunha, tenho 25 anos e sou natural de Guimarães. Sou licenciada em Desporto pelo Instituto Europeu de Estudos Superiores de Fafe e, atualmente, encontro-me a concluir o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Paralelamente, trabalho, desde 2020, como Assistente Operacional numa escola do concelho de Guimarães, função onde tenho encontrado grande realização pessoal e profissional.

Considero-me uma pessoa simpática, empática, resiliente e, a nível profissional, sou muito responsável e organizada. Para além destes aspetos, sou também, alguém que valoriza muito a família, que considero ser o meu maior apoio e fonte de motivação.

A minha caminhada no mundo do desporto começou tarde, aos 16 anos. Por questões familiares, nunca tive a oportunidade de ingressar numa modalidade mais cedo. Sempre fui apaixonada pelo desporto, especialmente por futebol, e a oportunidade de realizar este sonho surgiu quando o clube da minha terra criou uma equipa de futebol feminino. A partir desse momento, já não havia mais desculpas e pude, finalmente, dedicar-me ao desporto. Como o clube ficava na minha localidade, já conseguia deslocar-me a pé, fazendo cerca de 30 minutos de caminhada, três vezes por semana e, mesmo sem transporte, nunca deixei que isso fosse um impedimento para perseguir aquilo que mais desejava.

2.2. Percurso pessoal e académico: motivações e desafios

O facto de nunca ter tido a oportunidade de praticar uma modalidade desportiva na infância intensificou, ao longo do tempo, o meu gosto pela EF. Aproveitava cada aula até ao último segundo, sendo sempre a primeira a chegar e a última a sair. A presença de excelentes professores durante o Ensino Básico e Secundário foi determinante no meu percurso, tornando-me mais resiliente e convicta do meu sonho. O que mais me marcou foi perceber que, mesmo sem praticar desporto fora da escola, era possível apaixonar-me por ele graças à dedicação, motivação e empatia dos meus professores. Sempre desejei poder fazer pelos outros o que eles fizeram por mim.

Apesar de ter o objetivo bem definido, após concluir o Ensino Secundário, vi-me obrigada a adiar a entrada no Ensino Superior por motivos financeiros. Durante cerca de dois anos, trabalhei como Técnica Auxiliar de Saúde num lar de terceira idade, de forma a suportar os encargos que sabia que viriam. Mais tarde, concorri ao concurso para Assistentes Operacionais em escolas e consegui um novo emprego, que mantenho até hoje.

A licenciatura em Desporto, realizada no Instituto Europeu de Estudos Superiores de Fafe, foi um período de grande entusiasmo e crescimento. Ao longo do curso, fui ganhando gosto pela vertente pedagógica, o que reforçou a minha vontade de seguir o caminho do ensino. Essa certeza foi consolidada durante os dois semestres de Iniciação à Prática Pedagógica, realizados num colégio com alunos desde a creche (1 ano de idade) até ao 9.º ano de escolaridade, onde tive oportunidade de acompanhar diferentes faixas etárias, em contexto de observação e intervenção inicial no ensino da EF, experiência que reforçou ainda mais a minha vontade de seguir esta área.

A decisão de ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário surgiu como uma consequência natural deste percurso e da minha paixão pelo desporto e pelo ensino. No 1.º ano do mestrado, já na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, deparei-me com um novo patamar de exigência, que exigiu uma maior capacidade de reflexão, pensamento crítico e rigor científico. Esta etapa foi fundamental para aprofundar o meu olhar pedagógico e preparar-me de forma mais sólida para o grande desafio que seria o EP. Reforcei, ao longo do percurso, a minha motivação para fazer a diferença na vida dos alunos, tal como os meus professores fizeram comigo.

Este percurso, apesar dos desafios, reflete a importância que atribuo à EF e o impacto positivo que acredito poder ter na vida dos alunos. Tal como referem Batista et al. (2014), "(…) a aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, momento em que se constituem crenças e conceções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial". O meu percurso confirma esta perspetiva e mostra que, independentemente das dificuldades, nunca é tarde para transformar os nossos sonhos em realidade.

2.3. Conciliar para concretizar: o desafio de ser trabalhadora-estudante

Conciliar trabalho e estudos foi, sem dúvida, o maior desafio deste percurso. Já habituada a essa realidade desde a licenciatura, este último ano de mestrado revelou-se particularmente exigente, obrigando-me a uma gestão rigorosa do tempo e a um enorme compromisso pessoal.

A minha rotina foi intensa e exigente: os dias começavam às 8h00 com o estágio, que terminava às 13h20, e às 13h30 iniciava o meu turno como Assistente Operacional numa escola do concelho de Guimarães, onde permanecia até às 19h30. Depois de regressar a casa e tratar das tarefas domésticas, só por volta das 23h00 conseguia dedicar-me ao trabalho da PES, ou seja, a reflexão sobre as aulas, a planificação, a construção de materiais de apoio, e o preenchimento de instrumentos de avaliação. Muitas vezes, este trabalho prolongava-se até às 2h00 da manhã. Quando o cansaço era maior, optava por descansar mais cedo e retomar as tarefas por volta das 4h00.

Aos fins de semana, esta rotina manteve-se. Raramente tive oportunidade de usufruir de um fim de semana completo com a minha família, mas fazia questão de reservar pelo menos uma tarde para estar com os que mais amo. Estes momentos, ainda que breves, tornaram-se fundamentais para o meu equilíbrio emocional.

Ser trabalhadora-estudante exigiu resiliência, sacrifício e uma grande capacidade de organização. No entanto, foi precisamente essa exigência que me ajudou a crescer enquanto pessoa e futura professora, ensinando-me a gerir o tempo, a lidar com a pressão e a não desistir dos meus objetivos.

Além disso, a vivência enquanto Assistente Operacional numa escola, permitiu-me conhecer de perto a realidade do contexto educativo, observar diferentes práticas pedagógicas e reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos. Esta vivência, que ainda hoje mantenho, tem alargado a minha perspetiva sobre o funcionamento da escola e reforçado, diariamente, a minha sensibilidade enquanto futura professora.

2.4. Expetativas iniciais: o desafio do Estágio Profissional

O início do EP surgiu acompanhado por uma mistura de entusiasmo, nervosismo e sentido de responsabilidade. Por um lado, sentia-me motivada por finalmente poder assumir o papel de professora e aplicar tudo o que aprendi ao

longo da minha formação. Por outro, sabia que esta etapa exigiria muito mais do que o domínio de conteúdos, visto que implicava gerir turmas, adaptar estratégias, tomar decisões rápidas e refletir sobre cada ação.

As minhas principais expetativas passavam por crescer enquanto profissional num contexto real, ser desafiada diariamente e testar a minha capacidade de lidar com situações inesperadas. Antecipava dificuldades, mas via nelas oportunidades de aprendizagem. Sabia que seria um ano exigente, especialmente por conciliar o estágio com o trabalho, mas estava disposta a dar o meu melhor.

Desejava desenvolver relações pedagógicas positivas com os alunos, baseadas no respeito, na confiança e na motivação. Tal como os professores que me inspiraram, queria ser alguém capaz de marcar positivamente o percurso dos alunos, não apenas pelo que ensinava, mas pela forma como os fazia sentir.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A Escola Cooperante

Segundo Fernandes (2009), a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento individual e social, sendo o principal espaço onde os jovens têm acesso a aprendizagens e competências que dificilmente adquiririam noutros contextos.

A minha PES foi realizada numa Escola Cooperante (EC) situada no concelho de Guimarães. A escolha desta escola foi influenciada pelo excelente feedback que recebi no que concerne à qualidade do acompanhamento prestado pelos PCs, reconhecidos pela sua exigência e rigor, características que considerei essenciais para a minha formação enquanto futura professora. A localização da escola, próxima da minha zona de residência e do meu local de trabalho, foi também um fator relevante na decisão.

Desde 2013, a EC exerce a função de sede do Agrupamento de Escolas, integrando quatro estabelecimentos de ensino que abrangem diferentes ciclos de ensino. No Ensino Secundário, oferece uma ampla diversidade de percursos formativos, tanto no Ensino Regular como no Ensino Profissional. No primeiro caso, os alunos podem escolher entre os cursos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, e Línguas e Humanidades. Já no

Ensino Profissional, e de acordo com a oferta prevista para o ano letivo de 2024/2025, a escola disponibiliza oito áreas distintas de formação: Comércio; Design Industrial; Eletrónica, Automação e Computadores; Eletrónica, Automação e Comando; Geriatria; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Mecatrónica; e Bombeiro.

O Agrupamento de Escolas tem demonstrado um forte compromisso com a comunidade local, promovendo oportunidades de formação abertas a diferentes públicos. Um exemplo disso é o Centro Qualifica, que desempenha um papel determinante na qualificação de adultos e na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Este centro foca-se na orientação de jovens em risco de abandono escolar e na formação de adultos, contribuindo para o aumento dos níveis de qualificação da população ativa. Paralelamente, procura facilitar a inserção profissional dos formandos, através de certificação de formação escolar, profissional ou de dupla certificação. A sua missão abrange ainda o desenvolvimento de competências transversais, como a cidadania, a solidariedade intergeracional e o espírito empreendedor, incentivando a autonomia e a iniciativa na construção de percursos educativos e profissionais.

3.1.1. Infraestruturas desportivas

A EC dispõe de um conjunto de infraestruturas (Anexo 1), adequadas à prática de atividades físicas e desportivas, tanto em espaços interiores como exteriores. No interior do recinto escolar, destaca-se o pavilhão gimnodesportivo, dividido em três áreas distintas (P1, P2 e P3), que permitem a realização simultânea de diferentes modalidades. Para além deste espaço, a escola conta ainda com um auditório, também conhecido como sala de espelhos, utilizado para atividades como ginástica, dança e desportos de combate. No exterior, a EC dispõe de um campo de basquetebol e de uma pista de atletismo, ambos fundamentais para o desenvolvimento de atividades desportivas ao ar livre.

Para além das instalações dentro da escola, a EC beneficia também de infraestruturas desportivas nas imediações, como o Pavilhão Francisco de Holanda, que oferece um espaço amplo para a prática de diversas modalidades, e o Estádio D. Afonso Henriques, que dispõe de uma área adjacente ideal para aulas de atletismo e aptidão física. Estes espaços exteriores são facilmente acessíveis, o que facilita a mobilidade de alunos e professores.

3.1.2. Distribuição e gestão dos espaços desportivos

Relativamente à distribuição e utilização dos espaços desportivos, a organização é feita com base num *roulement* (Anexo 2) elaborado no início de cada ano letivo pelo Coordenador do Grupo Disciplinar de EF. Este documento, aprovado pelos docentes do grupo, define quais os horários e os espaços que cada turma deve ocupar, assegurando uma distribuição equilibrada e eficaz das infraestruturas. A partir dessa definição, os professores programam as suas aulas tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (AE) e o espaço alocado a cada turma.

No que diz respeito à gestão dos balneários, esta é realizada de forma prática e eficaz. A escola dispõe de cinco balneários, cada um associado a um espaço desportivo específico. Por exemplo, se uma turma for realizar a aula no Pavilhão 1 (P1), utilizará o balneário designado para o P1, e o mesmo se aplica aos outros espaços desportivos. Cada balneário é dividido de forma a comportar tanto rapazes (lado esquerdo do corredor) quanto raparigas (lado direito do corredor), com horários estabelecidos de forma a evitar sobreposição de turmas no mesmo espaço.

Este sistema permite um melhor controlo da circulação dos alunos, minimizando congestionamentos e garantindo que as instalações sejam utilizadas de forma tranquila e em condições ideais de higiene e segurança.

3.1.3. Gestão e organização dos materiais desportivos

A escola dispõe de um conjunto diversificado de materiais desportivos, adequados às diferentes modalidades praticadas ao longo do ano letivo. Estes materiais encontram-se, de forma geral, em bom estado de conservação, permitindo uma participação segura e com equipamento apropriado.

Os materiais desportivos estão organizados numa arrecadação situada no interior do pavilhão gimnodesportivo, sendo o seu acesso e gestão da responsabilidade dos professores de EF.

3.2. Turma Residente

No início do ano letivo, a distribuição das turmas pelos EE foi realizada de forma aleatória, durante uma reunião com a PC. Nenhum dos elementos do NE tinha conhecimento prévio da dinâmica da escola ou das turmas. Foi-me atribuída uma turma de 10º ano do curso de Línguas e Humanidades, composta

por 25 alunos, sendo 18 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Esta turma dispunha de dois blocos semanais de EF.

Na aula de apresentação, após uma breve explicação sobre o funcionamento da disciplina, procedi à aplicação de um inquérito sociobiográfico (Anexo 3), desenvolvido pelo NE. O inquérito, estruturado em seis áreas: Área Pessoal; Área Familiar; Anamnese; Hábitos de Vida; Especificidades da Disciplina; e Processo Académico, foi elaborado na plataforma *Google Forms.* Foi posteriormente disponibilizado na *Classroom* da turma, sendo o seu acesso realizado através de um *QR Code* projetado durante a apresentação. O objetivo da aplicação deste inquérito foi recolher informações pertinentes (anexo 4) sobre as características individuais de cada aluno, de modo a conhecer melhor a turma e a adaptar o planeamento às suas necessidades, interesses e especificidades. Dos 25 alunos, 23 responderam ao inquérito. De salientar que, inicialmente, a turma era composta por 29 alunos, mas, após algumas transferências, ficou estabilizada nos 25 referidos.

Relativamente ao desempenho escolar no ano anterior, numa escala de 1 a 5, 7 alunos tinham obtido nível 3, 7 alunos nível 4 e 9 alunos nível 5. Salienta-se que estas classificações, atribuídas no final do 9.º ano, não são diretamente comparáveis com os critérios de exigência do Ensino Secundário, que apresentam um grau superior de complexidade.

Quanto à prática de atividade física extracurricular, a maioria dos alunos (12) não praticava qualquer modalidade fora do contexto escolar. Os restantes 11 alunos estavam envolvidos em atividades extracurriculares, sendo 8 deles federados e 3 não federados.

No âmbito da Anamnese, identificaram-se algumas condições de saúde a ter em consideração no planeamento das aulas: 11 alunos apresentavam problemas visuais e utilizavam óculos ou lentes de contacto; 4 referiram problemas respiratórios, dos quais 2 necessitavam de inalador; 8 alunos referiram alergias ao pó, pólen e ácaros; 6 indicaram sofrer de problemas de ansiedade; e 7 alunos já tinham sido submetidos a cirurgias (nomeadamente às amígdalas).

Estes dados foram fundamentais para orientar a planificação e a elaboração da Unidade Didática (UD), permitindo adaptar as atividades às

características e necessidades específicas de cada aluno. Por exemplo, nas aulas de Atletismo, mais concretamente na Corrida de Precisão, criei dois níveis de ensino, tendo o cuidado de incluir os alunos com problemas respiratórios no nível com menor exigência física. Esta adaptação permitiu garantir a participação de todos em segurança, respeitando os seus limites e promovendo uma aprendizagem positiva. A identificação precoce destas condições contribuiu, assim, para a criação de um ambiente seguro, inclusivo e promotor de uma aprendizagem significativa para todos.

A análise dos resultados do inquérito revelou uma turma com interesses bastante distintos, com alguns alunos a demonstrarem um elevado gosto pela disciplina e pela prática desportiva, enquanto outros evidenciaram menor interesse ou motivação para a participação em atividades físicas.

3.3. Orientação, partilha e conhecimento

Durante o EP, tive o privilégio de contar com figuras que marcaram muito o meu percurso, não apenas pelo seu papel formal que desempenharam, mas pelo impacto concreto na minha formação. A PC foi, sem dúvida, uma das figuras centrais deste processo. Demonstrou um grande conhecimento da disciplina, aliando a exigência, o rigor e a uma grande capacidade de orientação. Sempre disponível e atenta, desafiou-me continuamente a repensar a minha prática, a justificar cada decisão e a crescer com cada experiência vivida. A sua orientação levou-me a compreender que o percurso formativo depende, acima de tudo, da responsabilidade e empenho que colocamos no processo. Com a sua exigência, ensinou-me a ser mais autónoma, crítica e confiante nas decisões que tomei ao longo do estágio. O seu apoio foi determinante para o meu desenvolvimento, e levo comigo o exemplo de profissionalismo que sempre demonstrou.

Também o PO desempenhou um papel fundamental na minha formação ao longo do EP. Apesar de acompanhar simultaneamente vários EE, sempre revelou um forte sentido de organização e compromisso, procurando estar disponível para cada um de nós. A sua capacidade de gestão, aliada a uma postura exigente e próxima, contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. O seu feedback após cada observação realizada, bem como a orientação prestada nas reuniões semanais, foram

determinantes para o desenvolvimento de uma prática mais consciente e refletida.

Para além destes dois pilares, o NE, composto por colegas que partilharam comigo esta caminhada, revelou-se essencial em todo o processo. Apesar de não nos conhecermos bem no início, rapidamente nos tornámos um grupo unido, sempre disponível para colaborar e partilhar. Todos assumimos turmas do 10º ano, o que facilitou uma articulação pedagógica constante e eficaz. A planificação das aulas, a elaboração de materiais e a reflexão sobre a prática docente foram, na maioria das vezes, realizadas em conjunto, num ambiente de cooperação e entreajuda. Estivemos sempre juntos, apoiando-nos mutuamente nos desafios da PES e celebrando também as conquistas. Esta ligação construída ao longo do tempo tornou o percurso mais leve, mais enriquecedor e profundamente significativo, tanto a nível profissional como pessoal.

O conhecimento partilhado, os desafios superados em conjunto e a aprendizagem colaborativa foram pilares fundamentais na construção da minha identidade profissional enquanto futura professora de EF.

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

4.1. Enquadramento conceptual

4.1.1. A Educação Física no currículo escolar

A inclusão da EF no currículo escolar afirma-se pelo seu valor educativo e pelo impacto que tem no desenvolvimento global dos alunos. Segundo Queirós e Batista (2015), a EF reafirma a sua legitimidade com base no seu comprovado valor educativo, no seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, no seu contributo esperado para o bem-estar e na realização das pessoas e a melhoria da sociedade.

A EF é a única disciplina curricular que tem como foco principal a corporalidade dos alunos, trabalhando de forma intencional o corpo e o movimento enquanto fontes de conhecimento, expressão e relação com o outro. Mais do que um conjunto de atividades físicas ou modalidades, a EF deve ser compreendida como uma área de ensino que integra dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Tal como defende Bento (1999), o desporto deve ser encarado como um meio de educar o corpo enquanto sistema de

comportamentos culturais, marcado por normas, regras e conceções socioculturais.

Apesar da sua relevância, a EF tem enfrentado ao longo do tempo um certo estatuto de marginalidade, sendo por vezes menos valorizada face a outras disciplinas. Esta realidade exige, por parte dos professores, um compromisso firme com a afirmação da sua importância educativa e com a qualidade da sua intervenção pedagógica.

Em Portugal, a EF está estruturada pelas AE, que definem três domínios fundamentais: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. Estes domínios visam desenvolver competências que capacitem os alunos para uma vida ativa e saudável, promovendo o gosto pela prática regular, o conhecimento do corpo, a adoção de comportamentos responsáveis e a valorização do esforço e da superação. Estes objetivos estão em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que valoriza a formação integral, a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e o espírito crítico.

Neste sentido, a EF deve ser reconhecida como uma disciplina essencial, promotora de saúde, bem-estar e cidadania. As aprendizagens que proporciona ultrapassam o domínio físico e contribuem para a formação de alunos mais ativos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

4.1.2. O papel do professor de Educação Física

O professor de EF assume um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem, sendo muito mais do que um transmissor de técnicas ou conteúdos desportivos. É um educador que promove o desenvolvimento global dos alunos, ajudando-os a crescer enquanto praticantes autónomos, cidadãos ativos e pessoas mais conscientes do seu corpo, das suas capacidades e das suas relações com os outros.

Como referem Gouveia et al. (2021), o professor de EF tem o potencial de influenciar positivamente o envolvimento dos alunos com a atividade física ao longo da vida, criando experiências significativas, motivadoras e adequadas às suas necessidades. Este papel exige sensibilidade, capacidade de adaptação e uma prática pedagógica orientada para a inclusão, o respeito e a valorização de todos.

A qualidade do ensino em EF depende da capacidade do professor de organizar um projeto pedagógico coerente, com objetivos claros, estratégias bem definidas e uma avaliação justa e formativa (Martins et al., 2017). Para isso, é fundamental que o docente adote uma postura reflexiva e ajustável, capaz de responder aos desafios concretos de cada turma e de cada aluno.

Mas ser professor é também ser exemplo. Tal como afirmam Bento et al. (2021), é uma profissão que exige entrega, paixão e compromisso com a transformação. O professor de EF deve assumir o seu papel enquanto modelo educativo, promovendo valores como o fair play, a cooperação, a resiliência e a responsabilidade. Ao estimular a participação ativa dos alunos, encorajando-os a tomar decisões, refletir sobre as suas ações e contribuir para o grupo, o professor desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade.

Na minha PES, procurei concretizar esta visão ao adotar uma abordagem centrada no aluno (Farias et al., 2024), sustentada em modelos pedagógicos ativos, inclusivos e ajustados às necessidades dos alunos. Entre os modelos que integrei, destacam-se a Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016), o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al., 2019) e as Abordagens Baseadas em Jogos (ABJs) (Pill et al., 2023). Estas metodologias, alinhadas com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, permitiram-me respeitar os ritmos individuais, promover a autonomia e desenvolver aprendizagens significativas. Ser professora, para mim, é orientar, desafiar e apoiar, colocando sempre o aluno no centro do processo educativo.

4.2. Planeamento anual: estrutura e organização do ensino

Planear consiste em antecipar intenções, delineando o que se pretende realizar, como será feito e por quem (Bento, 2003; Mesquita & Coutinho, 2022). Em EF, o planeamento desenvolve-se em três níveis distintos: o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990), permitindo uma progressão coerente das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Durante a minha PES, o planeamento da turma do 10º ano foi construído com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), que organiza o planeamento em três fases: análise, decisão e aplicação,

divididas em oito módulos que consideram os conteúdos, os objetivos, os alunos, a avaliação e as estratégias de ensino.

Tal como defendem Menegolla et al. (2001), planear implica colocar o aluno no centro do processo, adaptando as propostas pedagógicas aos seus interesses, capacidades e contexto. Esta perspetiva exigiu de mim uma abordagem flexível, capaz de responder aos desafios emergentes, como abordarei no ponto 4.3, onde exploro a concretização do ensino com a turma residente.

4.2.1. Plano anual

Seleção dos conteúdos lecionados

A reunião inicial com a PC foi fundamental para compreender os procedimentos logísticos associados à organização da prática pedagógica. A seleção dos conteúdos a abordar no plano anual teve em consideração os documentos orientadores da EC, como o *roulement* das instalações (Anexo 2), o plano anual de atividades e as AE de EF para o 10º ano. Foram igualmente considerados os dados recolhidos através do inquérito sociobiográfico (Anexo 3), aplicado na aula de apresentação, no qual procurei identificar as preferências dos alunos relativamente às modalidades a abordar ao longo do ano letivo (Tabela 1).

Tabela 1. Modalidades preferidas dos alunos.

Matérias	**JDC**				**GINÁSTICA**			**ARE**			**ALTERNATIVAS**			
Modalidades	Voleibol	Basquetebol	Andebol	Futsal	Solo	Aparelhos	Acrobática	D. Sociais	Expressão Corporal	Danças Tradicionais	Atletismo	Judo	Badminton	Orientação Urbana
Nº Alunos	15	10	12	13	9	9	7	6	13	6	11	5	19	15

Com base na tabela 1, tornou-se claro que as preferências dos alunos são bastante diversificadas. Deste modo, foi necessário organizar um plano que contemplasse diferentes modalidades, de forma a respeitar as preferências manifestadas pelos alunos. Com base nesta informação, e nos documentos orientadores referidos, foi estruturado o plano anual.

Prática distribuída por blocos

No que diz respeito ao planeamento anual das aulas de EF, e após analisar os resultados da avaliação inicial da turma, optei por adotar um modelo de lecionação de prática distribuída. Assim, modalidades como os Jogos Desportivos Coletivos foram lecionadas por blocos, com uma concentração de aulas em determinados períodos, enquanto outras, como a Ginástica, o Atletismo, o Badminton e a Dança, foram abordadas de forma mais transversal ao longo do ano letivo, permitindo uma progressão mais contínua.

Imprevistos e reajustes

Naturalmente, ao longo do ano, foi necessário ajustar o planeamento face aos imprevistos que surgiram, nomeadamente condições meteorológicas adversas que impediram a realização de algumas aulas no exterior, especialmente nas modalidades de Atletismo. Nestas situações, recorri a estratégias de adaptação, como a utilização de espaços alternativos previamente definidos pelo departamento, nomeadamente salas de aula. Nestes espaços, trabalhei conteúdos da cultura desportiva, previamente organizados em apresentações *PowerPoint.* Sempre que possível, procurei ainda integrar os conteúdos das modalidades afetadas noutras aulas, através de estações de trabalho ou tarefas parcelares, de forma a garantir a continuidade das aprendizagens e a prossecução dos objetivos definidos.

Integração das áreas de Aptidão Física e Conhecimentos

Para além das atividades físicas, o planeamento anual integrou ainda as áreas de Aptidão Física e de Conhecimentos, conforme previsto nas AE de EF para o 10º ano. A Aptidão Física foi avaliada através dos testes FITescola no início de cada período e trabalhada de forma contínua ao longo do ano letivo, através de tarefas parcelares integradas nas diferentes modalidades. A área dos Conhecimentos foi abordada em momentos específicos, através de aulas teóricas com recurso a apresentações em *PowerPoint*.

Em suma, o planeamento anual constituiu uma orientação estruturada da prática pedagógica, mas revelou-se igualmente um instrumento dinâmico e ajustável, essencial para garantir experiências de aprendizagem ricas e significativas para todos os alunos. Com base nas preferências dos alunos, nos documentos orientadores da escola, nas áreas de Aptidão Física e

Conhecimentos, bem como nas condições contextuais analisadas, foi elaborado o planeamento anual da turma (Anexo 5).

4.2.2. Unidade Didática

Após a elaboração do planeamento anual, foi necessário desenvolver o planeamento a um nível intermédio, o da UD que estruturasse, de forma sequencial e lógica, os conteúdos a abordar em cada modalidade (Anexo 6). Para tal, recorri ao MEC de Vickers (1990), que serviu de base à construção das UDs, permitindo uma organização didática coerente e centrada nos alunos.

Segundo o Módulo 4 do MEC, uma UD deve contemplar um quadro sinótico onde se articulem a extensão, a sequência e a organização metodológica dos conteúdos, respeitando os princípios de progressão pedagógica e assegurando a intencionalidade educativa de cada aula (Coutinho et al., 2024). As UDs foram organizadas em torno de quatro categorias transdisciplinares propostas por Vickers (1990): Habilidades Motoras, Condição Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais. As aulas foram estruturadas em três fases: Introdução (I), Exercitação (E) e Consolidação (C).

A definição dos objetivos e a escolha das tarefas partiram da análise dos resultados da Avaliação Diagnóstica (AD), permitindo ajustar os conteúdos às necessidades da turma e aos referenciais curriculares em vigor, nomeadamente as AE e o Programa Nacional de Educação Física. Numa lógica de progressão pedagógica, as aulas foram organizadas de forma gradual, do mais simples para o mais complexo, conforme os “princípios didáticos da complexidade crescente” (Graça et al., 2020), respeitando os ritmos individuais e promovendo aprendizagens significativas.

Durante a implementação das UDs, foram realizados diversos ajustes, tendo em conta a resposta dos alunos, os tempos de execução e os imprevistos inerentes à prática pedagógica. Em modalidades como futsal e basquetebol, onde se verificaram dificuldades acentuadas em competências técnico-táticas básicas, optei por integrar uma “aula zero” dedicada exclusivamente à exercitação dos conteúdos, antes de avançar com situações mais complexas. Esta decisão permitiu respeitar os ritmos individuais e promover um ambiente mais positivo e eficaz de aprendizagem. A constante reflexão sobre a prática, em articulação com o NE e a PC, revelou-se essencial para melhorar a qualidade

das intervenções pedagógicas e assegurar que os objetivos inicialmente traçados fossem efetivamente alcançados.

Compreendi, ao longo deste processo, que o planeamento das UDs é um ponto de partida e não um ponto de chegada. A sua eficácia depende da capacidade de o ajustar continuamente, garantindo um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente centrado nos alunos.

4.2.3. Plano de Aula

Após a definição e estruturação das UDs, o Plano de Aula (PA) assume-se como o último nível de planificação, sendo aquele que permite concretizar, de forma prática e operacional, os objetivos definidos para cada aula. De acordo com Bento (2003), o PA representa o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor, funcionando como um guia estruturado que orienta a condução da aula e a tomada de decisões pedagógicas.

O PA foi construído em articulação com o NE e com a PC, de forma a ajustá-lo à nossa prática pedagógica. Procurámos adotar um modelo simultaneamente claro, objetivo e funcional, permitindo ao professor orientar-se com facilidade (Anexo 7). O cabeçalho incluía informações essenciais, como o número da aula, data, horário, duração, local de prática, turma, número de alunos e material necessário. Indicámos ainda a modalidade abordada, o número da aula dentro da UD e o total previsto, bem como os objetivos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Adicionalmente, optámos por incluir um ícone representativo da modalidade, facilitando a identificação visual.

Cada PA foi organizado em três partes: inicial, fundamental e final, sendo a parte fundamental aquela a que dedicávamos mais tempo. Em cada parte da aula, detalhávamos a duração dos exercícios, a função didática, os objetivos específicos, a situação de aprendizagem, a organização didático-metodológica e a descrição da tarefa. Incluíamos ainda esquemas representativos dos exercícios, critérios de êxito e espaço para observações.

A formulação dos objetivos seguiu uma lógica baseada em três fatores: comportamento observável, situação de aprendizagem e critério de êxito, conforme defendido por Mesquita (2000). Esta estratégia permitiu alinhar cada tarefa com os objetivos definidos e facilitou a avaliação do desempenho dos

alunos, garantindo que estes compreendiam o que se pretendia que aprendessem.

Ao longo do ano, os planos foram sendo ajustados com base na reflexão contínua em NE e com a PC. Inicialmente, concentrámo-nos em melhorar a estrutura e clareza do documento, mas, com o tempo, passámos a discutir novas ideias e exercícios, avaliando a sua eficácia consoante as características de cada turma. Houve momentos em que, após observar uma tarefa numa turma, percebíamos que, noutra, seria necessário simplificá-la ou reformulá-la, procedendo à sua adaptação na aula do EE seguinte, ainda no mesmo dia. Esta partilha e análise conjunta permitiu-nos tomar decisões mais conscientes, promovendo aprendizagens mais relevantes, motivadoras e ajustadas aos ritmos individuais dos alunos.

Ao longo da minha Prática Pedagógica, compreendi que o planeamento das aulas precisa de estar em sintonia com as características e necessidades dos alunos. Inicialmente, planeava de forma mais geral, mas ao longo do tempo percebi que era fundamental adaptar as aulas às suas necessidades, de modo a proporcionar-lhes condições mais favoráveis para alcançar os objetivos propostos com eficácia e autonomia. O plano de aula revelou-se, assim, não apenas um guião de orientação, mas também um instrumento flexível e em constante evolução.

4.3. Realização da prática: a concretização do ensino com uma turma exigente

A prática pedagógica desenvolvida durante o EP foi marcada por múltiplos desafios, sobretudo devido às características comportamentais da turma atribuída. Ao longo do ano letivo, fui confrontada com situações que exigiram de mim uma constante capacidade de adaptação, reflexão e superação. A experiência, embora exigente, permitiu-me crescer significativamente enquanto professora em formação, levando-me a construir soluções pedagógicas ajustadas à realidade concreta dos meus alunos.

4.3.1. Adaptação pedagógica num contexto exigente

A turma do 10º ano que me foi atribuída destacou-se desde o início pelo seu comportamento exigente, marcado por episódios de indisciplina, desinteresse e conflitos interpessoais. Entre os casos mais delicados

encontrava-se um aluno institucionalizado, com um contexto familiar complexo, cuja gestão se revelou particularmente difícil. Com o tempo, fui aprendendo a lidar com ele, compreendendo as suas reações e adaptando a minha intervenção à sua realidade.

Gestão da aula: estruturar o tempo, o espaço e as tarefas com intencionalidade

Segundo Mesquita e Coutinho (2021), a gestão da aula, o clima/disciplina e a instrução são três dimensões fundamentais da intervenção pedagógica que criam as condições necessárias para potenciar a eficácia da aula e otimizar a aprendizagem dos alunos. Estas dimensões foram, precisamente, os pilares em que apoiei a minha intervenção para dar resposta às exigências da turma.

Um dos primeiros desafios prendeu-se com a limitação do tempo útil de prática. Apesar das aulas terem a duração de 90 minutos, os 10 minutos iniciais eram destinados ao tempo de equipar e os 10 minutos finais à higiene pessoal, o que reduzia consideravelmente o tempo efetivo de prática. Para além disso, o pavilhão era dividido em três partes, ficando cada turma numa dessas divisões. Com uma turma de 25 alunos, o espaço era bastante limitado, o que implicava grandes constrangimentos na organização da aula e no empenhamento motor dos alunos. Inicialmente, foi também difícil garantir o cumprimento das regras básicas de segurança, sendo necessário relembrar sistematicamente os alunos sobre a importância de entrar na aula com o cabelo preso e sem acessórios como brincos, pulseiras ou colares.

Na organização das aulas, optava por uma tarefa principal e uma tarefa parcelar [1] tendo em conta o espaço disponível, mas gerir ambas em simultâneo, com um grupo tão exigente, revelou-se um grande desafio. Ao longo do tempo, fui simplificando as tarefas parcelares mantendo-as ao longo de várias aulas e aumentando gradualmente a sua complexidade, até que os alunos ficassem familiarizados com as rotinas. Com o objetivo de promover maior autonomia, recorri também à utilização de *QR Codes* com vídeos explicativos, permitindo que os alunos consultassem as instruções das tarefas de forma autónoma. Para manter o foco e a motivação, fui introduzindo uma competição saudável entre

[1] Tarefas Parcelares são tarefas com exercícios que trabalham partes específicas da tarefa principal, possibilitando que uma parte da turma esteja envolvida na atividade principal enquanto a outra parte realiza a tarefa parcelar.

equipas, estratégia que se revelou eficaz e bem aceite pela turma. Inicialmente, também a constituição e reestruturação das equipas ao longo da aula gerava instabilidade. Percebi que mudar de organização várias vezes durante a aula dificultava as transições e criava desorganização. Assim, optei por manter as mesmas equipas do início ao fim da aula e, quando necessário, apresentava no quadro a divisão por exercício.

Clima e disciplina: estabelecer controlo e proximidade com equilíbrio

O clima e a disciplina foram áreas particularmente desafiantes, pela necessidade constante de manter o controlo da turma e de garantir um ambiente propício à aprendizagem. Fui aprendendo a definir rotinas claras desde o início da aula, a antecipar potenciais situações de indisciplina e a responsabilizar os alunos pelas suas ações, sem deixar de estabelecer uma relação positiva e respeitosa.

A estratégia para tentar mitigar comportamentos disruptivos passou, numa fase inicial, por uma gestão cuidada dos grupos de trabalho, distribuindo os alunos mais complicados de forma a evitar a sua concentração num mesmo grupo. Esta decisão impactou na melhoria do comportamento ao longo do tempo.

Durante o primeiro e segundo períodos, mantive uma postura firme e assertiva, evitando criar demasiada proximidade com os alunos, uma vez que qualquer sinal de permissividade poderia comprometer a gestão da aula. No entanto, no terceiro período, senti que era possível estabelecer uma relação mais próxima, sem abdicar da autoridade necessária. Fui encontrando um equilíbrio entre o rigor e a empatia, mantendo sempre uma distância pedagógica segura, pois um passo em falso poderia resultar na perda do controlo do grupo.

As reflexões partilhadas após cada aula com o NE e com a PC revelaram-se essenciais neste processo. Sempre que algo não corria conforme o esperado, discutíamos em conjunto estratégias de melhoria, num espírito colaborativo, crítico e construtivo. Foi esta abordagem reflexiva e progressiva que me permitiu desenvolver estratégias mais eficazes para lidar com a turma.

Instrução: promover a clareza e a eficácia comunicativa

Na instrução, recorri frequentemente a alunos modelo para a demonstração das tarefas, sobretudo em modalidades onde tinha menos segurança. No início da prática pedagógica, um dos aspetos que precisei de melhorar foi a duração

da minha instrução inicial. A PC alertou-me para o facto de estar a ocupar demasiado tempo com explicações antes do início das tarefas, o que reduzia o tempo útil de empenhamento motor dos alunos. Assim, com o tempo, fui ajustando este aspeto, procurando ser mais objetiva na transmissão da informação e utilizando estratégias que me permitissem rentabilizar melhor o tempo de aula. Por exemplo, quando alguns alunos chegavam mais cedo, aproveitava esses minutos para lhes explicar o exercício de aquecimento. Estes alunos assumiam depois o papel de aluno modelo, agilizando o processo de arranque da aula.

Com o apoio do NE e da PC, compreendi também a importância de me manter atenta à aplicação do feedback dado, observando se a informação foi bem compreendida e colocada em prática. No início, tendia a dar feedback e rapidamente circulava para corrigir outros alunos, sem confirmar se a informação tinha sido assimilada. Com o tempo, passei a adotar uma postura mais atenta e paciente, observando a resposta dos alunos após cada intervenção, o que se refletiu numa melhoria significativa do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à monitorização das tarefas, esta foi, também, uma competência em constante desenvolvimento. A dada altura, comecei a adotar uma estratégia que se revelou bastante eficaz: sempre que o exercício o permitia, dividia a turma em dois grupos. Enquanto um grupo iniciava o aquecimento ou uma tarefa, explicava e demonstrava o exercício ao outro grupo com mais detalhe. Esta divisão permitia-me acompanhar mais de perto a execução inicial e corrigir de forma mais eficaz, usando os próprios alunos como modelo para o segundo grupo. Em situações onde os erros eram mais recorrentes, optava por interromper brevemente a tarefa para esclarecer toda a turma, transformando o erro numa oportunidade de aprendizagem coletiva.

Para além disso, promovi momentos de questionamento no final das aulas, perguntando aos alunos o que tinham aprendido ao longo da aula e o que mais gostaram. Em algumas ocasiões, enviava formulários online (*Google Forms*) para recolher as suas perceções, dificuldades e preferências, o que me permitia ajustar as aulas aos seus interesses. Um exemplo particularmente significativo foi na modalidade de ginástica, em que, no final de cada aula, gravava a execução final dos grupos, analisava os vídeos em casa e, na aula seguinte, dava feedback individualizado, o que foi muito valorizado pelos alunos.

O feedback tornou-se, assim, um pilar da minha evolução, passando a ser intencional, específico e formativo, contribuindo para aprendizagens mais significativas.

4.3.2. O recurso a modelos pedagógicos e intencionalidade pedagógica

Ao longo da minha PES fui integrando diferentes modelos pedagógicos, procurando responder às exigências do contexto em que estava inserida e proporcionar experiências de aprendizagem significativas aos alunos. Tal como defendem Rink (2001) e Farias et al. (2024), não existe um modelo pedagógico universalmente superior, mas sim abordagens que, pelas suas características, melhor se ajustam a determinados contextos, modalidades e perfis de turma. Nesse sentido, a escolha dos modelos foi feita de forma intencional e ajustada aos objetivos de cada aula e, sobretudo, ao comportamento e nível de envolvimento dos alunos.

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), caracterizado pela centralização das decisões no professor, foi aquele em que mais me apoiei no início da PES, principalmente nas aulas de voleibol, quando procurava estabelecer rotinas claras, impor regras básicas e assegurar o controlo do grupo. Tratando-se de uma turma com comportamentos exigentes, este modelo permitiu-me garantir segurança, organização e clareza nas fases iniciais do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). O MID esteve também presente ao longo do ano em modalidades como a ginástica, sobretudo na fase de aquecimento e introdução de elementos gímnicos e em tarefas específicas de atletismo e dança, onde a explicação detalhada e o controlo do ritmo da aula se revelaram essenciais para o sucesso das aprendizagens.

Apesar das características do MID se mostrarem adequadas em determinadas situações, senti necessidade de adotar abordagens mais centradas no aluno, com vista a promover maior envolvimento, responsabilidade e autonomia. Foi nesse sentido que implementei o MED, apresentado por Siedentop (1994), especialmente nas aulas de basquetebol. Embora a curta duração da UD, imposta pela diversidade de modalidades, tenha limitado o pleno desenvolvimento do modelo, a aplicação das suas características revelou-se motivadora e potenciadora da cooperação entre pares. Em ginástica, a

integração de elementos do MED permitiu criar um contexto mais estruturado e participativo, favorecendo o empenho e a valorização do trabalho em equipa.

Outro modelo amplamente utilizado foi a Aprendizagem Cooperativa, sistematizada no campo da EF por Dyson e Casey (2016), que apliquei em modalidades como voleibol, andebol, basquetebol, futsal, ginástica, atletismo, orientação e dança. Ao organizar os alunos em pequenos grupos com objetivos comuns, procurei fomentar a entreajuda, o diálogo e a corresponsabilização pela tarefa. Esta abordagem revelou-se eficaz para o desenvolvimento do domínio socioafetivo, promovendo a inclusão e o trabalho colaborativo.

Para além disso, recorri às Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ) (Pill et al., 2023) sobretudo em modalidades como voleibol, andebol, basquetebol e futsal, utilizando jogos modificados e situações-problema como ponto de partida para a aprendizagem. Estas estratégias permitiram trabalhar a compreensão tática, a tomada de decisão e a adaptação ao contexto real de jogo. No caso do voleibol, recorri especificamente ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita & Graça, 2006), que possibilitou trabalhar de forma gradual os princípios do jogo, adaptando-os ao nível de desempenho dos alunos e garantindo a acessibilidade das tarefas.

A utilização destes modelos foi enriquecida pela integração de ferramentas digitais, como vídeos explicativos acessíveis por *QR Codes*, registos online e formulários de feedback. Estas estratégias, tal como aprofundei no estudo desenvolvido na Área 3, contribuíram para reforçar a motivação e a participação dos alunos, além de facilitar a operacionalização de algumas etapas de cada modelo. Em particular, permitiram promover maior autonomia, personalização da aprendizagem e um envolvimento mais ativo dos alunos no processo.

Tabela 2. Modelos Pedagógicos: intencionalidade da aplicação.

Modelos Pedagógicos	**Modalidades**	**Intencionalidade da Aplicação dos Modelos Pedagógicos**
Modelo de Instrução Direta (MID)	Voleibol Ginástica Atletismo Dança	- Manter o controlo sobre o comportamento dos alunos. - Garantir um clima de aula estável. - Aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos. - Assegurar segurança na execução das tarefas. - Transmitir conteúdos e desenvolver competências de forma controlada pelo professor.
Modelo de Educação Desportiva (MED)	Basquetebol	- Cada equipa ficou responsável por definir e assumir diferentes funções, previamente sugeridas pelo professor, sendo depois cada elemento encarregado de desempenhar o papel que lhe foi atribuído (ex: nome e cor da equipa, criação do logótipo, capitão, fotógrafo, preparador físico e mascote) (Anexo 8). - Todas as aulas da UD integraram momentos de competição, cujos desempenhos eram contabilizados para a classificação final da equipa (Anexo 9). - Foi elaborada uma tabela adaptada ao MED que permitia aos alunos acompanhar, através da *Classroom*, a evolução das pontuações de cada equipa (Anexo 10). - No final da época desportiva, realizou-se um evento culminante, onde foram atribuídos prémios e diplomas, distinguindo categorias como melhor capitão, equipa fairplay, entre outros (Anexo 11).
	Ginástica	- No final da UD, realizou-se um evento culminante - cada grupo realizou a sua apresentação, enquanto os restantes grupos assumiram o papel de observadores, registando a avaliação da performance apresentada (Anexo 12).
Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)	Voleibol Andebol Basquetebol Futsal	- Execução de tarefas parcelares em pares, promovendo a ajuda mútua: enquanto um aluno realizava a tarefa, o colega assumia o papel de observador, registando numa ficha. Para isso, utilizavam cartões de feedback com critérios de êxito previamente definidos (Anexo 13). O observador, além de dar feedback imediato, registava o número de tentativas e verificava se, após a sua intervenção, o colega conseguia corrigir ou cumprir os critérios assinalados (Anexo 14). - Foram elaborados circuitos de aptidão física específicos para a modalidade, devidamente ilustrados e descritos, a realizar em pares. Quando um dos elementos da dupla estava dispensado, preenchia a ficha de observação do colega, fornecendo feedback e, sempre que possível, acompanhando também outros alunos (Anexo 15). Foram também criados circuitos complementares com recurso a vídeos demonstrativos, filmados com recurso ao modelo do professor ou dos próprios alunos, e disponibilizados através de QR Codes. Assim, os alunos podiam visualizar o modelo de execução durante a tarefa. Todos os vídeos ficaram reunidos no Reportório Digital (Anexo 16).

	Ginástica	- O trabalho iniciou-se em pares, onde um aluno executava o movimento e o outro assegurava a ajuda ou observava a execução, registando os critérios de êxito em tabelas próprias (Anexo 22). Após o registo, o aluno observador comunicava ao colega os aspetos a melhorar. - Progressivamente, os grupos foram alargados até quatro elementos, favorecendo a cooperação, a partilha de responsabilidades e o contributo individual para o sucesso coletivo. Esta dinâmica permitiu desenvolver habilidades interpessoais, confiança, comunicação, autonomia e criatividade. - Na ginástica acrobática, foram elaboradas sequências coreográficas em grupo, avaliadas com recurso a grelhas previamente definidas (Anexo 17). Para além da dimensão técnica, estas apresentações valorizaram a entreajuda, a tomada de decisão conjunta e a aplicação das capacidades de cada elemento na construção da coreografia.
	Atletismo	- Desenvolver a aptidão física através de tarefas parcelares, realizadas em duplas, com registo dos resultados em tabelas (Anexo 18), incentivando a superação individual e em par.
	Orientação	- Na atividade de Orientação, realizada em grupos, os alunos resolveram desafios interdisciplinares através da aplicação *Goosechase,* promovendo relações interpessoais, comunicação, tomada de decisão, espírito de entreajuda e sensibilização para causas solidárias.
	Dança	- Em Dança, os alunos participaram em jogos cooperativos em grupo. - Em expressão corporal, trabalharam em pares e grupos a interpretação do esquema corporal no espaço, tempo, ritmo, relações e objetos, desenvolvendo criatividade individual e coletiva (Anexo 19). - Cada grupo recebeu palavras-chave para articular na apresentação, explorando diferentes ferramentas (Anexo 20).
Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ)	Voleibol (MAPJ) Andebol Basquetebol Futsal	Foram utilizadas formas modificadas do jogo para criar oportunidades equitativas, promotoras de sucesso e de aprendizagens significativas. - Modificação por exagero: atribuição de maior pontuação ao conteúdo que se pretendia valorizar em cada aula (ex.: voleibol – 2 pontos em finalização por passe em suspensão; andebol – 2 pontos por remate em suspensão). - Modificação por representação: progressão do jogo do mais simples para o mais complexo, ajustando as tarefas ao nível de competência dos alunos (ex.: voleibol – auto passe antes do passe direto; andebol – limitação do drible para obrigar à circulação da bola; futsal – defesa passiva para facilitar a construção do ataque). **Voleibol:** 1) Foram definidos dois níveis de progressão. Todos os alunos iniciaram na Etapa 1, com situações de jogo 1x1, focadas na sustentação da bola e no desenvolvimento das competências técnico-táticas fundamentais: posição base, passe de frente e serviço por baixo. 2) À medida que foram progredindo, avançaram para a Etapa 2, com situações de jogo 2x2, cujo objetivo principal foi criar condições para se posicionarem para receber e deslocarem-se para enviar a bola. 3) Implementação de tarefas analíticas, utilizadas com o objetivo de desenvolver a comunicação entre os

		jogadores e o avanço do distribuidor para a rede. Estes conteúdos foram posteriormente aplicados em situações de jogo com regras modificadas. **Andebol:** Restrição do drible ao longo de toda a UD, com o objetivo de reduzir ações individuais. Utilização de bolas parcialmente vazias no inicio da UD para dificultar o drible e, ao mesmo tempo, facilitar a pega e a receção. 1) Situações de jogo 2x2+GR+1 (apoio ofensivo), destinadas a desenvolver o passe de ombro e picado, a receção, o meio tático de grupo "Passe e Vai", a defesa individual e a ocupação equilibrada do espaço de jogo. O apoio ofensivo garantia uma linha de passe segura, mas estava impedido de finalizar. 2) Jogo 4x4 (GR+3x3+GR), utilizado para aumentar a dificuldade ofensiva e consolidar o "Passe e Vai", a defesa individual e a ocupação equilibrada do espaço. 3) Jogo 5x5 (GR+4x4+GR), mantendo a defesa individual. **Basquetebol:** 1) Situação de jogo 3x1, que permitiu simplificar o contexto e facilitar a execução do passe, a receção e a ocupação racional do espaço. 2) Situação de 3x2, que aumentou a exigência do ataque. 3) Situação de jogo 2x2+1 apoio, onde os atacantes dispunham de uma linha de passe segura, mas eram condicionados a utilizar ações como o passe e corte e movimentos de desmarcação, de forma a escapar do defensor direto. 4) Jogo 3x3, que aumentaram a complexidade da criação de finalizações e exigiram a consolidação dos conteúdos das etapas anteriores, como o passe, a receção, a desmarcação e a ocupação racional do espaço. **Futsal:** Foram privilegiadas situações de superioridade numérica no ataque, de modo a proporcionar maior sucesso ofensivo e, progressivamente, alcançar situações de igualdade numérica no jogo. 1) Situação 3x1+GR, que facilitou a execução de ações técnicas fundamentais como o passe, a receção, a ocupação racional do espaço e a criação de situações de finalização. 2) Situação 2x1+GR, que aumentou a dificuldade do ataque por limitar o portador da bola a apenas uma linha de passe, exigindo maior tomada de decisão. 3) Situação 3x2+GR (com guarda-redes avançado), que complexificou o jogo, mantendo a superioridade ofensiva e permitindo introduzir conteúdos de natureza ofensiva e defensiva. 4) Jogo 4x4 (GR+3x3+GR), que restabeleceu a igualdade numérica, reforçando a importância da ocupação de espaços e da cooperação ofensiva e defensiva. 5) Situação 4x3+GR (com guarda-redes avançado), que possibilitou a exploração da organização ofensiva em losango, reforçando a tomada de decisão em contexto de superioridade.

4.4. A integração pedagógica das tecnologias digitais: autonomia e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem

A constante evolução tecnológica e a familiaridade dos alunos com ferramentas digitais representam, hoje, uma oportunidade pedagógica que importa aproveitar. De acordo com Selwyn e Stirling (2016), a integração das tecnologias digitais na EF pode enriquecer a aprendizagem, aumentar o envolvimento dos alunos e proporcionar experiências educativas mais atrativas, personalizadas e interativas. Durante a minha PES, reconheci o valor das tecnologias enquanto recursos estratégicos para tornar as aulas mais dinâmicas, inclusivas e ajustadas às necessidades dos alunos.

A sua utilização contribuiu para aumentar a motivação, promover a autonomia e fomentar aprendizagens mais significativas nos três domínios da disciplina: motor, cognitivo e socioafetivo. As ferramentas digitais utilizadas foram sempre integradas de forma intencional e articuladas com os objetivos pedagógicos de cada UD, procurando reforçar a clareza das instruções, diversificar os momentos de avaliação e facilitar a compreensão das tarefas.

4.4.1. Classroom

Durante a minha prática pedagógica, recorri à plataforma *Google Classroom* como meio de organização e comunicação com os alunos. Utilizei este recurso para partilhar documentos de apoio às modalidades, enviar formulários e relembrar materiais a trazer para as aulas. Esta ferramenta mostrou-se útil para garantir que a informação chegava de forma clara e atempada, promovendo a responsabilidade e a preparação prévia. Apesar de não ter sido central nas tarefas motoras, contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem mais fluido e estruturado.

4.4.2. Goosechase

A plataforma digital *Goosechase* foi utilizada em duas atividades de Orientação Urbana dinamizadas pelo NE. A primeira, no 1º período, teve um carácter solidário, associando a realização de missões à angariação de bens essenciais para instituições. A segunda integrou o evento *Xico Inter Classes Olympics*. As missões envolveram tirar fotografias, gravar vídeos, responder a perguntas ou partilhar a localização em tempo real. Esta ferramenta permitiu a promoção de aprendizagens mais interativas, cooperativas e motivadoras, com

benefícios evidentes ao nível da criatividade, da autonomia e do trabalho em equipa.

4.4.3. QR Code

Um dos recursos mais relevantes na minha prática pedagógica foi o uso de *QR Codes*. Estes eram afixados junto às tarefas parcelares e davam acesso direto a vídeos demonstrativos ou instruções específicas previamente gravadas pelo NE. Esta estratégia revelou-se eficaz para fomentar a autonomia dos alunos, permitindo-lhes consultar o conteúdo no seu próprio ritmo e esclarecer dúvidas sem depender sempre do professor. Foi também uma forma de reforçar o papel dos alunos como aprendizes ativos e responsáveis.

4.4.4. Kahoot

O *Kahoot* foi uma das ferramentas digitais que utilizei para avaliar conteúdos de forma mais lúdica e envolvente, sobretudo no âmbito da cultura desportiva e de temas transversais como a alimentação. Através desta aplicação, consegui transformar momentos normalmente associados à tensão em desafios descontraídos, onde os alunos participavam com entusiasmo. Para além de promoverem uma maior atenção e empenho, os *quizzes* permitiam que cada aluno recebesse feedback imediato sobre o seu desempenho, percebendo quais as respostas corretas e onde podiam melhorar. A atualização constante das pontuações criava um ambiente de competição saudável, incentivando o foco e a participação ativa de toda a turma.

4.4.5. Reportório Digital

A criação de um *Reportório Digital*[2] surgiu no seio do NE como uma forma de apoiar a prática pedagógica e facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos das aulas. À medida que íamos abordando novas modalidades, fomos gravando vídeos demonstrativos dos exercícios propostos, organizando-os por temas e publicando-os num canal de *YouTube* criado especificamente para esse fim. Estes vídeos serviam como apoio visual para as aulas, permitindo aos alunos reverem os movimentos e esclarecerem dúvidas de forma autónoma, dentro e fora do contexto de aula. Este recurso foi particularmente útil nas tarefas parcelares e nos momentos de aprendizagem mais técnica, promovendo o

[2] Reportório Digital

desenvolvimento da autonomia, da observação e da autoavaliação. Este reportório assume-se como uma ferramenta de continuidade, passível de ser enriquecida e reutilizada no futuro profissional.

A integração das tecnologias digitais na minha prática pedagógica não foi um mero adorno, mas uma estratégia intencional. Ao recorrer a ferramentas digitais que estimulam a autonomia, a participação e a autoavaliação, consegui reforçar o envolvimento dos alunos, fomentar a aprendizagem cooperativa e responder melhor às necessidades individuais. Estes recursos potenciaram momentos de diferenciação pedagógica, de reforço positivo e de exploração ativa do conhecimento. Assim, as tecnologias digitais assumiram-se como aliadas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, tanto dentro como fora da aula, contribuindo para a construção de experiências educativas mais significativas, um ponto que será aprofundado na área 3, através de uma revisão de literatura narrativa estruturada.

4.5. Avaliação: um processo contínuo e desafiante

Ao longo da minha PES, a avaliação revelou-se um dos aspetos mais exigentes e enriquecedores da ação docente. Avaliar não é apenas atribuir uma classificação, mas sim compreender as aprendizagens, orientar o ensino e apoiar o desenvolvimento dos alunos de forma justa e significativa (Penney et al., 2009; Santos et al., 2013).

Na EF, a avaliação deve refletir o progresso dos alunos nas dimensões motora, cognitiva e socioafetiva, tendo em conta os seus ritmos, características e necessidades (Bessa et al., 2024). Por isso, o processo avaliativo deve ser contínuo, criterioso e coerente com os objetivos definidos, contribuindo para melhorar o ensino e tornar os alunos mais conscientes do seu percurso de aprendizagem (López-Pastor et al., 2013).

Neste sentido, experienciei e articulei diferentes formas de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa, auto e heteroavaliação, procurando sempre recolher dados válidos, envolvendo os alunos no processo e ajustando as estratégias pedagógicas. Ao longo do ano, este processo permitiu-me crescer enquanto professora estagiária, ganhando maior clareza no olhar avaliativo e maior confiança nas decisões tomadas.

4.5.1. Avaliação Diagnóstica: o ponto de partida

A AD (Anexo 21) foi realizada no início de cada modalidade, permitindo-me identificar o nível de conhecimento e desempenho dos alunos e adequar a progressão dos conteúdos às necessidades da turma. Segundo Quina (2009), este momento é fundamental para orientar a planificação e definir intervenções pedagógicas ajustadas.

Em articulação com o NE, foram elaboradas grelhas específicas para cada modalidade, mantendo uma estrutura comum e alinhada com os documentos orientadores. Estas grelhas foram utilizadas igualmente na Avaliação Sumativa (AS), permitindo comparar a evolução dos alunos ao longo das UDs. Complementarmente, aplicámos questionários para avaliar a sua cultura desportiva.

Consciente da complexidade associada a este tipo de avaliação, a PC alertou-nos desde cedo para as dificuldades inerentes ao processo, recomendando que, nesta fase inicial, partilhássemos observações e colaborássemos enquanto equipa. Assim, após cada aula, reuníamo-nos para discutir os dados recolhidos, refletíamos sobre os desempenhos observados e, a partir daí, construíamos UDs mais ajustadas a cada turma. Como estratégia de apoio, optei por gravar estas aulas em vídeo, o que permitiu a revisão posterior dos momentos mais relevantes e a confirmação de eventuais dúvidas surgidas na observação direta.

"Esta foi a minha última avaliação diagnóstica do ano letivo e, ao olhar para trás, reconheço o quanto cresci neste processo. Se no início me sentia perdida, sem saber exatamente onde focar o olhar perante tantos alunos, com ritmos e níveis tão distintos, hoje sinto que desenvolvi uma maior clareza e segurança na observação. A experiência trouxe-me um olhar mais apurado e confiante, e é com orgulho que reconheço essa evolução enquanto professora estagiária" (Diário de Bordo, 24/04/2025).

Com o tempo e a experiência, comecei a sentir-me mais confiante neste processo. A minha observação tornou-se mais objetiva e focada, facilitando a recolha de informação relevante para o planeamento. Ainda assim, mantive o recurso ao vídeo como ferramenta complementar, pois acredito que potencia a qualidade da avaliação.

4.5.2. Avaliação Formativa: ajustar para evoluir

A Avaliação Formativa (AF) constitui um processo contínuo e intencional, cuja função principal é recolher informação sobre as aprendizagens, de modo a potenciar o desenvolvimento dos alunos e reajustar as estratégias de ensino (Lopez-Pastor, 2019). Diferencia-se da AS por estar integrada no quotidiano das aulas, permitindo identificar dificuldades, valorizar progressos e promover um feedback imediato e construtivo. Na minha PES, a AF assumiu um papel central, pois possibilitou-me acompanhar a evolução dos alunos ao longo das UDs e tomar decisões mais fundamentadas sobre a planificação. De acordo com Chappuis et al. (2012), para que este processo seja eficaz, é essencial que exista um propósito claro, objetivos bem definidos, instrumentos de avaliação alinhados com as metas de aprendizagem, uma comunicação transparente com os alunos e o envolvimento dos mesmos.

Logo no início da PES, a PC reforçou a importância de realizarmos registos sistemáticos em todas as aulas, de forma a manter um acompanhamento próximo e contínuo do progresso de cada aluno. No entanto, esta prática revelou-se, numa fase inicial, um desafio. Conciliar a recolha de dados com as múltiplas exigências da aula: instrução, gestão do tempo, manutenção do clima e da disciplina, tornou-se particularmente difícil, sobretudo tendo em conta que a minha turma residente apresentava comportamentos exigentes.

Nesta fase, recorri frequentemente à gravação das aulas, o que me permitia, posteriormente, rever momentos relevantes e elaborar registos. Ainda assim, percebi que esta estratégia, por si só, não era suficiente. No 1º período não mantive registos sistemáticos e, no fecho do período, a AS tornou-se difícil.

Foi no contexto de reuniões do núcleo NE com a PC que surgiram soluções mais eficazes. Desenvolvemos estratégias que colocavam os alunos no centro do processo avaliativo (Anexo 22), como o uso de registos orientados e momentos de observação entre pares. Uma dessas estratégias passava pelo envolvimento dos alunos dispensados, aqueles que, por motivos de saúde ou outras justificações, não participavam fisicamente nas tarefas, atribuindo-lhes funções relacionadas com a aula, como a observação estruturada do desempenho dos colegas ou o registo de critérios previamente definidos. Tal como referido no ponto 4.3 Realização da Prática, também as filmagens se mantiveram como recurso de apoio, mas agora integradas num modelo mais

participativo, em que os próprios alunos podiam observar, analisar e discutir desempenhos com base em critérios claros. Em paralelo, desenvolvi uma grelha para garantir evidência contínua: avaliar no mínimo 5 alunos por aula, podendo registar adicionalmente qualquer aluno que se destacasse.

Este envolvimento revelou-se importante também nas tarefas de Aptidão Física, como nos testes FITescola (Anexo 23). Após cada avaliação, fornecia a cada aluno um registo individualizado com os seus resultados, acompanhado de indicações sobre como poderia melhorar. Esta devolução de informação promoveu uma maior consciência do seu progresso e incentivou-os a definir metas pessoais, reforçando o papel ativo do aluno na construção da sua aprendizagem.

Deste modo, ajustei de forma mais precisa o ensino, potenciando o progresso individual e coletivo nas modalidades lecionadas.

4.5.3. Avaliação Sumativa: refletir as aprendizagens

A AS foi realizada na última aula de cada UD, procurando confirmar o que já tinha sido observado ao longo da AF, numa perspetiva de avaliação contínua e articulada. Tal como na AD, utilizámos grelhas específicas elaboradas pelo NE (Anexo 24), alinhadas com as AE, nas quais constavam os critérios a observar, avaliados em Não Faz (NF), Faz (F) e Faz com Qualidade (FQ), cada um associado a uma percentagem previamente definida. Este formato, apesar de inicialmente exigir atenção a um número elevado de parâmetros, tornou-se mais prático e eficaz com o decorrer do ano letivo, beneficiando também do apoio dos registos contínuos realizados ao longo das aulas. Devido à exigência e detalhe deste processo, recorri frequentemente ao registo em vídeo das aulas, permitindo-me rever desempenhos e confirmar observações, sobretudo em modalidades com as quais tinha menos à vontade. A utilização da mesma estrutura de grelhas para AD e AS possibilitou comparar de forma objetiva a evolução de cada aluno, desde o ponto de partida até ao momento final da UD.

Ao longo das aulas, os alunos foram relembrados de que a avaliação não se limitava àquele momento específico, mas que era fruto de todo o trabalho desenvolvido nas diferentes aulas. Ainda assim, alguns manifestaram alguma ansiedade na realização da AS, situação em que procurei tranquilizá-los,

explicando que esta avaliação serviria apenas para confirmar aquilo que já tinha sido observado ao longo das aulas.

Em suma, considero que a AS é uma das etapas mais exigentes da prática docente, pela responsabilidade de traduzir em resultados todo o percurso de aprendizagem dos alunos. Ao longo da minha PES, este momento permitiu-me confirmar a evolução observada, atribuindo classificações de forma ponderada, justa e coerente com os critérios definidos. A experiência adquirida, aliada ao trabalho colaborativo com o NE e à utilização de registos contínuos e gravações, foi determinante para reforçar a minha confiança e precisão no ato de avaliar. Apesar de reconhecer que esta dimensão exige sempre reflexão e aperfeiçoamento, saio desta experiência mais preparada para a encarar com rigor, imparcialidade e sentido de responsabilidade.

4.5.4. Auto e Heteroavaliação

A Auto e a Heteroavaliação constituem ferramentas importantes para envolver os alunos de forma ativa no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhes refletir sobre o percurso realizado e desenvolver competências de autorregulação (Borghouts et al., 2017; Chng & Lund, 2018).

Na minha PES, seguindo as orientações da EC, no final de cada período os alunos realizavam a sua autoavaliação relativamente aos diferentes domínios e critérios definidos no início do ano, já com as percentagens estabelecidas para cada um. No primeiro período, este processo foi concretizado através de uma tabela interativa em *Excel* (Anexo 25), e, nos períodos seguintes, através de um questionário online disponibilizado na plataforma *Classroom* (Anexo 26). Para cada critério, os alunos atribuíam uma classificação que consideravam justa e justificavam a sua escolha. Posteriormente, procedia-se à heteroavaliação, momento em que os alunos podiam concordar ou discordar da classificação, apresentando as suas razões. Ao longo do ano, percebi que a maioria dos alunos demonstrava uma boa perceção das suas próprias capacidades, havendo uma elevada correspondência entre as classificações autoatribuídas e as atribuídas pelo professor.

Este processo revelou-se fundamental para promover a consciência do progresso individual, reforçar a autonomia dos alunos e tornar a avaliação mais transparente e partilhada.

4.6. Turma Partilhada no Ensino Profissional: desafios e aprendizagens

No início do ano letivo, foi-nos comunicado que, para além das turmas residentes, o NE iria também planear e lecionar em conjunto uma turma partilhada do curso profissional de Técnico de Comércio, do 10º ano. Esta turma iniciou o ano com 17 alunos (10 raparigas e 7 rapazes), com idades entre os 14 e os 18 anos, reduzindo-se para 12 alunos no final do segundo período devido a transferências.

À semelhança da turma residente, realizámos um inquérito diagnóstico inicial para conhecer o perfil dos alunos, identificar dificuldades e adaptar as estratégias pedagógicas. Desde o início, o comportamento apresentou-se como um desafio, com ruído excessivo, dispersão e alguma resistência às normas escolares, o que exigiu a implementação consistente de rotinas e regras claras para criar um ambiente de trabalho produtivo.

As aulas, com a duração de 90 minutos semanais, foram sempre organizadas de forma colaborativa, sendo o planeamento feito em NE e a lecionação partilhada. Cada EE assumia a condução de uma parte da aula, enquanto os restantes apoiavam os alunos com correções individuais, o que permitiu um acompanhamento mais próximo e um ensino mais diferenciado. O facto de se tratar de um curso profissional, com conteúdos organizados por módulos, obrigou-nos a ajustar o planeamento e a avaliação às especificidades desta tipologia de ensino.

Ao longo do ano, procurámos desenvolver competências não só motoras, mas também socioafetivas, com ênfase na cooperação, entreajuda e respeito mútuo. A evolução foi visível: de um grupo inicialmente pouco dinâmico e com dificuldades de interação, passou-se a uma turma mais participativa, autónoma e envolvida nas tarefas propostas. Esta experiência revelou-se enriquecedora, permitindo-me contactar com uma realidade distinta do ensino regular e reforçar a importância do trabalho colaborativo entre professores para o sucesso dos alunos.

4.7. Turma Partilhada no Ensino Básico: uma experiência cooperativa

Durante a PES tive a oportunidade de, em conjunto com o NE, lecionar uma UD a uma turma do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico (Anexo 27). Esta experiência foi particularmente enriquecedora, pois permitiu-me contactar com

uma realidade distinta do Ensino Secundário, exigindo uma adaptação da linguagem, das estratégias de ensino e da própria gestão de aula.

Optámos por trabalhar os jogos cooperativos ao longo de quatro aulas de 90 minutos, com o objetivo de promover valores como a cooperação, a entreajuda, o respeito e a inclusão. Desde o início, foi essencial explicar aos alunos o significado de cooperação, para que percebessem o propósito das tarefas propostas. O planeamento e a lecionação foram realizados de forma colaborativa, sendo cada EE responsável por dinamizar uma parte da aula, o que possibilitou uma gestão equilibrada do tempo e maior diversidade nas intervenções.

A turma, composta por 23 alunos, revelou desde cedo grande entusiasmo e energia. Apesar de alguma agitação inicial, a definição clara de regras e rotinas mostrou-se fundamental para criar um ambiente de aprendizagem produtivo. A organização de grupos heterogéneos favoreceu a inclusão e o trabalho em equipa, com melhorias visíveis no comportamento e nas interações.

No decorrer das aulas, observei que os jogos com componente competitiva foram os que mais motivaram os alunos, potenciando não só o empenho físico, mas também a comunicação, a partilha de estratégias e o espírito de entreajuda. Ao longo da UD, a evolução foi evidente: de um grupo inicialmente disperso passou-se a uma turma mais coesa, participativa e consciente do verdadeiro significado de cooperar.

Em suma, esta experiência no 2º ciclo permitiu-me desenvolver competências de adaptação a diferentes contextos e reforçar a importância dos jogos cooperativos como ferramenta pedagógica para trabalhar dimensões motoras, sociais e emocionais. Apesar de breve, foi uma intervenção marcante que contribuiu de forma significativa para o meu crescimento enquanto futura professora de EF.

4.8. Reflexão crítica: motor da melhoria contínua

A reflexão foi uma prática constante ao longo da PES e assumiu um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional. Tal como refere Azevedo et al. (2024), a reflexão crítica permite ao professor interpretar as suas experiências e identificar áreas a melhorar, potenciando uma prática pedagógica mais consciente e intencional. Neste sentido, fui integrando a reflexão como parte

integrante do meu quotidiano da PES, não apenas como um momento de análise posterior, mas também como uma ferramenta de tomada de decisão no decorrer das aulas.

No plano coletivo, as reflexões com o NE e com a PC, realizadas após cada aula, permitiram discutir a eficácia das situações propostas, identificar pontos fortes e aspetos a melhorar, e ajustar estratégias para as aulas seguintes. Também os momentos de observação e feedback fornecidos pelo PO revelaram ser determinantes, na medida em que me desafiaram a olhar criticamente para a minha prática, questionando opções metodológicas e promovendo a procura de soluções fundamentadas. Estas reuniões foram determinantes para alargar a minha perspetiva e enriquecer a minha prática através do confronto de ideias e da partilha de soluções.

No plano individual, mantive o registo diário das minhas reflexões no diário de bordo, posteriormente organizadas na plataforma *Padlet* (Anexo 28) e anexadas ao Portfólio Digital[3], o que me possibilitou acompanhar a evolução do meu pensamento e analisar o meu progresso ao longo da PES. Inicialmente, as minhas reflexões eram sobretudo descritivas, centradas na sequência da aula e nos aspetos que correram bem ou menos bem. Contudo, com o decorrer do tempo, evoluíram para análises mais críticas, procurando compreender os efeitos das minhas práticas pedagógicas, a adequação das estratégias utilizadas e a forma como estas influenciavam o processo de aprendizagem dos alunos.

Para além disso, no final de cada aula promovia também momentos breves de reflexão com os alunos (Anexo 29), incentivando-os a expressar as suas perceções sobre as tarefas, dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas. Este diálogo direto não só me deu informação relevante para ajustar as intervenções seguintes, como também contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma maior consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

A prática reflexiva, exigente mas enriquecedora, revelou-se essencial para a construção da minha identidade profissional. Permitindo-me articular teoria e prática, ajudou-me a desenvolver pensamento crítico e a tomar decisões pedagógicas mais conscientes, orientadas para a melhoria contínua. Por isso,

[3] Portfólio Digital

encaro a reflexão como um pilar fundamental da profissão docente e como uma ferramenta que irei manter ao longo da minha carreira.

5. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A Área 2 do EP contempla o envolvimento ativo do EE na dinâmica da escola e na relação com a comunidade educativa. Para além das funções letivas, esta participação alarga a compreensão do papel do professor enquanto agente educativo que atua também fora do contexto da aula, promovendo experiências significativas, colaborativas e culturalmente enriquecedoras (Batista & Queirós, 2013).

Ao longo do ano letivo, integrei-me nas diversas iniciativas promovidas pela EC, quer em atividades do grupo disciplinar de EF, quer em projetos interdisciplinares e momentos de articulação com a comunidade. Esta participação contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-me desenvolver competências de liderança, organização, comunicação e trabalho em equipa, fundamentais para uma atuação pedagógica mais consciente e contextualizada.

Nos pontos seguintes, apresento todas as atividades em que estive envolvida, sintetizadas na Tabela 3, evidenciando a função desempenhada e o contributo que cada uma teve para a construção da minha identidade profissional.

5.1. Direção de Turma

Ao longo da PES, acompanhei de perto a atuação da PC enquanto Diretora de Turma. Embora não tenha assumido diretamente essa função, a minha participação nas tarefas inerentes à Direção de Turma constituiu uma experiência extremamente enriquecedora, que me permitiu compreender o alcance e a importância desta dimensão do papel docente.

O envolvimento incluiu a organização e atualização do dossiê de turma, a utilização da plataforma INOVAR para justificação de faltas, comunicação com Encarregados de Educação e lançamento de classificações, bem como a preparação e participação nas reuniões de Conselho de Turma no final de cada período. Acompanhei igualmente a gestão de conflitos e a mediação entre alunos

e professores, reforçando a ideia do Diretor de Turma como elo entre os diferentes agentes educativos.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 10-B/2018 (Ministério da Educação, 2018), compete ao Diretor de Turma desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com as famílias e articular estratégias que favoreçam o sucesso educativo. Esta vivência permitiu-me compreender que a Direção de Turma ultrapassa largamente a dimensão administrativa, assumindo um papel de liderança pedagógica e inclusiva, baseada na empatia, proximidade e escuta ativa.

Em suma, esta experiência revelou-se determinante para o meu crescimento profissional, ao mostrar-me que o Diretor de Turma desempenha uma função exigente, mas essencial para o sucesso académico e pessoal dos alunos, promovendo a ligação entre escola, famílias e comunidade.

5.2. Xico Energy

A página de *Instagram "*Xico *Energy"* foi um recurso central de comunicação com os alunos e a restante comunidade escolar ao longo da PES. Criada por NEs anteriores, foi continuada sob proposta dos PCs, com o intuito de reforçar a ligação entre a disciplina de EF e a vida escolar para além das aulas.

O nosso NE, em colaboração com os restantes núcleos, adotou uma gestão partilhada e rotativa da página, garantindo publicações regulares e diversificadas. Através desta plataforma digital, divulgámos as atividades realizadas, partilhámos conteúdos relacionados com cultura desportiva, lançámos desafios e incentivámos estilos de vida ativos e saudáveis.

A utilização da página permitiu ainda envolver as famílias, aproximando-as do quotidiano escolar, ao mesmo tempo que reforçou a identidade da disciplina de EF na escola. Esta experiência demonstrou o potencial educativo das redes sociais quando utilizadas de forma consciente, estratégica e colaborativa, constituindo-se como um instrumento valioso de comunicação e promoção da participação.

Tabela 3. Atividades realizadas na EC.

	Atividade	Função do EE/NE	Contributo para o desenvolvimento profissional do EE/NE
1º Período	Dia Europeu do Desporto (Anexo 30)	- Criação de um circuito funcional em NE. - Registos fotográficos. - Elaboração de um vídeo final com todos os momentos.	- Desenvolvimento de competências de planeamento e organização. - Capacidade de reajuste em função do número de alunos. - Reforço da relação com os alunos. - Desenvolvimento de competências digitais. - Sensibilização para a importância do desporto.
	Dia Mundial da Alimentação (Anexo 31)	- Convite de uma nutricionista para a palestra. - Elaboração de cartazes para divulgação, diplomas de participação para os alunos e *Kahoot*. - Divulgação da atividade nas redes sociais (Xico *Energy*). - Realização do desafio "Receita Saudável em Casa" como exemplo para os alunos. - Registos fotográficos. - Elaboração de um vídeo final com todos os momentos.	- Desenvolvimento de competências digitais e de comunicação. - Valorização do papel do professor como modelo nos desafios propostos. - Reconhecimento do envolvimento e participação dos alunos. - Sensibilização para a importância da alimentação saudável.
	Suporte Básico de Vida (Anexo 32)	- Convite dos Bombeiros Voluntários de Guimarães para a formação. - Elaboração de cartazes para divulgação, diplomas de participação para os alunos e questionário. - Divulgação da atividade nas redes sociais (Xico *Energy*). - Registos fotográficos. - Elaboração de um vídeo final com todos os momentos.	- Desenvolvimento de competências digitais. - Desenvolvimento de competências de comunicação e divulgação. - Sensibilização para a importância do SBV e preparação para agir em situações de emergência.
	Orientação Urbana Solidária (Anexo 33)	- Elaboração de cartazes para divulgação, cartões de identificação e diplomas de participação para cada aluno. - Planeamento do percurso. - Criação de missões na aplicação *Goosechase* com desafios pela cidade. - Divulgação da atividade nas redes sociais (Xico *Energy*). - Incentivar o espírito de equipa e a solidariedade. - Organização dos alimentos recolhidos. - Entrega de cabazes nas instituições solidárias. - Elaboração de um vídeo final com todos os momentos.	- Desenvolvimento de competências de planeamento e organização (percurso, materiais e logística da atividade). - Desenvolvimento de competências digitais e de comunicação. - Promoção de valores de solidariedade, entreajuda e espírito de equipa. - Reconhecimento do papel do professor na dinamização de atividades interdisciplinares e de ligação à comunidade.

2º Período	Corta-Mato Escolar (Anexo 34)	- Montagem do percurso. - Controlo de presenças e entrega das credenciais. - Registos fotográficos. - Elaboração de um vídeo final com todos os momentos. - Divulgação da atividade nas redes sociais (Xico *Energy*).	- Aquisição de experiência na organização e no apoio logístico de eventos escolares. - Desenvolvimento de competências digitais e de comunicação.
	Xico *Inter Classes Olympics* (Anexo 35)	- Elaboração de cartazes para divulgação na escola e nas redes sociais (Xico *Energy*). - Função de repórter de imagens durante toda a atividade. - Organização da prova de Orientação Urbana e elaboração da respetiva tabela de classificação (Anexo 36). - Elaboração de um vídeo final com todos os momentos.	- Desenvolvimento de competências digitais e de comunicação através da recolha de imagens e divulgação. - Aquisição de experiência na organização e gestão de grandes eventos. - Aperfeiçoamento da capacidade de trabalho em equipa e de utilização de ferramentas de registo e classificação.
	Atividades Erasmus (Anexo 37)	- Planeamento de uma aula de jogos cooperativos. - Incentivar questões de inclusão, entreajuda, cooperação, fairplay e participação em pares e em grupo. - Registos fotográficos.	- Desenvolvimento da capacidade de planear e adaptar aulas para públicos desconhecidos. - Reforço da sensibilidade intercultural e contacto com diferentes realidades educativas. - Capacidade de reajuste perante imprevistos (inesperadamente apareceu um grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais para ser integrado na aula).
3º Período	Sarau Cultural 125 anos Francisco de Holanda (Anexo 38)	- Elaboração do cartaz para divulgação na escola e nas redes sociais (Xico *Energy*). - Organização dos quadros de apresentação. - Elaboração de vídeos, *Powerpoint* e áudios de fundo para cada quadro. - Elaboração de um documento de apoio para a equipa da Régie. - Registos fotográficos.	- Desenvolvimento de competências digitais e multimédia, apoiando diretamente a PC na preparação técnica do evento. - Experiência na organização e gestão de um grande evento escolar, reforçando a autonomia e a capacidade de coordenação.
	Atividade Final Ano Letivo	- Acompanhamento da turma durante a atividade do Parque Aquático. - Organização e contagem dos alunos na entrada e saída. - Convívio com os alunos. - Registo fotográfico.	-Desenvolvimento de competências de organização e responsabilidade na gestão de grupos de alunos. -Fortalecimento das relações interpessoais com os alunos, promovendo maior proximidade fora do contexto habitual de aula. -Valorização da importância de momentos de convívio e lazer para reforçar o vínculo educativo.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Nesta área, apresento dois momentos que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura professora de EF: as formações pedagógicas realizadas na EC e o Projeto de Estudo desenvolvido ao longo da PES. Ambos foram importantes para reforçar os meus conhecimentos e melhorar a minha intervenção pedagógica.

6.1. Formação Profissional

6.1.1. Formação interna de Dança

A formação interna de Dança (Anexo 39), dinamizada pelas PCs durante o 1º período, teve como objetivo colmatar as dificuldades sentidas pelos EE na abordagem das atividades rítmicas e expressivas. Foram partilhadas estratégias metodológicas e técnicas específicas para o ensino da dança, como a construção de sequências coreográficas, progressões pedagógicas e a utilização de modelos pedagógicos adequados. Esta formação permitiu-me sentir mais confiante e preparada para lecionar as aulas de dança, tornando-as mais criativas, acessíveis e envolventes para os alunos do 10º ano. Para além disso, foi um momento de partilha e aprendizagem entre pares, que reforçou a cooperação dentro dos NEs e contribuiu para um ambiente de formação enriquecedor.

6.1.2. Formação interna *"Goosechase"*

No dia 26 de novembro, participei numa sessão sobre a plataforma digital *GooseChase* (Anexo 40), orientada por um ex-estagiário da EC. Esta aplicação, que permite criar desafios interativos através de missões, revelou-se uma ferramenta com grande potencial educativo, passível de ser integrada em diferentes contextos. A formação deu-me a oportunidade de conhecer um recurso inovador e versátil, que promove a aprendizagem ativa, a cooperação e o envolvimento dos alunos através do jogo e da competição saudável. Foi particularmente útil para a dinamização de atividades como a "Orientação Urbana Solidária", reforçando a importância de integrar ferramentas digitais no ensino da EF.

6.2. Estudo: Implementação de tecnologias digitais em Educação Física: uma revisão da literatura

Resumo

Este estudo tem como objetivo central analisar o papel das tecnologias digitais na Educação Física (EF) e, como objetivo secundário considerar o uso das tecnologias digitais nos modelos pedagógicos centrados no aluno. Analisa-se o uso das tecnologias digitais enquanto integradas no ensino de EF em geral, bem como com recurso a modelos pedagógicos, nomeadamente o Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social (ERPS), o Modelo de Educação Desportiva (MED), as Abordagens Baseadas no Jogo (ABJ) e a Aprendizagem Cooperativa (AC). A literatura considerada inclui estudos empíricos publicados entre 2015 e 2025, selecionados através de motores de busca académicos como a *Web of Science, Google Scholar* e literatura reconhecida na área. A revisão identificou um conjunto de tecnologias digitais utilizadas no ensino da EF, como vídeos interativos, aplicações de feedback, plataformas digitais, jogos educativos e recursos de avaliação, com impacto positivo no desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos. Evidenciou-se também a importância da intencionalidade pedagógica na integração destas tecnologias, sobretudo quando articuladas com modelos centrados na autonomia, cooperação e reflexão dos estudantes. Foram igualmente identificadas boas práticas pedagógicas e estratégias de integração eficazes, mas também várias limitações à implementação, como a escassez de equipamentos, a falta de formação específica dos docentes e a ausência de apoio institucional. Na generalidade da literatura referente aos vários modelos pedagógicos a literatura aponta a necessidade de formação contínua e apoio estruturado aos professores e maior investigação empírica que articule práticas digitais com modelos pedagógicos. Conclui-se que a tecnologia digital, quando utilizada com intencionalidade e sensibilidade pedagógica, pode enriquecer significativamente a EF, promovendo aprendizagens mais inclusivas, significativas e motivadoras.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Dos Alunos; Educação Física; Modelos Pedagógicos; Inovação Educativa; Tecnologias Digitais.

Abstract

The main objective of this study is to analyze the role of digital technologies in Physical Education, with a secondary objective of considering the use of digital technologies within student-centered pedagogical models. The use of digital technologies is examined both as integrated into PE teaching in general, and specifically within pedagogical models, namely the Personal and Social Responsibility Model, the Sport Education Model, Game-Based Approaches, and Cooperative Learning. A review of the scientific literature is presented, based on studies published between 2015 and 2025, selected through academic search engines such as Web of Science, Google Scholar, and recognized literature in the field. The review identified a range of digital technologies used in PE teaching, such as interactive videos, feedback applications, digital platforms, educational games, and assessment tools, with a positive impact on students' motor, cognitive, and socio-affective development. The importance of pedagogical intentionality in the integration of these technologies was also highlighted, particularly when articulated with models focused on student autonomy, cooperation, and reflection. Good pedagogical practices and effective integration strategies were identified, as well as several limitations to implementation, such as lack of equipment, insufficient teacher training, and limited institutional support. Overall, the literature concerning different pedagogical models points to the need for continuous training and structured support for teachers, as well as further empirical research linking digital practices with pedagogical models. It is concluded that digital technology, when used with intentionality and pedagogical sensitivity, can significantly enrich PE, fostering more inclusive, meaningful, and motivating learning experiences.

Keywords: Student Development; Physical Education; Pedagogical Models; Educational Innovation; Digital Technologies.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a EF tem vindo a sofrer uma significativa transformação metodológica, centrando-se cada vez mais no aluno e no seu desenvolvimento global. Abordagens pedagógicas, como, por exemplo, o ERPS, o MED, a ABJ e a AC têm sido adotadas por professores com o intuito de promover aprendizagens mais significativas, participativas e inclusivas. Estas metodologias procuram desenvolver competências motoras, cognitivas, sociais e afetivas, fomentando a autonomia, a cooperação e a responsabilidade (Fernández-Río & Iglesias, 2022; Silva et al., 2021).

Ao mesmo tempo, a presença das tecnologias digitais nas escolas tornou-se incontornável. Plataformas interativas, aplicações móveis, vídeos de análise, formulários digitais, dispositivos de feedback instantâneo e *QR Codes* passaram a fazer parte do arsenal pedagógico disponível para os professores. No entanto, a sua utilização na EF ainda representa um desafio em muitos contextos, quer pela natureza prática da disciplina, quer pela formação específica dos docentes (Jastrow et al., 2022).

A integração da tecnologia em EF no geral e também em vários modelos pedagógicos centrados no aluno pode potenciar o seu impacto educativo. Quando bem planeada e alinhada com os objetivos pedagógicos, a tecnologia digital pode apoiar a tomada de decisão, facilitar a autoavaliação e estimular o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem (Calderón & Tannehill, 2021). Para além disso, estudos que analisam a aprendizagem através da interação em EF mostram que contextos colaborativos e com elevado nível de participação tendem a promover melhores resultados, especialmente quando combinados com abordagens pedagógicas ativas (Barker et al., 2017).

Apesar do número crescente de investigações sobre esta temática, subsiste ainda a necessidade de consolidar o conhecimento sobre como estas tecnologias estão a ser utilizadas em articulação com os modelos ERPS, MED, ABJ e AC, e quais os seus efeitos nos diferentes domínios de desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, o presente estudo propõe-se realizar uma revisão da literatura com o objetivo de analisar de que forma a utilização de tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos nas aulas de EF, e

nomeadamente no âmbito da implementação de modelos pedagógicos centrados no aluno. Pretende-se, em particular, identificar as ferramentas tecnológicas mais utilizadas, compreender os seus impactos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo, e perceber de que forma os professores as integram nas suas práticas pedagógicas. Com esta análise, procura-se evidenciar boas práticas e principais desafios, promovendo uma abordagem mais consciente e eficaz no ensino da EF.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Tecnologias Digitais na Educação Física

A crescente digitalização da sociedade tem levado a mudanças profundas em diversos contextos educativos, incluindo a EF. O avanço das tecnologias digitais não só alterou a forma como os conteúdos são disponibilizados, mas também o modo como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento e com os seus professores. A sua aplicação em contexto escolar surge como uma oportunidade para tornar a aprendizagem mais envolvente, personalizada e eficaz.

As ferramentas digitais utilizadas na EF são variadas e incluem aplicações móveis, vídeos interativos, plataformas gamificadas, dispositivos vestíveis *(wearables)*, realidade aumentada, e instrumentos de avaliação digital. Estas tecnologias, quando aplicadas de forma pedagógica, permitem aos professores monitorizar o desempenho dos alunos, diversificar estratégias de ensino e fomentar uma aprendizagem mais autónoma e significativa (Mulato et al., 2024). Apesar do seu potencial, a integração efetiva da tecnologia na EF continua a enfrentar barreiras significativas. Muitos professores sentem-se pouco preparados para utilizar ferramentas digitais, apontando dificuldades técnicas, falta de formação e escassez de recursos como obstáculos à sua implementação (Wallace et al., 2022). Além disso, o contexto físico das aulas, muitas vezes em ginásios sem acesso à internet ou recursos digitais, dificulta a utilização contínua da tecnologia (Pyle & Esslinger, 2014).

Ainda assim, estudos recentes destacam que, quando bem integradas, as tecnologias digitais promovem melhorias nos domínios cognitivo, motor e socioafetivo. Por exemplo, a utilização de vídeos de modelagem motora permite

que os alunos visualizem e repitam movimentos com maior precisão, enquanto os dispositivos de monitorização de esforço incentivam a autorregulação e a literacia corporal (Ahsan, 2024). Em termos cognitivos, o uso de *quizzes* e plataformas interativas pode reforçar a compreensão de conceitos táticos ou regras do jogo (Goodyear, 2020).

Do ponto de vista socioafetivo, várias estratégias digitais, como portefólios digitais e vídeos reflexivos, têm demonstrado promover competências como a comunicação, a empatia e o pensamento crítico. A autonomia dos alunos também é reforçada quando lhes é permitido escolher ferramentas e ritmos de aprendizagem, ajustando o processo às suas necessidades e preferências (Koekoek & Hilvoorde, 2018).

Por fim, importa referir que a eficácia da tecnologia depende não apenas do seu uso, mas da sua intencionalidade pedagógica. Quando alinhadas com objetivos claros e estratégias centradas no aluno, as tecnologias digitais tornam-se aliadas poderosas para transformar a EF numa experiência de aprendizagem mais rica, motivadora e eficaz.

2.2. Modelos Pedagógicos Centrados no Aluno para o ensino em Educação Física

A evolução do ensino da EF tem sido marcada pela transição de métodos de ensino tradicionais, centrados na instrução do professor, para abordagens que colocam o aluno no centro da aprendizagem. Estes modelos pedagógicos visam promover uma participação mais ativa, reflexiva e significativa dos alunos, integrando aspetos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Destacam-se neste contexto quatro modelos amplamente estudados e aplicados: o ERPS, o MED, a ABJ e a AC.

2.2.1. Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social (ERPS)

O modelo ERPS, desenvolvido por Don Hellison, propõe o ensino da responsabilidade pessoal e social através da prática desportiva. A estrutura do modelo inclui níveis de participação que vão desde o respeito pelos outros até à transferência de comportamentos responsáveis para fora da aula. O objetivo é formar alunos mais conscientes, autónomos e respeitadores, promovendo a autorregulação e o pensamento crítico (Calderón & Tannehill, 2021).

A sua eficácia tem sido demonstrada em contextos escolares diversos, com impactos positivos na disciplina, no envolvimento social e na perceção de competência dos alunos. A utilização de tecnologias como vídeos de reflexão e registos digitais pode apoiar a autoavaliação e reforçar os momentos de feedback e diálogo entre alunos e professores (Jastrow et al., 2022).

2.2.2. Modelo de Educação Desportiva (MED)

O MED, criado por Daryl Siedentop (Siedentop et al., 2019), visa oferecer aos alunos uma experiência desportiva autêntica, aproximando-se da realidade de uma época competitiva. Os alunos assumem papéis variados (treinadores, árbitros, jornalistas, etc.) e são organizados em equipas que permanecem durante toda a Unidade Didática. Esta abordagem valoriza a cooperação, a responsabilidade e a tomada de decisão (Fernández-Río & Iglesias, 2022).

A literatura destaca os benefícios do MED no desenvolvimento de competências sociais, na motivação intrínseca e na compreensão tática dos desportos. A tecnologia pode reforçar o modelo ao permitir a análise de jogos, a gestão das equipas em plataformas digitais e a comunicação entre membros (Silva et al., 2021).

2.2.3. Abordagem Baseada no Jogo (ABJ)

A ABJ, que inclui metodologias como o ERPS, centra-se na aprendizagem através do jogo, promovendo a compreensão tática e o pensamento estratégico. Os alunos são incentivados a resolver problemas do jogo em tempo real, o que estimula a sua capacidade de decisão e a consciência situacional (Moya & Cara, 2021).

Este modelo tem sido associado a níveis elevados de motivação e envolvimento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e motor. Tecnologias como vídeos de jogadas, sensores de movimento e *apps* táticas podem ser integradas para aprofundar o conhecimento do jogo e oferecer feedback imediato (Jastrow et al., 2022).

2.2.4. Aprendizagem Cooperativa (AC)

A AC baseia-se no trabalho em grupo, onde os alunos colaboram para alcançar objetivos comuns, partilhando responsabilidades e construindo conhecimento de forma coletiva. Esta metodologia enfatiza a interdependência

positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora e a avaliação em grupo (Barker et al., 2017).

Na EF, a AC tem demonstrado resultados positivos na inclusão, na coesão do grupo e na motivação, sendo especialmente eficaz para alunos com diferentes níveis de habilidade. As tecnologias digitais oferecem suporte a esta prática através de documentos colaborativos, vídeos partilhados e ferramentas de coavaliação entre pares (Calderón & Tannehill, 2021).

Tabela 4. Resumo comparativo dos objetivos pedagógicos, domínios de desenvolvimento e possíveis formas de integração de tecnologias nos Modelos ERPS, MED, ABJ e AC.

Modelo	Foco Pedagógico	Domínios Desenvolvidos	Potencial Uso da Tecnologia
ERPS	Responsabilidade e autorregulação	Socioafetivo, cognitivo	Vídeos de reflexão, registos digitais
MED	Experiência desportiva autêntica	Cognitivo, social, motor	Apps de gestão de equipas, feedback digital
ABJ	Compreensão tática e tomada de decisão	Cognitivo, motor	Análise de vídeo, apps táticas
AC	Cooperação e aprendizagem entre pares	Social, afetivo, motor	Plataformas colaborativas, coavaliação online

3. Metodologia da Revisão de Literatura

Nesta secção, descreve-se de forma clara o tipo de revisão feita, os critérios de inclusão/exclusão dos estudos, as bases de dados utilizadas e o processo de análise dos resultados.

3.1. Tipo de Revisão

Dado o objetivo exploratório deste estudo, foi realizada uma revisão de literatura narrativa estruturada (Sukhera, 2022) com base nos diversos princípios de sistematização e seleção criteriosa de fontes científicas. Este tipo de revisão permite uma análise interpretativa, crítica e integradora das evidências disponíveis, sendo particularmente adequada para temas emergentes ou com investigação ainda dispersa ou pouco consolidada (Baumeister & Leary, 1997).

Embora a revisão não siga formalmente todas as etapas do protocolo PRISMA, foram respeitados diversos princípios orientadores dessa metodologia, nomeadamente no que se refere à definição explícita de critérios de inclusão/exclusão, à sistematização da pesquisa e à descrição transparente do processo de seleção dos estudos (Page et al., 2021).

3.2. Fontes e Bases de Dados

A pesquisa foi realizada entre maio e julho de 2025, recorrendo a três fontes principais:

- *Web of Science*, pela sua elevada credibilidade e indexação de literatura científica de impacto;
- *Google Scholar*, amplamente reconhecido como um dos motores de pesquisa científica mais utilizados no mundo, útil especialmente para identificar capítulos de livros e artigos académicos de difícil acesso;
- Livros académicos especializados, como *Game-Based Approaches in Physical Education* (Farias, Pill & Griffin, 2022), que oferecem contributos teóricos relevantes e aplicados à área.

3.3. Critérios de Seleção

Foram considerados estudos publicados entre 2015 e 2025, de modo a garantir atualidade e relevância científica. Foram incluídas publicações em português, inglês ou espanhol, desde que acessíveis em texto integral.

A pesquisa teve como base a utilização das seguintes palavras-chave principais, combinadas de forma flexível em diferentes bases de dados:

- *Educação Física / Physical Education*
- *Tecnologias Digitais / Digital Technologies*
- *Student-Centered Learning*

Os estudos foram selecionados com base na sua relevância temática percebida e na clareza com que abordavam o uso de tecnologias digitais no ensino da EF em contexto escolar.

Critérios de inclusão:

- Aplicação em EF de modelos pedagógicos centrados no aluno;
- Integração explícita de tecnologias digitais na prática pedagógica;
- Estudos empíricos, revisões narrativas ou sistemáticas, e capítulos de livros académicos.

Critérios de exclusão:

- Estudos que não abordassem diretamente a EF;
- Trabalhos que mencionassem tecnologia de forma superficial ou genérica;

- Publicações sem revisão por pares ou duplicadas.

3.4. Processo de Seleção e Análise

A seleção dos estudos foi feita de forma gradual e intencional, ao longo da consulta às diferentes bases de dados e fontes académicas. Com base nos critérios de inclusão previamente definidos, foram identificados e analisados os estudos que apresentavam maior pertinência temática para os objetivos deste trabalho.

Os estudos foram selecionados à medida que foram sendo encontrados, lidos e avaliados quanto à sua relevância para a articulação entre modelos pedagógicos centrados no aluno e tecnologias digitais no contexto da EF escolar. Não foi definido um número fixo de artigos a incluir, mas sim um processo flexível de identificação das fontes mais significativas e atuais.

Durante a análise, foram tidos em conta:

- Os tipos de tecnologias digitais abordadas;
- Os modelos pedagógicos aplicados (p.ex., ERPS, MED, ABJ, AC);
- As estratégias de integração pedagógica adotadas pelos professores;
- Os efeitos relatados no desenvolvimento dos alunos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo;
- As boas práticas e desafios reportados na literatura.

Este processo visou garantir uma análise crítica e contextualizada da literatura relevante, respeitando a natureza exploratória e interpretativa deste tipo de revisão.

3.5. Limitações da Metodologia

Sendo esta uma revisão narrativa estruturada, não foi utilizado um protocolo formal, como por exemplo, o PRISMA. No entanto, diversos princípios de transparência e organização foram seguidos, nomeadamente a definição prévia de critérios, a sistematização do processo de seleção e a descrição clara da metodologia (Page et al., 2021).

A escolha de estudos baseou-se na sua relevância percebida para o objetivo do estudo, o que, embora adequado a este tipo de revisão, pode implicar um maior grau de subjetividade na seleção dos artigos.

4. Síntese Temática da Revisão de Literatura

A presente revisão narrativa estruturada permitiu identificar um conjunto de estudos relevantes que exploram a integração das tecnologias digitais com modelos pedagógicos centrados no aluno em EF. Embora os contextos, metodologias e tecnologias variem entre os estudos analisados, foi possível organizar os principais contributos da literatura em torno de cinco eixos temáticos fundamentais, que representam os aspetos mais recorrentes e significativos na investigação atual.

Nesta secção, os resultados da revisão são apresentados de forma temática, agrupando os achados em categorias que facilitam a compreensão crítica e sistematizada das evidências: (i) tecnologias digitais mais utilizadas, (ii) articulação entre as tecnologias e os modelos pedagógicos, (iii) contributos para o desenvolvimento dos alunos, (iv) boas práticas reportadas na literatura, e (v) dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação destas estratégias pedagógicas com suporte digital.

Esta abordagem temática visa realçar não apenas os pontos fortes identificados na literatura, mas também os desafios e lacunas que ainda persistem no campo, contribuindo para orientar futuras investigações e práticas pedagógicas mais eficazes.

4.1. Tecnologias Digitais Utilizadas em Educação Física

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente os ambientes de aprendizagem, incluindo a EF. Embora tradicionalmente marcada pela dimensão corporal e prática, a EF tem progressivamente incorporado recursos digitais com o intuito de enriquecer a aprendizagem, motivar os alunos e diversificar os métodos pedagógicos utilizados.

De acordo com vários estudos, as tecnologias mais frequentemente utilizadas nas aulas de EF incluem aplicações móveis, vídeos para análise de desempenho, plataformas de feedback instantâneo, sensores de movimento, realidade aumentada e sistemas de resposta do aluno (Li & Ren, 2023; Squire, 2023).

Estes recursos tecnológicos não funcionam apenas como apoio logístico, mas sim como elementos pedagógicos integrados, com potencial para desenvolver não apenas capacidades motoras, mas também competências

cognitivas e socioafetivas dos alunos (Sargent, 2020; Wallace, Scanlon & Calderón, 2022). Contudo, a integração destas tecnologias depende fortemente da preparação dos professores, tanto a nível pedagógico como digital. De acordo com Martínez-Rico et al. (2021), muitos docentes reconhecem a importância da inovação digital, mas ainda sentem dificuldades para adaptar as suas práticas às exigências da era digital, nomeadamente no que diz respeito à utilização eficaz de ferramentas tecnológicas em contextos ativos de aprendizagem.

Em termos de aplicação prática, plataformas como tablets e aplicações de realidade aumentada têm sido especialmente eficazes para promover uma compreensão mais visual e envolvente dos conteúdos, permitindo, por exemplo, a análise de movimentos em tempo real e o feedback imediato (Koekoek & van Hilvoorde, 2018; Stalheim & Somby, 2024).

A tabela seguinte resume as principais tecnologias digitais identificadas na literatura e as respetivas funcionalidades no contexto da EF.

Tabela 5. Tecnologias digitais utilizadas na Educação Física e suas aplicações.

Tipo de Tecnologia	Aplicações em Educação Física
Aplicações móveis e wearables	Monitorização de atividades, análise de desempenho
Realidade Aumentada	Visualização de movimentos, compreensão de conceitos espaciais
Vídeo e software de análise	Feedback visual, correção técnica
Plataformas de aprendizagem online	Avaliação, feedback, organização de tarefas
Sistemas de resposta	Interação em tempo real, gamificação do conteúdo

4.2 Integração das Tecnologias Digitais nos Modelos Pedagógicos Centrados no Aluno

A integração eficaz das tecnologias digitais na EF deve ser feita de forma coerente com modelos pedagógicos que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, como o ERPS, o MED, a ABJ e a AC. Estes modelos priorizam o envolvimento ativo, a autonomia, a responsabilidade e a colaboração entre os alunos, elementos que se alinham com o uso intencional de tecnologias digitais.

No contexto do modelo MED, por exemplo, o uso de recursos como vídeos de desempenho, plataformas para autoavaliação ou registo digital de estatísticas

da equipa tem contribuído para a melhoria da autonomia dos alunos e da sua capacidade de autorreflexão (Silva, Farias & Mesquita, 2021). Este tipo de articulação tem demonstrado reforçar a motivação dos alunos e tornar as experiências de aprendizagem mais relevantes para a sua realidade.

Também no âmbito da AC, as tecnologias digitais têm sido utilizadas para facilitar a comunicação entre grupos, a partilha de responsabilidades e registo do progresso coletivo. Ferramentas como plataformas online colaborativas ou aplicações para feedback entre pares têm mostrado efeitos positivos nos domínios socioafetivo e cognitivo (Dyson, Griffin & Hastie, 2004).

Estudos recentes destacam ainda que a eficácia da tecnologia depende da forma como ela é utilizada, se apenas como apoio ao conteúdo (usar tecnologia para aprender), ou como mediadora ativa do processo (aprender através da tecnologia). Este aspeto tem implicações diretas na perceção dos alunos sobre o valor da tecnologia em EF, como mostrou a investigação de Etterlin e Klostermann (2025), onde os alunos relataram maior envolvimento e significado quando a tecnologia era integrada como ferramenta de mediação da aprendizagem, e não apenas como suporte visual ou técnico.

Por outro lado, investigações como a de Pan, Huang e Hsu (2023) reforçam que modelos híbridos como o ERPS-MED, que combinam pedagogias centradas no jogo com estrutura de época desportiva e recursos digitais, promovem ganhos significativos tanto no desempenho motor como na compreensão tática e trabalho em equipa, especialmente quando os alunos podem rever jogadas, analisar dados e refletir sobre a tomada de decisões.

Em suma, a articulação entre tecnologias digitais e modelos pedagógicos centrados no aluno contribui para um ensino mais participativo, motivador e eficaz, desde que essas ferramentas sejam aplicadas com intenção pedagógica clara e integradas no modelo adotado.

4.3. Impactos no Desenvolvimento Motor, Cognitivo e Socioafetivo

A utilização de tecnologias digitais em EF, quando articulada com modelos pedagógicos centrados no aluno, tem vindo a revelar impactos positivos em diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos. Este subcapítulo organiza os principais contributos identificados na literatura nos domínios motor, cognitivo

e socioafetivo, oferecendo uma visão integrada das potencialidades educativas da articulação entre tecnologia e modelos pedagógicos centrados no aluno.

Desenvolvimento Motor

A introdução de tecnologias digitais pode facilitar o desenvolvimento de competências motoras através de ambientes de aprendizagem mais motivadores, dinâmicos e ajustados às necessidades dos alunos. Ferramentas como videojogos ativos, realidade aumentada e sensores de movimento têm demonstrado eficácia no estímulo à prática motora e na melhoria do equilíbrio, coordenação e execução técnica.

Estudos como o de Corey et al. (2024) revelam que intervenções motoras digitais, quando bem estruturadas, promovem progressos significativos na performance motora de crianças, incluindo em contextos de educação inclusiva. Estes resultados são corroborados por Ghanamah (2025), que destaca o papel positivo de programas multidesportivos com elementos digitais no desenvolvimento global de alunos do 2.º ciclo, mitigando os efeitos negativos de elevados tempos de exposição ao ecrã.

Desenvolvimento Cognitivo

A tecnologia digital pode também potenciar o pensamento crítico, a tomada de decisão e outras funções cognitivas relevantes. Recursos digitais que promovem a análise de jogos, a reflexão tática ou o planeamento estratégico, como vídeos, aplicações interativas ou simuladores, ajudam os alunos a pensar sobre o jogo, a antecipar ações e a aplicar conceitos de forma mais consciente.

Neste contexto, a utilização de jogos *phygitais* (que combinam o físico com o digital) tem-se revelado particularmente interessante. Zaitseva, Goncharova e Daineko (2023) demonstraram que estes jogos, ao exigirem raciocínio rápido, memória operacional e resolução de problemas em tempo real, favorecem o desenvolvimento cognitivo dos alunos e reforçam a sua literacia digital em contextos educativos.

Desenvolvimento Socioafetivo

No plano socioafetivo, as tecnologias digitais podem apoiar o desenvolvimento de competências como a empatia, o respeito, a comunicação e a autorregulação emocional. Jogos colaborativos, plataformas de feedback

entre pares, diários digitais ou vídeos de reflexão têm sido utilizados para criar espaços seguros de expressão e cooperação entre alunos.

Lorente Sanz et al. (2023) mostram que jogos motores com interação digital aumentam os níveis de cooperação e respeito pelas regras em crianças do Ensino Básico. Condello et al. (2021) e Magnago et al. (2024) reforçam que a integração bem orientada da tecnologia contribui para relações interpessoais mais positivas e para um ambiente emocionalmente seguro.

Importa também sublinhar que estes benefícios socioafetivos se manifestam com mais intensidade quando os docentes fazem um uso pedagógico claro da tecnologia, alinhado com os objetivos educativos do modelo aplicado, como sublinham Farias, Pill e Griffin (2025) no contexto de abordagens centradas no aluno.

4.4. Boas Práticas Pedagógicas com Tecnologia Digital

A literatura recente evidencia um conjunto de boas práticas que têm vindo a consolidar-se na integração eficaz de tecnologias digitais no ensino da EF, sobretudo quando estas são articuladas com modelos pedagógicos centrados no aluno. Estas práticas têm em comum a intencionalidade pedagógica no uso da tecnologia, a valorização da autonomia dos alunos, e o alinhamento com objetivos de desenvolvimento global, motor, cognitivo e socioafetivo.

1. Integração progressiva e intencional das ferramentas digitais

Boas práticas envolvem a introdução gradual da tecnologia em consonância com os objetivos de cada unidade pedagógica. Plataformas como *Google Classroom*, *Seesaw*, *EdPuzzle* e *apps* de análise de movimento são integradas com clareza didática, permitindo aos alunos refletir, rever execuções motoras ou registar o progresso pessoal (Martínez-Rico et al., 2021; Calderón & Tannehill, 2021).

2. Uso da tecnologia como meio para a autonomia e autoavaliação

Práticas pedagógicas eficazes mostram que, quando os alunos utilizam recursos digitais para se autoavaliar ou para definir metas pessoais, há um aumento da responsabilidade, da motivação e do envolvimento com a aprendizagem (Barker et al., 2017; Farias, Teixeira & Mesquita, 2024).

3. Complementaridade entre tecnologia e modelos cooperativos ou desportivos

No contexto do MED ou da AC, a utilização de vídeos, *QR codes* com instruções, ou fichas digitais partilhadas em grupo reforça o sentido de pertença e o trabalho colaborativo. Estes recursos permitem que os alunos acedam a conteúdos de forma autónoma, favorecendo a aprendizagem entre pares (Bores-García et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015).

4. Práticas reflexivas com recurso ao digital

Outra prática recorrente é a utilização de diários digitais, *blogs* ou vídeos reflexivos, nos quais os alunos registam aprendizagens, dificuldades e conquistas ao longo das unidades. Esta abordagem fortalece o pensamento crítico e promove uma relação mais ativa com o conteúdo lecionado (Farias, Pill & Griffin, 2025; Squire, 2023).

5. Formação docente como base para a eficácia

Por fim, a formação contínua dos professores em competências digitais é uma condição essencial nas escolas que apresentam boas práticas. Professores com literacia digital demonstram maior capacidade de adaptar o uso de ferramentas digitais às necessidades reais dos seus alunos. Por exemplo, Mondragon-Estrada et al. (2023) mostraram que, durante o ensino remoto de emergência, professores que receberam apoio em literacia digital conseguiram transformar plataformas de aprendizagem em espaços interativos, adaptando conteúdos e métodos às dificuldades específicas dos estudantes. De forma semelhante, Etterlin e Klostermann (2025) observaram que, na EF, docentes com maior preparação digital foram capazes de integrar ferramentas digitais não apenas como recurso auxiliar, mas como parte ativa da aprendizagem, aumentando a perceção positiva dos alunos em relação às aulas.

4.5. Barreiras e Desafios na Implementação das Tecnologias Digitais em Educação Física

Embora o uso de tecnologias digitais em EF revele múltiplas potencialidades, a sua implementação enfrenta diversos obstáculos, tanto a nível estrutural como pedagógico. A literatura recente sublinha que estas limitações comprometem, por vezes, o alcance de uma prática mais inovadora, centrada no aluno e tecnologicamente mediada.

Uma das barreiras mais recorrentes é a escassez de equipamentos e infraestrutura tecnológica nas escolas, como computadores, tablets, ou acesso fiável à internet. Estas limitações criam desigualdades no acesso à inovação pedagógica e condicionam a frequência com que os professores integram ferramentas digitais nas suas aulas (Irwahand et al., 2022).

Além disso, muitos professores identificam a falta de formação especializada e contínua em competências digitais como um entrave. Embora haja interesse crescente na utilização de tecnologias, persiste um défice de conhecimento técnico e didático sobre como aplicá-las eficazmente no contexto da EF (Saiz-González et al., 2024).

Outro desafio relevante é a falta de tempo para explorar, planificar e aplicar recursos digitais nas aulas. A carga horária apertada, aliada às exigências curriculares tradicionais, dificulta a experimentação com novas metodologias digitais. Professores relatam ainda que, sem apoio técnico ou pedagógico nas escolas, a responsabilidade pela inovação recai exclusivamente sobre eles, tornando o processo mais exigente e solitário (Waller et al., 2022).

No plano institucional, a ausência de políticas educativas claras e de uma cultura organizacional que incentive o uso das TIC em EF agrava o cenário. Esta lacuna impede uma integração mais estratégica e sustentada das tecnologias, como demonstrado por Henjilito et al. (2024), ao analisarem contextos com fraca articulação entre orientações pedagógicas e recursos tecnológicos disponíveis (Henjilito et al., 2024).

Finalmente, destaca-se a resistência à mudança por parte de alguns docentes, que receiam que o uso da tecnologia comprometa a essência ativa e corporal da disciplina. Também surgem preocupações éticas, como a privacidade de dados dos alunos, sobretudo quando se utilizam plataformas digitais de monitorização e partilha de desempenho (Saiz-González et al., 2024).

Superar estas barreiras requer uma resposta sistémica que combine investimento em infraestruturas, formação docente contínua e apoio pedagógico, criando condições reais para uma utilização significativa das tecnologias digitais na EF.

5. Discussão

A presente revisão procurou compreender o papel das tecnologias digitais na EF, e também uma breve revisão de quando são associadas a modelos pedagógicos centrados no aluno, como o ERPS, o MED, a ABJ e a AC. Os resultados revelam uma crescente valorização da tecnologia como instrumento pedagógico, mas também apontam para desafios estruturais e culturais que comprometem uma integração plena e transformadora.

Verifica-se uma utilização diversificada de tecnologias digitais, com destaque para aplicações móveis de feedback e análise motora, vídeos instrutivos, plataformas de partilha de conteúdos, *QR codes*, dispositivos de avaliação formativa e ambientes virtuais de aprendizagem. Estas ferramentas são mais eficazes quando utilizadas com intencionalidade pedagógica e articuladas com modelos que promovem a autonomia, a reflexão e o envolvimento ativo dos alunos (Calderón & Tannehill, 2021; Martínez-Rico et al., 2021; Farias, Teixeira & Mesquita, 2024).

As evidências apontam para contributos positivos da integração digital em todos os domínios de desenvolvimento dos alunos. No plano motor, os vídeos e aplicações de correção técnica fomentam a autorregulação e o aperfeiçoamento prático (Zaitseva et al., 2023). No domínio cognitivo, as tecnologias estimulam a reflexão crítica, a tomada de decisão e o conhecimento tático, especialmente em abordagens baseadas no jogo (Harvey & Jarrett, 2014; Morales-Belando et al., 2022). Já o domínio socioafetivo beneficia da mediação tecnológica quando esta é utilizada para reforçar a cooperação, o feedback entre pares e o sentido de pertença, como observado em contextos de Aprendizagem Cooperativa (Bores-García et al., 2021; Casey & Goodyear, 2015).

Contudo, esta integração enfrenta limitações significativas. A falta de equipamentos, tempo de planeamento, formação docente e apoio institucional compromete a sustentabilidade das práticas inovadoras. Professores relatam dificuldades tanto técnicas como didáticas, o que gera resistência à mudança ou a uma utilização limitada das ferramentas digitais (Irwahand et al., 2022; Waller et al., 2022; Saiz-González et al., 2024). Além disso, persistem receios sobre a perda da componente prática e corporal da disciplina, bem como preocupações éticas relacionadas com a privacidade de dados dos alunos.

Apesar desses obstáculos, observa-se que escolas e professores com literacia digital mais elevada conseguem ultrapassar essas barreiras através de práticas reflexivas, estratégias colaborativas e foco claro nos objetivos pedagógicos. O uso da tecnologia, nestes casos, surge como um facilitador e não como um fim em si mesmo (Farias, Pill & Griffin, 2022; Squire, 2023).

A revisão também evidencia uma lacuna na investigação empírica com protocolos rigorosos sobre a aplicação conjunta da tecnologia e dos modelos pedagógicos. Embora existam vários estudos sobre a eficácia individual dos modelos e sobre a adoção de tecnologias, poucos integram ambos os elementos de forma robusta. Tal constatação reforça a necessidade de estudos longitudinais e de natureza qualitativa que explorem os impactos da tecnologia não apenas nos resultados, mas também nos processos de ensino e aprendizagem em EF.

Importa ainda referir que o contexto escolar, as políticas institucionais e a cultura profissional dos professores influenciam diretamente a adoção tecnológica. O sucesso de qualquer inovação depende da existência de condições estruturais e de um clima educativo que valorize a formação contínua, o erro como parte da aprendizagem e a colaboração entre pares (Henjilito et al., 2024).

Em síntese, a integração de tecnologias digitais com modelos pedagógicos centrados no aluno oferece um enorme potencial para enriquecer a EF. No entanto, esse potencial só se concretiza quando há intencionalidade pedagógica, formação docente adequada e apoio estrutural. A investigação futura deve focar-se em práticas situadas e reais, que combinem inovação com sensibilidade pedagógica, respeitando a natureza prática, corporal e relacional da disciplina.

6. Conclusão e Considerações Finais

A presente revisão de literatura procurou compreender de que forma as tecnologias digitais estão a ser integradas no ensino da EF e, nomeadamente quando são articuladas com modelos pedagógicos centrados no aluno, nomeadamente o ERPS, o MED, a ABJ e a AC. Esta análise permitiu reunir evidência científica relevante sobre os tipos de tecnologia utilizados, os seus contributos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo, bem como as boas práticas e os principais desafios enfrentados pelos professores.

Os resultados apontam para um cenário em transformação, onde a tecnologia digital assume um papel crescente na mediação da aprendizagem em EF. Quando utilizada de forma planeada e integrada, a tecnologia pode promover experiências mais significativas, motivadoras e personalizadas. A sua articulação com modelos centrados no aluno permite potenciar o envolvimento, a autonomia e o desenvolvimento global dos estudantes, respeitando a diversidade de ritmos, estilos e necessidades. Tecnologias como vídeos interativos, aplicações de análise motora, plataformas de feedback, sistemas de resposta digital e jogos digitais educativos revelaram-se especialmente eficazes nesse processo.

No entanto, persistem limitações que dificultam a consolidação de práticas inovadoras. As dificuldades mais evidenciadas incluem a escassez de recursos materiais e tecnológicos, a insuficiente formação docente, o tempo reduzido para planeamento pedagógico e a ausência de políticas educativas claras para a integração tecnológica na EF. Além disso, fatores culturais e individuais, como a resistência à mudança ou a perceção de que a tecnologia ameaça a dimensão prática da disciplina, também condicionam a sua implementação.

Este estudo contribui para uma reflexão crítica sobre a necessidade de promover uma cultura de inovação pedagógica sustentada, que vá além do uso pontual da tecnologia. Para isso, torna-se essencial investir em formação contínua, garantir o acesso equitativo a recursos e fomentar redes colaborativas de professores. Só assim será possível tirar partido das tecnologias digitais de forma pedagógica, crítica e inclusiva, respeitando a especificidade da EF enquanto disciplina corporal, relacional e experiencial.

Do ponto de vista científico, esta revisão identificou uma lacuna importante na investigação empírica que integre, de forma simultânea, as

dimensões tecnológica e pedagógica, com foco na prática real dos professores e nos impactos nos alunos. Estudos futuros deverão aprofundar esta articulação, utilizando metodologias mistas e abordagens mais contextualizadas, capazes de captar a complexidade do ensino em contextos diversos.

Em suma, as tecnologias digitais não devem ser vistas como um fim, mas como um meio para enriquecer e diversificar as práticas pedagógicas em EF. A sua integração eficaz depende de uma visão pedagógica clara, do compromisso dos professores e do suporte institucional. Neste equilíbrio entre inovação e intencionalidade reside o caminho para uma EF mais equitativa, inclusiva e significativa.

7. Referências Bibliográficas

Ahsan, M. (2024). The use of modern technology in physical education teaching and learning process. *International Journal of Sports and Physical Education*, *10*(1), 14-16.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, *1*(3), 311-320.

Barker, D., Wallhead, T., & Quennerstedt, M. (2017). Student learning through interaction in physical education. *European Physical Education Review*, *23*(3), 273-278.

Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy, 25*(5), 473-489. doi:10.1080/17408989.2016.1241226

Calderón, A., & Tannehill, D. (2021). Enacting a new curriculum models-based framework supported by digital technology within a learning community. *European Physical Education Review*, *27*(3), 473-492.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89*(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119

Corey, J., Tsai, J. M., Mhadeshwar, A., Srinivasan, S., & Bhat, A. (2024). Digital motor intervention effects on motor performance of individuals with developmental disabilities: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, *68*(11), 1221-1252.

Crisol Moya, E., & Caurcel Cara, M. J. (2021). Active methodologies in physical education: Perception and opinion of students on the pedagogical model used by their teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1438.

Etterlin, T., & Klostermann, A. (2025). Learning with Digital Tools vs. Learning Through Digital Tools in Physical Education: Impacts on Student Perceptions. In *6th Annual Conference of the Swiss Society of Sports Sciences* (Vol. 10, No. 2, pp. 033-033).

Farias, C., Pill, S., & Griffin, L. L. (Eds.). (2025). *Game-based approaches in physical education: International applications*. Routledge.

Fernández-Río, J., & Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *29*(2), 190-205.

Ghanamah, R. (2025). The impact of physical activity and screen time on motor creativity in kindergarteners. *Children*, 12(2), 116.

Goodyear, V. (2020). Using digital technologies to support learning in physical education. In *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School* (pp. 306-321). Routledge.

Henjilito, R., Makorohim, M. F., & Yani, A. (2024). A content analysis on the challenges experienced in implementing technology in physical education in Indonesia. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*, *5*(3), 258-273.

Irwahand, F. N. E., Mat-Rasid, S. M., Lee, J. L. F., Elumalai, G., Shahril, M. I., & Ahmad, M. A. I. (2022). Perceived barriers to adopting information and communication technology in physical education. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, *26*(5), 291-299.

Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: a systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *52*(4), 504-528.

Koekoek, J., & Van Hilvoorde, I. (Eds.). (2018). *Digital technology in physical education: Global perspectives*. Routledge.

Li, M., & Ren, Y. (2023). *Digital Education Technology and Innovation Ability: Reforming the Teaching Model for Postgraduates in Physical Education.* Frontiers in Psychology, (Vol.14, p.1130275). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130275

Magnago, W., Baiôcco, L. V., Lima, R. C. M., Bianchi Junior, A., Soprani, L. C. P., Azevedo, J. D. F., ... & Nunes, P. D. C. (2024). Digital education and the role of technological literacy in cognitive and socioemotional development. In I Congresso Internacional Multidisciplinar de Ciências Da Saúde-I CIMS. https://doi. org/10.56238/I-CIMS-019.

Mondragon-Estrada, E., Kirschning, I., Nolazco-Flores, J. A., & Camacho-Zuñiga, C. (2023, August). Fostering digital transformation in education: technology enhanced learning from professors' experiences in emergency remote teaching. *In Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1250461). Frontiers Media SA.

Mulato, N., Hidayatulloh, F., Purnama, S. K., & Syaifullah, R. (2024). Optimization of learning physical education in digital era: A systematic review. *Retos*, *54*, 844-849.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, *372*.

Pan, Y-H, Huang, C-H and Hsu, W-T (2023) A comparison of the learning effects between TGfU-SE and TGfU on learning motivation, sport enjoyment,

responsibility, and game performance in physical education. *Front. Psychol.* 14:1165064.

Pyle, B., & Esslinger, K. (2014). Utilizing technology in physical education: Addressing the obstacles of integration. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *80*(2), 35.

Saiz-González, P., Sierra-Díaz, J., Iglesias, D. *et al.* (2024) Exploring physical education teachers' willingness and barriers to integrating digital technology in their lessons. *Educ Inf Technol* 30, 5965–5987.

Sanz, N. L., Aroca, Á. D., & Alcaraz-Muñoz, V. (2023). Effect of the type of motor interaction required by the game on emotional behaviour in Physical Education classes. *Cultura, Ciencia y Deporte, 18*(56).

Sargent, J., & Casey, A. (2020). Using digital technologies to enhance your teaching of physical education. In *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School* (pp. 116-128). Routledge.

Silva, R., Farias, C., Moreno Arroyo, M. P., & Mesquita, I. (2021). Modelos centrados en el alumno en Educación Física: pautas pedagógicas y tendencias de investigación. In J. A. Moreno Murcia (Ed.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95–118). Ediciones Universidad de Murcia.

Squire, N. (2023). Undergraduate game-based student response systems (SRSs): A systematic review. *Technology, Knowledge and Learning, 28*(4), 1903-1936.

Stalheim, O. R., & Somby, H. M. (2024). An embodied perspective on an augmented reality game in school: pupil's bodily experience toward learning. *Smart Learning Environments*, *11*(1), 24.

Sukhera, J. (2022). Narrative reviews: flexible, rigorous, and practical. *Journal of graduate medical education*, *14*(4), 414-417.

Wallace, J., Scanlon, D., & Calderón, A. (2023). Digital technology and teacher digital competency in physical education: a holistic view of teacher and student perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, *14*(3), 271-287.

Waller, K., Schempp, P. G., & Housner, L. D. (2022). An exploratory study of physical education teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Teaching in Physical Education*, *41*(3), 345–362.

7. Considerações Finais

A realização do EP representou um marco decisivo na minha formação, não apenas por constituir a etapa final do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mas sobretudo por ter sido uma experiência transformadora a nível pessoal e profissional. Este percurso foi vivido com intensidade, resiliência e sentido de responsabilidade, exigindo de mim uma constante capacidade de adaptação, especialmente por conciliar as exigências da PES com a realidade de ser trabalhadora-estudante.

O início foi marcado por incertezas e receios naturais, mas rapidamente percebi que cada desafio representava uma oportunidade de aprendizagem. A turma residente, com características exigentes, obrigou-me a refletir e reajustar estratégias, levando-me a adotar modelos pedagógicos centrados no aluno, a explorar tecnologias digitais e a valorizar a importância de promover um ambiente inclusivo e motivador. Estas experiências permitiram-me compreender que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos: implica estar presente, saber escutar e criar condições para que todos os alunos possam aprender e sentir-se valorizados.

O papel da PC e do PO foi determinante neste processo. A exigência, o rigor e a disponibilidade que sempre demonstraram constituíram uma fonte de crescimento e de inspiração. Também o trabalho em equipa com o NE foi fundamental, num percurso onde a entreajuda e a cooperação fizeram toda a diferença para superar os momentos mais difíceis e celebrar as conquistas.

A participação nas diversas atividades escolares e comunitárias, desde os eventos desportivos até ao Sarau Cultural, onde tive oportunidade de apoiar diretamente a PC na vertente multimédia, reforçou a minha perceção do papel do professor como agente educativo ativo para além da sala de aula. No plano investigativo, a revisão narrativa estruturada centrou-se prioritariamente nas tecnologias digitais na EF, identificando boas práticas, limitações e caminhos futuros para a sua aplicação; os modelos pedagógicos (ERPS, MED, ABJ e AC) emergiram como enquadramentos que conferem intencionalidade e coerência a essa integração tecnológica.

Termino este percurso com a certeza de que cresci como pessoa e como futura professora de EF. Levo comigo aprendizagens que não ficam concluídas

neste relatório, mas que continuarão a evoluir ao longo da minha prática profissional. Ser professora significa, para mim, assumir o compromisso de aprender continuamente, de inspirar os alunos e de promover experiências educativas que valorizem tanto o desenvolvimento motor como o humano.

Este relatório não traduz apenas um ano letivo de trabalho; é o reflexo de um sonho que começou na adolescência, da persistência em superar obstáculos e da convicção de que a EF é uma disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos jovens. Guardo, por isso, cada desafio, cada conquista e cada relação construída, convicta de que este foi apenas o início de um percurso que pretendo trilhar com dedicação, paixão e responsabilidade.

8. Referências Bibliográficas

Azevedo, E., Ramos, A., & Mesquita, I. (2024). Desenvolvimento da prática reflexiva: uma jornada em direção à reflexão crítica no ensino da educação física. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 139–157). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–54). Porto: Editora FADEUP

Bento, J. O. (1999). Contextos e perspetivas. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

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

Bento, J. O., Moreira, W. W., Botelho, R. G., & Saranga, S. P. J. (2021). *Desporto e Educação Física: identidade e missão*. Casa da Educação Física-Maputo: Educar.

Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: o suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 199–224). Porto: Editora FADEUP.

Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 473-489. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226

Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well.* Pearson Upper Saddle River, NJ.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *89*(8), 29-34. https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119

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

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction (1st ed.)*. London: Routledge.

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem centrada no aluno para o ensino da educação física: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21-40). Porto: Editora FADEUP.

Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação* (185), 84-85. http://hdl.handle.net/10451/5580

Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., & Marques, A. (2021). O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. In H. Spínola & S. M. Carreira (Eds.), *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano* (pp. 110-117). Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2020). O Ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ªed., pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.

López-Pastor, V. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 24-31). S.P.E.F.

López-Pastor, V. M., Pérez-Ordás, R., & Álvarez, J. (2013). *The role of assessment in physical education: Historical and current perspectives. Journal of Physical Education and Sport*, 13(4), 64-74.

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. d (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.

Menegolla, M., Sant'Anna, I., & Mesquita, I. (2001). *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: RJ: Vozes.

Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos.* Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e Didática do Desporto* (pp. 72-92). Lisboa: I.P.D.J.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2022). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau I* (pp. 73-123). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.D.J.

Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

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

Ministério da Educação. (2018). Despacho Normativo n.º 10-B/2018. *Diário da República*, n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-06, páginas 18770 (2) a 18770-(7).

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

Pill, S., Gambles, E. A. F., & Griffin, L. L. (Eds.). (2023). *Teaching games and sport for understanding* (pp. 1-230). Routledge.

Queirós, P., & Batista, P. (2015). *Recolocar a aprendizagem no centro da Educação Física.* Porto: Editora FADEUP.

Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Rink, J. E. (1993*). Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Missouri.Mosby.

Rosenshine, B. V. (1979). Content, time, and direct instruction in research on teaching: *Concepts findings, and implications* (pp. 28-56). Berkeley, CA: McCutchan.

Santos, M., Silva, L., & Gonçalves, S. (2013). Avaliação e formação profissional: A experiência dos estagiários de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 89-102.

Selwyn, N., & Stirling, E. (2016). Social media and education… now the dust has settled. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 1-5.

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

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education.* Human Kinetics.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach.* Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

9. Anexos

Anexo 1. Infraestruturas desportivas da EC

Pavilhão Gimnodesportivo da EC



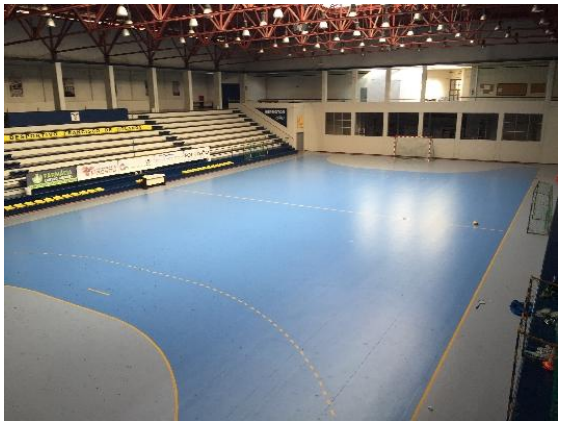
Auditório da EC



Espaço Exterior da EC



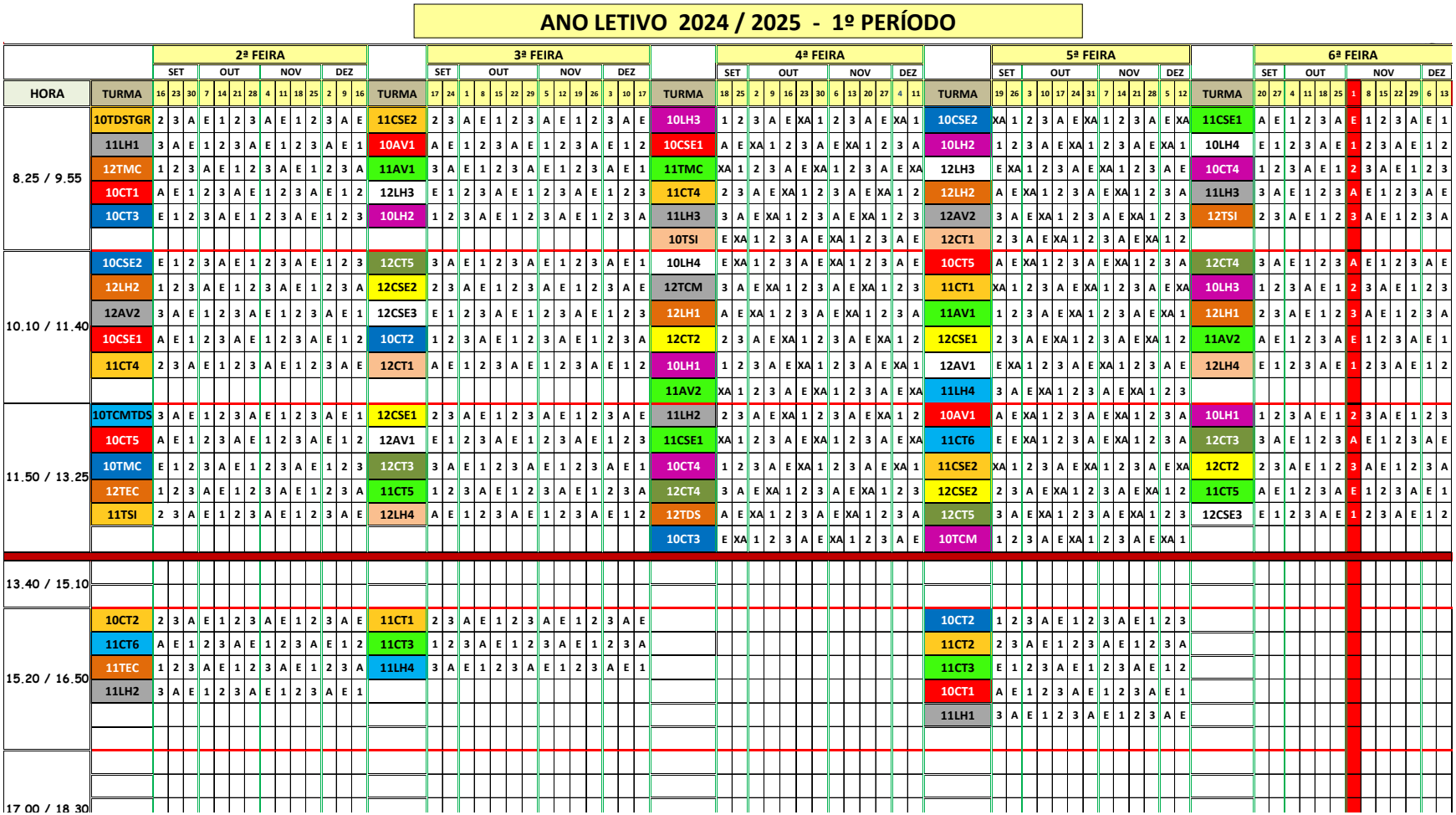
Pavilhão Francisco de Holanda



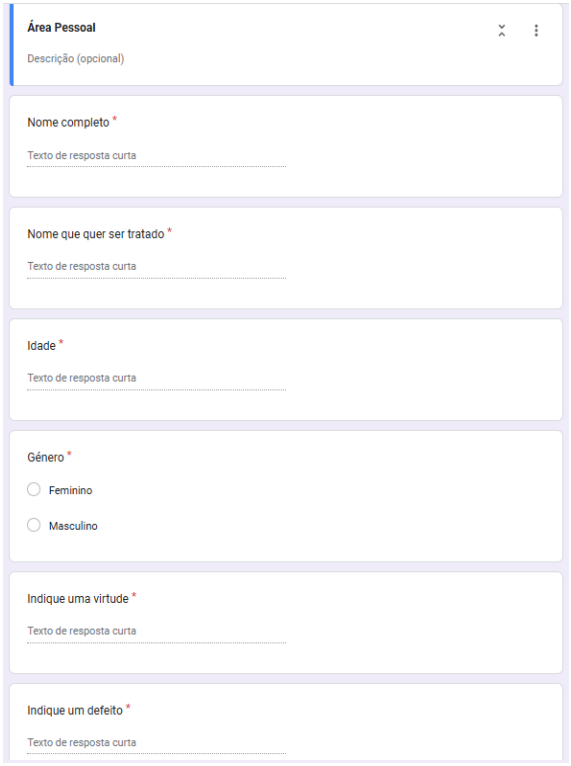
Arrecadação do Material

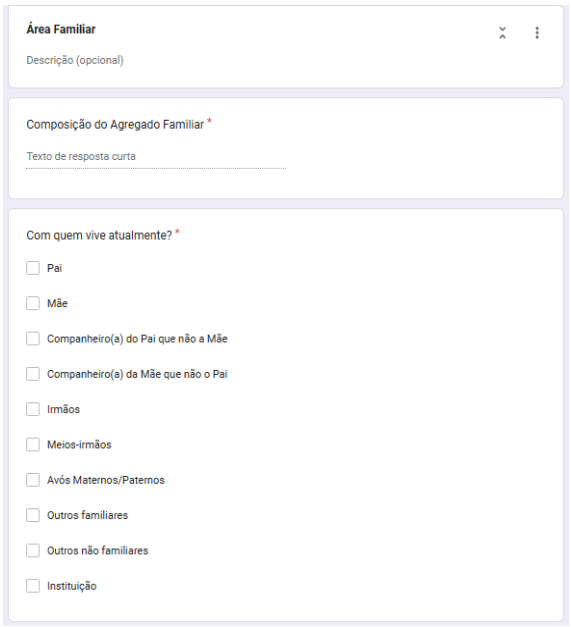


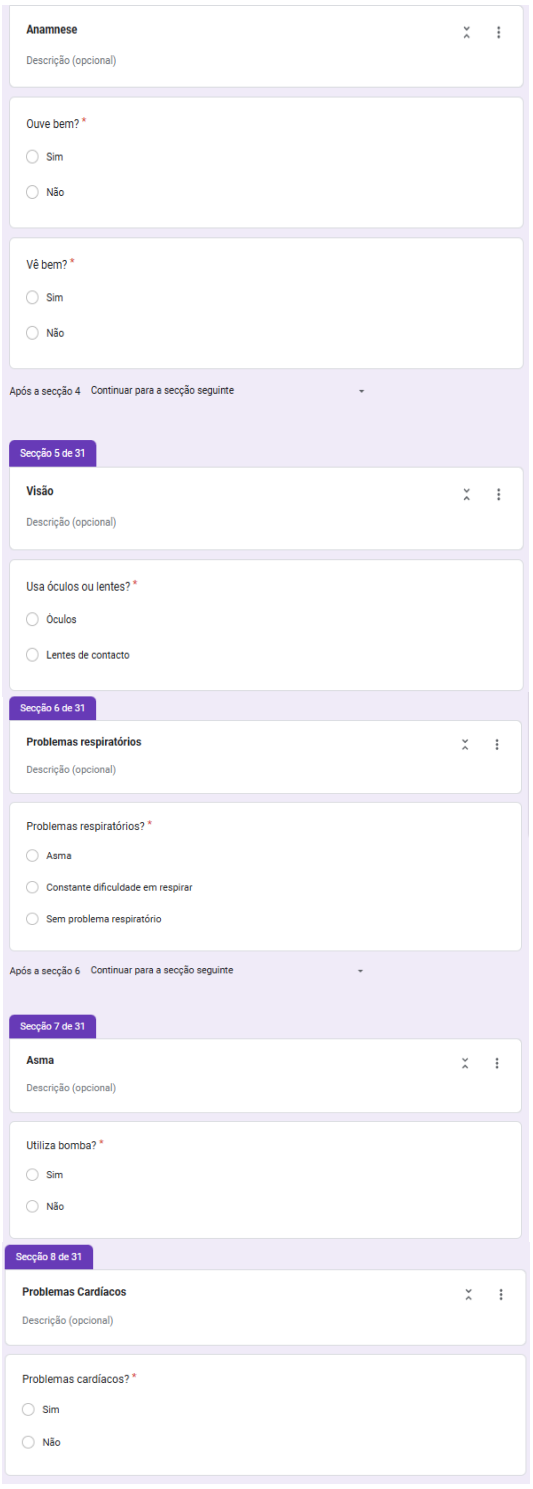
Anexo 2. Roulement das instalações desportivas da EC



Anexo 3. Estudo da TR







Secção 26 de 31

Hábitos de Vida

Descrição (opcional)

Quantas horas dorme por noite? *

- 9h ou mais
- 8h a 9h
- 6h a 8h
- 6h ou menos

Quais as refeições que faz ao longo do dia? *

- Pequeno-almoço
- Lanche da manhã
- Almoço
- Lanche da tarde
- Jantar
- Ceia

Com que frequência come sopa? *

- Diariamente
- Pontualmente

Secção 29 de 31

Especificidade da disciplina de Educação Física

Descrição (opcional)

Gosta da disciplina de Educação Física? *

- Sim
- Não

Qual(ais) a(s) modalidade(s) que mais gosta? *

- Andebol
- Voleibol
- Futsal
- Basquetebol
- Dança
- Ginástica
- Atletismo
- Badminton
- Lutas
- Orientação
- Outra opção...

Secção 30 de 31

Avaliação Final

Descrição (opcional)

Selecione duas matérias da subárea dos Jogos Desportivos Coletivos *

- Andebol
- Voleibol
- Futsal
- Basquetebol

Selecione uma matéria da subárea de Ginástica *

- Solo
- Acrobática
- Aparelhos

Selecione uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas e Expressivas *

- Danças tradicionais
- Expressão corporal
- Aeróbica/ urbana

Secção 31 de 31

Processo Académico

Descrição (opcional)

Tempo dedicado ao estudo *

- Diariamente
- 3 vezes por semana
- Pontualmente
- Nunca

Reação face aos resultados escolares positivos - Aluno *

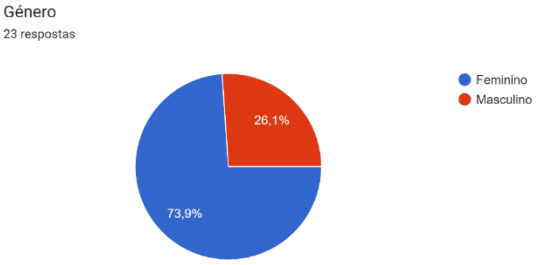
- Feliz
- Realizado(a)
- Indiferente
- Outra opção...

Reação face aos resultados escolares negativos - Aluno *

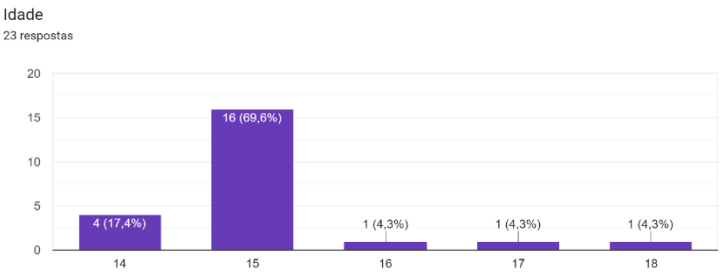
- Triste
- Frustado(a)
- Indiferente
- Outra opção...

Anexo 4. Dados estatísticos do estudo da TR

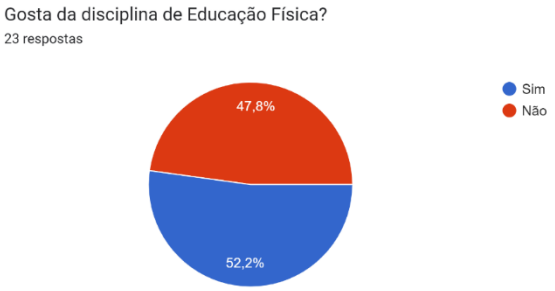
Género dos alunos da TR



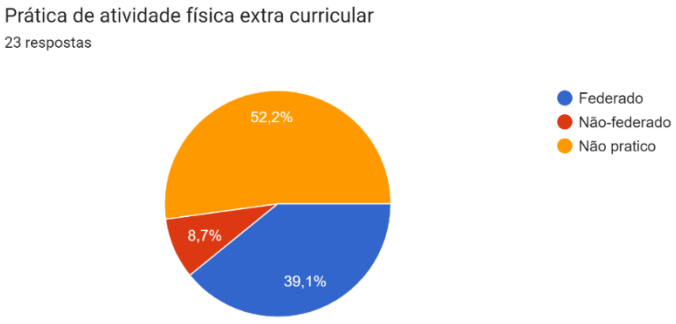
Idade dos alunos da TR



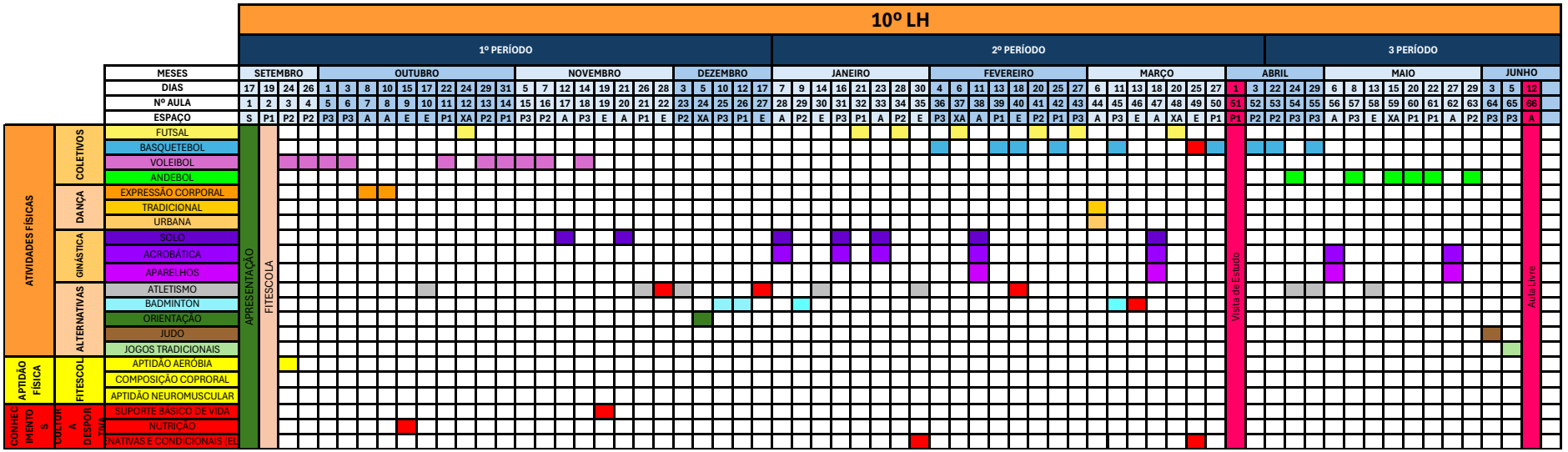
Gosto pela disciplina dos alunos da TR



Prática de atividade Física Extracurricular dos alunos da TR



Anexo 5. Planificação Anual da TR



1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO	
MATÉRIA	Nº AULAS	MATÉRIA	Nº AULAS	MATÉRIA	Nº AULAS
VOLEIBOL	10	FUTSAL	6	ANDEBOL	6
EXPRESSÃO CORPORAL	2	BASQUETEBOL	9	GINÁSTICA APARELHOS	2
GINÁSTICA SOLO	2	DANÇAS TRADICIONAIS	2	ATLETISMO	3
ATLETISMO	3	GINÁSTICA SOLO	5	JOGOS TRADICIONAIS	1
ORIENTAÇÃO	1	GINÁSTICA ACROBÁTICA	5	JUDO	1
SUPORTE BÁSICO DE VIDA	1	ATLETISMO	2		
NUTRIÇÃO	1	BADMINTON	4		
BADMINTON	2	NUTRIÇÃO	1		
FUTSAL	1				

Legenda	
	P1, P2 e P3 – Terços de campo correspondentes ao Pavilhão
	A – Auditório
	E – Espaço Exterior
	XA – Pavilhão Xico Andebol
	S - Sala

Anexo 6. Unidades Didáticas (Ginástica)

Unidade Didática - Ginástica													
Data				12/nov	21/nov	07/jan	16/jan	23/jan	11/fev	18/mar	22/abr	27/mai
Dia da semana				3ª	5ª	3ª	5ª	5ª	3ª	3ª	3ª	3ª
Espaço				Auditório	Auditório	Auditório	Auditório	Auditório	Auditório	Auditório	Auditório	Auditório
Duração				90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Nº da UD				1 de 9	2 de 9	3 de 9	4 de 9	5 de 9	6 de 9	7 de 9	8 de 9	9 de 9
Conteúdo- Habilidades Gimnicas	Ginástica de Solo	**Elementos de ligação**	**Pirueta**	Avaliação Diagnótica (AD)	I/E	E	E	E	E	E	E/C	**Avaliação Sumativa**
			Saltos de gato		I/E	E	E	E	E	E	E/C	
			Saltos tesoura		I/E	E	E	E	E	E	E/C	
			Passos gimnicos		I/E	E	E	E	E	E	E/C	
		Elementos Gimnicos	**Rolamento engrupado à frente**		E	E	E	E	E	E	E/C	
			Rolamento Com MI afastados		I/E	E	E	E	E	E	E	
			Rolamento à retaguarda engrupado		I/E	E	E	E	E	E	E	
			Rolamento à retaguarda com MI afastados		I/E	E	E	E	E	E	E	
			Apoio facial invertido							I/E	E	
			Apoio de cabeça						I/E	E	E	
			Roda							I/E	E	
		Elementos de flexibilidade	**Ponte**		I/E	E	E	E	E	E	E	
		Elementos de equilibrio	**Avião**		I/E	E	E	E	E	E	E/C	
			Vela			I/E	E	E	E	E	E/C	
	Acrobática	**Pegas**				AD	I/E	E	E	E	E/C	
		Monte /Desmonte					I/E	E	E	E	E/C	
		Ajudas					I/E	E	E	E	E/C	
		Figuras (pares e trios)					I/E	E	E	E	E	
	Aparelhos	**MiniTrampolim**	**Salto em extensão**						AD	I/E	E	E
			Salto engrupado							I/E	E	E
			Pirueta								I/E	E
			Carpa de pernas afastadas								I/E	E
		Plinto	**Salto entre mãos**							I/E	E	E
			Salto ao eixo								I/E	E
	Sequências Gimnicas				I/E	E	E	E	E	E	E	E
Cultura Desportiva												
Terminologia				Aprendizagens transversais a todas as aulas, com aplicação longitudinal ao longo da Unidade Didática.								
Regras de Segurança												
Condição Física e Fisiológica												
Capacidades Coordenativas		Orientação espacial		As capacidades coordenativas, serão desenvolvidas ao longo das aulas, consoante as situações de aprendizagem específicas a nível técnico e de treino de condição física.								
		Coordenação										
		Equilibrio										
Capacidades Condicionais		Velocidade		As capacidades condicionais, serão desenvolvidas ao longo das aulas, consoante as situações de aprendizagem específicas a nível técnico e de treino de condição física.								
		Flexibilidade										
		Força										
Conceitos Psicosociais												
Autonomia/ Responsabilidade				Capacidade de o alunos desenvolver exercicios solicitads pelo professor, com e sem a sua supervisão. Momentos presentes durante toda a Unidade Didática.								
Cooperação				Desenvolvimento do trabalho cooperativo entre os alunos durante as aulas.								
Empenho				Realização dos exercícios propostos, com o máximo empenho e compromisso.								

Anexo 7. Modelo Plano de Aula

Aulas nºs e		
Data: Hora: Duração: Local: Turma:	Objetivos da aula Motor: Cognitivo: Socioafetivo:	Nº de Alunos: Material:

AULA x DE x DA UNIDADE DIDÁTICA:						
		FD	CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA	CRITÉRIOS DE EXITO
INICIAL						
FUNDAMENTAL						
FINAL						

OBSERVAÇÕES

Anexo 8. Equipas do MED (Basquetebol)



Anexo 9. Registo das tarefa parcelares MED (Basquetebol)

BASQUETEBOL	1ª Aula - Contagem de Rondas				
Aluno 1:	1	2	3	4	5
Aluno 2:	6	7	8	9	10
Data:	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20
BASQUETEBOL	2ª Aula - Contagem de Rondas				
Aluno 1:	1	2	3	4	5
Aluno 2:	6	7	8	9	10
Data:	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20

Anexo 10. Tabela de pontuação MED (Basquetebol)



10º

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

EQUIPAS | PONTUAÇÃO FINAL | PONTUAÇÃO EQUIPAS | AULAS | ATITUDE E VALORES | AFILIAÇÃO | CRITÉRIO PONTUAÇÃO

PONTUAÇÃO FINAL

EQUIPAS	AULAS	PRESENÇAS	ASSIDUIDADE	EMPENHO	FAIR-PLAY	ESPÍRITO DE EQUIPA	AFILIAÇÃO	TOTAL EQUIPA
Lança e Reza	106	43	43	164	35	28	34	453
Ladrões da Cesta	171	41,5	43	128	15	22	30	450,5
Qualidade	127	46	45	142	25	24	24	433
Passa que eu falho	110	46	47	137	15	22	28	405

EQUIPAS | PONTUAÇÃO FINAL | PONTUAÇÃO EQUIPAS | AULAS | ATITUDE E VALORES | AFILIAÇÃO | CRITÉRIO PONTUAÇÃO

PONTUAÇÃO AULAS

EQUIPAS	Aula 2						Aula 3						Aula 4						Aula 5						Aula 6					
	EXERCÍCIO 1	EXERCÍCIO 2	EXERCÍCIO 3	EXERCÍCIO 4	TOTAL ALUNO	TOTAL EQUIPA	EXERCÍCIO 1	EXERCÍCIO 2	EXERCÍCIO 3	EXERCÍCIO 4	TOTAL ALUNO	TOTAL EQUIPA	EXERCÍCIO 1	EXERCÍCIO 2	EXERCÍCIO 3	EXERCÍCIO 4	TOTAL ALUNO	TOTAL EQUIPA	EXERCÍCIO 1	EXERCÍCIO 2	EXERCÍCIO 3	EXERCÍCIO 4	TOTAL ALUNO	TOTAL EQUIPA	EXERCÍCIO 1	EXERCÍCIO 2	EXERCÍCIO 3	EXERCÍCIO 4	TOTAL ALUNO	TOTAL EQUIPA
Lança e Reza																														
Ladrões da Cesta																														
Qualidade																														
Passa que eu falho																														

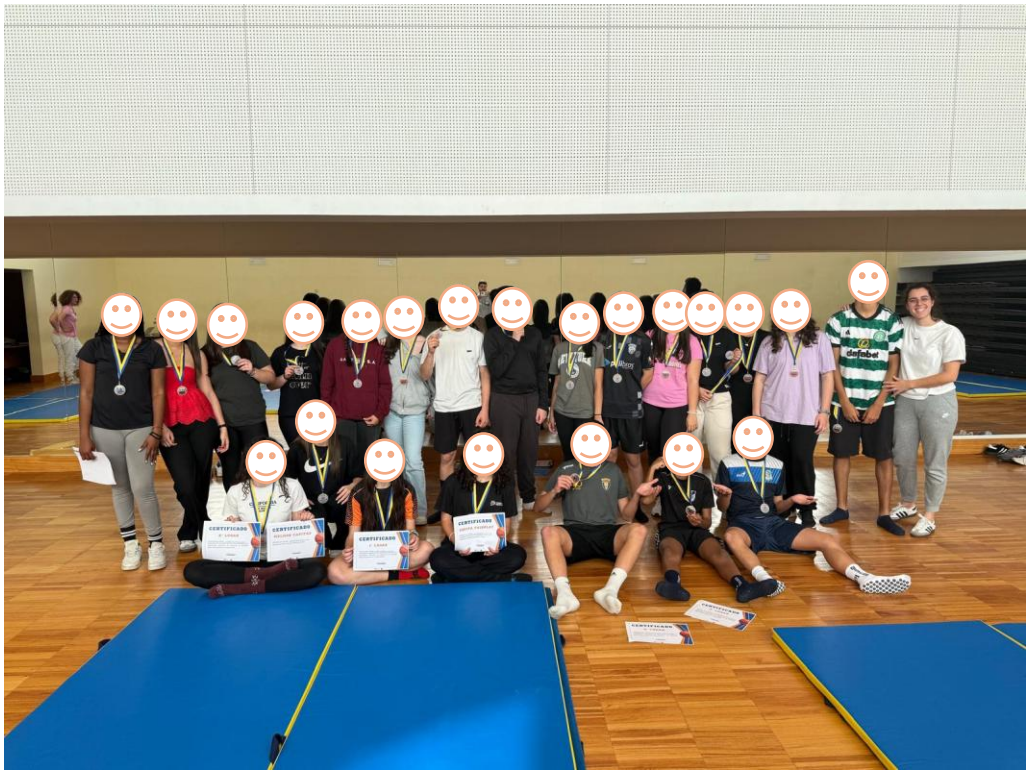
EQUIPAS | PONTUAÇÃO FINAL | PONTUAÇÃO EQUIPAS | AULAS | ATITUDE E VALORES | AFILIAÇÃO | CRITÉRIO PONTUAÇÃO

PONTUAÇÃO ATITUDE E VALORES

EQUIPAS	Aula 2						Aula 3						Aula 4						Aula 5						Aula 6					
	PRESENÇAS	ASSIDUIDADE	EMPENHO	FAIR-PLAY	ESPÍRITO DE EQUIPA	TOTAL EQUIPA	PRESENÇAS	ASSIDUIDADE	EMPENHO	FAIR-PLAY	ESPÍRITO DE EQUIPA	TOTAL EQUIPA	PRESENÇAS	ASSIDUIDADE	EMPENHO	FAIR-PLAY	ESPÍRITO DE EQUIPA	TOTAL EQUIPA	PRESENÇAS	ASSIDUIDADE	EMPENHO	FAIR-PLAY	ESPÍRITO DE EQUIPA	TOTAL EQUIPA	PRESENÇAS	ASSIDUIDADE	EMPENHO	FAIR-PLAY	ESPÍRITO DE EQUIPA	TOTAL EQUIPA
Lança e Reza																														
Ladrões da Cesta																														
Qualidade																														
Passa que eu falho																														

COMPONENTES	PONTOS	CRITÉRIOS DAS COMPONENTES AVALIADAS
PRESENÇAS	0	O aluno não esteve presente na aula
	1	O aluno esteve presente na aula com dispensa.
	2	O aluno esteve presente na aula
PONTUALIDADE	0	O aluno não chegou à aula no tempo estabelecido
	1	O aluno chegou à aula no tempo estabelecido
EMPENHO	1	O aluno não se empenhou na aula
	2	O aluno empenhou-se na aula
	3	O aluno empenhou-se exemplarmente na aula.
FAIR-PLAY	0	A equipa não demonstrou Fair-Play
	5	A equipa demonstrou Fair-Play
ESPÍRITO DE EQUIPA	0	A equipa não demonstrou Espírito de Equipa
	2	A equipa demonstrou um Espírito de Equipa razoável
	4	A equipa demonstrou um Espírito de Equipa muito bom
FESTIVIDADE	1	A equipa demonstrou baixo nível de Festividade (+1ponto extra pelos recursos utilizados)
	2	A equipa demonstrou um nível razoável de Festividade (+1ponto extra pelos recursos utilizados)
	4	A equipa demonstrou um bom nível de Festividade (+1ponto extra pelos recursos utilizados)
ORGANIZAÇÃO	1	A equipa não se organizou dentro das datas previstas.
	3	A equipa organizou-se após as datas previstas

Anexo 11. Evento culminante entrega de prémios MED (Basquetebol)







Anexo 12. Tabela de registo de avaliação dos alunos (Ginástica)

TABELA 1 - SEQUÊNCIA FINAL																													
Dupla	Nomes	Postura corporal			Fluidez			Graciosidade			Amplitude de movimentos			Ocupação do espaço			Utilização dos três níveis			Música / Coordenação			Segurança			Coordenação		
		NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													

LEGENDA							
NF	Não Faz	**F**	Faz	**FQ**	Faz com Qualidade		

TABELA 2																																		
GINÁSTICA DE SOLO															GINÁSTICA ACROBÁTICA																				
Dupla	Nomes	Elementos Gímnicos			1 Elemento de Ligação			1 Elemento de Flexibilidade			1 Elemento de Equilíbrio				1ª Figura Pares			2ª Figura de Pares			Encontrar sempre um ponto de			Segmentos alinhados			Estabilidade do base;			Volante em equilíbrio, mantendo			Monte e desmonte em segurança.		
		NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ		NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ	NF	F	FQ
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		
6																																		
7																																		
8																																		
9																																		
10																																		
11																																		
12																																		
13																																		
14																																		

LEGENDA	NF	Não Faz	F	Faz	FQ	Faz com Qualidade

NOTA DA TABELA 1: _____ + NOTA DA TABELA 2: _____ = NOTA FINAL: _____

Anexo 13. Cartão Feedback (Voleibol)

CARTÃO FEEDBACK

PASSE DE FRENTE



Mãos em cima e à frente da cabeça (posição de concha);

Rotação dos pulsos para repulsão da bola;

Contactar a bola com a ponta dos dedos;

Extensão dos Membros Superiores e Inferiores no envio da bola.

CARTÃO FEEDBACK

MANCHETE



Membros Inferiores afastados e semifletidos;

Membros Superiores juntos e estendidos;

Toca na bola com a parte anterior do antebraço;

Extensão dos Membros Inferiores durante o contacto com a bola.

Anexo 14. Ficha de registo de observação a pares (Basquetebol)

Lançamento em apoio Critérios de êxito	Nº Feedbacks	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
1- Mão hábil por baixo da bola com os dedos e a apontar para cima. A mão menos hábil colocada ligeiramente ao lado e à frente - Posição de alavanca.											
2 - Flexão e extensão simultânea dos MS e MI											
3 - Flexão completa do pulso.											
Nome do observado:											
Equipa:											

Nota: coloca um **I (traço)**, em cada lançamento, no critério que o colega executa corretamente.

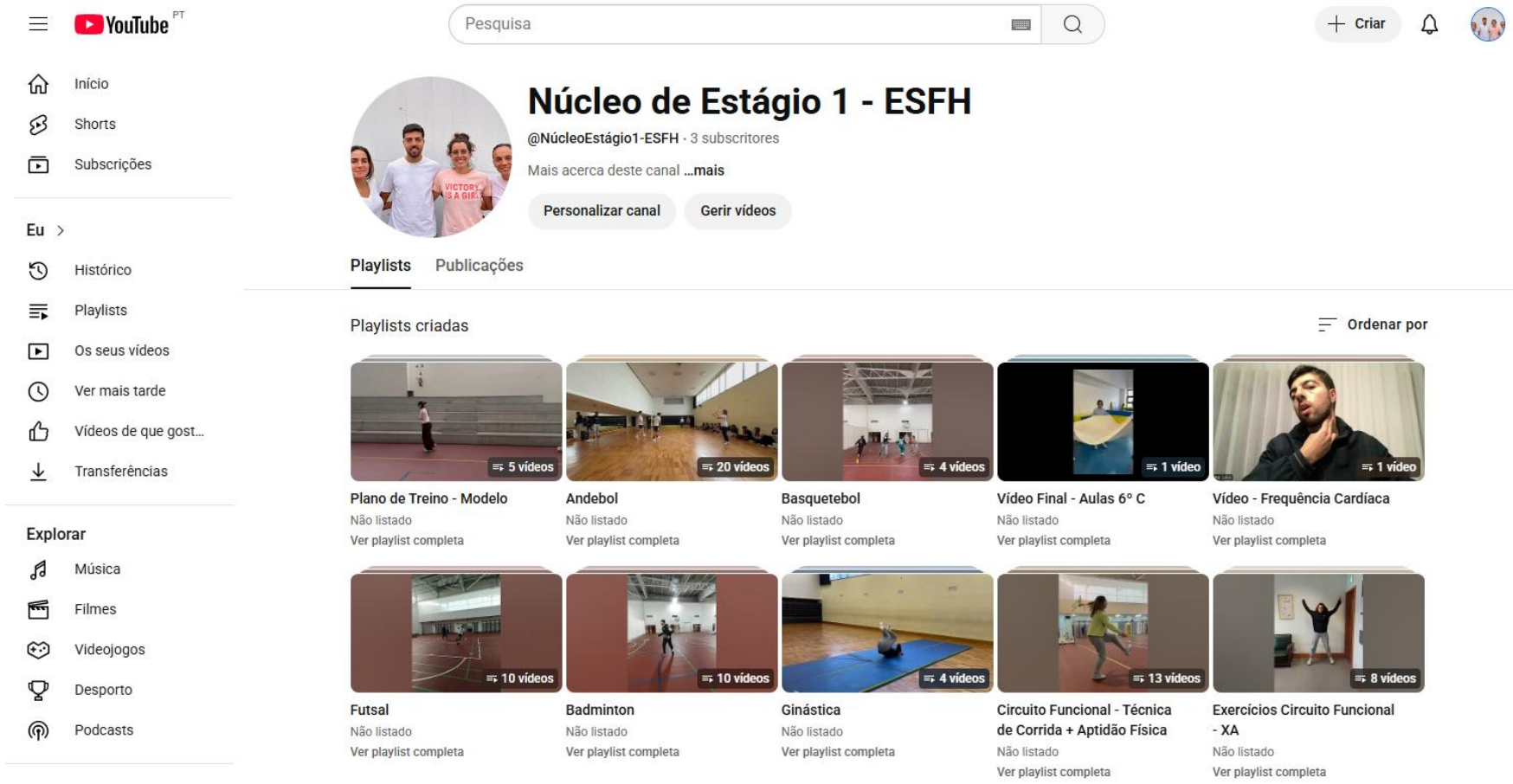
Nome do observador:

Equipa:

Anexo 15. Ficha de registo de feedback (Futsal)

Data:		Aluno observado 1:	Nº de Feedbacks	Aluno 1 ✓ ✗	Nota de empenho	Nº de Feedbacks	Aluno 2 ✓ ✗	Nota de empenho
Observador:		Aluno observado 2:						
Técnica	Condução de Bola	Bola perto controlada e perto do pé.						
		Conduzir com a cabeça levantada.						
	Interceção	Cortar um passe entre dois adversários.						
		Rápida reação à bola.						
Tática	Cobertura Ofensiva	Movimentar-se e dar linhas de passe ao jogador com bola.						
	Cobertura Defensiva	Colocar-se atrás e diagonal ao aluno que faz contenção.						

Anexo 16. Reportório Digital



Anexo 17. Tabela de AS (Ginástica)

Turma: 10ºLH **Ginástica Acrobática** **2024/2025**

Grupo	Nomes	Postura corporal		Fluidez		Graciosidade		Amplitude de movimentos		Ocupação do espaço		Utilização dos três níveis		Música / Coordenação		Segurança		Coordenação		Total G.	Total I.	1 Ele. Gímnico		1 Ele. Ligação		1 Ele. Flexibilidade	1 Ele. Equilíbrio	2 Fig. de Pares			2 Fig. de Trio			Total G.	Nota G.	Nota I.
																				30%			B		B			Fácil	Médio	B	Fácil	Fácil	B	70%	100%	
		3	B	3	B	2	B	2	B	2	B	2	B	2	B	2	B	2	B	20		2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	20	20	
1		3		3		2																														
2																																				
3																																				
4																																				
5																																				
6																																				
7																																				

Anexo 18. Tabela de registo de aptidão física (Atletismo)

ATLETISMO - EVOLUÇÃO DA RESISTÊNCIA																				
Aula nº	1					2					3					4				
Data	29/nov																			
Alunos	Tempos	Percursos	Perdas de Ritmo	Nº Paragens	Falhas	Tempos	Percursos	Perdas de Ritmo	Nº Paragens	Falhas	Tempos	Percursos	Perdas de Ritmo	Nº Paragens	Falhas	Tempos	Percursos	Perdas de Ritmo	Nº Paragens	Falhas

Anexo 19. Texto (Expressão Corporal)

Texto para Expressão Corporal

De noite acordo sobressaltada com um pesadelo, volto a adormecer. De manhã, acordo com muita preguiça, espreguiço-me e levanto-me lentamente. Vou ao guarda-roupa e visto um fato de treino para ir para a escola. Vou tomar um breve pequeno-almoço com os meus pais que me alertam, com cara de chateados, que já estou atrasada, então apresso-me e vou lavar os dentes. Logo de seguida, quase pronta a sair de casa, abro a porta e deparo-me com uma ventania e chuva intensa, desço as escadas e corro até à garagem para entrar no carro para a minha mãe me levar à escola. Pelo caminho coloco uma música que vamos a cantar de forma alegre, fazendo paragem para recolher mais 3 colegas da minha turma. Ao chegar perto da escola, como estava muito transito a minha mãe deixou-nos, fomos o restante do caminho a pé. Após andar um pouco, tínhamos de atravessar o riacho sobre as pedras, as quais escorregavam bastante, levando um colega a cair. O riacho estava a galgar e o nosso colega foi levado com a corrente em reboliço no meio da água. Todos aflitos fomos em socorro dele, mas nesse momento começou a chover torrencialmente. Estávamos em pânico, não estava a ser fácil conseguir ajudá-lo. O nosso colega conseguiu agarrar-se a um cano e nesse mesmo momento eu disse: "Vamos parar para pensar!". Juntos criamos uma corrente humana, dando as mãos, e criando uma posição baixa para não escorregarmos também. Com muito esforço e com uma combinação de contagem até três conseguimos, passo após passo, retirar o nosso colega do riacho. Percebemos que para o passar tínhamos de ir a correr e saltar muito. Conseguimos. Estávamos completamente encharcados e exaustos, mas ao mesmo tempo super contentes. Deste modo, mantivemo-nos sentados no chão a recuperar um pouco, até que percebemos que não estávamos em condições de ir para a escola. Então decidimos ligar aos nossos pais, que nos trouxeram uma muda de roupa, e assim pudemos ir para a escola mais confortáveis.

No final do dia estava exausto e, ao deitar-me na cama, adormeci logo.

Anexo 20. Sequência (Expressão Corporal)

Criar uma sequência explorando os seguintes pontos:



1. Começar todos num ponto;

2. Deslocar pelos níveis (alto, médio e baixo) até se colocarem mais distante

possível;

3. Aproximando-se em 4 tempos lentos e 4 rápidos formando uma linha virados para o espelho;

4. Pausa para admirar algo;

5. A pares realizar 2 a 2 espelho; ação reação e queda sustentada.

6.Terminar numa emoção.

Anexo 21. Ficha de AD (Basquetebol)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - BASQUETEBOL				Nível		OBS
				Introdutório	Elementar	
AÇÕES TÉCNICAS	Posição de Tripla Ameaça		Enquadra-se com o cesto quando recebe a bola para decidir se lança, se passa ou se inicia o drible.			
	Passe	De peito	Com a bola perto da zona do peito, utiliza as duas mãos para passar em direção do colega de equipa.			
		Picado	Envia a bola, fazendo a mesma contactar o chão, em direção do colega de equipa			
	Receção		Recebe a bola com as duas mãos com os dedos abertos. Amortece a bola com a flexão dos braços para junto do peito.			
	Lançamento	Na passada	Realiza os apoios corretos, eleva o joelho da mão que lança a bola e lança com a mão de "fora".			
		Em apoio	Direciona os apoios para o cesto. Coloca o mão lançadora acima da cabeça e a mão contrária no apoio da bola.			
	Drible		Realiza o drible evitando que a bola passe a linha da cintura e com a mão mais longe do adversário de forma a proteger a bola.			
	Posição Base Defensiva		Joelhos ligeiramente fletidos, corpo ligeiramente à frente com o peso sobre o terço anterior dos pés e MS prontos a agir.			
	Ressalto		Coloca-se debaixo do cesto, salta em direção da bola para agarrar a bola.			
AÇÕES TÁTICAS	Ação de Apoio		Movimenta-se sem bola para dar uma linha de passe ao portador da bola.			
	Reajuste Posicional		Reajuste a posição para dar nova linha de passe após ter realizado um movimento e não ter recebido a bola.			
	Passa e Corta		Realiza um movimento em direção do cesto após ter realizado o passe.			
	Identifica e aproveita as situações de finalização		Identifica possíveis situações de finalização, driblando ou lançando em direção do cesto.			
	Organiza/reorganiza o ataque		Organiza/ reorganiza o ataque para criar uma situação de finalização.			
	Marcação Individual		Defende de forma individual um adversário, colocando-se entre ele e o cesto.			
ATITUDES			Coopera com os companheiros no jogo aceitando as opções e falhas dos seus colegas. Aceita as decisões da arbitragem e respeita os os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.			
CONHECIMENTOS			Conhece o objetivo do jogo, as principais ações técnico-táticas e as regras da modalidade.			

Anexo 22. Modelo de AF (Documento de Apoio Ginástica)

Caderno de Ginástica



Turma:

Nome: _____

_____

_____

_____

Professora Estagiária: Marta Cunha

Ano Letivo 2024/2025

Elementos de Ligação	1º Passos Gímnicos	2º Galope	3º Salto de Gato	4º Salto tesoura	5º Pirueta/ ½ Pirueta
					
Critérios de êxito	1 - Movimento de deslize com ponta do pé em extensão.	1 - Ponta do pé em extensão aponta para o joelho alternadamente.	1 - Ponta do pé em extensão apontar para o joelho.	1 - MI e ponta do pé em extensão.	1 - Impulsão simultânea nos dois pés.
	2 - Coordenação dos MS com MI.	2 - Coordenação dos MS com MI.	2 - Elevação alternada dos MI engrupada.	2 - Elevação alternada dos MI em extensão.	2 - Rotação 180/360 com elevação MS
	3 - Movimento com amplitude.	3 - Movimento com amplitude.	3 - Movimento com amplitude.	3 - Movimento com amplitude	3 - Receção em equilíbrio.
Nº de Feedbacks	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-
✓ ou X	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-

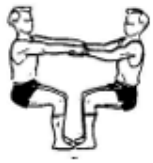
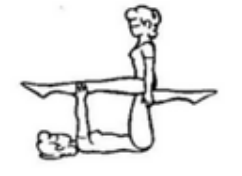
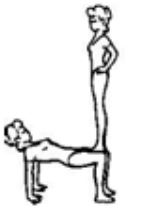
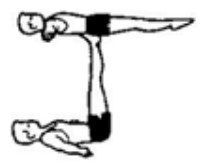
Elementos Gímnicos	6º Rolamento engrupado à frente	7º Rolamento engrupado à retaguarda	8º Rolamento à frente de MI Afastados	9º Rolamento atrás com MI Afastados	10º Apoio de Cabeça
					
Critérios de êxito	1- Manter o corpo engrupado.	1 - Manter o corpo engrupado.	1 - Afastar os MI quando os glúteos estão a apontar para o teto.	1 - Afastar os MI quando os glúteos estão a apontar para o teto.	1 - Realizar um triangulo com a cabeça e as mãos.
	2 - Elevação da bacia.	2 - Apoio da palma das mãos junto dos ombros	2 - Exercer força nas mãos;	2 - Tocar com as pontas dos pés no chão.	2 - Elevar a bacia para a vertical.
	3 - Impulsão dos MI.	3 - Palmas das mãos empurram o chão.	3 - Fecho do tronco à frente, manter inclinado.	3 - Palmas das mãos empurram o chão.	3 - Posição vertical do corpo invertido.
Nº de Feedbacks	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-
✓ ou X	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-	1- 2- 3-

Elementos Equilíbrio	11º Avião	12º Vela
		
Critérios de êxito	1 - Tronco paralelo ao solo.	1 -Elevar a bacia, glúteo direcionado para o teto.
	2 - Olhar dirigido para a frente.	2 - MI unidos e em extensão na perpendicular com o teto.
	3- MI em extensão.	3 - Ponta dos pés em extensão.
Nº de Feedbacks	1- 2- 3-	.1- 2- 3-
✓ ou X	1- 2- 3-	.1- 2- 3-

Elementos Flexibilidade	13º Ponte
	
Critérios de êxito	1 - Ombros na verticalidade do apoio das mãos.
	2 - MI unidos.
	3 - MI estendidos.
Nº de Feedbacks	1- 2- 3-
✓ ou X	1- 2- 3-

Nomes:	Sequência:

Figuras de Pares

			
FG1	FG2	FG3	FG4
			
FG5	FG6	FG7	FG8
			
FG9	FG10	FG11	FG12
			
FG13	FG14	FG15	FG16
			
FG17	FG18	FG19	FG20

Legenda	
Nível I	
Nível II	
Nível III	

Nomes: _____

_____

Assinala com um ✓ as figuras que realizaram ao longo da aula.

FG 1		FG 6		FG 11		FG 16	
FG 2		FG 7		FG 12		FG 17	
FG 3		FG 8		FG 13		FG 18	
FG 4		FG 9		FG 14		FG 19	
FG 5		FG 10		FG 15		FG 20	

Critérios de Avaliação da Composição Coreográfica a Pares

- A composição do esquema **deve percorrer o praticável** em várias direções e níveis, com fluidez, postura corporal, graciosidade e amplitude de movimentos.

- Cada composição deverá apresentar **no mínimo**:
  - Um elemento gímnico (rolamentos, pino de cabeça e apoio facial invertido);
  - Um elemento de ligação (salto de gato, salto de tesoura, galope e meia pirueta);
  - Um elemento de flexibilidade (ponte);
  - Um elemento de equilíbrio (avião e vela);
  - Duas figuras de pares.

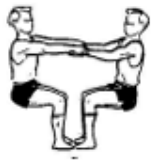
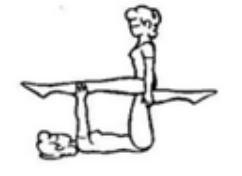
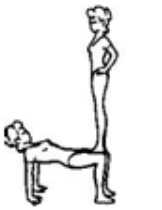
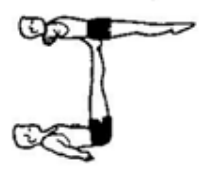
- Valoriza-se a execução técnica dos elementos das categorias da ginástica de solo e as figuras da ginástica acrobática.

- Será valorizada a coordenação entre os elementos do grupo.

Nomes: _____

_____

Figuras de Pares

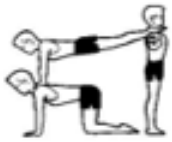
			
FG1	FG2	FG3	FG4
			
FG5	FG6	FG7	FG8
			
FG9	FG10	FG11	FG12
			
FG13	FG14	FG15	FG16
			
FG17	FG18	FG19	FG20

Legenda	
Nível I	
Nível II	
Nível III	

Sequência: _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____

(Figura) (Elemento) (Figura) (Elemento) (Figura) (Elemento)

Figuras de Trios

			
FG21	FG22	FG23	FG24
			
FG25	FG26	FG27	FG28

Nomes: _____

_____

_____

Assinala com um ✓ as figuras que realizaram ao longo da aula.

FG 21		FG 25	
FG 22		FG 26	
FG 23		FG 27	
FG 24		FG 28	

Sequência: _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____ .

Critérios de Avaliação da Composição Coreográfica

- A composição coreográfica terá no **mínimo 1:30 minutos** e no **máximo 2 minutos**.
- A composição do esquema **deve percorrer o praticável** em várias direções e níveis, com fluidez, postura corporal, graciosidade e amplitude de movimentos.
- Cada composição deverá apresentar **no mínimo**:
  - Um elemento gímnico (rolamentos, pino de cabeça e apoio facial invertido);
  - Um elemento de ligação (salto de gato, salto de tesoura, galope e meia pirueta);
  - Um elemento de flexibilidade (ponte);
  - Um elemento de equilíbrio (avião e vela);
  - Duas figuras de pares (uma de nível fácil e outra de nível médio);
  - Duas figuras de trio de nível fácil;
- Valoriza-se a coordenação entre a interpretação musical e a expressão corporal.
- Valoriza-se a execução técnica dos elementos das categorias da ginástica de solo e as figuras da ginástica acrobática.
- Será valorizada a coordenação entre os elementos do grupo.
- A apresentação com qualidade e com rigor técnico, em segurança, de figuras com maior grau de dificuldade terão bonificação.

Composição Coreográfica

_____+_____+_____+

_____+_____+_____+

_____+_____+_____+

_____+_____+_____+

_____+_____+_____+

_____+_____+_____.

Música:

_____

Anexo 23. Ficha de registo individual Fitescola

		ÁREA B - APTIDÃO FÍSICA																										
		COMPOSIÇÃO CORPORAL								AERÓBIA		APTIDÃO NEUROMUSCULAR																
		Idade	Peso	Altura	% Gordura	Massa Muscular	Gordura Visceral	IMC	ZONA	Vaivem	ZONA	Abdominais	ZONA	Flexoes de Braços	ZONA	Impulsao Horizontal		ZONA	Velocidade 40 m		ZONA	Flexibilidade dos Ombros		ZONA	Flexibilidade dos membros inferiores		ZONA
Nº	Nomes															1º	2º		1º	2º		D	E		D	E	
15		15	58,9	1,72	12,6			19,9	ZS	71	ZS	42	ZS	2	PM	182	177	ZS	5,4	6,82	PA	s	s	ZS	29	27	ZS

ZS	Zona Saudável
PA	Perfil Atlético
PM	Precisa de melhorar

Valores de Referência:

Idade	Vaivém		Abdominais		Flexões de Braço		Impulsão Horizontal		Velocidade 40 m		Flexibilidade dos Membros Inferiores		Flexibilidade de Ombros	IMC	
14	36	77	24	71	14	24	151,5	213,3	6,76	5,97	20,3	30,4	SIM = Contacto das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços	15,7	22,2
15	42	85	24	71	16	27	165,4	224,4	6,49	5,77	20,3	31,9		16,3	23,1
16	47	91	24	71	18	29	175,9	231,8	6,24	5,59	20,3	33,5		16,7	23,9
17	50	94	24	71	18	32	184,2	239,0	6,00	5,42	20,3	34,5		17,1	24,6
18	53	96	24	71	18	34	203,2	251,7	5,77	5,27	20,3	35,0		18,5	25,0

Parabéns pelo teu desempenho!

Conseguiste alcançar 6 níveis de zona saudável e 1 nível de perfil atlético nos testes realizados. Estes resultados demonstram um excelente equilíbrio entre a tua aptidão física atual e os padrões de referência.

Contudo, para continuares a evoluir e a alcançar o teu máximo potencial, é importante que continues a trabalhar em algumas áreas. Neste caso, deves focar - te no fortalecimento dos membros superiores, pois o teu resultado nas Flexões de Braços indicou que há espaço para melhoria nesta habilidade. Ao dedicar atenção a este ponto, poderás melhorar ainda mais o teu desempenho e alcançar níveis ainda mais elevados de aptidão física.

Anexo 24. Ficha modelo de AS (Futsal)

TURMA 10º	HABILIDADES MOTORAS - FUTSAL																													
	TÉCNICA (8 valores)														TÁTICA (12 valores)															
	OFENSIVO										DEFENSIVO				PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS (8 valores)										JOGO (4 valores)					
	Passe		Receção		Condução		Drible/Finta		Remate		Interceção		Desarme		OFENSIVOS				DEFENSIVOS				DESEMPENHO					
	Direcionado e tenso		Receber e manter a bola perto do pé		Controlada		Enganar o adversário, muda de direção e acelera		Enquadra com a baliza		Agilidade e rapidez a cortar uma bola entre adversários		Tira a bola do adversário direto sem cometer falta		Penetração		Cob. Ofensiva		Mobilidade		Contenção		Cob. Defensiva		4x3+GR		5x5			
ALUNO	Ajustado à movimentação do recebedor				Cabeça levantada		Ultrapassa o adversário direto sem perder a posse de bola		Forte e dirigido (tenso)						Fazer o jogo avançar em direção da baliza adversária		Dar linhas de passe ao jogador com bola		Movimenta de forma a dar uma linha de passe mais longa		Impede o avanço do jogador com bola		Coloca-se atrás e diagonalmente ao jogador da contenção						TOTAL	AUTOAVALIAÇÃO
	1, 5		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1		1		11,875	13
	2		1, 5		0, 75		0, 375		0, 75		0, 5		0, 5		1, 5		1, 5				1, 5		1		1, 5		1, 5		14,875	15
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1		1		11,875	14
	1, 5		1		0, 5		0, 25		0, 5		0, 375		0, 375		1		1				1		1		1		1		10,5	12
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1		1		12,375	14
	2		2		1		0, 5		1		0, 5		0, 75		2		2				1, 5		1, 5		2		2		18,75	18
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1, 5		1, 5		12,875	14
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1		1		12,375	15
	2		2		1		0, 5		1		0, 75		0, 5		2		1, 5				1, 5		1, 5		2		2		18,25	18
	2		1, 5		0, 75		0, 375		0, 75		0, 5		0, 5		1, 5		1, 5				1		1		1, 5		1, 5		14,375	16
	2		2		1		0, 5		1		0, 75		0, 5		2		1, 5				1, 5		1, 5		2		2		18,25	
	1, 5		1		0, 5		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1		1		10,625	
	2		2		1		0, 5		1		0, 75		0, 5		2		1, 5				1, 5		1, 5		2		2		18,25	18
	2		2		1		0, 5		1		0, 5		0, 5		2		1, 5				1, 5		1, 5		2		2		18	18
	1, 5		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1		1		11,375	
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1		1		12,375	
	1, 5		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1		1		11,375	14
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1, 5		1, 5		13,375	14
	1, 5		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1		1		11,375	13
	2		1, 5		0, 75		0, 375		0, 75		0, 375		0, 375		1, 5		1				1, 5		1		1, 5		1, 5		14,125	15
	1, 5		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1				1		1		1		1		11,375	
	2		1, 5		0, 75		0, 375		0, 75		0, 5		0, 5		1, 5		1, 5				1, 5		1		1, 5		1, 5		14,875	16
	1, 5		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1		1		11,875	
	2		2		1		0, 5		1		0, 5		0, 75		2		2				1, 5		1, 5		2		2		18,75	18
	2		1, 5		0, 75		0, 25		0, 5		0, 375		0, 5		1		1, 5				1		1		1		1		12,375	12
	NF	1	NF	1	NF	0, 5	NF	0, 25	NF	0, 5	NF	0, 375	NF	0, 375	NF	1	NF	1	NF		NF	1	NF	1	NF	1	NF	1	10	
	F	1, 5	F	1,5	F	0, 75	F	0, 375	F	0, 75	F	0, 5	F	0, 5	F	1, 5	F	1, 5	F		F	1, 5	F	1,5	F	1,5	F	1, 5	14,875	
	FQ	2	FQ	2	FQ	1	FQ	0, 5	FQ	1	FQ	0, 75	FQ	0, 75	FQ	2	FQ	2	FQ		FQ	2	FQ	2	FQ	2	FQ	2	20	

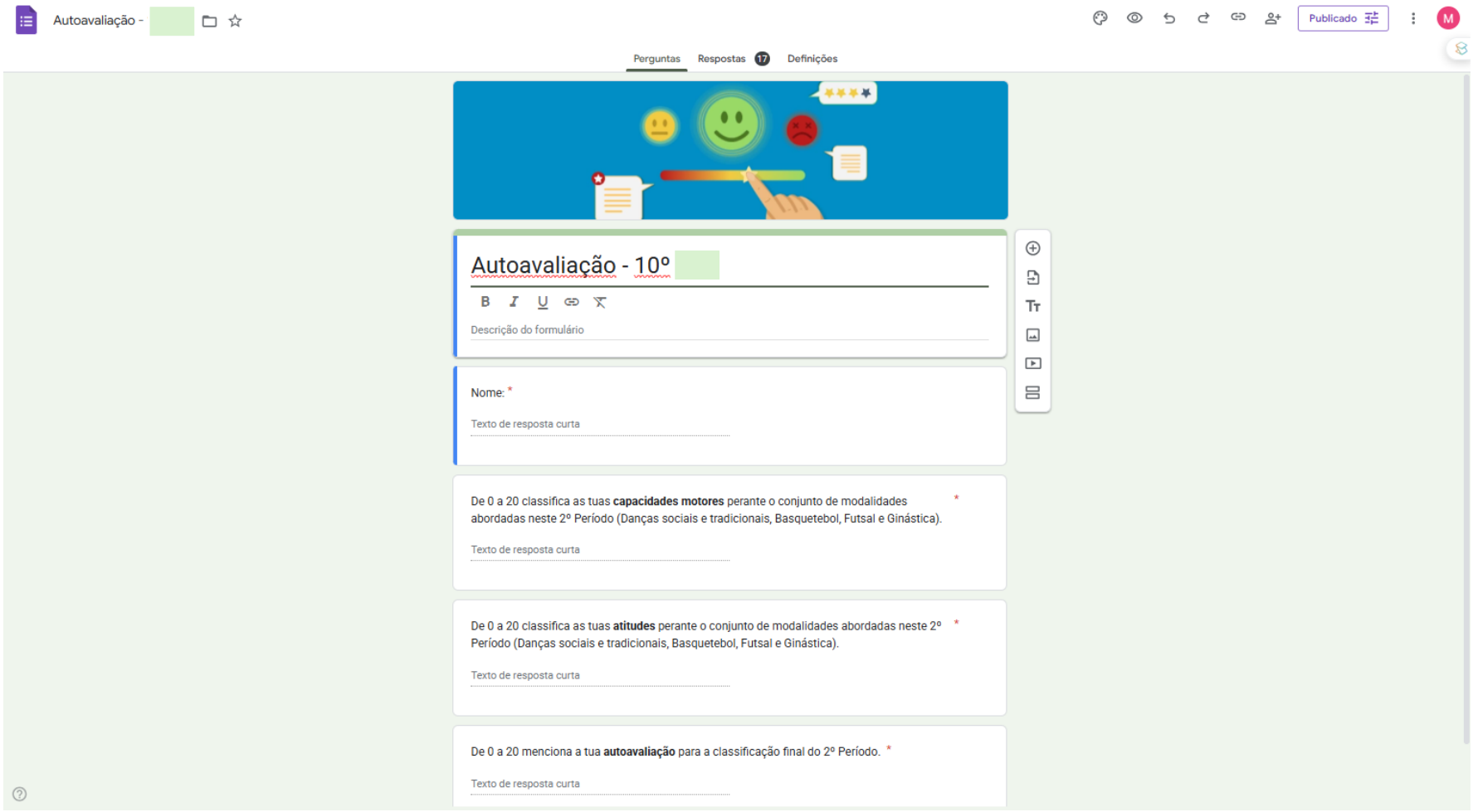
Anexo 25. Tabela modelo de Autoavaliação dos alunos

	GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO 1º PERÍODO ANO LETIVO 2024/2025	**PROFESSOR** Marta Cunha

Turma																																
1º Período	**Atividades Físicas**																								100%	**Aptidão Física**					**Conhecimentos**		**Avaliação Final**
	SUBÁREA JDC				**SUBÁREA GINÁSTICA**				**SUBÁREA ALTERNATIVA**								**SUBÁREA ARE**								Total	70%	30%	100%		100%		1º Período
	Voleibol				**Ginástica de Solo**				**Atletismo**				**Orientação**				**Expressão Corporal**				**Danças Tradicionais**							Total			Total	
	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,60%	70%	30%	100%	16,70%	70%	30%	100%	16,70%								
NOME	C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		C	A	Total		70%	AF	A	100%	20%		10%	**100%**
			0	0,0			0	0,0			0	0,0			0	0,0			0	0			0	0	0,0			0	0,0		0	0,0
OBSERVAÇÕES																																

LEGENDA
JDC - JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS
ARE - ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS
C - CAPACIDADES
A - ATITUDES
AF - APTIDÃO FÍSICA

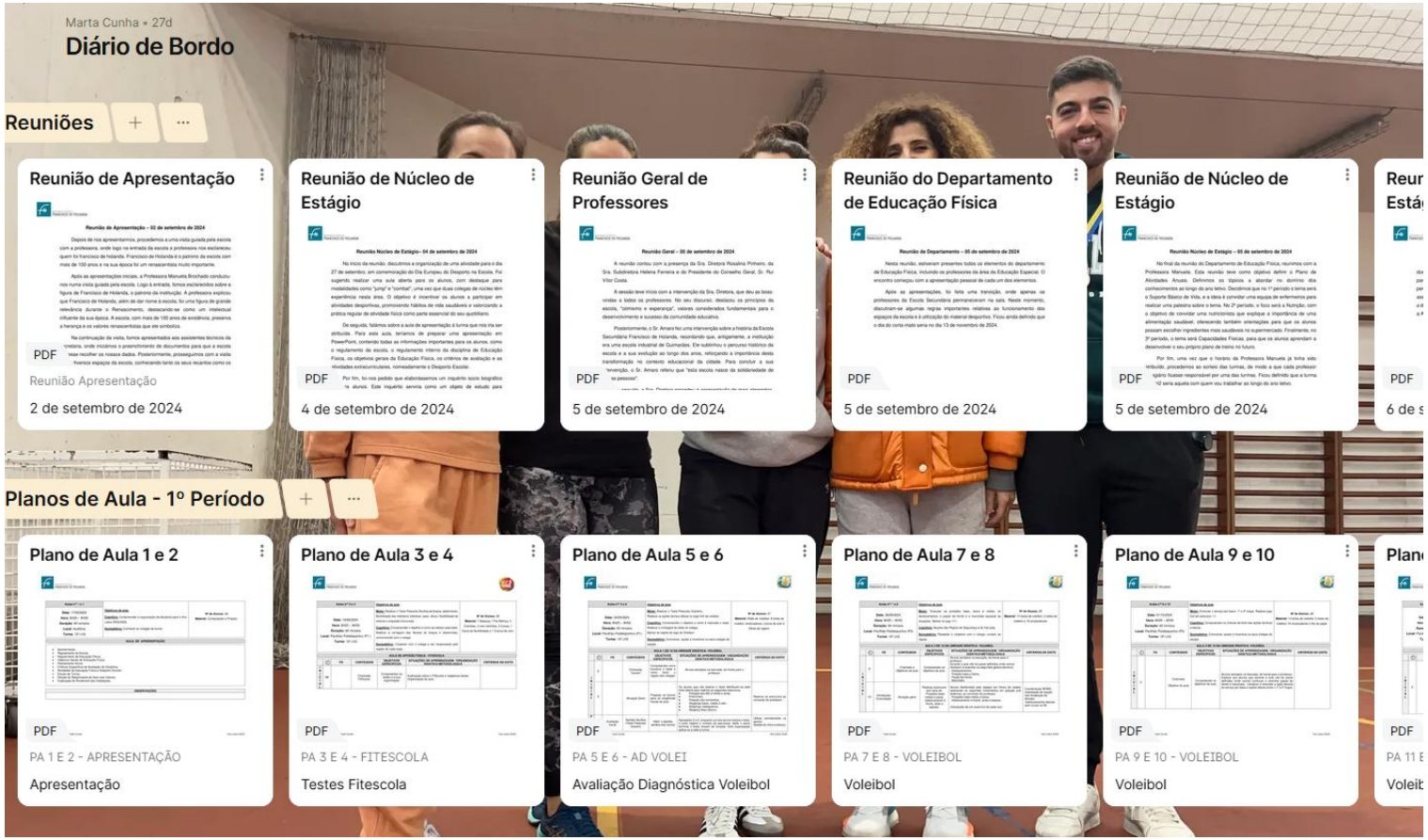
Anexo 26. Questionário de Autoavaliação dos alunos



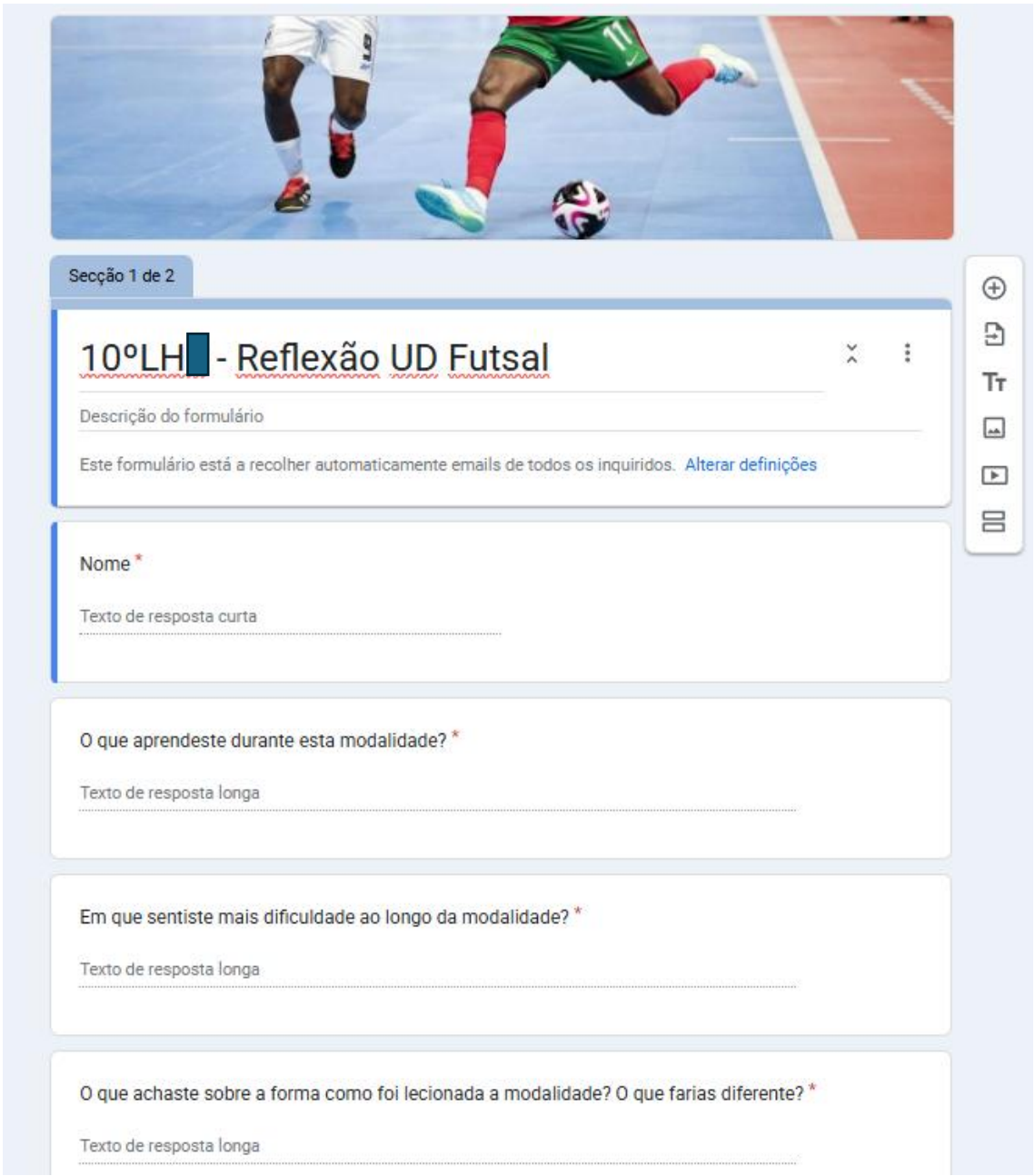
Anexo 27. Experiência no 2º ciclo do Ensino Básico



Anexo 28. Diário de Bordo da plataforma Padlet



Anexo 29. Reflexão dos alunos da UD de Futsal



Secção 1 de 2

10ºLH - Reflexão UD Futsal

Descrição do formulário

Este formulário está a recolher automaticamente emails de todos os inquiridos. Alterar definições

Nome *

Texto de resposta curta

O que aprendeste durante esta modalidade? *

Texto de resposta longa

Em que sentiste mais dificuldade ao longo da modalidade? *

Texto de resposta longa

O que achaste sobre a forma como foi lecionada a modalidade? O que farias diferente? *

Texto de resposta longa

Anexo 30. Dia Europeu do Desporto



Anexo 31. Dia Mundial da Alimentação













Anexo 32. Suporte Básico de Vida



SUPORTE BÁSICO DE VIDA

APRENDER A SALVAR VIDAS!

FORMADORES: BOMBEIROS VOLUNTÁRIOS DE GUIMARÃES

19 NOVEMBRO | 8H25-10H00

22 NOVEMBRO | 8H25-13H20

Núcleo de Estágio de Educação Física





DIPLOMA

Conferimos a:

O certificado de presença na Formação sobre Suporte Básico de Vida, no dia 19 de novembro de 2024, com a presença dos Bombeiros Voluntários de Guimarães.

19 de novembro de 2024

A Professora

A Diretora







Anexo 33. Orientação Urbana Solidária















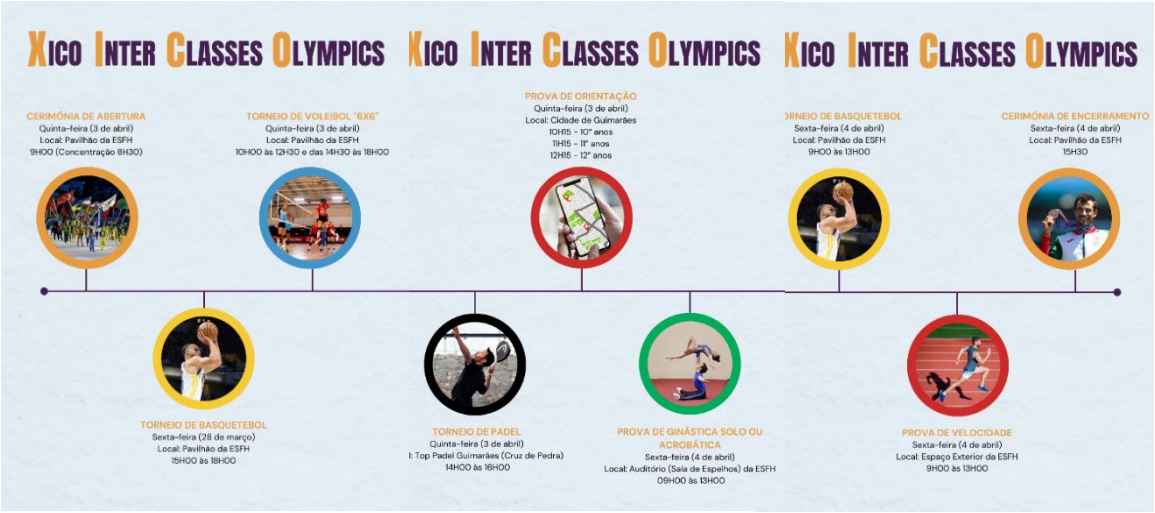
Anexo 34. Corta Mato Escolar



Anexo 35. Xico Inter Classes Olympics











Anexo 36. Tabela de classificação Xico Inter Classes Olympics



ANO	TURMA	TEMPO	PONTUAÇÃ	PONTUAÇÃO	TOTAL	Nº	Pontuação

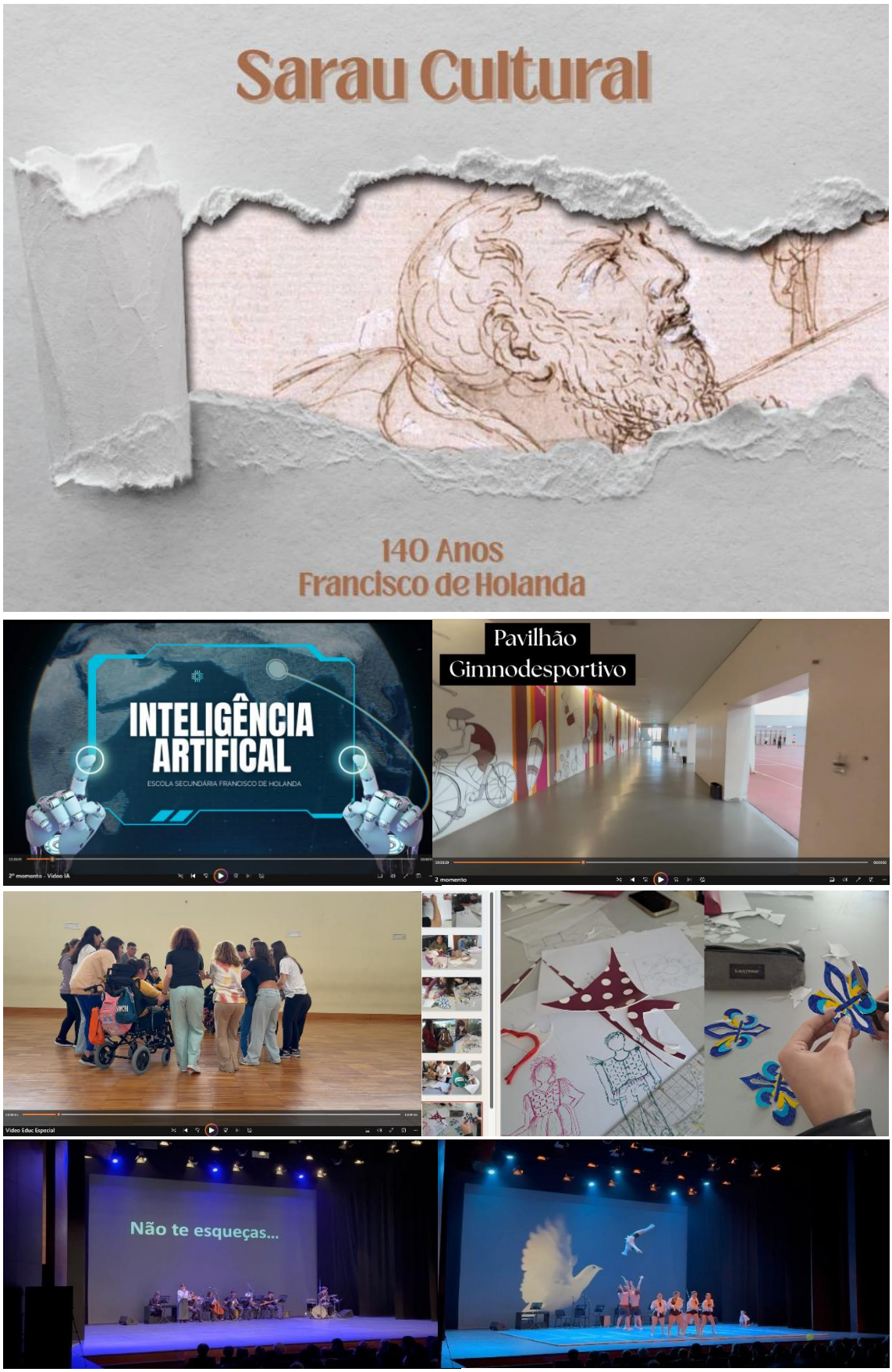
Anexo 37. Atividade Erasmus







Anexo 38. Sarau Cultural



Anexo 39. Formação Interna de Dança



CERTIFICADO

FORMAÇÃO INTERNA - DANÇA

CERTIFICAMOS A

Marta Alexandra Faria da Cunha

O certificado de presença na Formação Interna de Dança, no dia 19 de novembro de 2024.

O Formador

A Diretora

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Anexo 40. Formação Interna Goosechase



CERTIFICADO

FORMAÇÃO INTERNA - GOOSECHASE

CERTIFICAMOS A

Marta Alexandra Faria da Cunha

O certificado de presença na Formação Interna de GooseChase, no dia 26 de novembro de 2024.

O Formador

A Diretora

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO