U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Desenvolvimento profissional docente e condição física dos alunos: uma abordagem integrada em contexto escolar

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 Farias

Vanessa Maria Mendes Teixeira

Porto, Setembro 2025

Ficha De Catalogação

Teixeira, V. M. M. (2025). *Desenvolvimento profissional docente e condição física dos alunos: uma abordagem integrada em contexto escolar*. Porto: V. Teixeira. 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: APTIDÃO FÍSICA, ATIVIDADES EXTRACURRICULARES, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Agradecimentos

Aos meus pais e família, pelo apoio incondicional e incentivo que foram fundamentais ao longo de todo este percurso.

Aos meus colegas de curso e especialmente ao meu núcleo de estágio, pela partilha de experiências, auxílio e amizade, que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento.

Ao meu amigo Rui P. Ferreira pelo incentivo neste percurso e pelo apoio que prestou ao longo do curso, sem o qual não seria possível terminar.

À Professora Cooperante Manuela Brochado, pela orientação rigorosa e desafios propostos, que se revelaram essenciais para a minha aprendizagem e crescimento profissional.

Ao Professor Orientador Cláudio Farias, pelo acompanhamento e feedback construtivo ao longo do estágio.

Índice

Agradecimentos ..... **iii**

Índice de Figuras ..... **vii**

Índice de Tabelas ..... **viii**

Índice de Anexos ..... **ix**

Resumo ..... **x**

Abstract ..... **xi**

Lista de Abreviaturas ..... **xii**

1. Introdução **1**

1.1. Importância do Estágio Profissional na formação de professores 2

1.2. Impacto da formação académica para o futuro professor de Educação Física . 3

1.3. Estrutura do Relatório 4

1.4. Objetivos traçados para o Estágio Profissional 5

1.4.1. Objetivos de desenvolvimento profissional da estudante-estagiária 5

1.4.2. Objetivos educativos a desenvolver nos alunos 6

1.5. Expectativas iniciais versus realidade 6

2. Enquadramento pessoal **8**

3. Enquadramento institucional **9**

3.1. Escola Cooperante e as suas especificidades 9

3.2. Turma residente: mais do que ensinar, ler cada aluno 12

3.3. Turma partilhada: planear simples, ensinar com estratégia 13

3.4. Ensino Básico: cooperar para ensinar e ensinar a cooperar 14

4. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem **15**

4.1. A relevância da Educação Física no currículo escolar 16

4.1.1. Da abordagem tradicional ao ensino centrado no aluno 17

4.1.2. Orientações curriculares em Educação Física 18

4.2. Planeamento do processo ensino-aprendizagem 19

4.2.1. Planeamento anual 20
Aulas planeadas versus efetivas 21
4.2.2. Unidade Didática 22
4.2.3. Plano de Aula 23
4.3. Realização da prática profissional 25
4.3.1. Mapeamento do processo ensino-aprendizagem – principais dificuldades e estratégias 25
4.3.2. Dinâmicas da gestão da aula 27
4.3.3. Modelos pedagógicos 29
4.3.4. Tecnologias digitais utilizadas com diferentes objetivos educativos 33
4.4. O desenvolvimento da Aptidão Física 34
4.5. A avaliação como instrumento de regulação e promoção de aprendizagem 35
4.6. A prática reflexiva como processo de crescimento e aprendizagem docente 36
5. Área II - Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar 38
5.1. Direção de turma 39
5.2. Orientação urbana solidária 40
5.3. Xico Inter Classes Olympics 41
6. Área III – Desenvolvimento Profissional 42
6.1. Formações pedagógicas 42
6.1.1. Expressão corporal, danças tradicionais, sociais e aeróbica 42
6.1.2. Goosechase 43
6.1.3. Plataforma de registos de avaliação 44
6.1.4. "Judo e a inclusão" 44
6.1.5. Formações informais entre Núcleo de Estágio 45
6.2. Estudo: Evolução da aptidão física dos alunos em função da prática de atividades físicas extracurriculares e no contexto escolar 46
6.2.1. Resumo 46
Abstract 47
6.2.2. Introdução 48
6.2.3. Objetivo do estudo 49
6.2.3.1. Objetivo geral 50

6.2.4. Metodologia 50
6.2.4.1. Participantes e contexto 50
6.2.4.2. Procedimentos 51
6.2.4.3. Recolha e análise de dados 51
6.2.4.4. Métodos e instrumentos 52
6.2.5. Resultados 53
6.2.5.1. Caracterização da amostra e critérios de inclusão 53
6.2.5.2. Análise descritiva de todos os participantes 55
6.2.5.3. Comparação entre os 1º e 3º períodos 57
6.2.6. Discussão 60
6.2.6.1. Discussão geral dos resultados 60
6.2.6.2. Diferenças por grupo AEC 61
6.2.6.3. Diferenças por sexo 62
6.2.6.4. Limitações e implicações do estudo 63
6.2.7. Conclusão 65
6.2.8. Referências 65

7. Considerações finais 68

8. Referências xiii

9. Anexos xvi

Índice de Figuras

Figura 1. Mapeamento das principais problemáticas do 1º Período. 26
Figura 2. Orientação Urbana Solidária. 41
Figura 3. X.I.C.O. - Xico Inter Classes Olympics. 42

Índice de Tabelas

Tabela 1. Aulas previstas versus planeadas. 22

Tabela 2. Distribuição da amostra por género e prática de atividade física extracurricular (AEC) 54

Tabela 3. Resultados do Teste de Normalidade (Shapiro-Wilk) para as variáveis delta. 54

Tabela 4. Estatísticas descritivas das variáveis físicas no 1.º e 3.º períodos letivos (N = 96)..... 56

Tabela 5. Estatísticas descritivas das variáveis físicas no 1.º e 3.º períodos letivos, por género (N = 96). 57

Tabela 6. Estatísticas descritivas e resultados do teste de Mann-Whitney por género e prática de AEC (N = 96)..... 59

Índice de Anexos

Anexo I. Infraestruturas e materiais desportivos. xvi
Anexo II. Excerto do estudo individual de início de ano. xiv
Anexo III. Planeamento anual. XV
Anexo IV. Unidade didática de ginástica. XVI
Anexo V. Modelo do plano de aula. xvii
Anexo VI. Exemplo de ficha de registo de andebol. XVIII
Anexo VII. Exemplo de ficha de observação de andebol. XIX
Anexo VIII. "Cartão-feedback" de voleibol. XX
Anexo IX. MED - Quadro da competição por aula. XXI
Anexo X. Exemplo de material didático de judo. XXIII
Anexo XI. Tabela FITescola. XXIV
Anexo XII. Testes FITescola - Partilha dos resultados aos alunos. XXV
Anexo XIII. Plano de treino alternativo. XXVI
Anexo XIV. Avaliação diagnóstica de basquetebol. XXVII
Anexo XV. Avaliação Formativa de futsal. XXVIII
Anexo XVI. Avaliação Sumativa de badminton. XXIX
Anexo XVII. Avaliação da cultura desportiva de basquetebol. XXXI
Anexo XVIII. Grelha de autoavaliação do 1º período. XXXII
Anexo XIX. Autoavaliação do 3º período. XXXIII
Anexo XX. Avaliação final do 1º período. XXXIV
Anexo XXI. Exemplo de Certificado de Participação SBV. XXXV
Anexo XXII. Atividades na escola e relação com a comunidade escolar. XXXVI
Anexo XXIII. Plano de atividades do ano letivo 2024/ 2025. XXXVII
Anexo XXIV. Questionário de prática de Atividade Extracurricular do 2º período. XXXVIII
Anexo XXV. Tabela geral dos 3 períodos dos testes FITescola. XXXIX
Anexo XXVI. Exemplos de Outputs IBM SPSS Statistics. XL

Resumo

O presente relatório descreve e reflete a experiência de estágio profissional realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estágio decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025 numa escola pública, integrando atividades de ensino, avaliação e investigação, com foco no desenvolvimento profissional docente e na promoção da aprendizagem dos alunos. O relatório integra ainda uma análise crítica e reflexiva da prática pedagógica, abordando os modelos de ensino-aprendizagem utilizados, os processos de avaliação implementados e a importância da reflexão sistemática no desenvolvimento da identidade profissional docente. A componente investigativa centrou-se na análise da evolução da aptidão física dos alunos do ensino secundário, com base na aplicação dos testes do protocolo FITescola ao longo do período letivo. Adicionalmente, foram analisadas diferenças entre alunos que praticam ou não atividades extracurriculares (AEC), com especial atenção ao género. A metodologia envolveu a recolha de dados quantitativos e a sua análise estatística, recorrendo ao software SPSS. Os resultados evidenciaram melhorias significativas nos principais indicadores físicos ao longo do ano, especialmente entre os alunos que praticavam AEC, sugerindo uma associação positiva entre prática regular de atividade física e evolução do desempenho. O percurso de desenvolvimento profissional da estudante-estagiária revelou-se fundamental para consolidar competências didáticas, investigativas e de intervenção educativa sustentada.

Palavras-chave: APTIDÃO FÍSICA, ATIVIDADES EXTRACURRICULARES, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Abstract

This report presents and reflects on the school placement experience carried out within the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education. The professional school placement took place throughout the academic year of 2024/2025 in a public school, involving teaching, assessment, and research activities, with a focus on professional development and student learning enhancement. The report also includes a critical and reflective analysis of teaching practice, discussing the teaching-learning models applied, the assessment processes implemented, and the role of systematic reflection in the development of professional identity. The research component focused on analyzing the evolution of students' physical fitness, based on the application of the FITescola test protocol over three school terms. Additionally, differences were examined between students who participate in extracurricular activities (ECA) and those who do not, with special attention to gender. The methodology involved collecting quantitative data and conducting statistical analysis using SPSS software. The results revealed significant improvements in key physical performance indicators over the year, particularly among students engaged in ECA, suggesting a positive relationship between regular physical activity and performance development. The preservice teacher school placement development path proved to be fundamental for consolidating didactic, investigative and sustained educational intervention skills.

Keywords: PHYSICAL FITNESS; EXTRACURRICULAR ACTIVITIES; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING PRACTICE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

E/A – Ensino-Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990)

MED – Modelo de Ensino Desportivo

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

MEP – Modelo de Ensino a Pares

MID – Modelo de Instrução

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) representa o culminar de um percurso académico e formativo, configurando-se como uma etapa determinante na construção da identidade docente. Neste espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional, cruzam-se dimensões pessoais, profissionais e investigativas que se interligam e se desenvolvem em simultâneo. A prática pedagógica torna-se, assim, um campo privilegiado para a experimentação, reflexão e consolidação de competências essenciais ao futuro professor de Educação Física (EF).

A Educação, nos dias de hoje, enfrenta múltiplos desafios. Desde a crescente diversidade nas salas de aula até à integração de novas tecnologias e exigências curriculares, o contexto educativo exige do professor não apenas domínio técnico e científico, mas também uma elevada capacidade de adaptação e espírito crítico. Em particular, a Educação Física é confrontada com o desafio de afirmar o seu papel enquanto disciplina promotora de saúde, inclusão, bem-estar e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos (Bailey et al., 2009; Batista et al., 2012).

No contexto específico da formação de professores, a exigência é dupla: formar profissionais altamente competentes na sua área disciplinar e, simultaneamente, cidadãos capazes de educar com valores, espírito reflexivo e compromisso ético. Como referem Batista e Graça (2021), a formação inicial deve promover um processo de desenvolvimento profissional contínuo, apoiado numa prática fundamentada, crítica e investigativa. A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), através do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), procura responder a estas exigências através de uma formação integrada, que articula saberes pedagógicos, didáticos e científicos com experiências reais de ensino supervisionado.

A complexidade do contexto escolar atual obriga o professor a posicionar-se como um profissional reflexivo e investigador da sua própria prática (Alarcão, 2022; Schön, 2017). Neste sentido, o estágio profissional (EP) representa uma oportunidade ímpar para desenvolver a capacidade de observar, analisar e intervir de forma consciente, procurando sempre melhorar a qualidade da ação educativa. Como defendem Batista et al. (2012), o professor deve assumir uma postura de constante (re)configuração da sua identidade

profissional, sendo capaz de responder aos desafios emergentes da profissão com autonomia, criatividade e responsabilidade.

Ao longo deste relatório, procurar-se-á dar conta desse processo de desenvolvimento, relatando não só as experiências pedagógicas vivenciadas, mas também as aprendizagens construídas e os desafios superados, numa perspetiva crítica e reflexiva. Pretende-se, assim, articular a dimensão prática com a reflexão teórica, valorizando a investigação-ação como motor de transformação pessoal e profissional.

1.1. Importância do Estágio Profissional na formação de professores

O EP representa uma etapa decisiva na formação de professores, assumindo-se como um elo fundamental entre a teoria aprendida no ensino superior e a prática real da docência. É neste momento que os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do percurso académico são colocados à prova num contexto autêntico de Ensino-Aprendizagem (E/A), permitindo ao futuro professor experienciar os desafios da profissão em primeira mão.

A importância do EP reside na sua função de laboratório de práticas, onde se desenvolvem competências profissionais essenciais, tais como a planificação, a gestão da aula, a avaliação e a reflexão crítica sobre a própria ação docente. Para além disso, possibilita o desenvolvimento de competências interpessoais, como a empatia, a comunicação eficaz, o trabalho colaborativo e a capacidade de adaptação a diferentes realidades escolares. Como referem Batista et al. (2012), é no EP que se inicia verdadeiramente o processo de construção da identidade profissional, sendo o professor estagiário confrontado com a complexidade e imprevisibilidade do contexto educativo.

Ao proporcionar uma imersão progressiva e acompanhada na realidade escolar, o EP permite uma aproximação gradual à cultura profissional docente. Sob a orientação de professores cooperantes e supervisores da formação, o estagiário tem a oportunidade de experimentar, errar, refletir e melhorar, num ambiente que favorece a aprendizagem pela ação e a consolidação de uma postura crítica e investigativa. Neste sentido, o EP não se limita à aplicação de conhecimentos, mas configura-se como um espaço de transformação pessoal e profissional (Graça & Batista, 2005).

Particularmente na EF, o EP ganha contornos ainda mais específicos, dado o carácter prático e experiencial da disciplina. As situações vivenciadas nos contextos reais de ensino permitem ao estagiário compreender as exigências do ensino da motricidade

humana, gerir a diversidade dos alunos, adaptar estratégias às condições do espaço e do tempo, e integrar saberes teóricos com as necessidades concretas da ação pedagógica (Graça, 2011).

Assim, o EP é um momento estruturante da formação inicial, onde o futuro professor deixa de ser apenas um estudante e começa a ser um profissional em formação. Trata-se de um percurso de crescimento que exige compromisso, abertura à mudança e disponibilidade para aprender com os outros e consigo mesmo. Como salienta Alarcão (2022), formar-se como professor implica um processo de construção e reconstrução contínua, que tem no EP um dos seus momentos mais significativos.

1.2. Impacto da formação académica para o futuro professor de Educação Física

A formação inicial de professores deve ir muito além da transmissão de conteúdos científicos e técnicos. No caso da EF, deve oferecer ao futuro docente um conjunto articulado de saberes pedagógicos, didáticos, reflexivos e relacionais, que o preparem para a complexidade da ação educativa em contextos reais. Saber ensinar, saber intervir, saber refletir e saber adaptar-se a diferentes realidades são pilares fundamentais desta formação.

Questões como "o que deve a formação inicial de professores fornecer?" e "o que vai a profissão exigir?" conduzem-nos a uma reflexão profunda sobre o desfasamento que muitas vezes existe entre a formação académica e as exigências da prática profissional. De facto, durante os primeiros anos de carreira, por mais sólida que tenha sido a preparação em termos científicos e pedagógicos, é comum que os professores vivenciem um "choque com a realidade", um período marcado por tensões, dúvidas e necessidade de ajustamento face à complexidade do ambiente escolar (Veenman, 1984).

Este desfasamento exige uma formação que, para além do domínio técnico, promova uma atitude crítica, investigativa e reflexiva. Como defende Alarcão (2022), um bom professor não é apenas aquele que sabe o que ensinar, mas aquele que sabe pensar sobre o que ensina, por que o ensina, como o ensina e com que efeitos. Esta dimensão reflexiva é central para que o futuro professor seja capaz de transformar dificuldades em oportunidades de crescimento e aprendizagem.

No contexto da EF, essa preparação torna-se ainda mais exigente. Ensinar através do corpo, do movimento e da ação prática requer competências que não são exclusivamente teóricas, mas que envolvem uma gestão eficaz dos espaços, dos materiais, dos tempos e

das relações interpessoais. Como salientam Batista e Graça (2021), o professor de EF deve ser preparado para lidar com a imprevisibilidade, com a diversidade de perfis dos alunos e com a necessidade constante de adaptação das estratégias de ensino à realidade concreta da escola.

A formação recebida no Mestrado em Ensino da Educação Física da FADEUP procura dar resposta a estas exigências, oferecendo uma abordagem integrada que combina teoria e prática, fundamentação científica e vivência pedagógica, promovendo uma compreensão crítica do ato de ensinar. É neste processo que o futuro professor constrói a sua identidade profissional, compreende os seus papéis e responsabilidades, e se prepara para contribuir ativamente para a educação dos seus alunos.

Neste sentido, o impacto da formação não deve ser medido apenas pelos conhecimentos adquiridos, mas, sobretudo, pela capacidade de o professor se posicionar como agente reflexivo, ético e transformador no seio da escola. O verdadeiro sucesso da formação inicial está na forma como prepara o professor para ser autónomo, responsável e comprometido com a melhoria contínua da sua prática.

1.3. Estrutura do Relatório

A estrutura do relatório foi organizada de forma temática e funcional, de modo a refletir a complexidade da prática profissional e permitir uma leitura clara e coerente do percurso de EP.

O relatório encontra-se dividido em três grandes dimensões: formativa, contextual e investigativa. A estrutura foi concebida para evidenciar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do EP, sem descurar a importância da caracterização institucional e da reflexão crítica sobre a prática educativa. Assim, os capítulos centrais do relatório estão organizados por áreas de intervenção profissional: Área I - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área II - Participação na Escola e Relação com a Comunidade, e Área III - Desenvolvimento Profissional, conforme previsto nas orientações do Mestrado e da legislação em vigor (*Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio*, 2014).

Adicionalmente, a componente de investigação, expressa no estudo de caso sobre a evolução da aptidão física dos alunos em função da prática de atividades extracurriculares, encontra-se estruturada de forma autónoma. Esta separação permite

apresentar com clareza os objetivos, procedimentos metodológicos e principais conclusões da investigação realizada, sem comprometer a fluidez da narrativa formativa.

Cada capítulo é complementado com reflexões pessoais e análises críticas, suportadas em literatura científica e nas vivências pedagógicas observadas e experienciadas ao longo do ano letivo. Esta opção estrutura o relatório não apenas como uma narrativa descritiva, mas como um espaço de construção de sentido e de consolidação da identidade profissional docente, valorizando a articulação entre teoria e prática, entre ação e reflexão (Schön, 2017).

Por fim, o relatório apresenta ainda anexos que documentam as práticas desenvolvidas, os instrumentos de avaliação utilizados e os planeamentos pedagógicos implementados, funcionando como evidências do percurso realizado.

A escolha desta estrutura procurou, assim, respeitar os princípios de clareza, coerência e profundidade, oferecendo uma visão integrada e reflexiva do processo formativo vivido ao longo do EP.

1.4. Objetivos traçados para o Estágio Profissional

1.4.1. Objetivos de desenvolvimento profissional da estudante-estagiária

Desde o início do meu percurso no EP, defini como prioridade tornar-me uma professora capaz de conjugar competência técnica com sensibilidade pedagógica. Aspirava, e continuo a aspirar, ser uma professora que, mais do que ensinar conteúdos, inspire os alunos a valorizarem o movimento, o corpo e a sua saúde, promovendo aprendizagens significativas, relacionais e transformadoras.

Pretendia desenvolver uma prática docente reflexiva, ética e ajustada aos contextos, assumindo um compromisso de constante melhoria pessoal e profissional. Para isso, estabeleci como objetivos:

- Adquirir maior segurança na planificação e condução das aulas;
- Construir uma identidade profissional ancorada na reflexão crítica e no compromisso com os valores educativos da EF;
- Aprender a gerir a complexidade do grupo-turma e das dinâmicas escolares;
- Integrar-me de forma ativa na cultura da escola cooperante, colaborando com colegas, professores cooperantes, alunos e restante comunidade educativa.

Estes objetivos foram evoluindo ao longo do tempo, à medida que fui reconhecendo as reais exigências da profissão e a importância de me adaptar com flexibilidade e

responsabilidade. Como defendem Batista et al. (2012), o desenvolvimento profissional do professor estagiário é um processo de construção contínua, alimentado pela prática, pela interação com os outros e pela capacidade de se questionar criticamente.

1.4.2. Objetivos educativos a desenvolver nos alunos

No que diz respeito ao trabalho com os alunos, os meus objetivos foram orientados pelas AEs da disciplina de Educação Física, pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Educação, 2018), e pelas especificidades das turmas com que trabalhei. Procurei sempre promover um ensino centrado no aluno, estimulando a sua participação ativa, o pensamento crítico e a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis. Assim, estabeleci como objetivos educativos:

- Desenvolver competências motoras, cognitivas e psicossociais, com ênfase na cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia;
- Estimular o gosto pela prática da atividade física, dentro e fora do contexto escolar;
- Valorizar a EF como componente fundamental do currículo, promotora de saúde, bem-estar e inclusão;
- Promover a literacia motora, a consciência corporal e a compreensão crítica dos conteúdos abordados.

Estes objetivos estiveram presentes em todas as fases do processo de E/A: da planificação à avaliação, passando pela instrução, pela criação de ambientes seguros e motivadores, e pela adaptação contínua das estratégias às necessidades dos alunos. Como referem Batista e Graça (2021), o professor de Educação Física deve ser um facilitador de experiências significativas, capazes de mobilizar os alunos em múltiplas dimensões do seu desenvolvimento.

1.5. Expectativas iniciais versus realidade

A fase inicial deste segundo ano de EP foi, sem dúvida, um período desafiante, mas profundamente enriquecedor. Enfrentei exigências constantes, que foram mudando ao longo do tempo, à medida que me adaptava ao ambiente escolar e às metodologias de ensino. Desde o início percebi que este percurso seria mais do que um teste às minhas capacidades técnicas, seria um verdadeiro exercício de superação pessoal.

Aquilo que mais me marcou nos primeiros tempos foi o confronto entre as minhas expectativas e a realidade. Acreditei, de forma muito genuína, que conseguiria criar um ambiente de aprendizagem onde eu, os meus colegas e os alunos estaríamos constantemente a crescer, a partilhar e a "beber conhecimento" uns dos outros. Essa partilha existe, claro, mas percebi que acontece a um ritmo mais lento do que idealizei, condicionado pelo número elevado de tarefas e pelo tempo sempre escasso. Como assinalam Maas et al. (2021), a perceção de "*time pressure*" entre professores relaciona-se fortemente com a carga de tarefas e com a sensação de falta de tempo para responder a tudo.

Tudo isto era um grande peso, e a sobrecarga de tarefas fez com que eu sentisse dificuldade em concentrar-me e organizar eficientemente as aulas. Tudo exigia tempo de reflexão. E a reflexão é, para mim, aquilo que nos faz evoluir, não só enquanto professores, mas enquanto seres humanos. É esse processo de parar, pensar e tentar melhorar que me ajuda a dar sentido a cada desafio.

Com o tempo, percebi que, para mim, era essencial estabelecer primeiro um controlo firme sobre a estrutura básica da aula. O meu foco inicial estava em garantir que as dinâmicas de grupo, a gestão dos exercícios e o pré-conhecimento da matéria estivessem assegurados. Planeei atividades simples e com fluxo controlado, de forma a sentir-me segura. Não quis sobrecarregar-me no imediato com registos detalhados ou a observação de todos os alunos ao mesmo tempo. Senti que precisava dominar o essencial antes de poder dar atenção aos pormenores.

Gradualmente, comecei a integrar outras dimensões do ensino: dar mais atenção aos alunos que estão fora de atividade, observar mais cuidadosamente a execução dos exercícios e fornecer mais vezes feedback e gerir melhor os registos. À medida que ganhava confiança nas bases, tornava-me mais capaz de abrir espaço para esses detalhes. No entanto, equilibrar todas estas dimensões, continuou a ser um desafio, e isso ensinou-me a ajustar as minhas próprias expectativas. Percebi que não preciso fazer tudo de forma perfeita, o processo de aprendizagem e evolução é gradual, e há um tempo para tudo.

A orientação da minha Professora Cooperante (PC) foi exigente, mas muito valiosa. Embora, por vezes, tenha sentido dificuldade em responder a todas as suas expectativas, reconheço o impacto positivo que teve na minha evolução. A sua visão mais imediata e abrangente da aula obrigou-me a pensar em tudo ao mesmo tempo, algo que me desafiava

e, por vezes, sobrecarregava. Foi nesse contexto que iniciei uma reflexão mais profunda sobre como implementar estratégias eficazes sem comprometer a minha saúde mental.

Comecei a priorizar. E essa capacidade de priorizar foi, talvez, uma das aprendizagens mais importantes deste EP. Aprendi a relativizar a pressão de querer ter tudo controlado e perfeito. Fui aprendendo a valorizar cada pequeno passo, cada progresso, mesmo quando imperfeito. Essa mudança de perspetiva ajudou-me a reduzir a ansiedade e a focar-me no essencial: a qualidade da interação com os alunos e o impacto positivo que podia ter na sua aprendizagem.

Este processo foi um verdadeiro exercício de autoescuta e adaptação. Fui-me moldando, ajustando e reconstruindo a cada aula, a cada erro e a cada conquista. Cresci muito como professora, mas sobretudo como pessoa. O EP foi um espaço de transformação pessoal, onde aprendi a respeitar o meu ritmo, a confiar mais em mim e a acreditar que é possível ensinar com rigor, sem esquecer o equilíbrio e a saúde mental. Como refere Veenman (1984), é comum que os professores vivenciem um 'choque com a realidade', um período marcado por tensões, dúvidas e necessidade de ajustamento face à complexidade do ambiente escolar.

2. Enquadramento pessoal

Desde muito cedo, o desporto foi uma constante na minha vida. Iniciei-me na ginástica aos quatro anos, e ao longo dos anos pratiquei diversas modalidades como natação, atletismo, voleibol e futebol. No entanto, foi no futsal que mais cresci enquanto pessoa, ao interiorizar valores fundamentais da vida em sociedade, como o espírito de equipa, o compromisso e a superação.

Sempre me senti parte de algo maior quando praticava desporto. Sentia-me desafiada, feliz, livre. Com o passar do tempo, essa ligação ao movimento e ao jogo despertou em mim uma vontade natural de ensinar, de partilhar essas experiências com os outros. Tornou-se claro para mim que queria seguir um percurso profissional que me permitisse levar a EF "a sério", valorizando-a não só como disciplina, mas como veículo de desenvolvimento humano. Nóvoa (1992) refere que o professor deve envolver-se com os alunos não apenas em termos de aprendizagem de conteúdos académicos, mas também como facilitadores do pensamento crítico e cidadania.

Durante a minha formação académica na FADEUP, fui consolidando essa motivação inicial. O contacto com diferentes perspetivas pedagógicas e com o

pensamento crítico levou-me a questionar o que significa ser professora de Educação Física, para além do simples "ensinar técnicas desportivas". Rapidamente percebi que o verdadeiro desafio está em ensinar para todos, independentemente do seu nível, do seu gosto, da sua história com o movimento. Tal como referem Farias e Mesquita (2024), um ensino centrado no aluno, com foco na equidade e na inclusão, exige do professor uma preparação que vá além da técnica, tocando na empatia, na escuta ativa e na adaptação constante.

Ao longo do meu percurso, fui-me construindo como praticante, estudante e futura professora. Acredito que a minha identidade profissional se forjou a partir da minha história pessoal com o desporto, mas também a partir da consciência crítica que fui desenvolvendo sobre o papel que a EF pode e deve ter na formação dos alunos. Como referem Batista et al. (2014) é no cruzamento entre a prática e a reflexão que se (re)constrói a identidade profissional dos professores de EF, uma identidade em permanente construção, marcada pelas experiências, pelas pessoas e pelos contextos.

A minha motivação para ensinar nasceu dessa vontade de transformar o que aprendi em algo útil para os outros. Sempre vi o professor como alguém que influencia vidas, que deixa marcas. Acredito que o ensino da EF deve ser exigente, desafiador, mas também inclusivo e seguro. Deve proporcionar a todos os alunos, e não apenas aos mais dotados ou motivados, o direito à aprendizagem significativa através do corpo e do movimento (Graça & Mesquita, 2013).

Olho para esta etapa da PES como uma continuidade dessa génese: um espaço onde posso aplicar, testar e reformular aquilo que fui construindo até aqui. Um momento em que coloco à prova o meu compromisso com os alunos e comigo mesma, enquanto futura profissional da Educação.

3. Enquadramento institucional

3.1. Escola Cooperante e as suas especificidades

O Agrupamento de Escolas da Escola Cooperante (EC) desde 2013 que engloba quatro escolas, oferecendo uma educação diversificada e de qualidade a alunos de diferentes faixas etárias e contextos, entre Ensino Regular e Ensino Profissional, desde idade pré-escolar até secundário, com um total de cerca de 2200 alunos e 240 professores.

No que diz respeito à EC, para cerca de 1300 alunos, no Ensino Secundário, a escola disponibiliza quatro áreas de formação científico-humanísticas: Artes Visuais, Ciências e

Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, e Línguas e Humanidades, e no âmbito do Ensino Profissional, oferece uma vasta gama de cursos técnicos, incluindo áreas como Comércio, Design Industrial, Eletrónica, Geriatria, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, e Mecatrónica. Este portefólio diversificado visa atender às necessidades do mercado de trabalho e proporcionar aos alunos uma formação prática que os prepare para os desafios profissionais.

A Escola apostou num Centro de Formação, criado em 1983, que desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional do corpo docente e não docente. O centro organiza atividades de formação pedagógica, científica e cultural, promovendo uma atualização constante das competências dos educadores e colaboradores da escola, contribuindo para a qualidade da educação oferecida. Demonstra ainda um forte compromisso com a comunidade local, promovendo a qualificação de adultos por meio do seu Centro Qualifica. Este centro tem como objetivo principal proporcionar aos adultos da região oportunidades de formação contínua, contribuindo para o aumento da sua qualificação e empregabilidade, além de fomentar o desenvolvimento social e económico da área.

Com uma infraestrutura moderna, uma oferta educativa de excelência e uma preocupação constante com a adaptação às necessidades contemporâneas, a Escola Cooperante é um espaço de aprendizagem inovador e inclusivo, que se dedica ao desenvolvimento integral dos seus alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

No que a documentos orientadores da escola diz respeito, no Projeto Educativo vemos incutidos valores baseados nos documentos normativos do sistema educativo do país e nas declarações internacionais, determinada pelo melhor interesse dos alunos, entre os quais a Dignidade da Pessoa Humana, a Liberdade, Estado de Direito e Democracia, a Educação como Edificação Humana, a Promoção da defesa do Património Cultural, a Educação como responsabilidade social e educação para a cidadania, o planeta Terra como "casa comum" e a defesa de uma ecologia integral, e a Comunicação, aceleração e desenvolvimento tecnológicos.

Como Princípios Pedagógicos, a escola baseia-se na Potenciação dialógica da relação professor-aluno, na Aprendizagem ativa, na Alimentação retroativa das aprendizagens, nas Inteligências múltiplas, ajustamento pedagógico e educação inclusiva, na Argumentação e conversação complexa e contínuas, no Trabalho cooperativo e de grupo,

no Apoio à autoedificação, na elevação das expectativas sociais e culturais dos alunos, na Planificação, na Inovação, na Avaliação, no Otimismo e esperança, e na Educação pelo exemplo.

Os objetivos educativos, alinhados pela lei de bases do Sistema Educativo e pelo Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, são agrupados em Educação para o Conhecimento e Educação para a Cidadania, como forma de integrar o aluno, equilibradamente na sociedade com o saber e a inteligência, por um lado, e o compromisso ético com o mundo e com os outros, por outro.

A EC dispõe de uma vasta gama de recursos que promovem um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. As instalações incluem várias salas de aula equipadas com tecnologias de apoio ao ensino, como quadros interativos e projetores, assim como laboratórios especializados para as áreas de Ciências e Informática. A biblioteca escolar oferece um espaço acolhedor para estudo e pesquisa, com uma ampla coleção de livros, computadores e acesso à internet e disponibiliza, também, um auditório para eventos e apresentações.

O planeamento e a lecionação das aulas (ou blocos, no caso de turmas de Ensino Profissional) são dirigidos com base em um conjunto de documentos orientadores gerais, bem como em diretrizes específicas da escola e do grupo disciplinar de EF. Adicionalmente, a distribuição dos espaços desportivos é regulamentada através do *roulement* de instalações, documento que organiza, por dias e turmas, a utilização dos espaços de aula e dos balneários pelos alunos.

3.1.1. Infraestruturas e materiais desportivos

Na área desportiva, a escola conta com um pavilhão polidesportivo coberto, dividido em 3 partes (P1, P2 e P3), um campo de jogos ao ar livre com quatro pistas de atletismo e um auditório com espelho (Anexo I). No decorrer do 1.º período, foi integrado um novo espaço para a prática desportiva, o Pavilhão Francisco de Holanda, externo à escola. Este espaço é utilizado exclusivamente por uma turma em cada horário, proporcionando a possibilidade de utilização de um campo com dimensões oficiais, especificamente de andebol. No entanto, a lecionação não se restringe exclusivamente à modalidade de andebol nesse espaço.

Relativamente ao material desportivo, a escola dispõe com uma arrecadação de apoio às instalações, situada no pavilhão, com equipamento de todo o tipo de matérias.

Adicionalmente, existe material complementar junto do Auditório, destinado, sobretudo, a apoiar as atividades desenvolvidas nesse espaço, com especial destaque para o material de ginástica (Anexo I).

3.2. Turma residente: mais do que ensinar, ler cada aluno

Enquanto estudante-estagiária, fiquei responsável por uma turma do Ensino Secundário, do 10.º ano, do curso de Línguas e Humanidades, composta por 26 alunos, maioritariamente com idades entre os 14 e os 15 anos, o que revelava alguma homogeneidade etária, ajustada a esta fase escolar.

No início do ano letivo foi realizado um estudo individual (Anexo II) que permitiu recolher informações relevantes sobre a Área Pessoal, Área Familiar, Anamnese, Hábitos de Vida, Especificidades da Disciplina e Processo Académico. Os dados mostraram que a maioria dos alunos vive em núcleos familiares pequenos, predominantemente com a mãe, e apresenta, em geral, boa saúde auditiva, embora existisse uma minoria com problemas de visão ou respiratórios. A saúde mental revelou-se uma preocupação, uma vez que um número significativo de alunos referiu situações de ansiedade e, em alguns casos, episódios de pânico e depressão.

No que diz respeito aos hábitos de vida, verificou-se que muitos alunos não cumprem todas as refeições diárias recomendadas, além de apresentarem um consumo reduzido de água e sopa. O tempo excessivo dedicado às tecnologias e redes sociais indicou também a necessidade de incentivar a prática de atividade física regular, tanto dentro como fora da escola, pois a maioria dos alunos não pratica desporto extracurricular. Apesar disso, a disciplina de EF é bem recebida, sendo o voleibol e o badminton as modalidades que geram maior interesse.

Por fim, a reação dos alunos a resultados escolares, tanto positivos quanto negativos, indica um bom apoio emocional e encorajamento familiar, o que é positivo para o seu desenvolvimento académico.

Relativamente à prática pedagógica, a seleção e a organização dos métodos de ensino foram constantemente ajustadas em função das características da turma e das Unidades Didáticas (UDs) em questão. Optou-se por estratégias diversificadas, como o trabalho por níveis de desempenho, grupos heterogéneos, trabalho a pares, e a aplicação de modelos pedagógicos como o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016) (ver **4.3.3.**

Modelos pedagógicos). Estas opções procuraram dar resposta a dificuldades evidentes, nomeadamente um nível de empenho e autonomia globalmente reduzidos, fraca capacidade de foco, responsabilidade limitada e escassa cooperação entre pares.

Em termos de conceção, foi necessário adaptar frequentemente as tarefas propostas, simplificando objetivos e ajustando o grau de complexidade das atividades, de modo a garantir uma participação mais efetiva e uma aprendizagem mais consolidada. Ao nível da instrução, surgiram desafios, sobretudo na captação e manutenção da atenção dos alunos, obrigando a recorrer a instruções curtas e claras, a demonstrações regulares e ao uso de feedback imediato para corrigir erros e reforçar comportamentos adequados.

No que respeita à gestão da turma, verificaram-se algumas dificuldades na organização dos grupos e na manutenção da disciplina, com necessidade de implementar regras claras, estratégias motivacionais e reforço positivo para minimizar comportamentos dispersivos ou disruptivos.

Apesar destes constrangimentos iniciais, os ajustamentos realizados ao longo das UD permitiram uma progressiva melhoria do envolvimento dos alunos, potenciando o desenvolvimento de competências motoras, psicossociais e de trabalho cooperativo.

Em suma, esta experiência com a turma residente foi exigente, mas muito enriquecedora, não apenas por ter exigido uma constante reflexão sobre a planificação, instrução e gestão da aula, mas também por ter contribuído para a construção de uma prática pedagógica mais flexível, diferenciada e centrada nas reais necessidades dos alunos.

3.3. Turma partilhada: planear simples, ensinar com estratégia

Esta turma do 10.º ano, integrada num curso do Ensino Profissional, não foi abrangida pelos estudos aplicados na turma residente, pelo que as informações recolhidas são mais gerais. Inicialmente composta por cerca de 23 alunos, a turma sofreu alterações ao longo do ano, estabilizando num grupo final de 15 alunos.

Desde o início, foram identificadas algumas dificuldades, sobretudo ao nível cognitivo, com lacunas de base nos conhecimentos e competências motoras, mas também no domínio psicossocial, devido à fraca autonomia, pouca concentração e ausência de hábitos de trabalho. Estas características exigiram um planeamento mais cuidado, com tarefas simples, objetivos bem definidos e uma gestão constante do grupo.

No momento da instrução surgiram, igualmente, desafios em captar e manter a atenção dos alunos, sendo necessário recorrer a estratégias mais dinâmicas: instruções curtas e claras, demonstrações frequentes e feedback imediato. Apesar destes constrangimentos, com a conclusão de alguns módulos e a implementação de rotinas de trabalho mais claras, foi notória uma evolução positiva no envolvimento da turma.

Este progresso deveu-se, em grande parte, ao facto de se tratar de um grupo mais reduzido e à colaboração entre os quatro professores estagiários, que planificaram, intervieram e partilharam estratégias de forma conjunta. Esta dinâmica permitiu diversificar abordagens pedagógicas, responder melhor às necessidades individuais dos alunos e gerir de forma mais eficaz possíveis comportamentos disruptivos.

Sendo uma turma do Ensino Profissional, o planeamento estruturado por módulos e o facto de existir apenas um bloco semanal de EF colocaram desafios adicionais, sobretudo na continuidade das aprendizagens e consolidação dos conteúdos. Ainda assim, a experiência revelou-se muito enriquecedora, pois possibilitou o contacto com uma realidade educativa diferente e incentivou o desenvolvimento de estratégias de ensino mais ajustadas e flexíveis, além de ter reforçado o trabalho colaborativo entre os elementos do núcleo de estágio (NE).

3.4. Ensino Básico: cooperar para ensinar e ensinar a cooperar

Tivemos ainda a oportunidade de lecionar uma UD a uma turma do 6.º ano do Ensino Básico, numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas da EC. Tal como na turma do Ensino Profissional, esta turma foi partilhada pelos quatro Professores Estagiários, sendo lecionado, à vez, um exercício por cada professor. Esta experiência proporcionou-nos o contacto com uma realidade totalmente distinta da vivida na turma residente do Ensino Secundário.

A UD lecionada foi de Jogos de Cooperação, com o objetivo de promover, para além das capacidades coordenativas e condicionais, fundamentais nesta faixa etária, o desenvolvimento de conceitos psicossociais, como o respeito, a cooperação, a responsabilidade, entre outros.

Durante as sessões, pudemos constatar que, de um modo geral, se trata de uma turma com alunos bastante participativos e curiosos, mas também naturalmente mais irrequietos e barulhentos, o que exigiu uma gestão rigorosa do grupo e uma comunicação clara e assertiva. Verificámos diferentes níveis de empenho e motivação: a grande maioria dos

alunos demonstrou muito entusiasmo na realização das atividades propostas, enquanto outros, poucos, apresentaram alguma resistência inicial, sobretudo quando as tarefas exigiam maior concentração ou cooperação com colegas com quem não tinham tanta afinidade.

Em termos de instrução, foi necessário recorrer a estratégias diversificadas e a uma organização de tarefas muito estruturada, com regras bem definidas e reforço constante do comportamento positivo, de forma a manter o foco nos objetivos da aula. Notou-se também a importância de adaptar a comunicação, utilizando uma linguagem mais simples e exemplos práticos para garantir uma compreensão clara das regras dos jogos.

Todos os elementos do NE participaram ativamente em todas as aulas, lecionando um exercício à vez, o que nos permitiu praticar, de forma equitativa, o controlo de turma, a gestão do exercício e todos os aspetos inerentes à condução da prática letiva, nesta faixa etária.

Esta experiência permitiu-nos refletir sobre a importância de estratégias motivacionais, do reforço positivo e da gestão da disciplina, assim como do papel da interação entre pares para alcançar resultados mais eficazes. Apesar dos desafios inerentes à faixa etária, esta experiência foi muito enriquecedora para o nosso percurso profissional, levando-nos a planear, instruir e intervir com mais criatividade e flexibilidade, ajustando as atividades às necessidades dos alunos mais jovens.

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

De acordo com as orientações para a PES, este capítulo aborda de forma detalhada as diferentes fases do processo de E/A, nomeadamente a conceção, o planeamento (incluindo o planeamento anual, as UD e os planos de aula), a execução (prática efetiva) e a avaliação. São ainda explorados os modelos pedagógicos utilizados ao longo do EP e a forma como foram integradas as tecnologias digitais no contexto das aulas.

Com o objetivo de assegurar uma compreensão clara e sistematizada do trabalho desenvolvido, o capítulo encontra-se estruturado em subcapítulos que correspondem a cada uma destas componentes, destacando as aprendizagens construídas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias adotadas para as superar. Embora a maioria das reflexões e evidências se refira à turma residente, são também incluídas, quando pertinente,

experiências e situações vividas com as turmas partilhadas, de Ensino Profissional e do Ensino Básico.

4.1. A relevância da Educação Física no currículo escolar

A EF assume, hoje, um papel fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Para além da sua componente motora, a disciplina promove valores essenciais à convivência democrática, à saúde e ao bem-estar, e ao exercício de uma cidadania ativa e responsável.

A presença da EF no currículo nacional está consagrada como uma área de formação geral, integrando-se nos objetivos definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde se valorizam competências como a autonomia, a cooperação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Através da prática sistemática de atividades físicas e desportivas, os alunos desenvolvem não apenas a sua aptidão física, mas também competências sociais, éticas e relacionais, dimensões essenciais na construção de uma escola mais inclusiva, saudável e equitativa (Farias & Mesquita, 2024).

Ao proporcionar experiências diversificadas de movimento, a EF contribui para o reconhecimento do corpo como meio de expressão, comunicação e descoberta. Esta disciplina permite que os alunos aprendam a conhecer-se melhor, a lidar com o sucesso e com o erro, a gerir o esforço e a trabalhar em equipa. Como referem Graça e Mesquita (2013), a EF deve ser entendida como uma área de conhecimento que, para além da vertente técnica, assume uma função pedagógica e educativa, promovendo aprendizagens significativas e transferíveis para outras dimensões da vida.

O papel da EF tem vindo a ganhar uma crescente valorização no seio das políticas educativas, tanto nacionais como internacionais. A Organização Mundial da Saúde e a UNESCO reconhecem-na como elemento-chave na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, combatendo o sedentarismo e as desigualdades no acesso à prática motora. Em Portugal, documentos como as Aprendizagens Essenciais (AEs) de EF reforçam esta visão, definindo metas claras para o desenvolvimento de competências motoras, pessoais e sociais desde o ensino básico até ao secundário.

No entanto, esta importância nem sempre se traduz num reconhecimento real por parte da comunidade educativa. A EF continua, por vezes, a ser desvalorizada face às disciplinas consideradas “nucleares”. Cabe, por isso, ao professor de EF assumir uma

postura proativa, reivindicando o valor educativo da disciplina, criando práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade, e promovendo o envolvimento dos alunos num processo de aprendizagem significativo e motivador (Rolim et al., 2015).

A prática pedagógica vivida ao longo deste EP reforçou esta visão, a de que a EF é uma disciplina que mobiliza os alunos, que lhes dá voz, corpo e movimento. Ensinar EF é, mais do que ensinar técnicas, contribuir para a formação de cidadãos saudáveis, participativos e críticos. Esta consciência foi sendo construída ao longo da prática letiva, e tornou-se um dos pilares da minha identidade profissional em construção.

4.1.1. Da abordagem tradicional ao ensino centrado no aluno

Ao longo das últimas décadas, os paradigmas de ensino e aprendizagem em EF sofreram profundas transformações. A evolução do papel do professor e do aluno acompanha uma mudança mais ampla na visão da educação, que passou de uma perspetiva transmissiva e centrada no professor para uma abordagem mais participativa, dialógica e centrada no aluno.

No paradigma tradicional, o professor era visto como o detentor do saber e o transmissor do conhecimento, enquanto o aluno assumia um papel essencialmente passivo e reprodutivo. Esta abordagem centrava-se na execução técnica, na repetição de gestos e na disciplina do corpo, muitas vezes desvalorizando o pensamento crítico, a autonomia e a dimensão educativa do movimento (Graça & Mesquita, 2013).

Com o desenvolvimento da investigação em pedagogia do desporto e em didática da EF, passou a valorizar-se uma conceção de ensino mais centrada no aluno, onde este é reconhecido como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, assume o papel de facilitador, mediador e orientador da aprendizagem, criando condições para que todos os alunos possam participar, compreender, refletir e evoluir a partir das suas experiências corporais (Farias & Mesquita, 2024).

Esta mudança de paradigma tem implicações profundas na forma como se ensina e se aprende em EF. Exige do professor uma planificação intencional, sensível à diversidade, promotora da inclusão e da equidade. Como sublinham Farias e Mesquita (2024), um ensino verdadeiramente centrado no aluno implica reconhecer as suas motivações, os seus ritmos, os seus interesses e as suas dificuldades, ajustando constantemente as estratégias didáticas e os critérios de sucesso.

Do lado do aluno, a aprendizagem passa a ser entendida como um processo ativo, construído pela experimentação, pelo erro, pela interação com os colegas e pela reflexão crítica. O aluno deixa de ser apenas "executante" e passa a ser autor do seu percurso, desenvolvendo não só competências motoras, mas também capacidades de análise, autoavaliação e cooperação. Este processo fomenta a autonomia e o compromisso com a aprendizagem, aspetos valorizados tanto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Educação, 2017), como nas AEs de EF (Educação, 2018).

Enquanto estagiária, experienciei na prática a importância de ajustar o meu papel de forma contínua. Em algumas situações, precisei de ser mais diretiva, para garantir a segurança e a compreensão dos objetivos por parte dos alunos. Noutras, fui percebendo que dar espaço ao aluno, seja através da tomada de decisões, da autoavaliação ou do trabalho cooperativo, tornava a aprendizagem mais rica, mais significativa e mais motivadora. Este equilíbrio entre orientar e escutar, entre conduzir e permitir que os alunos explorem, foi uma das aprendizagens mais relevantes desta fase do EP.

Adotar uma abordagem centrada no aluno não é apenas uma escolha metodológica, é uma posição ética, que valoriza o potencial de cada aluno, respeita as suas diferenças e acredita na sua capacidade de aprender e crescer através do movimento.

4.1.2. Orientações curriculares em Educação Física

O currículo de EF em Portugal assenta numa abordagem orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, articulando os saberes específicos da disciplina com os princípios orientadores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento constitui uma referência estruturante para todas as áreas curriculares e estabelece competências transversais como a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade e a cooperação, competências essas que se materializam concretamente através da ação corporal e da vivência motora proporcionadas pela EF.

As AE surgem neste contexto como documentos de orientação curricular fundamentais. No caso da EF, as AE definem os domínios, competências e metas prioritárias a desenvolver ao longo do ensino básico e secundário. Estes referenciais ajudam os professores a planear a sua intervenção pedagógica de forma coerente, assegurando uma aprendizagem progressiva, estruturada e com sentido para todos os alunos (Educação, 2018).

A implementação das AE na prática pedagógica implica um planeamento intencional e criterioso, onde se identificam os objetivos de aprendizagem, se selecionam estratégias metodológicas adequadas e se definem critérios de avaliação consistentes. Como destacam Farias e Mesquita (2024), este planeamento deve considerar a diversidade dos alunos, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades, de modo a garantir equidade no acesso à aprendizagem e ao sucesso.

Na prática vivida ao longo do EP, as AE foram utilizadas como uma base estruturante para a construção das UDs, das planificações de aula e da avaliação. Permitiram-me definir com clareza os objetivos de cada atividade, e avaliar se os alunos estavam a desenvolver não apenas competências motoras, mas também sociais, cognitivas e relacionais. Esta orientação ajudou-me a manter um foco pedagógico claro, mas flexível, capaz de se adaptar às necessidades concretas de cada turma.

Importa ainda destacar que as AE reforçam o papel educativo da EF como componente do currículo com valor próprio, contrariando visões redutoras que a encaram como mera prática desportiva ou espaço de recreação. Através das AE, o professor de EF assume uma função pedagógica central: promover aprendizagens significativas que contribuam para o desenvolvimento global dos alunos e para a sua formação enquanto cidadãos ativos e saudáveis (Graça & Mesquita, 2013).

4.2. Planeamento do processo ensino-aprendizagem

O Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), foi a base da minha organização de planeamentos ao longo do EP. Trata-se de uma abordagem estruturada que visa maximizar a aprendizagem dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências motoras complexas e a capacidade de transferir o que aprendem para novas situações, tornando-os mais autónomos e críticos na prática desportiva.

Este modelo sustenta-se na ideia de que o conhecimento deve ser trabalhado de forma sequencial e interligada, seguindo uma progressão lógica que favorece a construção sólida de aprendizagens. Vickers (1990) identifica três níveis de conhecimento: (a) Conhecimento Declarativo (“Saber”), que se refere ao domínio das regras, técnicas e princípios; (b) Conhecimento Procedimental (“Saber Fazer”), relacionado com a adequada execução das ações motoras; (c) Conhecimento Condicional ou Estratégico (“Saber Ser”), que envolve a capacidade de adaptação e aplicação do saber em contextos

variáveis. Enquanto professora em formação, esta perspetiva integradora do conhecimento confirmou aquilo em que acredito: que só através do desenvolvimento articulado do saber, saber fazer e saber ser é possível promover aprendizagens verdadeiramente significativas e formar alunos e seres mais completos.

A estrutura de planeamento proposta neste modelo permite uma organização intencional e fundamentada do processo de E/A. Ao dividir o trabalho em fases bem definidas, promove uma articulação coerente entre conteúdos, objetivos, estratégias metodológicas e avaliação, desde a análise do contexto até à sua implementação em sala de aula. Fiquei particularmente sensibilizada com a consistência interna do modelo, onde cada módulo contribui para uma organização mais significativa e alinhada com os diferentes níveis de conhecimento. Ao aplicar este modelo no desenvolvimento das minhas UDs e aulas, senti que proporcionava aos alunos um percurso de aprendizagem mais estruturado e equilibrado, integrando eficazmente os domínios teórico, prático e estratégico da Educação Física.

Este enfoque estruturado e baseado no MEC dialoga bem com as abordagens defendidas em *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* Batista et al. (2013), que valorizam a reflexão sistemática sobre a prática e promovem uma organização cuidadosa dos conhecimentos e das aprendizagens em EP.

4.2.1. Planeamento anual

O planeamento anual constitui a primeira etapa estruturante de toda a intervenção pedagógica, sendo um instrumento essencial para a organização do ensino da EF ao longo do ano letivo. Define, ainda, de forma geral, os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e critérios de avaliação que irão nortear o trabalho do professor e as aprendizagens dos alunos.

No contexto do EP, a elaboração do planeamento anual foi um momento decisivo. Permitiu-me tomar contacto com a lógica de organização macro do ensino da EF e perceber como as decisões tomadas neste plano influenciam todas as fases subsequentes do processo de E/A. A construção do plano assentou na articulação entre as AE, os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Roulement de Instalações, numa abordagem distribuída, procurando garantir que o percurso formativo dos alunos fosse coerente, inclusivo e centrado no desenvolvimento global.

A versão inicial do planeamento anual foi redigida pelo NE da escola (Anexo III), o qual constitui uma referência comum entre os estagiários da disciplina, assegurando consistência na definição dos conteúdos e na seleção dos critérios de avaliação. Este documento foi adaptado à realidade concreta da turma, mediante análise diagnóstica das suas necessidades e particularidades.

Durante esta fase, confrontei-me com várias questões relevantes: Quais os objetivos prioritários para este grupo de alunos? Que competências motoras e sociais são mais relevantes desenvolver? Como distribuir os conteúdos ao longo do ano de forma equilibrada e progressiva? Estas decisões exigiram uma leitura atenta do contexto, desde o espaço físico e material disponível, até ao perfil da turma e às suas experiências anteriores com a disciplina.

A construção do plano foi feita em conjunto com a PC, o que constituiu uma mais-valia no sentido da validação das opções tomadas e do alinhamento com os critérios da escola. Neste processo, senti a necessidade de equilibrar a planificação com a flexibilidade, sabendo que o planeamento não pode ser um documento fechado, mas sim um guia adaptável à realidade em constante mudança.

Esta dimensão adaptativa é destacada por Rolim et al. (2015), ao referirem que o planeamento em EF deve ser entendido como um processo dinâmico e reflexivo, sustentado por decisões pedagógicas que respondam às especificidades de cada grupo de alunos. Esta perspetiva foi particularmente importante para mim, uma vez que, ao longo do ano, surgiram ajustamentos, quer devido a imprevistos (como condições meteorológicas ou atividades escolares), quer devido à evolução dos próprios alunos.

A elaboração do plano anual ajudou-me a consolidar uma visão mais global do papel do professor enquanto gestor do tempo pedagógico, responsável por criar condições estruturadas mas também por abrir espaço à experimentação, à motivação e à aprendizagem significativa.

Aulas planeadas versus efetivas

O planeamento deve ser entendido como um guia orientador para a prática letiva, consciente de que, ao longo do tempo, poderão surgir necessidades de ajustamento. No decorrer deste ano letivo, ocorreram diversas alterações ao planeamento previamente estabelecido, motivadas por fatores como greves, mudanças de espaços solicitadas pela

direção da escola e condições atmosféricas adversas, sobretudo nas aulas previstas para o espaço exterior.

Estas adaptações são frequentes na realidade da EF, exigindo do professor uma postura flexível, crítica e proativa, sempre com o objetivo de salvaguardar a qualidade do processo de E/A.

A Tabela 1 apresenta a diferença entre o número de aulas planeadas e as efetivamente realizadas em cada modalidade, discriminadas por período letivo.

Tabela 1. Aulas previstas versus planeadas.

Período	**1º**									**2º**							**3º**						**TOTAL**
Matérias	FITescola	Voleibol	Danças	Ginásticas	Atletismo	Badminton	Orientação	Futsal	A. Teóricas	Ginásticas	Futsal	Basquetebol	Atletismo	Badminton	Danças	A. Teóricas	Andebol	Ginásticas	Atletismo	Badminton	Judo	Jogos	
A.Previstas	1	9	2	2	2	2	1	1	2	3	6	9	3	2	1	1	6	2	1	2	2	1	61
A.Lecionadas	1	8	3	1	2	2	1	0	4	3	6	8	2	1	1	1	6	1	1	2	1	0	55
Diferença	0	-1	1	-1	0	0	0	-1	2	0	0	-1	-1	-1	0	0	0	-1	0	0	-1	-1	-6

4.2.2. Unidade Didática

Tal como no planeamento anual, o planeamento da UD baseou-se nas orientações das AE e nas diretrizes do grupo disciplinar, que definem os conteúdos a abordar em cada modalidade, consoante o ano de escolaridade. Este planeamento foi elaborado após a Avaliação Diagnóstica (AD), com o objetivo de ajustar o nível de dificuldade à realidade dos alunos, recorrendo, sempre que necessário, a medidas facilitadoras ou de extensão, que promovam a evolução dos diferentes níveis de desempenho.

Com base nesses documentos, foi elaborada cada UD (Anexo IV) utilizando o MEC de (Vickers, 1990). Este modelo, preenchido com as Funções Didáticas com as siglas específicas de "AD" para Avaliação Diagnóstica, "I" para Introdução, "E" para

Exercitação, “C” para Consolidação e “AS” para Avaliação Sumativa, articula quatro domínios fundamentais:

- as Habilidades Motoras (técnicas e/ou táticas da modalidade);
- a Cultura Desportiva (regras, terminologia e segurança);
- a Condição Física (capacidades condicionais e coordenativas);
- e os Conceitos Psicossociais (como o fair-play, a cooperação, a entreajuda, entre outros).

A UD assume-se como um documento orientador, contendo elementos como o número de aulas previstas, os conteúdos a lecionar por aula, as datas de cada aula, os espaços de prática, os momentos avaliativos e os objetivos a atingir. A sua função não é apenas organizar o processo de E/A, mas também promover uma evolução integral do aluno enquanto pessoa, e não apenas enquanto praticante.

A elaboração desta UD foi, para mim, um processo exigente, embora menos complexo do que a construção do planeamento anual. Uma vez definida a extensão e sequência dos conteúdos, e realizada a AD, senti uma responsabilidade acrescida em ajustar de forma realista e coerente a calendarização dos conteúdos, tendo em conta as especificidades da turma. Esta fase reforçou a importância de um planeamento detalhado, mas flexível. Apesar de a UD servir como um guião, quanto menos alterações for necessário fazer durante a sua aplicação, mais ajustada estará à realidade da turma.

Ainda assim, confrontei-me com algumas dificuldades, sobretudo na tentativa de prever o tempo necessário para a introdução e consolidação de determinados conteúdos. Os ritmos de aprendizagem nem sempre corresponderam ao que foi idealizado. Esta experiência levou-me a compreender que a construção de uma UD exige capacidade de antecipação, conhecimento aprofundado da turma e, acima de tudo, abertura para reavaliar e reajustar o plano, sempre com o foco num ensino mais eficaz e adequado às necessidades de todos os alunos.

4.2.3. Plano de Aula

O Plano de Aula (PA) é um instrumento fundamental no processo de E/A, concebido para orientar a prática pedagógica de forma clara, concisa e eficaz. Trata-se de um documento elaborado pelo professor, com o objetivo de conduzir e minimizar adaptações para que os objetivos da aula sejam atingidos de forma segura, progressiva e com intencionalidade didática.

Em contexto de NE, optou-se por incluir no PA (Anexo V) as informações consideradas mais relevantes para uma intervenção estruturada e adaptada à realidade da turma. No cabeçalho do documento são registados elementos essenciais como a data, hora, duração, local, turma, bem como os objetivos gerais da aula, organizados pelos três domínios: motor, cognitivo e socioafetivo. Inclui-se ainda o número de alunos e o material necessário.

No corpo do PA, são indicadas diversas informações pedagógicas e organizacionais: o número da aula dentro da UD, a estrutura da sessão (parte inicial, fundamental e final), a duração dos exercícios, os conteúdos a abordar, os objetivos específicos de cada momento, as situações de aprendizagem e a organização didático-metodológica adotada. Incluem-se ainda os principais critérios de êxito a observar na execução dos exercícios.

Por fim, o PA contempla uma secção de observações, destinada a registar imprevistos, dificuldades ou aspetos a melhorar em futuras intervenções.

A elaboração do PA constituiu, para mim, um estímulo formativo significativo. Os principais desafios estiveram relacionados com a criação e seleção de exercícios específicos, ajustados aos conteúdos e à fase de aprendizagem da turma, o que veio a ser ultrapassado conforme o tempo ia passando, através do contacto com outras realidades e de pesquisas exaustivas sobre os conteúdos. Percebi que o sucesso de uma aula não depende da quantidade ou criatividade dos exercícios, mas sim da sua pertinência, progressão e de o adequar aos objetivos definidos. Este processo exigiu um olhar atento sobre os ritmos, interesses e níveis de desempenho dos alunos, levando-me a refletir sobre a importância de incluir medidas facilitadoras, como permitir, no Voleibol, para que houvesse jogo, que os alunos com mais dificuldades no serviço pudessem iniciar o jogo dentro do campo, e medidas de extensão, como no caso da Ginástica, em que os alunos com experiência na modalidade pudessem treinar elementos de maior exigência. Essas estratégias de diferenciação favoreceram um alinhamento com os princípios da equidade e da inclusão na Educação Física contemporânea (Farias & Mesquita, 2024).

Outro aspeto particularmente exigente foi a definição dos critérios de êxito. A seleção de indicadores que fossem simultaneamente claros, simples e pedagogicamente significativos revelou-se uma tarefa desafiante, mas também extremamente útil para melhorar a qualidade da avaliação formativa e apoiar a progressão dos alunos.

Apesar das dificuldades, considero que este processo foi determinante para o desenvolvimento de um olhar mais crítico, reflexivo e estratégico sobre a organização de cada aula. Reforcei a importância de uma planificação rigorosa, mas também flexível e ajustada à realidade concreta de cada grupo, com capacidade de resposta aos imprevistos e às necessidades emergentes no terreno (Rolim et al., 2015).

4.3. Realização da prática profissional

A prática efetiva representa o momento mais tangível da ação docente, onde o planeado ganha vida no contexto da aula. Este capítulo reflete a minha intervenção pedagógica concreta ao longo do EP, abordando as estratégias utilizadas, os recursos mobilizados e os desafios enfrentados durante o processo de E/A. Através desta experiência, consolidei saberes, tomei consciência da complexidade da ação educativa e desenvolvi competências de adaptação, comunicação e gestão pedagógica.

A parte prática do EP debruçou-se essencialmente sobre três grandes domínios fundamentais:

- o planeamento, enquanto momento de antecipação e estruturação da intervenção;
- a aplicação, onde a ação pedagógica se concretiza;
- a reflexão, que permite analisar criticamente as decisões tomadas, os seus efeitos e as possibilidades de melhoria.

Esta sequência articulada sustentou todo o meu percurso formativo e permitiu-me evoluir de forma consciente e fundamentada.

As situações descritas neste capítulo baseiam-se sobretudo na turma residente, sendo ocasionalmente referidos exemplos da turma partilhada ou da turma do ensino básico, sempre que relevantes para a análise e compreensão da prática pedagógica desenvolvida.

4.3.1. Mapeamento do processo ensino-aprendizagem – principais dificuldades e estratégias

A Figura 1, construída com base na sugestão do Professor Orientador (PO), apresenta um mapeamento geral dos principais desafios identificados e experienciados durante o 1.º Período. Este mapeamento serviu como ponto de partida para projetar o resto do ano e impulsionou a consciência da necessidade de sistematizar estes problemas, como um farol orientador da minha prática, articulando as componentes planeamento, ensino, reflexão.

Optei por elaborar uma tabela abrangente e transversal, sem distinção de turmas ou modalidades, uma vez que, nesta fase inicial do EP, os maiores desafios que enfrentei estavam sobretudo relacionados com aspetos fundamentais de gestão e organização da prática pedagógica, comuns a diferentes grupos e contextos de prática.

Período	Modalidades	Desafios identificados	Modelos de Ensino	Estratégias Utilizadas	Evolução
1º Período (Turma Residente e Partilhada)	Voleibol; Expressão Corporal; Ginástica; Atletismo; Orientação; Cultura Desportiva (Nutrição e SBV); Futsal; Aptidão Física.	Conhecimento do conteúdo e das progressões da modalidade Gerir os tempos dos exercícios Instrução e feedback concisos Avaliar diagnóstica, formativa e sumativamente Acompanhar os alunos da tarefa principal e parcelar simultaneamente Incentivar os alunos menos motivados Criar responsabilidade e aumentar o foco nos alunos Adaptar a aula às necessidades imprevistas, durante a mesma Manter empenhados na aula os alunos que não fazem a mesma	MID; MAC; Ensino a Pares; TGfU.	Trabalho em equipa; Cartão feedback; Fichas de registo/ observação; Trabalho em cooperação/ competição; Tecnologia; Questionamento.	Maior aprendizagem, nomeadamente dos aspetos técnicos, no fornecimento de feedback e no preenchimento das fichas de registo/ observação por parte dos alunos; Maior conhecimento do conteúdo e das progressões das modalidades; Maior motivação; Mais tempo de empenhamento motor; Aumento da aptidão física; Maior aprendizagem devido à atenção exigida pela probabilidade de questionamento.

Figura 1. Mapeamento das principais problemáticas do 1º Período.

Este mapeamento permitiu-me destacar as problemáticas mais significativas de forma global, refletindo a realidade do meu desempenho enquanto professora em formação. É importante referir que todas as dificuldades apresentadas na tabela dizem respeito exclusivamente à minha atuação docente, motivo pelo qual optei por não incluir elementos como "alunos pouco motivados" ou "alunos muito conversadores". Compreendi, desde cedo, que o comportamento dos alunos está fortemente ligado com a estruturação da aula, a clareza dos limites e a consistência das regras estabelecidas. Foi precisamente esta necessidade de criar regras claras, estabelecer rotinas consistentes e gerir eficazmente o tempo e os espaços que identifiquei como um dos desafios centrais neste período. A consciência dessas lacunas constituiu o ponto de partida para a adoção de estratégias mais intencionais e reflexivas ao longo do percurso.

Ao longo do ano, constatei que alguns dos desafios inicialmente identificados persistiram. Um dos mais desafiantes foi, sem dúvida, desenvolver uma verdadeira capacidade de observação detalhada nos momentos de avaliação. Muitas vezes senti necessidade de recorrer à gravação em vídeo para poder analisar o desempenho dos alunos com maior calma e rigor. Embora esta estratégia se tenha revelado útil, consumia ainda mais tempo, um recurso naturalmente escasso no contexto da prática letiva.

Destaco ainda melhorias evidentes na gestão dos alunos que, por diferentes motivos, não realizavam a aula. Se inicialmente essa situação me gerava alguma insegurança, com o tempo fui encontrando soluções para que esses alunos permanecessem envolvidos e integrados no contexto de aula, mesmo sem participação ativa no esforço físico, através de Fichas de Registo (Anexo VI), de Observação (Anexo VII), entre outras. Estas estratégias serviram também para motivar os alunos menos empenhados e promover o sentido de responsabilidade e o foco nos alunos mais disruptivos, assim como a implementação do MED (ver **4.3.3. Modelos pedagógicos** - Modelo de educação desportiva).

Senti uma evolução clara no domínio dos conteúdos e das progressões metodológicas das modalidades lecionadas, o que me permitiu intervir com maior segurança. Melhorei também a gestão do tempo das tarefas, através do uso do relógio. A qualidade da instrução e do feedback fornecido aos alunos foi sendo refinada, assim como o acompanhamento mais próximo nas diferentes tarefas desenvolvidas em aula.

A minha capacidade de adaptação a alterações imprevistas variou ao longo do ano, dependendo da complexidade e imprevisibilidade das situações emergentes. Apesar destes desafios, reconheço progressos significativos que contribuíram diretamente para o meu desenvolvimento profissional. As estratégias adotadas revelaram-se cada vez mais ajustadas à realidade concreta das aulas de EF, contribuindo para agilizar o processo de E/A e consolidar uma prática mais flexível, reflexiva e intencional. Esta experiência reforçou em mim a convicção de que, para responder eficazmente aos desafios do ensino real, é fundamental reconhecer as limitações, mas também saber valorizar cada progresso, por mais pequeno que seja.

4.3.2. Dinâmicas da gestão da aula

A gestão da aula na disciplina de EF representa um desafio constante e multifacetado, que exige do professor uma grande capacidade de organização, antecipação e adaptação.

Não se limita apenas à estruturação técnica dos exercícios, mas integra a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, motivador e inclusivo para todos os alunos. Logo desde o início, a definição de regras claras, coerentes e ajustadas à realidade de cada turma revelou-se fundamental para estabelecer limites, criar rotinas consistentes e promover uma cultura de respeito mútuo, fator indispensável para garantir o bom funcionamento das aulas.

A segurança assumiu sempre um lugar central na minha prática. Para isso, tornou-se essencial não só uma supervisão constante, mas também uma gestão criteriosa do espaço físico e do material, de forma a prevenir incidentes e a criar as melhores condições para a realização das tarefas.

Outro aspeto desafiante foi a gestão de situações em que os alunos não podiam realizar a aula, fosse por lesões, limitações temporárias ou, por vezes, por faltas de material ou justificações pouco claras. A atribuição de funções específicas como a arbitragem, o apoio logístico, a supervisão de estações através de correções baseadas nos "cartões-feedback" (Anexo VIII), assim como o registo de desempenhos (Anexo VIAnexo VI. Exemplo de ficha de registo de andebol.), demonstraram ser estratégias eficazes para manter estes alunos envolvidos, permitindo-lhes desenvolver o sentido de responsabilidade, pertença ao grupo e valorização do trabalho colaborativo. Esta prática reflete um dos valores essenciais da EF, a inclusão.

A gestão dos tempos e das transições entre tarefas foi um ponto de melhoria ao longo do EP. Devido à partilha de espaços com outras turmas, a gestão de um número elevado de alunos, em algumas modalidades, tornava-se desafiante. Assim, para aumentar o tempo de empenhamento motor, optou-se pela implementação de tarefas parcelares focadas no desenvolvimento da aptidão física, através de exercícios complementares que contribuíssem para melhorar as tarefas principais. Estas atividades, que os alunos já dominavam ou que eram de fácil compreensão, decorriam de forma autónoma, com o apoio de explicações em formato papel, indicações no quadro ou recursos digitais, como vídeos do YouTube acedidos através da leitura de QR Codes, promovendo simultaneamente a autonomia, a responsabilidade e o uso adequado das tecnologias.

Com o passar dos meses, percebi, também, a importância de planear bem a sequência das atividades, de organizar o material de forma funcional e de envolver os próprios

alunos na sua montagem e arrumação. Esta estratégia não só otimizou o tempo útil de prática, como reforçou a autonomia e a cooperação entre eles.

Por outro lado, lidar com comportamentos de indisciplina ou desmotivação obrigou-me a encontrar formas de intervenção imediata, mas também de prevenção. A definição de regras bem comunicadas, a atribuição de papéis e responsabilidades, e a criação de rotinas claras ajudaram a reduzir comportamentos disruptivos e a fomentar o sentido de compromisso. Reconheço, no entanto, que em alguns momentos não consegui adaptar-me da melhor forma a essas situações, tendo dificuldade em impor limites com firmeza. Estas experiências tornaram-se, por isso, momentos de grande aprendizagem, levando-me a refletir sobre a importância de uma postura mais assertiva, empática e coerente desde o início da prática.

A isto somou-se o trabalho contínuo de reforço dos valores de fair-play, respeito pelo outro, entreajuda e responsabilidade individual e coletiva, valores que atravessam toda a disciplina e que, acredito, devem ser vividos no dia a dia das aulas.

No final, percebi que a gestão da aula em EF é um processo dinâmico, que se constrói a partir de pequenos detalhes e decisões conscientes. Exige preparação, flexibilidade e uma postura reflexiva constante, mas também proporciona oportunidades riquíssimas para trabalhar competências que ultrapassam o domínio motor e se refletem no desenvolvimento integral dos alunos enquanto cidadãos mais autónomos, responsáveis e respeitadores.

4.3.3. Modelos pedagógicos

No decorrer da prática pedagógica em EF, recorri a diferentes modelos pedagógicos para responder de forma mais eficaz às características das modalidades, dos conteúdos, dos grupos e dos objetivos de E/A. Estes modelos não se excluem entre si, mas antes complementam-se, proporcionando uma intervenção mais diversificada, adaptada e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Modelo de instrução direta

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979) foi utilizado sobretudo nas fases iniciais de abordagem de novas modalidades e conteúdos, particularmente em Ginástica e Atletismo, onde era fundamental garantir que os alunos compreendiam as técnicas básicas, regras e aspetos de segurança. Este modelo revelou-se eficaz para

estruturar a aprendizagem de forma sequencial, com elevada eficácia na transmissão de conteúdos técnicos (Graça & Mesquita, 2013). Foi um bom modelo a usar também nas tarefas parcelares, onde a instrução era mais curta e, através de "cartões-feedback" (Anexo VIII) e vídeos, os alunos percebiam rapidamente o objetivo das tarefas.

Apesar dos seus benefícios, percebi que este modelo tende a ser mais centrado no professor e, por vezes, menos motivador para alguns alunos, especialmente os que beneficiam mais de uma abordagem participativa e exploratória. Este modelo limita a criatividade, a autonomia e a tomada de decisão por parte dos alunos.

Ainda assim, foi uma ferramenta essencial para garantir a segurança, o rigor técnico e uma base sólida de aprendizagem, servindo muitas vezes como ponto de partida para a introdução de modelos mais ativos e centrados no aluno.

Modelo de aprendizagem cooperativa

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016) foi aplicado com mais frequência em atividades como Jogos Desportivos Coletivos e revelou-se altamente eficaz para promover valores de cooperação, entreajuda, respeito e comunicação. Através de estratégias como "cartões-feedback" (Anexo VIII), grupos heterogéneos e papéis rotativos, consegui criar um ambiente mais inclusivo e participativo, em que todos os alunos tinham um papel relevante.

Numa turma de carácter disruptivo como a minha turma residente, uma dificuldade sentida foi garantir que todos os elementos se mantinham igualmente envolvidos, sobretudo em grupos com perfis muito distintos. No entanto, ainda que não da forma como eu gostaria, este modelo permitiu-me observar melhorias na interação entre os alunos, na resolução de problemas e na valorização da contribuição de cada um, independentemente do seu nível de desempenho.

Mesmo assim, considero que este modelo foi fundamental para fomentar um clima positivo em aula e para trabalhar competências que ultrapassam o domínio motor, especialmente no domínio psicossocial, na qual os alunos revelaram dificuldades, aproximando a prática da EF de uma educação mais humanista.

Modelo de ensino a pares

O Modelo de Ensino por Pares (MEP) (Topping & Ehly, 1998) foi aplicado sobretudo nas aulas de Ginástica, onde o trabalho a pares assumiu um papel central na execução e

correção de movimentos técnicos. Este modelo mostrou-se particularmente útil em tarefas como rolamentos, apoios e equilíbrios, permitindo que os alunos alternassem entre os papéis de executante e de observador, promovendo uma aprendizagem mais ativa e colaborativa (Aleixo et al., 2012). Através da observação e do feedback entre pares, os alunos desenvolveram competências de análise técnica, reforçaram a sua concentração e tornaram-se mais conscientes da qualidade dos seus próprios movimentos.

Um dos principais benefícios do MEP foi o aumento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, contribuindo para um ambiente mais seguro e confiante, essencial quando se trabalham movimentos com alguma complexidade ou risco, bem como a melhoria da comunicação interpessoal. Além disso, possibilitou que alunos com diferentes níveis de desempenho aprendessem em conjunto, promovendo a inclusão e o respeito mútuo.

No entanto, uma dificuldade sentida prendeu-se com a gestão simultânea de vários pares em atividade, exigindo da minha parte uma atenção constante e uma visão periférica apurada para garantir que todos os grupos estivessem devidamente orientados e acompanhados, falhando por vezes no fornecimento de feedback, sendo superficial ou pouco rigoroso, o que obrigava à supervisão e reforço contínuo, para garantir a eficácia do processo de E/A. Para colmatar esta dificuldade, apliquei este modelo quando a exigência dos exercícios implicava a segurança dos alunos, mantendo até esses momentos das aulas uma instrução mais diretiva onde todos executavam o mesmo ao meu comando. Apenas dessa forma conseguia aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Ainda assim, o MEP revelou-se uma abordagem muito eficaz para promover a implicação ativa dos alunos e desenvolver competências cognitivas, sociais e motoras de forma integrada.

Modelo de educação desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) é um modelo centrado no aluno, que foi uma abordagem utilizada essencialmente na UD de Basquetebol, onde organizei um ciclo de aulas com papéis atribuídos (capitão, preparador físico, árbitro, cronometrista, etc.), implementação de um quadro competitivo e momentos de reflexão coletiva, explicado previamente aos alunos. A introdução deste modelo foi previamente explicado aos alunos através da *Classroom*, e permitiu aumentar significativamente a

motivação, o envolvimento e o sentido de pertença dos alunos, sobretudo nas fases de jogo.

Um dos aspetos fundamentais do MED é a valorização da responsabilização individual dos alunos dentro da dinâmica da equipa. Através de estratégias como a autoavaliação e a avaliação pelos pares, os alunos passaram a ter um papel mais ativo na monitorização do seu próprio desempenho e do dos colegas. Esta prática não só promoveu o desenvolvimento da autonomia e da autorreflexão, como também reforçou o compromisso individual e coletivo, traduzindo-se numa maior organização, empenho e respeito pelas regras (Graça & Mesquita, 2013). Cada aluno percebeu que o seu comportamento e envolvimento tinham impacto real no funcionamento da equipa, o que incentivava uma atitude usualmente mais responsável e cooperante.

Contudo, senti alguma dificuldade na gestão do tempo, pois a aplicação plena do modelo exige uma boa estruturação prévia (*Anexo IX*), e nem sempre foi fácil equilibrar os momentos de jogo, discussão e avaliação.

Como modelo que implica uma evolução na responsabilidade empenho dos alunos, ambicionei melhores resultados. Por vezes faltavam ao compromisso ou recusavam-se a fazer certas tarefas perante os colegas, o que foi descontado na tabela construída para a classificação aula a aula e final da competição (*Anexo IX*). Apesar disso, na maioria dos alunos, o impacto positivo foi evidente, sobretudo na filiação dos alunos à modalidade, no desenvolvimento do espírito de equipa e na compreensão das dinâmicas de um desporto coletivo, traduzindo-se num bom momento na última aula do 2º período, com a entrega dos prémios e diplomas de participação.

Abordagens baseadas no jogo

O modelo de abordagens baseadas no jogo (Farias & Mesquita, 2024) foi utilizado no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (Voleibol, Basquetebol, Futsal e Andebol) e no Badminton. No Voleibol recorri ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita, 2006), uma abordagem baseada no jogo, especificamente desenhado para o ensino de jogos de rede. A sua lógica, partir do jogo para o conteúdo, permitiu-me criar um ambiente mais natural e motivador, onde o prazer pela prática esteve sempre presente.

Este modelo, abordado por níveis, ajudou os alunos a perceber os princípios do jogo em contexto real, enquanto desenvolviam autonomia e capacidade de tomada de decisão. Uma limitação que identifiquei foi a dificuldade em garantir uma progressão estruturada

de aprendizagens, especialmente com alunos que apresentavam níveis de desempenho baixos. Ainda assim, consegui adaptar tarefas e aplicar medidas facilitadoras que ajudaram a diferenciar o ensino e promover a inclusão.

Nas modalidades Andebol e Futsal recorri aos princípios genéricos das abordagens baseadas no jogo, nomeadamente no Andebol. A estrutura baseada na resolução de problemas, observação e feedback promoveu uma maior consciência tática e tomada de decisão dos alunos, alinhando-se com o objetivo de formar praticantes mais autónomos, críticos e reflexivos.

Um dos principais benefícios observados foi a capacidade dos alunos de transferirem aprendizagens entre diferentes situações de jogo. Contudo, senti que a aplicação deste modelo requer uma grande maturidade por parte do professor, para conseguir identificar os momentos exatos para intervir, lançar desafios adequados e manter o foco nos objetivos de aprendizagem.

4.3.4. Tecnologias digitais utilizadas com diferentes objetivos educativos

Ao longo do EP, recorri a diferentes ferramentas digitais com o objetivo de incrementar a qualidade do processo de E/A, promover a participação ativa dos alunos e diversificar as estratégias pedagógicas utilizadas. Estas ferramentas permitiram não só motivar os alunos, mas também reforçar a ligação entre os conteúdos trabalhados nas aulas e as suas experiências fora do contexto escolar.

O uso da *Google Classroom* foi essencial para partilhar materiais, vídeos, tarefas e feedback, promovendo uma aprendizagem assíncrona e autónoma. O material didático relativo a cada matéria (*Anexo X*) foi desenvolvido pelo NE na plataforma *Canva*, constituindo-se como suporte para o desenvolvimento da componente cognitiva e para o aprofundamento dos conhecimentos em cada matéria. A aplicação *Goosechase* (ver **6.1.2. Goosechase**), que combina atividades físicas com desafios interativos, revelou-se útil para desenvolver trabalho colaborativo e competências sociais. A plataforma Kahoot foi utilizada como forma lúdica de consolidar conteúdos, estimulando o envolvimento dos alunos e promovendo uma competição saudável. A utilização do *Google Forms* possibilitou a aplicação de questionários de diagnóstico, autoavaliação e recolha de opiniões, promovendo a reflexão crítica dos alunos sobre o seu próprio desempenho e fornecendo dados relevantes para ajustar práticas pedagógicas de forma mais eficaz. Adicionalmente, os *QR Codes* foram integrados em tarefas práticas para facilitar o acesso

a recursos e vídeos explicativos, do Repositório Digital, agilizando o acompanhamento individualizado.

Por fim, a criação de um *Repositório Digital*[1] no YouTube, construído pelo NE com exemplos de exercícios, demonstrações técnicas e sugestões de tarefas parcelares que visavam apoiar os alunos na consolidação de competências motoras de forma autónoma e diferenciada, organizados por modalidades, constituiu um recurso valioso de apoio ao treino autónomo e à visualização pedagógica. A utilização do canal revelou-se uma mais-valia, permitindo aos alunos aceder aos conteúdos sempre que necessário, dentro e fora das aulas. Os vídeos foram partilhados com os alunos através de *QR Codes* disponibilizados na *Google Classroom*, ou diretamente em contexto de aula, recorrendo ao telemóvel. Esta estratégia mostrou-se particularmente eficaz em situações de trabalho autónomo ou em circuitos de estações, onde os alunos podiam consultar o vídeo para relembrar a técnica correta ou tirar dúvidas sem interromper o fluxo da prática.

Estas ferramentas revelaram-se especialmente eficazes na promoção de um ensino diferenciado, mais inclusivo e significativo, potenciando a aprendizagem ativa e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo formativo, em consonância com os princípios do ensino centrado no aluno (Farias & Mesquita, 2024), e permitiram-me consolidar competências digitais fundamentais para o desempenho docente atual.

4.4. O desenvolvimento da Aptidão Física

A aptidão física constituiu uma das componentes trabalhadas ao longo do ano letivo, de forma sistemática e com objetivos específicos. No início do ano, em articulação com a PC, foi realizada uma sessão dedicada à aplicação de alguns testes da bateria FITescola® (Educação, 2025), cujos resultados foram registados numa tabela própria (Anexo XI). Essa mesma tabela foi utilizada nos 2.º e 3.º períodos, permitindo acompanhar a evolução (ou ausência dela) de cada aluno. Posteriormente, os resultados foram comunicados individualmente aos alunos (Anexo XII), possibilitando uma maior consciencialização do seu desempenho.

Com o propósito de desenvolver as capacidades aeróbicas e neuromusculares, optou-se, na maioria das modalidades, pela realização de tarefas parcelares. Esta estratégia revelou-se vantajosa, pois ao dividir a turma em dois subgrupos, tornou-se possível

[1] Repositório Digital: https://www.youtube.com/@N%C3%BAcleoEst%C3%A1gio1-ESFH

trabalhar a tarefa principal apenas com metade dos alunos, assegurando maior controlo e qualidade na execução. Paralelamente, os alunos envolvidos nas tarefas parcelares trabalhavam de forma mais autónoma, recorrendo a instruções fornecidas através de recursos tecnológicos ou de vídeos previamente gravados pelo NE. Desta forma, além de desenvolverem as capacidades físicas requeridas, foram também reforçados valores de natureza psicossocial, como a responsabilidade e a autonomia.

No 2.º período foi ainda lecionada uma aula teórica subordinada ao tema "Fatores para um Estilo de Vida Saudável", na qual os alunos tiveram como tarefa a elaboração individual de um Plano de Treino (com recurso a um modelo previamente definido), baseado nos resultados dos testes FITescola® realizados no 1.º período, com o intuito de os melhorar. O objetivo deste trabalho foi promover a compreensão dos exercícios adequados a cada componente da aptidão física, bem como fomentar a consciência da importância da prática regular de atividade física para a melhoria do desempenho e para a adoção de estilos de vida mais saudáveis. Aos alunos que optaram por não realizar a atividade proposta, foi-lhes disponibilizado um plano de treino alternativo (Anexo XIII), com a instrução de registar as observações e eventuais alterações.

4.5. A avaliação como instrumento de regulação e promoção de aprendizagem

A avaliação desempenhou um papel essencial no processo de E/A desenvolvido ao longo do EP, permitindo orientar a prática pedagógica, ajustar estratégias e acompanhar a progressão dos alunos de forma contínua e significativa. Foi encarada não apenas como um instrumento de verificação de resultados, mas sobretudo como uma ferramenta formativa, promotora de aprendizagens.

No início das UD realizei a respetiva AD, fundamental para conhecer os níveis de desempenho dos alunos e as suas dificuldades (Anexo XIV), e verbalmente as experiências anteriores e motivações. Esta informação inicial foi decisiva para adaptar o planeamento, selecionar conteúdos, definir o grau de complexidade das tarefas e escolher medidas de diferenciação pedagógica.

A Avaliação Formativa (AF) esteve presente ao longo de todo o processo, assumindo diversas formas: observação direta durante a execução das tarefas, e posteriormente através da análise do registo em vídeo, feedback individual ou coletivo, correções técnicas e fichas de registo (Anexo VII). Esta avaliação contínua permitiu-me monitorizar o progresso dos alunos, intervir atempadamente e reforçar os aspetos mais relevantes para

a consolidação das aprendizagens. No caso dos alunos que, por algum motivo, não realizavam a componente prática da aula, a avaliação centrou-se na qualidade das aprendizagens cognitivas evidenciadas, assegurando assim, a valorização do seu envolvimento, potenciando a compreensão dos conteúdos (Anexo VI). Elaborei, ainda, uma tabela de registo simplificado, preenchida após cada aula, que sintetizava as componentes essenciais e permitia uma visão mais abrangente do desenvolvimento em cada modalidade (Anexo XV).

Já a Avaliação Sumativa (AS), realizada no final das UD, foi elaborada com base em critérios previamente definidos, em consonância com os objetivos traçados e com as AE da disciplina. Esta avaliação não se restringiu ao domínio motor (Anexo XVI), contemplando igualmente o conhecimento dos conteúdos (Anexo XVII) e a vertente psicossocial. No caso dos alunos que, por algum motivo, apenas assistiam às aulas sem possibilidade de participação prática, a avaliação foi realizada através da elaboração de um trabalho no final do período.

De forma a promover uma maior implicação dos alunos no seu percurso, recorri também a momentos de autoavaliação (Anexo XVIII, Anexo XIX) e heteroavaliação, particularmente úteis para desenvolver a consciência crítica, a autorregulação e o sentido de responsabilidade. Estas práticas foram aplicadas nas diversas modalidades, através de grelhas simples, registos escritos ou reflexões orientadas em grupo.

Por fim, o processo de observação sistemática, apoiado por registos individuais e pelas ferramentas digitais utilizadas (como vídeos ou quadros de desempenho), revelou-se essencial para tornar a avaliação mais rigorosa, justa e transparente. Surge assim, no final de cada período, uma tabela geral onde constam as notas de cada matéria abordada, compondo as notas finais de cada aluno (Anexo XX).

Em síntese, a avaliação foi entendida como um processo pedagógico contínuo, integrado no dia a dia e centrado na aprendizagem. A sua articulação com os restantes momentos do ensino permitiu não só medir resultados, mas também valorizar o percurso e a evolução de cada aluno, respeitando as suas características individuais e promovendo o seu desenvolvimento global.

4.6. A prática reflexiva como processo de crescimento e aprendizagem docente

A prática reflexiva constituiu um eixo central no meu desenvolvimento profissional ao longo do EP, assumindo diferentes formas e objetivos consoante os momentos, contextos

e interlocutores envolvidos. Foi através da reflexão que aprendi a dar sentido às experiências vividas, a identificar erros e sucessos, e a ajustar continuamente as estratégias pedagógicas implementadas.

Ao longo do ano, desenvolvi tanto reflexões sistemáticas, em observações das aulas dos colegas, como reflexões não sistemáticas, que ocorriam espontaneamente durante as aulas observadas ou nos intervalos das mesmas, discutidas em contexto de NE e com a PC. Estas últimas foram especialmente importantes nos momentos em que, em plena ação, percebia que algo não estava a resultar como planeado, e era preciso adaptar, improvisar ou tomar decisões rápidas, muitas vezes com impacto direto na dinâmica da aula.

Durante as minhas próprias aulas, a reflexão surgiu também como uma ferramenta para dar e ajustar feedback pedagógico aos alunos, analisando o que funcionava ou não em termos de instruções, critérios de êxito, organização dos grupos ou gestão de materiais. Já nas aulas dos meus colegas estagiários, procurei desenvolver a minha capacidade de observação, analisando práticas, estratégias e resultados com um olhar crítico, mas construtivo.

As sessões de reflexão em NE, realizadas no final de cada aula com os colegas e a PC, revelaram-se fundamentais. Nesses momentos, discutíamos não só o que correu bem ou menos bem, mas sobretudo o porquê desses resultados, e como poderíamos intervir de forma mais eficaz em futuras aulas. Estes momentos permitiram-me analisar, interpretar e avaliar a minha experiência, num ambiente seguro, de partilha e crescimento mútuo.

Ao longo do EP, fui também aperfeiçoando a qualidade das minhas reflexões escritas. Inicialmente mais descritivas, centradas no que aconteceu (1), tornaram-se gradualmente mais específicas, analíticas e orientadas para a ação pedagógica (2).

(1) – *"O PA é muito ambicioso para esta turma - ajustar o número ou tempo dos exercícios. Não falar em diminutivos, pois minimiza a ação. Muito informação desnecessária no início da aula. Não dar as bolas antes dos alunos estarem todos no campo."* (Diário de Bordo, 08.11.2024)

(2) – *"O feedback só com palavras não estava a resultar para o aluno. Usei este associado à demonstração e ao ajuste posicional, para o ajudar a acertar na posição. Essa mudança fez toda a diferença na performance dele e sei que, em situações semelhantes, o caminho é, no mínimo, o apoio visual e físico*

para aumentar a probabilidade de aprendizagem." (Diário de Bordo, 02.05.2025)

Comecei a focar-me mais nas estratégias utilizadas, na sua eficácia e nas formas de as melhorar, em vez de apenas relatar os factos ocorridos. Este processo ajudou-me a compreender melhor o impacto das minhas decisões na aprendizagem dos alunos e a desenvolver uma postura mais crítica e autónoma enquanto futura professora de EF.

Em suma, a prática reflexiva foi, ao longo deste EP, um instrumento transformador: permitiu-me crescer, errar com sentido, melhorar com intenção e compreender que ensinar é também um ato contínuo de autoanálise, humildade e reinvenção.

5. Área II - Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar

José Pacheco (Escola da Ponte) defende que a escola deve ser o lugar onde se aprende a conviver, a respeitar as diferenças e a construir coletivamente o conhecimento. Ser professor vai muito além do horário de lecionação das aulas. Uma das componentes fundamentais deste EP foi a participação ativa na vida escolar, através de atividades promovidas pela escola, pelo Departamento de EF e pelos NEs, permitindo-me compreender a importância da colaboração entre professores, alunos, funcionários e encarregados de educação. Esta componente promoveu uma cultura escolar mais rica, inclusiva e participativa, através de momentos de aprendizagem desafiantes e estimulantes. De forma geral, ao NE competiu a realização dos convites às entidades envolvidas, a elaboração dos panfletos promocionais (Anexo XXII), a organização e supervisão das atividades, bem como o registo, culminando na emissão dos certificados de participação (Anexo XXI).

Para além do trabalho diário desenvolvido na Direção de Turma, que se revelou essencial para aprofundar a relação com os alunos e com os encarregados de educação, destaco algumas iniciativas que contribuíram para envolver toda a comunidade educativa.

A primeira proposta apresentada pela PC consistiu em dar continuidade à página de Instagram "xico.energy"[2] criada por NEs anteriores, destinada a valorizar e reforçar a ligação contínua dos alunos à disciplina de EF, através da divulgação de datas relevantes,

[2] Instagram: https://www.instagram.com/xico.energy?igsh=NjRnMTk2Y29xMHZo

de atividades e de incentivos à participação em desafios, bem como da partilha de memórias por meio de fotografias e vídeos.

No Dia Europeu do Desporto Escolar, promovido em colaboração com o Departamento de EF, dinamizámos estações com jogos, dança e circuitos, proporcionando uma manhã ativa e inclusiva para todos os alunos.

No Dia Mundial da Alimentação**,** organizámos uma palestra com uma nutricionista, complementada por um *quiz* interativo e um desafio prático em casa, a preparação de um pequeno-almoço saudável, envolvendo também o contexto familiar.

A atividade de Suporte Básico de Vida em parceria com os Bombeiros Voluntários de Guimarães, permitiu dotar alunos e professores de noções essenciais de primeiros socorros, através de demonstrações práticas e participação ativa.

No dia 15 de janeiro realizou-se o corta-mato escolar, num espaço emblemático, que reuniu os alunos das diferentes escolas do agrupamento numa competição saudável de resistência cardiovascular.

Surgiu igualmente a oportunidade de demonstrarmos capacidade de improvisação e de lecionação numa aula prática a um grupo de alunos do programa Erasmus. A comunicação estabeleceu-se maioritariamente em inglês, através dos responsáveis da turma, que asseguravam a tradução para o grupo.

Numa sessão para adultos, em regime pós-laboral, dinamizamos o Projeto Qualifica, abordando fatores para um estilo de vida saudável, com sugestões práticas e planos de treino ajustados.

Estas ações, complementares ao plano anual de atividades (Anexo XXIII), foram fundamentais para reforçar o papel da escola como espaço de aprendizagem, partilha e crescimento coletivo. Para além delas, considerei importante aprofundar a descrição de duas atividades que se destacaram pelo seu valor educativo e pela forma como integraram de forma dinâmica aspetos motores, cognitivos e psicossociais: a Orientação Urbana Solidária e o Xico Inter Classes Olympics (X.I.C.O.).

5.1. Direção de turma

A Direção de turma assumiu um papel de relevância no percurso de EP, permitindo-me contactar com uma vertente essencial da função docente que vai muito além da lecionação.

Ao longo do ano tive a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido pela PC enquanto Diretora de Turma, onde fui envolvida em várias tarefas, desde a preparação e participação em reuniões de conselho de turma com os professores das outras disciplinas, destinadas a reunir e partilhar informações para as reuniões com os Encarregados de Educação no início do ano e no final de cada período, até à organização dos dossiês dos alunos, onde eram guardadas informações importantes, como justificações de faltas. Paralelamente, tive contacto com as plataformas eletrónicas da escola, que possibilitam o registo e justificação de faltas, o acesso aos dados dos alunos e a comunicação entre professores sobre comportamentos e outros aspetos relevantes da turma.

A Direção de Turma revelou-se uma área formativa indispensável para a construção de uma postura mais interventiva do papel do professor como elo de ligação entre a escola, os alunos e as suas famílias. Foi através desta dimensão que pude perceber a importância do acompanhamento individualizado dos alunos, da mediação de conflitos e do trabalho colaborativo com a restante comunidade educativa.

5.2. Orientação urbana solidária

No final do 1º Período, o NE, em conjunto com a PC, decidiu organizar uma atividade de orientação urbana, integrada nas AE do 10.º ano. Aproveitando a época natalícia, a proposta ganhou uma vertente solidária, dando origem à "Orientação Urbana Solidária", com o objetivo de angariar bens para duas instituições, promovendo simultaneamente a prática de exercício físico, a cidadania ativa e o conhecimento da cidade.

A atividade envolveu cinco turmas do 10.º ano e, organizados em equipas, os alunos cumpriram um conjunto de 36 missões através da aplicação GooseChase, combinando tarefas físicas, culturais, educativas e solidárias. As missões incluíram provas de corrida, equilíbrio, dança tradicional, recolha de bens em estabelecimentos locais e desafios interdisciplinares nas áreas de Português, Matemática, História e Inglês.

A vertente solidária destacou-se com o envolvimento ativo dos alunos na angariação de produtos essenciais, incentivados por missões extra e pela interação com o comércio local. A segurança foi garantida através de orientações prévias, panfletos informativos e identificação clara de todos os participantes.

A atividade revelou-se um sucesso, com elevado nível de participação e envolvimento por parte dos alunos, que demonstraram entusiasmo, espírito de equipa e sentido de

responsabilidade social. A recolha superou as expectativas e as instituições beneficiadas mostraram-se muito gratas.

Em suma, a Orientação Urbana Solidária foi uma experiência enriquecedora, que aliou educação, movimento e solidariedade, deixando uma marca positiva na comunidade escolar e nos alunos envolvidos.

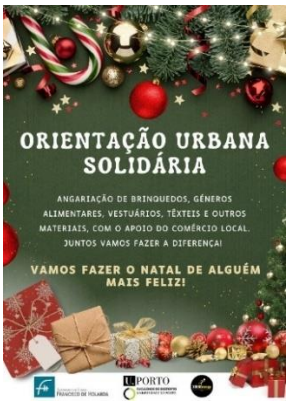


Figura 2. Orientação Urbana Solidária.

5.3. Xico Inter Classes Olympics

Pelo quarto ano consecutivo, a escola organizou o Xico Inter Classes Olympics, realizado nos dias 3 e 4 de abril de 2025, um evento que promoveu a competição saudável, o espírito de equipa e a camaradagem entre os alunos. A organização envolveu um trabalho intenso de planeamento, criação de materiais de divulgação (cartazes e redes sociais), elaboração e atualização dos regulamentos, bem como a construção de formulários de inscrição e tabelas de classificações para garantir uma boa gestão.

O evento teve início com uma cerimónia de abertura emocionante, incluindo o desfile das turmas, o som da banda da escola e o acender da tocha olímpica, símbolos de união e respeito. No primeiro dia, realizaram-se competições de Voleibol 6x6, Orientação Urbana e Padel, com os alunos a explorarem a cidade e a interagirem, inclusive com estudantes do programa Erasmus, promovendo a inclusão e diversidade. No segundo dia, as provas incluíram corridas de Velocidade, jogos de Basquetebol 3x3 e Ginástica, valorizando o espírito competitivo e a expressão corporal. O encerramento contou com a entrega de medalhas e o apagar simbólico da tocha por um aluno do ensino especial, reforçando os valores de inclusão e solidariedade.

Apesar dos desafios, como limitações técnicas e logísticas, o evento foi um sucesso, destacando-se pela organização, participação e aprendizagem prática dos futuros

professores envolvidos. Um vídeo comemorativo foi produzido para celebrar a iniciativa e agradecer a todos os participantes.

Em suma, o Xico Inter Classes Olympics foi uma experiência enriquecedora que contribuiu para o crescimento profissional e pessoal dos estagiários, consolidando competências essenciais para a sua futura prática docente.



Figura 3. X.I.C.O. - Xico Inter Classes Olympics.

6. Área III – Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico e contínuo que se estende muito para além da aquisição de competências técnicas ou pedagógicas. Representa uma construção identitária progressiva, sustentada na reflexão crítica sobre a prática, na abertura à investigação e na capacidade de agir de forma intencional e fundamentada. Durante o EP, esta dimensão assumiu particular relevância, permitindo-me consolidar saberes, reformular estratégias e aprofundar a consciência do meu papel enquanto futura professora de Educação Física. Nesta área do relatório, apresentam-se as aprendizagens realizadas no âmbito das formações pedagógicas e do caso de estudo, evidenciando o seu impacto na consolidação das minhas competências docentes e na construção da minha identidade profissional.

6.1. Formações pedagógicas

6.1.1. Expressão corporal, danças tradicionais, sociais e aeróbica

No decorrer do ano, conforme a necessidade, tivemos a oportunidade de participar em formações internas dinamizadas pelas PC, direcionadas a todos os estudantes-estagiários de EF. Esta iniciativa surgiu como resposta às dificuldades que sentimos na abordagem

das atividades rítmicas expressivas, procurando dar-nos maior segurança e diversidade de recursos para aplicar com os alunos.

Ao longo de várias sessões, explorámos diferentes modelos de ensino, estratégias didáticas e metodologias que facilitam o ensino da expressão corporal, danças tradicionais e sociais, e da aeróbica. Foram trabalhadas diversas danças tradicionais, como o "Regadinho" e a "Erva Cidreira", bem como o "Cha cha cha", "Merengue" enquanto danças sociais. Apesar de não terem sido utilizadas aplicações digitais específicas durante a formação, os conteúdos foram registados em vídeo para organização no formato do Repositório Digital, o que certamente será muito útil para consulta futura.

Enquanto instrutora de aulas de grupo, senti bastante confiança nos passos, ritmo, e estratégias de ensino, tirando o maior prazer destes momentos de ambiente positivo e motivador.

No geral, considero que esta formação foi muito benéfica, não só pelo desenvolvimento de novas competências técnicas, mas também pela oportunidade de trabalhar em colaboração com os colegas, trocando ideias e estratégias.

No futuro, pretendo aplicar estas aprendizagens nas aulas, adaptando as coreografias e os métodos a diferentes turmas e contextos. Estou certa de que este conhecimento contribuirá para aulas mais dinâmicas, participativas e criativas, incentivando os alunos a valorizar a dimensão rítmica e cultural da disciplina.

6.1.2. Goosechase

No dia 26 de novembro de 2024, decorreu uma formação interna sobre a plataforma GooseChase, orientada pelo professor Rui Machado, antigo estagiário da ESFH. Esta ação destinou-se aos professores estagiários dos três núcleos e teve como objetivo apresentar esta ferramenta digital, explicando como pode ser utilizada para criar e gerir atividades educativas dinâmicas e interdisciplinares.

Durante a sessão, foram exploradas as funcionalidades da plataforma, como a criação de missões interativas com fotos, vídeos, perguntas e localização, bem como a possibilidade de feedback imediato e pontuações em tempo real, promovendo a aprendizagem ativa, o trabalho em equipa e a motivação dos alunos.

Considero que a formação foi muito clara e prática, permitindo perceber de que forma o Goosechase pode ser integrado no processo de E/A, tornando-o mais flexível, atrativo e próximo da realidade dos alunos. Agradeço ao professor Rui Machado pela partilha de

conhecimentos, que certamente contribuirá para enriquecer a minha prática pedagógica futura.

6.1.3. Plataforma de registos de avaliação

No 1º Período, durante uma hora entre aulas, tivemos oportunidade de participar numa formação interna orientada pela PC, focada na apresentação de um programa de avaliação desenvolvido em Excel. O principal objetivo desta sessão foi dar-nos a conhecer o funcionamento detalhado desta ferramenta, muito completa, e explicar de que forma pode apoiar o registo e análise da informação relativa ao desempenho dos alunos.

Inicialmente, a quantidade de dados e funcionalidades pareceu-me algo complexa, mas à medida que fomos explorando o programa em conjunto, percebi que a sua utilização é bastante prática e intuitiva. Considero que esta formação foi muito útil, uma vez que me ajudou a perceber como estruturar de forma mais eficiente o processo de avaliação, garantindo um registo organizado e mais completo do percurso dos alunos.

No futuro, acredito que recorrer a este programa será uma mais-valia, permitindo acompanhar melhor a evolução de cada turma e facilitar a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora que complementou as minhas competências nesta área.

6.1.4. "Judo e a inclusão"

No dia 26 de maio, tivemos a oportunidade de participar, na Faculdade, numa formação teórico-prática de Judo, orientada por dois professores especializados na modalidade. Esta formação foi dirigida aos estudantes-estagiários, nomeadamente aos alunos do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), tendo como principal objetivo dotar-nos de competências pedagógicas e técnicas para a lecionação do Judo em contexto escolar, desde o 1.º Ciclo até ao Ensino Secundário.

A formação revelou-se de grande interesse, especialmente pela forma como foram evidenciadas as diferenças entre a prática do Judo como modalidade desportiva federada e a sua adaptação ao contexto escolar. Foram apresentadas estratégias pedagógicas específicas para facilitar a aprendizagem das técnicas básicas de forma segura e progressiva, sempre com uma forte ênfase nos valores inerentes à modalidade — como o respeito, a disciplina, o autocontrolo e a cooperação.

Após ter tido a oportunidade de aplicar alguns dos conteúdos abordados na escola, pude constatar que o Judo é, de facto, uma modalidade bastante apelativa para os alunos. Para além de ser dinâmica e divertida, promove o desenvolvimento de competências psicomotoras e sociais fundamentais, contribuindo para a formação integral dos alunos. A prática do Judo em meio escolar mostra-se, assim, não só viável, como altamente enriquecedora, promovendo valores essenciais à convivência e ao crescimento pessoal dos jovens.

6.1.5. Formações informais entre Núcleo de Estágio

Ao longo deste ano de EP, para além das formações pedagógicas formais, tive também a oportunidade de participar em diversas partilhas informais realizadas entre colegas do meu núcleo. Estas sessões, apesar de não terem um caráter oficial, revelaram-se extremamente enriquecedoras e demonstraram o verdadeiro valor do trabalho colaborativo entre estagiários.

Nestes momentos de entreajuda, foram abordadas várias ferramentas digitais como o *Kahoot*, *Google Forms*, *Canva*, entre outras, que podem ser aplicadas de forma prática e criativa no contexto das aulas. Cada colega partilhou a sua experiência, apresentou exemplos concretos, esclareceu dúvidas e deu sugestões de utilização, o que tornou estas partilhas muito dinâmicas, adaptadas às necessidades reais do grupo.

Considero que estas formações informais foram fundamentais para reforçar não só a minha literacia digital, mas também a minha confiança na utilização de recursos que tornam o processo de E/A mais interativo e motivador para os alunos. Além disso, estas sessões fomentaram o espírito de entreajuda, cooperação e partilha de boas práticas, aspetos que considero essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal de qualquer professor.

No futuro, acredito que esta forma de aprendizagem colaborativa continuará a ser uma mais-valia, pois evidencia que, mesmo em contextos com menos recursos formais, é possível crescer, inovar e encontrar soluções criativas através do diálogo e da partilha entre pares.

6.2. Estudo: Evolução da aptidão física dos alunos em função da prática de atividades físicas extracurriculares e no contexto escolar

6.2.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivo comparar a evolução da aptidão física de alunos do ensino secundário ao longo de um ano letivo, em função da sua participação em atividades físicas extracurriculares (AEC). A amostra final incluiu 96 alunos, de ambos os sexos, divididos entre praticantes e não praticantes de AEC, com base na sua frequência ao longo dos três períodos escolares. Recorreu-se aos testes físicos do protocolo FITescola, aplicados no 1.º e 3.º períodos, para avaliar componentes como resistência, força, velocidade e flexibilidade. Foram analisadas as variações (deltas) nas variáveis físicas entre os dois momentos, segmentando os resultados por sexo e grupo de prática. Após a realização de testes de normalidade e homogeneidade das variâncias, utilizaram-se testes não paramétricos de Mann-Whitney para a comparação entre grupos. Embora não tenham sido identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com e sem AEC, observou-se, de forma consistente, uma evolução média mais favorável nos alunos que praticam AEC, sobretudo nos rapazes. Estes resultados sugerem uma associação positiva entre a prática de atividade física extracurricular e a melhoria da aptidão física, ainda que condicionada por fatores como a dimensão da amostra, o tipo de atividades praticadas e as diferenças individuais de desenvolvimento. O estudo reforça a importância de promover contextos diversificados de prática física no ambiente escolar, articulando a Educação Física com iniciativas extracurriculares promotoras da saúde e do bem-estar dos jovens.

Palavras-chave: Aptidão Física; Atividade Física Extracurricular; Comparação entre Grupos; Educação Física Escolar; Ensino Secundário; Testes FITescola.

Abstract

This study aimed to compare the evolution of physical fitness in secondary school students over the course of an academic year, based on their participation in extracurricular physical activities (EPA). The final sample included 96 students of both sexes, divided into groups of EPA participants and non-participants, according to their engagement across the three school terms. Physical fitness was assessed using the FITescola protocol in the 1st and 3rd terms, evaluating components such as endurance, strength, speed, and flexibility. The analysis focused on the variation (deltas) in physical fitness variables between the two assessment points, with results segmented by sex and participation group. After testing for normality and homogeneity of variances, non-parametric Mann-Whitney U tests were applied to compare the groups. Although no statistically significant differences were found between EPA and non-EPA students, those engaged in extracurricular activity consistently showed more favorable average improvements, particularly among boys. These results suggest a positive association between extracurricular physical activity and improvements in physical fitness, though influenced by factors such as sample size, type of activity, and individual developmental differences. The study reinforces the importance of promoting diverse contexts for physical activity within schools, integrating Physical Education with extracurricular initiatives that foster health and well-being among youth.

Keywords: Physical Fitness; Extracurricular Physical Activity; Secondary Education; School Physical Education; FITescola Tests; Group Comparison

6.2.2. Introdução

A aptidão física é amplamente reconhecida como um dos principais indicadores de saúde e bem-estar, assumindo-se como uma competência essencial a ser desenvolvida ao longo da infância e adolescência. De acordo com Caspersen et al. (1985), a aptidão física pode ser definida como o conjunto de atributos que os indivíduos têm ou desenvolvem e que se relacionam com a capacidade de realizar atividade física. Nomeadamente, incluem-se capacidades como a resistência cardiorrespiratória, a força e resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal, as quais são amplamente reconhecidas em definições internacionais de aptidão física relacionada com a saúde (Caspersen et al., 1985; U.S. *Department of Health and Human Services*, 1996; *American College of Sports Medicine*, 2018; *World Health Organization*, 2020). Esta definição tem sido amplamente adotada em estudos nacionais e internacionais, refletindo a importância da condição física como componente do desenvolvimento global dos jovens. Importa, contudo, distinguir o conceito de aptidão física do de atividade física. Enquanto a aptidão física se refere ao conjunto de capacidades físicas que permitem realizar tarefas diárias com vigor e sem fadiga excessiva, a atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto energético (Caspersen et al., 1985; WHO, 2020). Complementarmente, o exercício físico constitui uma subcategoria da atividade física, caracterizando-se por ser planeado, estruturado, repetitivo e com o objetivo de melhorar ou manter a aptidão física (Caspersen et al., 1985; ACSM, 2018).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) recomenda que adolescentes realizem pelo menos 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa diariamente, sendo a escola um espaço privilegiado para estimular e monitorizar este comportamento. Em contexto escolar, a EF assume um papel central na promoção de estilos de vida ativos, sendo a única disciplina que educa através do corpo e do movimento, proporcionando aos alunos experiências corporais orientadas para a melhoria da sua aptidão física e da sua relação com a atividade física (Matos, 2014). Nesta perspetiva, e por ser uma disciplina de frequência obrigatória desde o 2.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, a EF representa uma oportunidade única e universal de intervenção educativa na promoção da saúde e bem-estar dos jovens. A EF é um dos veículos mais eficazes para promover estilos de vida ativos, proporcionar experiências motoras diversificadas e contribuir para a formação de hábitos saudáveis (Bailey, 2006).

Em Portugal, a avaliação da aptidão física em meio escolar é, na maioria das vezes, realizada através da bateria de testes FitEscola, um protocolo validado que permite avaliar a resistência cardiovascular, a força muscular, a flexibilidade, a velocidade e a composição corporal (Marques, 2018). Esta ferramenta tem sido utilizada tanto como instrumento de avaliação pedagógica, como para fins de investigação científica (Maia et al., 2003).

Alguma investigação tem evidenciado que a prática regular de atividades físicas fora do contexto escolar, como modalidades desportivas federadas, ginásio ou outras formas de treino estruturado, pode ter um impacto significativo na melhoria da condição física dos jovens (Araújo & Fonseca, 2012; Gonçalves et al., 2010). Tais atividades, por serem mais frequentes e intensas, potenciam melhorias nas capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, podendo refletir-se nos resultados obtidos em contexto escolar, sobretudo nos testes padronizados de aptidão física.

No entanto, importa destacar que a prática extracurricular de atividade física não é universal nem homogénea. O seu impacto varia consoante o tipo de atividade, a frequência semanal, a duração e a consistência da prática (Cunha et al., 2024). Deste modo, analisar comparativamente os resultados dos alunos com e sem prática extracurricular poderá fornecer pistas relevantes para o ajustamento das práticas pedagógicas e para uma EF mais equitativa e centrada nas reais necessidades dos alunos.

O presente estudo surge, assim, da necessidade de compreender de que forma a prática de atividade física extracurricular pode influenciar o desempenho dos alunos nos testes de aptidão física realizados ao longo do ano letivo. Com base numa amostra de alunos do Ensino Secundário, pretende-se contribuir para a discussão em torno do papel da EF escolar e da Prática Extracurricular na promoção da aptidão física.

6.2.3. Objetivo do estudo

A prática de atividade física, tanto em contexto escolar como extracurricular, tem sido apontada como um fator determinante na promoção da aptidão física dos jovens (Bailey, 2006; Marques, 2018). Neste sentido, compreender de que forma diferentes contextos de prática contribuem para o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos do Ensino Secundário constitui uma preocupação pedagógica relevante. Foi pretensão deste estudo tentar gerar conhecimento que contribua para a valorização pedagógica da prática

extracurricular como complemento às aulas de EF e sensibilizar a comunidade escolar para a importância da atividade física regular na promoção da saúde e bem-estar juvenil.

Assim, este estudo pretende analisar comparativamente o desempenho dos alunos com e sem prática de atividades físicas extracurriculares, ao longo de três momentos de avaliação da aptidão física, com base na aplicação da bateria de testes FitEscola. Através desta análise, procura-se analisar se a participação em práticas extracurriculares potencia a evolução dos indicadores de condição física dos alunos.

6.2.3.1. Objetivo geral

Este estudo pretendeu comparar o desempenho nos testes de aptidão física dos alunos do Ensino Secundário que praticam e que não praticam atividade física extracurricular, em dois momentos distintos do ano letivo.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Analisar a evolução da aptidão física dos alunos no geral e dos alunos com e sem prática de atividade física extracurricular ao longo do ano e em função do seu género.

- Identificar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (praticantes vs. não praticantes) nos diversos indicadores físicos avaliados (resistência, força, flexibilidade, etc.).

6.2.4. Metodologia

6.2.4.1. Participantes e contexto

Este estudo foi desenvolvido no âmbito no âmbito do EP do MEEFEBS tendo como contexto uma Escola Secundária, localizada no concelho de Guimarães. A investigação integrou-se nas atividades letivas das aulas de EF e contou com a colaboração direta do NE, composto por quatro professores estagiários, uma PC e quatro turmas do 10.º ano de escolaridade.

A amostra do estudo foi constituída por 111 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, distribuídos pelas seguintes turmas:

10.º LH1 – 28 alunos

10.º LH2 – 25 alunos

10.º LH3 – 31 alunos

10.º CT4 – 27 alunos

A Professora Estagiária responsável pelo estudo, lecionou uma das turmas, tendo acesso e contacto pedagógico com todas as turmas do NE. Isto permitiu a aplicação uniforme dos instrumentos de recolha e a observação direta de todos os participantes. A presença da PC comum a todas as turmas garantiu uma supervisão dos processos que contribuiu para que existisse consistência metodológica nos processos pedagógicos usados pelos professores estagiários ao longo do ano letivo.

6.2.4.2. Procedimentos

Todos os alunos participaram de forma voluntária, mediante consentimento informado dos respetivos encarregados de educação. Foi assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados, em conformidade com os princípios éticos da investigação em contexto educativo.

Para efeitos de análise, cada aluno foi identificado através de um código alfanumérico individual, permitindo distinguir os participantes sem comprometer a sua identidade. A diferenciação entre alunos com e sem prática de atividade física extracurricular foi realizada com base nas respostas ao questionário de caracterização, considerando-se como praticantes aqueles que referiram participação regular (em pelo menos dois dos três momentos de avaliação) em atividades físicas organizadas fora do contexto escolar. Dos 111 alunos inicialmente envolvidos no estudo, foram excluídos 15 por não apresentarem registos completos em pelo menos um dos momentos de avaliação física, resultando numa amostra final de 96 alunos com dados válidos para análise comparativa.

6.2.4.3. Recolha e análise de dados

A recolha de dados foi realizada ao longo do ano letivo 2024/2025, em três momentos distintos: no início (setembro), a meio (fevereiro/março) e no final do ano letivo (maio). No entanto, para efeitos do presente estudo, apenas foram consideradas as avaliações do 1.º e 3.º períodos, de forma a comparar a evolução dos alunos entre o início e o final do ano.

Em cada um dos momentos, foi aplicada a bateria de testes FITescola, que inclui provas de resistência cardiorrespiratória (vaivém), força (abdominais e flexões), velocidade (corrida de 40 metros), potência (impulsão horizontal) e flexibilidade (ombros e membros inferiores). Estes testes foram aplicados em contexto de aula, com o apoio da

PC e dos restantes estagiários, assegurando a uniformidade do processo em todas as turmas do NE.

Adicionalmente, foi considerada uma variável binária designada por "AEC" (Atividade Extracurricular), que classifica os alunos em dois grupos: praticantes (valor 1) e não praticantes (valor 0) de atividade física extracurricular. Esta variável foi construída com base nos registos disponíveis, considerando como praticante o aluno que referiu prática regular em pelo menos dois dos três períodos.

Os dados foram tratados estatisticamente com recurso ao software IBM SPSS Statistics. Iniciou-se com uma análise descritiva univariada, utilizando medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão), bem como valores mínimo e máximo. Posteriormente, foi avaliada a normalidade das distribuições através do teste de Shapiro-Wilk. Como os dados não apresentaram distribuição normal, optou-se por utilizar testes não paramétricos de Mann-Whitney U para a comparação entre grupos (com e sem AEC), sendo a análise feita separadamente por género. As diferenças entre os dois momentos foram avaliadas com base nos deltas (variação entre o 3.º e o 1.º período), permitindo observar a evolução de cada variável física em função da prática ou não de AEC.

6.2.4.4. Métodos e instrumentos

Para a recolha e análise dos dados, foram utilizados os seguintes métodos e instrumentos:

- **Bateria de testes FITescola**: Utilizada como instrumento principal de avaliação da aptidão física, permitiu recolher dados objetivos sobre diversas componentes físicas (*FITescola*, 2025).
- **Variável "AEC" – atividade extracurricular**: Foi criada uma variável binária para indicar se os alunos praticavam (valor 1) ou não praticavam (valor 0) atividade física extracurricular. Esta variável foi construída com base nos registos disponíveis ao longo do ano letivo, sendo considerado praticante o aluno que referiu prática regular em pelo menos dois dos três períodos (**Anexo XXIV**).
- **Grelha de registo e organização de dados**: Desenvolvida para compilar os resultados das avaliações físicas dos alunos, permitindo organizar e calcular as variações (deltas) entre o 1.º e o 3.º período (**Anexo XXV**).

• **Software de análise estatística**: A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics* (Anexo XXVI), incluindo estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mínimo e máximo), teste de normalidade de Shapiro-Wilk, e testes não paramétricos de Mann-Whitney U para comparação entre grupos (com e sem AEC), segmentados por género.

6.2.5. Resultados

6.2.5.1. Caracterização da amostra e critérios de inclusão

O presente estudo contou, inicialmente, com uma amostra composta por 111 alunos, distribuídos por quatro turmas do Ensino Secundário da escola em que foi realizado o EP. No entanto, tendo em consideração a necessidade de comparabilidade dos dados ao longo dos períodos de avaliação, foram excluídos 15 alunos que não realizaram, ou não realizaram atempadamente, os testes físicos em pelo menos um dos momentos considerados.

Assim, a amostra final ficou constituída por 96 alunos, todos com registos completos nos testes físicos selecionados para análise, tanto no 1º como no 3º Período do ano letivo.

Cada aluno foi identificado através de um código individual, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. A amostra foi segmentada segundo dois critérios fundamentais:

- *Género*: masculino (código 0) e feminino (código 1);

- *Prática de atividade física extracurricular (AEC)*: variável binária (0 – não pratica; 1 – pratica), construída com base na presença regular em atividades desportivas fora do contexto escolar. Considerou-se que um aluno pratica AEC quando referiu participação em pelo menos dois dos três períodos letivos avaliados.

A definição da variável AEC teve como objetivo garantir uma classificação mais robusta da prática extracurricular ao longo do ano letivo, evitando classificações pontuais ou inconsistentes.

Esta segmentação permitiu constituir quatro subgrupos de análise:

- Rapazes praticantes de AEC;
- Rapazes não praticantes de AEC;
- Raparigas praticantes de AEC;
- Raparigas não praticantes de AEC.

Estes grupos foram comparados ao longo do capítulo, como poderemos ver na Tabela 1, com vista a analisar diferenças na evolução da aptidão física entre o 1º e o 3º Período do ano letivo.

Tabela 2. Distribuição da amostra por género e prática de atividade física extracurricular (AEC)

Género	**Não pratica AEC**	**Pratica AEC**	**Total**
Masculino	4	29	33
Feminino	23	40	63
Total	27	69	96

Teste de normalidade das variáveis

Antes de realizar os testes de comparação entre grupos, foi necessário verificar se as variáveis de interesse (deltas entre o 1.º e o 3.º período) seguiam uma distribuição normal, de forma a determinar os procedimentos estatísticos mais adequados. Para esse efeito, foi aplicado o teste de Shapiro-Wilk às variáveis de diferença (Δ) relativas ao desempenho físico dos alunos, englobando todas as dimensões analisadas: resistência (vai-e-vem), força abdominal e dos membros superiores, impulsão horizontal, velocidade, e flexibilidade dos ombros e dos membros inferiores.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos, incluindo os valores da estatística de Shapiro-Wilk e respetivos valores-p.

Tabela 3. Resultados do Teste de Normalidade (Shapiro-Wilk) para as variáveis delta.

Testes	**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	**df**	**Sig.**
delta_vaivem	0,959	96	0,004
delta_abd	0,922	96	0,000
delta_flexoes	0,861	96	0,000
delta_ih	0,937	96	0,000
delta_vel	0,920	96	0,000
delta_fleo_dir	0,201	96	0,000
delta_fleo_esq	0,458	96	0,000
delta_flemi_dir	0,958	96	0,004

delta_flemi_esq	0,971	96	0,032

Como se pode observar, em todas as variáveis analisadas o valor-p foi inferior a 0,05, o que indica que os dados não seguem uma distribuição normal. Esta situação é expectável em contextos escolares com amostras moderadas e distribuição heterogénea de perfis físicos, como é o caso deste estudo. A utilização de variáveis discretas (ex. número de repetições ou medidas binárias de flexibilidade) e a presença de valores extremos ou frequências acumuladas (ex. deltas nulos) também contribuem para esta não normalidade.

Face a estes resultados, optou-se pela aplicação de testes não paramétricos (teste de Mann-Whitney U) nas comparações entre grupos (AEC sim vs. não), conforme recomendado na literatura quando os pressupostos da normalidade não estão reunidos.

6.2.5.2. Análise descritiva de todos os participantes

Nesta secção apresentam-se os resultados descritivos das variáveis físicas avaliadas no 1.º e 3.º períodos letivos, considerando toda a amostra (N = 96). As variáveis analisadas correspondem aos testes de aptidão física incluídos no protocolo FITescola®, que abrangem diferentes dimensões da condição física: resistência aeróbia (vai e vem), força muscular (abdominais e flexões), potência (impulso horizontal), velocidade (corrida de 40 metros) e flexibilidade (ombros e membros inferiores).

A Tabela 4 apresenta os valores médios, desvios padrão, mínimos e máximos observados para cada variável nos dois momentos de avaliação. De forma geral, observam-se melhorias médias na maioria dos indicadores de desempenho físico entre o início (1.º período) e o final do ano letivo (3.º período).

Destaca-se, por exemplo, o aumento da média de percursos no teste de vaivém (de 34,81±20,586 para 40,84±22,919), o crescimento no número médio de abdominais (de 26,24±15,590 para 37,86±21,750) e de flexões (de 6,71±6,169 para 11,06±7,350), bem como o ganho na distância média da impulsão horizontal (de 161,46cm±35,543cm para 169,58cm±38,744cm). A velocidade também melhorou ligeiramente, com uma redução no tempo médio de execução (de 6,8804±0,88381 para 6,7465±0,88860 segundos).

Relativamente à flexibilidade, nota-se um ligeiro aumento nas médias dos testes dos membros inferiores e um acréscimo modesto nas proporções de alunos que conseguiram tocar com as mãos atrás das costas nos testes de flexibilidade de ombro.

Estes resultados indicam, à partida, uma evolução positiva na condição física dos alunos ao longo do ano letivo, embora esta análise descritiva não permita ainda inferir diferenças estatisticamente significativas. As comparações detalhadas entre o 1.º e o 3.º períodos, bem como entre grupos de alunos com e sem prática de AEC, serão apresentadas nas secções seguintes.

Tabela 4. Estatísticas descritivas das variáveis físicas no 1.º e 3.º períodos letivos (N = 96).

Variável	Período	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
vaivem_1	1º	96	8	92	34.81	20.586
vaivem_3	3º	96	9	100	40.84	22.919
abd_1	1º	96	1	76	26.24	15.590
abd_3	3º	96	3	82	37.86	21.750
flexoes_1	1º	96	0	25	6.71	6.169
flexoes_3	3º	96	0	34	11.06	7.350
ih_1	1º	96	100	252	161.46	35.543
ih_3	3º	96	105	281	169.58	38.744
vel_1	1º	96	5.17	9.09	6.8804	.88381
vel_3	3º	96	5.20	8.92	6.7465	.88860
fleo_dir_1	1º	96	0	1	.96	.201
fleo_dir_3	3º	96	0	1	.95	.223
fleo_esq_1	1º	96	0	1	.85	.355
fleo_esq_3	3º	96	0	1	.82	.384
flemi_dir_1	1º	96	12	49	29.97	7.067
flemi_dir_3	3º	96	7	49	29.73	8.027
flemi_esq_1	1º	96	3	43	28.99	7.570
flemi_esq_3	3º	96	1	47	28.76	8.142

Análise descritiva por grupos

A Tabela 5 apresenta os valores médios e desvios padrão das variáveis físicas avaliadas no 1.º e 3.º períodos, distribuídos por género e por prática de AEC. De forma geral, observa-se uma melhoria média nos indicadores de desempenho entre os dois momentos de avaliação, com os alunos que praticam AEC a apresentarem, tendencialmente, melhores resultados. Destaca-se, por exemplo, o aumento do número médio de percursos no teste de vaivém nos rapazes com AEC (de 59,52 para 68,31) e nas raparigas com AEC

(de 24,68 para 30,50). Também nas abdominais e nas flexões se verificam ganhos mais expressivos nos grupos com AEC, em ambos os géneros. No teste de impulsão horizontal (ih), as melhorias são visíveis em todos os subgrupos, embora mais discretas. No que respeita à velocidade, os rapazes com AEC registam um ligeiro decréscimo do tempo médio (de 5,96s para 5,86s), sugerindo uma melhoria no desempenho. Estas tendências reforçam o impacto positivo da prática de AEC na evolução da condição física ao longo do ano letivo.

Tabela 5. Estatísticas descritivas das variáveis físicas no 1.º e 3.º períodos letivos, por género (N = 96).

Variável	Período	Masculino		Feminino	
		Sim	Não	Sim	Não
		M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)
vaivem_1	1º	59,52±15,961	40,25±13,326	24,68±10,762	20,35±7,790
vaivem_3	3º	68,31±16,816	44,75±15,108	30,50±13,587	23,52±6,673
abd_1	1º	40,79±17,070	20,25±15,924	20,20±10,021	19,43±8,101
abd_3	3º	52,14±23,026	34,50±9,000	34,00±21,954	27,17±9,233
flexoes_1	1º	10,79±7,267	14,75±6,500	5,15±4,294	2,87±2,262
flexoes_3	3º	16,14±7,841	16,00±6,976	9,63±5,777	6,30±4,838
ih_1	1º	198,10±25,409	204,75±20,189	146,73±20,466	133,35±22,441
ih_3	3º	209,59±27,936	215,50±25,331	152,98±23,917	140,04±21,924
vel_1	1º	5,9597±0,470771	6,0950±0,20616	7,2205±0,63917	7,5865±0,63226
vel_3	3º	5,8593±0,42294	5,8500±0,07703	7,0353±0,63909	7,5187±0,70605
fleo_dir_1	1º	0,93±0,258	1,0±0,0	0,97±0,158	0,96±0,209
fleo_dir_3	3º	0,97±0,186	1,0±0,0	0,92±0,267	0,96±0,209
fleo_esq_1	1º	0,86±0,351	0,75±0,500	0,87±0,335	0,83±0,388
fleo_esq_3	3º	0,79±0,412	0,75±0,500	0,85±0,362	0,83±0,388
flemi_dir_1	1º	28,02±6,874	27,50±9,574	31,55±7,055	30,13±6,642
flemi_dir_3	3º	27,34±7,537	25,0±8,124	32,05±7,913	29,52±8,033
flemi_esq_1	1º	26,41±7,680	26,38±9,759	31,40±6,234	28,50±8,350
flemi_esq_3	3º	25,76±8,127	24,25±9,179	31,52±7,528	28,52±7,792

6.2.5.3. Comparação entre os 1º e 3º períodos

Esta secção tem como objetivo analisar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, através da comparação dos resultados obtidos no 1.º e no 3.º período letivo, relativamente às variáveis físicas avaliadas no âmbito do programa FITescola. Para tal, calcularam-se

as diferenças (deltas) entre os dois momentos de avaliação para cada variável, e analisaram-se essas diferenças em função da prática ou não de AEC, separadamente por género.

Através desta abordagem, pretende-se compreender se os alunos que praticam AEC evidenciaram uma evolução significativamente diferente, em termos físicos, comparativamente aos que não praticam este tipo de atividade fora do contexto escolar.

Comparação entre grupos

Com o objetivo de avaliar se a prática regular de AEC influenciou a evolução dos indicadores físicos ao longo do ano letivo, foram comparadas as diferenças (deltas) entre o 1.º e o 3.º períodos letivos para os dois grupos: alunos que praticam AEC (AEC = 1) e alunos que não praticam (AEC = 0). A análise foi realizada separadamente por género, de modo a respeitar as especificidades fisiológicas e maturacionais de rapazes e raparigas.

Tendo em conta que os testes de normalidade revelaram que muitas das variáveis não seguem uma distribuição normal, recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney U para comparar as distribuições dos deltas entre os grupos. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Estatísticas descritivas e resultados do teste de Mann-Whitney por género e prática de AEC (N = 96).

Variável	Sexo	Grupo AEC	Média do Delta	Desvio Padrão	p-valor (U)
delta_vaivem	Rapaz	Sim	8,7931	9,88281	0,281
		Não	4,5000	3,69685	
	Rapariga	Sim	5,825	5,13354	0,102
		Não	3,1739	5,12261	
delta_abd	Rapaz	Sim	11,3448	23,90349	0,804
		Não	14,25	9,87843	
	Rapariga	Sim	13,8	18,88318	0,617
		Não	7,7391	6,62102	
delta_flexoes	Rapaz	Sim	5,3448	5,32699	0,049
		Não	1,25	1,25831	
	Rapariga	Sim	4,475	4,0382	0,155
		Não	3,4348	4,0207	
delta_ih	Rapaz	Sim	11,4828	11,1279	0,978
		Não	10,75	6,84957	
	Rapariga	Sim	6,25	12,25111	0,814
		Não	6,6957	7,87074	
delta_vel	Rapaz	Sim	-0,1003	0,24414	0,087
		Não	-0,2425	0,15155	
	Rapariga	Sim	-0,1853	0,3501	0,057
		Não	-0,0678	0,27094	
delta_fleo_dir	Rapaz	Sim	0,0345	0,1857	0,710
		Não	0	0	
	Rapariga	Sim	-0,05	0,22072	0,280
		Não	0	0	
delta_fleo_esq	Rapaz	Sim	-0,069	0,25788	0,594
		Não	0	0	
	Rapariga	Sim	-0,25	0,4229	0,796
		Não	0	0,30151	
delta_flemi_dir	Rapaz	Sim	-0,6724	2,61273	0,163
		Não	-2,5	1,73205	
	Rapariga	Sim	0,5	4,16949	0,261
		Não	-0,6087	3,69569	
delta_flemi_esq	Rapaz	Sim	-0,6552	2,97641	0,210
		Não	-2,125	2,17466	
	Rapariga	Sim	0,125	3,95285	0,926
		Não	0,0217	3,57859	

Abaixo apresentam-se breves interpretações dos resultados por variável:

- Vaivém (delta_vaivem): Apesar da melhoria média ser superior nos alunos com AEC, não se observaram diferenças estatisticamente significativas nem em rapazes ($p = 0.281$) nem em raparigas ($p = 0.102$).
- Abdominais (delta_abd): Ambos os sexos com AEC apresentaram uma melhoria média superior face aos colegas sem AEC. No entanto, estas diferenças não atingiram significância estatística ($p > 0.05$).
- Flexões (delta_flexoes): Verificou-se uma evolução média superior nos alunos com AEC, sobretudo nos rapazes, mas sem diferenças estatisticamente significativas.
- Impulsão Horizontal (delta_ih): Os grupos com AEC apresentaram melhorias ligeiramente superiores, mas novamente sem diferenças significativas entre os grupos.
- Velocidade (delta_vel): As melhorias foram semelhantes entre os grupos. A ausência de significância pode dever-se à natureza sensível da medição e à maturação física individual.
- Flexibilidade de Ombro (dir./esq.): Tanto rapazes como raparigas com AEC apresentaram médias superiores, mas não houve diferenças estatísticas relevantes.
- Flexibilidade de Membro Inferior (dir./esq.): Os resultados não evidenciam diferenças relevantes entre os grupos, embora as médias dos alunos com AEC sejam ligeiramente superiores em algumas condições.

6.2.6. Discussão

6.2.6.1. Discussão geral dos resultados

Os resultados obtidos ao longo do estudo indicam que, embora a maioria das variáveis físicas analisadas não tenha apresentado diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que praticam e os que não praticam AEC, foi possível observar tendências consistentes de melhoria média nos alunos envolvidos em práticas regulares fora do contexto da aula de EF. Este padrão verificou-se em ambos os sexos, com ligeira predominância nos rapazes em alguns indicadores. Estudos prévios demonstram que a prática regular de AEC está associada a melhor desempenho físico geral, especialmente em indicadores como resistência, força muscular e flexibilidade, mesmo quando não há controlo rigoroso sobre o tipo de atividade praticada (Barbosa et al., 2019).

Especificamente, os alunos com AEC mostraram, em média, melhorias superiores nos testes de resistência (teste de vaivém), força abdominal, força de membros superiores (flexões), impulsão horizontal e flexibilidade de membros superiores e inferiores. Apesar da ausência de significância estatística nos testes aplicados, as médias dos deltas sugerem que a prática de AEC poderá estar associada a um percurso de evolução física mais favorável. Esta observação vai ao encontro de investigações que relatam manutenção ou melhoria da aptidão física ao longo do tempo em crianças envolvidas regularmente em atividades extracurriculares (Ara et al., 2006).

A ausência de diferenças significativas pode estar relacionada com fatores metodológicos, como a dimensão reduzida da amostra, a variabilidade interindividual, ou a diversidade das AEC praticadas, que não foram padronizadas quanto à intensidade, frequência ou tipo de esforço. Estes aspetos metodológicos são frequentemente referidos como limitadores em estudos semelhantes, dificultando a obtenção de resultados estatisticamente robustos (Greco, Cataldi & Fischetti, 2019). Ainda assim, os resultados alinham-se com a expectativa pedagógica de que a prática física sistemática pode beneficiar a aptidão física global dos alunos, sendo esta uma tendência verificada de forma consistente na literatura (Reloba Martínez et al., 2016).

6.2.6.2. Diferenças por grupo AEC

A comparação entre os alunos que praticam AEC e os que não praticam revelou tendências de melhoria física mais evidentes no grupo com AEC, ainda que sem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis analisadas. Estudos prévios indicam que alunos envolvidos em atividades extracurriculares regulares tendem a apresentar melhores indicadores de aptidão física, mesmo quando os resultados não atingem significância estatística, devido a fatores como variabilidade interindividual ou amostras reduzidas (Barbosa, Vieira & Sousa, 2019).

Os alunos com AEC apresentaram, em média, deltas mais elevados (ou mais favoráveis) nos testes de resistência (teste de vaivém), força (abdominais e flexões), potência (impulsão horizontal) e flexibilidade (tanto de membros inferiores como superiores). Estes padrões sugerem que a prática regular de atividade física fora do contexto das aulas de EF pode potenciar melhorias mais acentuadas na aptidão física ao longo do ano letivo. Isto está de acordo com a literatura, que destaca melhorias em força,

resistência e flexibilidade em crianças envolvidas em programas de treino multilateral extracurriculares (Greco, Cataldi & Fischetti, 2019).

Apesar da ausência de significância estatística nos testes de Mann-Whitney, os resultados obtidos são coerentes com a expectativa de que a AEC contribua positivamente para o desenvolvimento físico global dos jovens. A prática regular pode permitir um maior número de estímulos motores, aumento da frequência cardíaca em esforço, e melhor adaptação neuromuscular, o que tende a refletir-se em resultados superiores nos testes físicos padronizados. A investigação demonstra que programas extracurriculares estruturados estão associados à manutenção da aptidão física ao longo do tempo, ao contrário dos grupos não ativos, que frequentemente apresentam declínio nos indicadores físicos (Ara et al., 2006).

É importante destacar que a inexistência de diferenças significativas entre grupos pode estar relacionada com fatores como a pequena dimensão da amostra, a variabilidade nas modalidades praticadas, a diferença de intensidade e frequência da atividade, ou características individuais dos alunos (como o estádio de maturação, níveis de motivação ou histórico de prática). Estes fatores são reconhecidos como limitações metodológicas comuns em estudos sobre AEC, dificultando a generalização dos resultados (Reloba Martínez et al., 2016).

Assim, embora os dados não permitam afirmar uma relação estatisticamente significativa entre a prática de AEC e a melhoria da aptidão física, os padrões observados apontam para uma associação positiva entre envolvimento em AEC e evolução física, que deve ser explorada e valorizada na discussão e em futuras investigações. Este tipo de tendência tem sido reiteradamente relatado em investigações com amostras escolares, evidenciando o potencial das AEC no desenvolvimento físico dos jovens (Khomenko, Holovatenko & Dudnyk, 2024).

6.2.6.3. Diferenças por sexo

Ao analisar os dados separadamente por género, observam-se padrões distintos de evolução física entre rapazes e raparigas, ainda que sem diferenças estatisticamente significativas na maioria das variáveis testadas. A literatura mostra que diferenças de género na prática e nos efeitos da atividade física são comuns, sendo que os rapazes tendem a ter níveis mais altos de envolvimento e resposta fisiológica à prática regular de atividade física extracurricular (Wu et al., 2020).

Nos rapazes, os alunos com AEC apresentaram, de forma geral, deltas mais favoráveis do que os colegas sem AEC em quase todas as variáveis, especialmente nas componentes de força (flexões e abdominais), potência (impulsão horizontal) e resistência cardiorrespiratória (teste de vaivém). Este padrão sugere que os rapazes tendem a beneficiar mais visivelmente da prática de AEC, possivelmente por estarem envolvidos em modalidades mais intensas ou regulares, como futebol, basquetebol ou natação. Essa hipótese é consistente com estudos que indicam uma maior prevalência de rapazes em atividades desportivas de alta intensidade, o que pode explicar ganhos físicos mais evidentes nesse grupo (Kamtsios, 2010).

Nas raparigas, as diferenças entre os grupos foram mais subtis e inconsistentes, com alguns casos em que as alunas sem AEC também apresentaram deltas positivos. Ainda assim, o grupo com AEC revelou melhorias médias superiores em indicadores como a flexibilidade (ombros e membros inferiores) e a resistência, mesmo que sem significância estatística. Este padrão poderá refletir uma participação menos homogénea ou menos intensa nas AEC por parte das raparigas, ou outros fatores como níveis de confiança, motivação, ou contexto familiar. Estudos longitudinais mostram que as raparigas tendem a abandonar mais cedo as AEC e a manter menos hábitos regulares de prática física em comparação com os rapazes (Wu et al., 2020), sendo a motivação e o ambiente social fatores críticos para a sua participação (Daley & O'Gara, 1998).

É também importante considerar que as trajetórias de desenvolvimento físico e maturacional diferem entre sexos, o que pode influenciar os resultados obtidos, sobretudo na adolescência. Pesquisas indicam que, embora algumas diferenças motoras sejam visíveis desde a infância, a interação entre fatores biológicos e sociais acentua-se durante a puberdade, afetando o desempenho físico em ambos os géneros (Thomas & Thomas, 1988). Assim, as diferenças por sexo observadas neste estudo devem ser analisadas com cautela e complementadas com estudos mais amplos e controlados, que considerem a intensidade, frequência e tipo das AEC praticadas, bem como os contextos individuais dos alunos.

6.2.6.4. Limitações e implicações do estudo

Apesar de ter permitido observar tendências relevantes na aptidão física dos alunos, este estudo apresenta várias limitações metodológicas que devem ser consideradas na interpretação dos resultados e na formulação de implicações pedagógicas.

Uma primeira limitação prende-se com a dimensão da amostra, composta por 96 alunos após a exclusão de participantes que não realizaram os testes físicos nos três períodos. Esta redução limita o poder estatístico da análise e pode ter contribuído para a ausência de diferenças estatisticamente significativas, apesar das melhorias médias observadas no grupo com AEC.

Além disso, a variável AEC foi tratada de forma binária, classificando os alunos como praticantes ou não praticantes com base na sua participação em pelo menos dois dos três períodos. No entanto, não foi possível controlar a intensidade, frequência, duração ou tipo de AEC praticada, o que constitui um fator relevante na interpretação dos efeitos da prática física sobre a evolução da aptidão física.

Outra limitação prende-se com a variação inter-individual nas trajetórias de desenvolvimento físico durante a adolescência. Fatores como o estádio de maturação biológica, o contexto familiar, o historial de prática anterior, o nível de motivação e o estilo de vida geral dos alunos podem ter influenciado os resultados, escapando ao controlo do presente estudo.

Do ponto de vista técnico, a análise estatística também enfrentou limitações. Os dados das variáveis delta não seguiram distribuição normal, obrigando à utilização de testes não paramétricos (Mann-Whitney), menos sensíveis a pequenas variações. Além disso, algumas variáveis físicas, como o índice de massa corporal, foram excluídas da análise comparativa por se revelarem instáveis ou pouco informativas em contexto adolescente, como foi discutido previamente.

Apesar destas limitações, os dados obtidos oferecem indícios valiosos sobre o potencial impacto positivo da atividade física extracurricular na melhoria de componentes da aptidão física dos alunos. As tendências de melhoria consistentes no grupo com AEC, mesmo sem significância estatística, reforçam a importância de promover o envolvimento regular dos alunos em contextos de prática física diversificada, complementares à disciplina de Educação Física.

No futuro, recomenda-se a realização de estudos com amostras maiores, segmentadas por tipo de AEC, com controlo da intensidade e duração da prática, e eventualmente com o apoio de instrumentos de monitorização contínua da atividade física dos alunos. Isto permitirá uma compreensão mais robusta dos efeitos da prática extracurricular sobre o desempenho físico e o bem-estar geral dos jovens em idade escolar.

6.2.7. Conclusão

O presente estudo procurou analisar a evolução da condição física de alunos do ensino secundário ao longo de um ano letivo, com especial enfoque na comparação entre os que praticam AEC e os que não praticam, distinguindo também as diferenças por género. Através da aplicação de testes do protocolo FITescola em três momentos distintos do ano, foi possível acompanhar e comparar a progressão em diversas componentes da aptidão física: resistência cardiorrespiratória, força, velocidade e flexibilidade.

Apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com e sem AEC, os dados revelaram tendências consistentes de melhoria física nos alunos com AEC, em ambos os sexos. Estas melhorias médias foram particularmente evidentes em testes como o vaivém, abdominais, flexões, impulsão horizontal e flexibilidade de membros superiores e inferiores.

As análises realizadas demonstraram ainda que os rapazes tendem a apresentar deltas mais elevados em algumas variáveis, sugerindo um possível efeito da intensidade ou regularidade da prática, embora sem generalizações possíveis.

O estudo enfrentou algumas limitações, nomeadamente a dimensão da amostra, a falta de controlo sobre a natureza das AEC praticadas, e a heterogeneidade das trajetórias maturacionais, aspetos que podem ter influenciado os resultados. Ainda assim, os padrões observados sustentam a importância da prática regular de atividade física, dentro e fora do contexto curricular, para o desenvolvimento equilibrado da aptidão física dos jovens.

Em contexto pedagógico, estes resultados reforçam o papel fundamental da EF como disciplina promotora da saúde e bem-estar, e incentivam a articulação com projetos escolares ou comunitários que estimulem os alunos à prática física continuada, adaptada às suas preferências e realidades.

6.2.8. Referências

American College of Sports Medicine. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10th ed.). Wolters Kluwer.

Ara, I., Vicente-Rodriguez, G., Perez-Gomez, J., Jimenez-Ramirez, J., Serrano-Sanchez, J. A., Dorado, C., & Calbet, J. A. L. (2006). Influence of extracurricular sport activities on body composition and physical fitness in boys: A 3-year longitudinal study. *International Journal of Obesity, 30*(7), 1062–1071. https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803255

Araújo, R., & Fonseca, A. M. (2012). Atividade física e o seu impacto na saúde dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 12*(1), 99–110.

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

Barbosa, J., Vieira, F., & Sousa, M. (2019). Effects of extracurricular physical activity on the physical fitness levels of youngsters in school environments. *Journal of Sports Science, 7*(2), 46–52.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126–131. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/

Cunha, P., Silva, M., Silva, F., & Batista, P. (2024). Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física. In P. Batista & A. Graça (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que Abrace a Diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 49–71). Porto: FADEUP.

Daley, A., & O'Gara, A. (1998). Age, gender and motivation for participation in extracurricular physical activities in secondary school adolescents. *European Physical Education Review, 4*(1), 47–53. https://doi.org/10.1177/1356336X9800400105

Gonçalves, C. E., Silva, M. J. C. E., & Carvalho, H. M. (2010). Why do they engage in physical activity? A study with Portuguese adolescents. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, 12*(3), 206–212. https://doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n3p206

Greco, G., Cataldi, S., & Fischetti, F. (2019). Effectiveness of a short after-school intervention on physical fitness in school-aged children. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 14*(1), 143–164. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9217

Kamtsios, S. (2010). Gender differences in elementary school children in perceived athletic competence, body attractiveness, attitudes towards exercise and participation in physical activity. *International Quarterly of Sport Science, 2*.

Khomenko, I., Holovatenko, O., & Dudnyk, I. (2024). The impact of extracurricular activities in a rural small-scale school on the physical development of schoolchildren. *Pedagogical Sciences, 2024*(2) https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-7

Maia, J., Lopes, V. P., & Silva, R. G. (2003). *Aptidão física e atividade física da população escolar do distrito de Vila Real*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Marques, A. T. (2018). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde. *Revista Paulista de Educação Física, 32*, e32.

https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2018.147774

Martínez, S. R., Ríos, L. J. C., Tamayo, I. M., Almeida, L. G., López-Gomez, M. A., & Jara, C. C. (2016). An after-school, high-intensity, interval physical activity programme improves health-related fitness in children. *Motriz: Revista de Educação Física, 22*(4), 359–367.

https://doi.org/10.1590/S1980-65742016000400012

Matos, R. (2014). *A educação física como disciplina educativa e formativa: Entre a escola e a cultura corporal*. Porto: Edições Afrontamento.

Thomas, J. R., & Thomas, K. T. (1988). Development of gender differences in physical activity. *Quest, 40*(3), 219–229.

https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483898

U.S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. Centers for Disease Control and Prevention.

https://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/index.htm

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Wu, W. C., Chang, L. Y., Luh, D. L., Wu, C. C., Stanaway, F., Yen, L. L., & Chang, H. Y. (2020). Sex differences in the trajectories of and factors related to extracurricular sport participation and exercise: A cohort study spanning 13 years. *BMC Public Health, 20*, 1–14. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08547-5

7. Considerações finais

O EP, enquanto componente central da formação inicial de professores, constituiu-se como um processo profundamente transformador, exigente e marcante. Mais do que a aplicação prática de conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, este EP representou uma verdadeira vivência profissional, onde a teoria se confrontou com a realidade, exigindo constante adaptação, reflexão e superação.

Ao longo deste percurso, enfrentei inúmeros desafios, desde a gestão do tempo e das tarefas, à necessidade de tomar decisões pedagógicas em contextos por vezes imprevisíveis e instáveis. A diversidade de turmas, os diferentes níveis de motivação e competência dos alunos, bem como a obrigatoriedade de ajustar frequentemente o planeamento às condições reais (como as alterações de espaços, clima, entre outros), exigiram de mim um olhar mais atento, crítico e sensível sobre aquilo que significa ensinar com qualidade e equidade.

Contudo, é também nesta exigência que residiu o maior potencial de crescimento. Destaco, em particular, a evolução da minha capacidade de observar e interpretar a dinâmica das turmas, assim como a progressiva consolidação de uma prática de feedback diferenciado, tanto ao nível coletivo como individual. Esta atenção aos alunos menos confiantes ou com maiores dificuldades levou-me a reconhecer a importância de, antes da evolução técnica, cuidar do desenvolvimento psicossocial de cada aluno, criando um ambiente de pertença, segurança e motivação, que verdadeiramente possibilite a aprendizagem.

Aprendi também a aceitar que o ensino não se faz exclusivamente a partir do planeamento ideal, mas da capacidade de o ajustar com intencionalidade e sensibilidade às circunstâncias concretas. Este processo de tomada de decisão pedagógica e didática, constantemente sustentado pela reflexão crítica, tornou-se uma ferramenta essencial na minha construção enquanto futura professora.

Neste percurso, confirmo a convicção com que entrei no EP: quero ser professora de Educação Física. Mas, mais do que isso, quero sê-lo com consciência, rigor, empatia e disponibilidade para continuar a aprender. Este EP permitiu-me não só desenvolver competências profissionais, como consolidar valores fundamentais para o exercício da docência: o compromisso com o sucesso de todos os alunos, a valorização da diversidade, a humildade na aprendizagem e a coragem de errar e melhorar.

Levo comigo a certeza de que ser professora não é apenas dominar conteúdos ou metodologias, mas saber estar, escutar, agir e refletir, com o outro e para o outro. O EP não terminou com a última aula, mas prolonga-se em tudo o que hoje sou enquanto profissional em formação. Por isso, concluo esta etapa com gratidão, sentido de responsabilidade e um desejo de continuar este caminho, agora com mais ferramentas, mais consciência e mais paixão pela missão de ensinar.

8. Referências

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez editora.

Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *12*(2), 12-27. https://doi.org/10.5628/rpcd.12.02.12

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, *24*(1), 1-27. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02671520701809817

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.* (pp. 81-111).

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, *32*, e20180084.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). Lisboa: Diário da República

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf

Educação, M. d. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Educação, M. d. (2025). *FITescola*. Retrieved 24 julho 2025 from https://fitescola.dge.mec.pt

Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física*. Edições FADEUP.

FITescola. (2025). Direção-Geral da Educação. https://fitescola.dge.mec.pt

Graça, A. (2011). Educação física e formação de professores: Entre a racionalidade técnica e a racionalidade crítica. In A. Graça & P. Batista (Eds.), *Educação Física e Formação de Professores* (pp. 11-30). FMH.

Graça, A., & Batista, P. (2005). *A formação de professores de educação física: Perspectivas e problemas*. FMH.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In *Jogos desportivos coletivos – ensinar a jogar* (pp. 9-54). Universidade do Porto.

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, *24*(2), 441-464. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8

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

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.

Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 122). Editora FADEUP.

Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, *28*, 56.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

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

Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781410603678

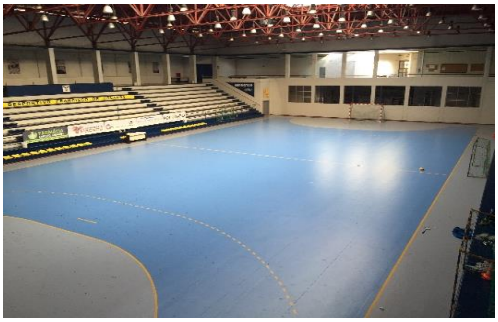
Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, *54*(2), 143-178. https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543054002143

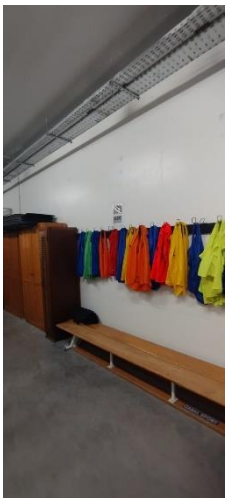
Vickers, J. (1990). *Instrutional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Books.

9. Anexos

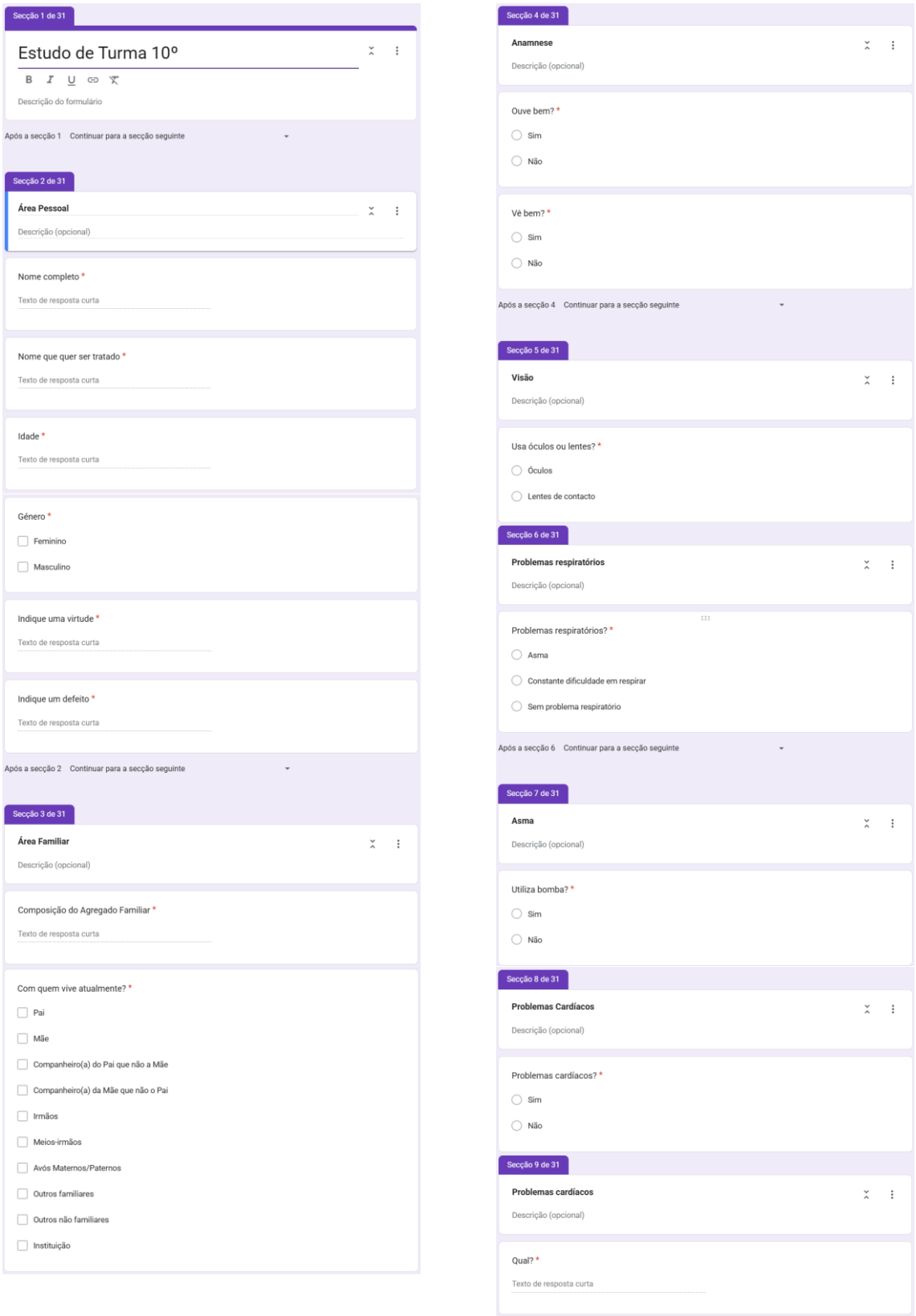
Anexo I. Infraestruturas e materiais desportivos.



Anexo II. Excerto do estudo individual de início de ano.



Secção 1 de 31

Estudo de Turma 10º

Descrição do formulário

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 31

Área Pessoal

Descrição (opcional)

Nome completo *

Texto de resposta curta

Nome que quer ser tratado *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta curta

Género *

- Feminino
- Masculino

Indique uma virtude *

Texto de resposta curta

Indique um defeito *

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 31

Área Familiar

Descrição (opcional)

Composição do Agregado Familiar *

Texto de resposta curta

Com quem vive atualmente? *

- Pai
- Mãe
- Companheiro(a) do Pai que não a Mãe
- Companheiro(a) da Mãe que não o Pai
- Irmãos
- Meios-irmãos
- Avós Maternos/Paternos
- Outros familiares
- Outros não familiares
- Instituição

Secção 4 de 31

Anamnese

Descrição (opcional)

Ouve bem? *

- Sim
- Não

Vê bem? *

- Sim
- Não

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte

Secção 5 de 31

Visão

Descrição (opcional)

Usa óculos ou lentes? *

- Óculos
- Lentes de contacto

Secção 6 de 31

Problemas respiratórios

Descrição (opcional)

Problemas respiratórios? *

- Asma
- Constante dificuldade em respirar
- Sem problema respiratório

Após a secção 6 Continuar para a secção seguinte

Secção 7 de 31

Asma

Descrição (opcional)

Utiliza bomba? *

- Sim
- Não

Secção 8 de 31

Problemas Cardíacos

Descrição (opcional)

Problemas cardíacos? *

- Sim
- Não

Secção 9 de 31

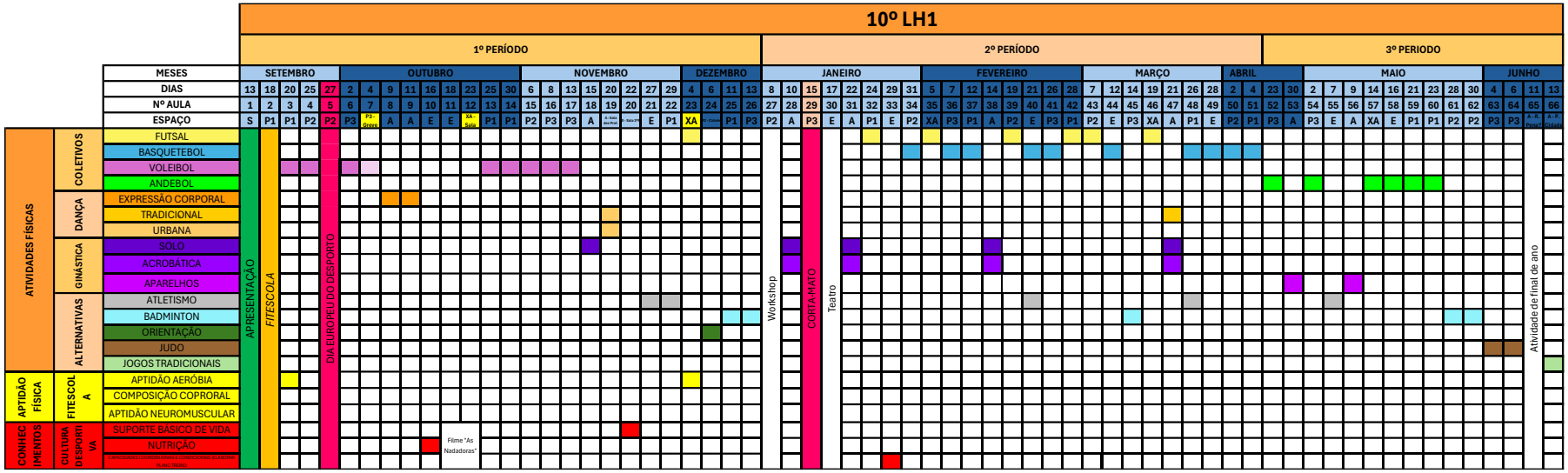
Problemas cardíacos

Descrição (opcional)

Qual? *

Texto de resposta curta

Anexo III. Planeamento anual.



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

Anexo IV. Unidade didática de ginástica.

UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL					MÊS	SETEMBRO		OUTUBRO					NOVEMBRO	
					DIA	20	25	2	4	25	30	6	8	29
					ESPAÇO	P1	P2	P3	P3	P1	P1	P2	P1	P1
					DURAÇÃO	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
					Nº AULA	3	4	6	7	12	13	14	21	22
OBJETIVOS DA UNIDADE DIDÁTICA	HABILIDADES MOTORAS	TÉCNICA	Deslocamentos			AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA								AVALIAÇÃO SUMATIVA
			POSIÇÃO BASE	Posição Baixa										
				Posição média										
			PASSE	Passe de frente										
				Passe de costas										
				Passe em suspensão										
			Manchete											
			SERVIÇO	Por baixo										
				Por cima										
			Remante em suspensão											
		TÁTICA	Jogo 1X1	Enviar bola para campo adversário										
				Zonas alvo de envio da bola										
			Jogo2X2	Zonas de responsabilidade										
				Comunicação										
				Subida à rede do distribuidor										
				1º Toque										
				2º Toque										
				Recuperação										
			Jogo 3X3	Variabilidade de opções de ataque										
				Defesa baixa										
	CONDIÇÃO FÍSICA E FISIOLÓGICA	CAP. COORDENATIVAS	Coordenação											
			Antecipação											
			Orientação Espaço-Temporal											
			Tempo de Salto											
		CAP. CONDICIONAIS	Força											
			Velocidade											
			Agilidade											
	CULTURA DESPORTIVA	Regras de segurança												
		Regras e sinais de arbitragem												
		Fairplay												
	CONCEITOS PSICOSSO	Respeito												
		Cooperação												
		Comunicação												

LEGENDA		
	I	Introdução
	E	Exercitação
	C	Consolidação

Anexo V. Modelo do plano de aula.

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

AULA DE DA UNIDADE DIDÁTICA:

		FD	CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL						
FUNDAMENTAL						
FINAL						

OBSERVAÇÕES

Professora Estagiária: Ano Letivo 24/25

Anexo VI. Exemplo de ficha de registo de andebol.

Exercício: Remate em Apoio

Tarefa: Escolhe 2 alunos para observar durante o exercício. Deves ler os critérios de êxito e observar 10 remates de cada aluno. Após cada remate deves perceber se o aluno cumpriu com algum dos critérios. Se sim deves colocar um ✔ nesse critério. Caso o aluno não cumpra com algum critério, deves corrigi-lo e apontar, na linha desse critério, um "**I**" na coluna do "**Nº Feedbacks**".

Remate em Apoio Critérios de Êxito	Nº Feedbacks	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
1 - Pé contrário da mão que segura a bola à frente;											
2 - Colocar o cotovelo alto e atrás da cabeça;											
3 - Transferir o peso do corpo da perna de trás para a da frente;											
4 - Dá velocidade à bola.											
Nome do aluno observado:											

Remate em Apoio Critérios de Êxito	Nº Feedbacks	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
1 - Pé contrário da mão que segura a bola à frente;											
2 - Colocar o cotovelo alto e atrás da cabeça;											
3 - Transferir o peso do corpo da perna de trás para a da frente;											
4 - Dá velocidade à bola.											
Nome do aluno observado:											

Exercício: Jogo 4x4

Tarefa: Deves observar 1 equipa **de cada jogo**, durante o exercício, e apontar ✔ num dos espaços "**Não Fazem**" / "**Fazem**" / "**Fazem com Qualidade**" relativo a cada aluno, sobre a Ocupação Equilibrada do Espaço e a Defesa Individual. Para compreenderes estes dois conteúdos, é importante que estejas atento às indicações do professor durante a aula.

		Ocupação do Espaço			Defesa Individual		
		Não Faz (NF)	Faz (Faz)	Faz Qualidade (FQ)	Não Faz (NF)	Faz (Faz)	Faz Qualidade (FQ)
Nomes							

		Ocupação do Espaço			Defesa Individual		
		Não Faz (NF)	Faz (Faz)	Faz Qualidade (FQ)	Não Faz (NF)	Faz (Faz)	Faz Qualidade (FQ)
Nomes							

Anexo VII. Exemplo de ficha de observação de andebol.

Tarefa: Em duplas, um aluno realiza e o outro observa o jogo. O aluno observador deve colocar o seu nome e o nome do aluno observado na 1ª tabela. De seguida, deve observar o jogo e registar o número de vezes que o aluno observado realiza uma ação (receção, passe, remate e interceção), colocando um "**I**" na coluna das ações realizadas. Caso a ação do aluno seja bem sucedida, coloca um "**I**" na linha das ações com sucesso.

Aluno Observador: **Aluno Observado:**		**Conteúdos**			
		Receções	Passes	Remates	Interceções
Ações	Realizadas				
	Com sucesso				

Aluno Observador: **Aluno Observado:**		**Conteúdos**			
		Receções	Passes	Remates	Interceções
Ações	Realizadas				
	Com sucesso				

Anexo VIII. "Cartão-feedback" de voleibol.

CARTÃO FEEDBACK

SERVIÇO POR BAIXO



1. **Largar a bola com a mão contrária à do batimento;**
2. **Bater a bola com a palma da mão estendida (rija) e com o membro superior em extensão;**
3. **Acompanhar o movimento de batimento, transferindo o peso do corpo do pé de trás para o da frente.**

1º TOQUE

1. **Deslocar e orientar o corpo para o distribuidor;**
2. **Enviar a bola alta e para perto da rede para o distribuidor.**

2º TOQUE

1. **Colocar-se perpendicular à rede;**
2. **Enviar uma bola alta e paralela à rede para a zona de ataque.**

Anexo IX. MED - Quadro da competição por aula.

26.fevereiro.2025

Equipas	Elementos	Cor	Grito	Mascote	Presenças	Atrasos	Empenho	Comportamento	Fair-Play	Espírito de Equipa	Ex. 1 - Drible de Proteção	Ex. 2 - Posição Básica Defensiva	ALUNOS GERAL	Observações	JOGO	TOTAL
PIRATINHAS FC	- C		*"Quem ganha? Quem ganha? Quem ganha? Piratas! Piratas! Piratas!"*		10	0	1	2	0	1	0	0	14	2	2	143
	- PF				10	0	1	2	0	1	0	0	14			
					10	0	3	3	2	3	1	2	24			
					10	10	2	3	2	2	1	1	31			
					10	10	3	3	2	2	1	2	33			
					10	0	3	3	2	2	1	2	23			

Equipas	Elementos	Cor	Grito	Mascote	Presenças	Atrasos	Empenho	Comportamento	Fair-Play	Espírito de Equipa	Ex. 1 - Drible de Proteção	Ex. 2 - Posição Básica Defensiva	ALUNOS GERAL	Observações (Ex. Cor vestida, Garra no grito - ilegalidades)	JOGO	TOTAL
SLAM CHOCKERS	- C		*Atacar, defender e ganhar!*		10	0	3	3	2	3	3	2	26	2	6	172
					10	10	3	3	2	3	2	2	35			
					10	10	2	3	0	1	0	0	26			
	- P.F.				10	0	2	3	2	2	2	1	22			
					10	0	2	3	2	2	1	1	21			
					10	10	3	3	2	2	2	2	34			

Equipas	Elementos	Cor	Grito	Mascote	Presenças	Atrasos	Empenho	Comportamento	Fair-Play	Espírito de Equipa	Ex. 1 - Drible de Proteção	Ex. 2 - Posição Básica Defensiva	ALUNOS GERAL	Observações (Ex. Cor vestida, Garra no grito - ilegalidades)	JOGO	TOTAL
G-TIME	Elana		*Quem é que nós somos? G-TIME G-TIME G-TIME*		10	0	3	3	2	3	1	2	24	2	8	167
	- C.				10	10	3	3	2	3	3	2	36			
	- P.F.				10	0	3	3	2	3	1	1	23			
					10	0	1	1	2	3	2	1	20			
					10	10	1	3	2	3	1	1	31			
					10	0	3	3	2	3	1	1	23			

Equipas	Elementos	Cor	Grito	Mascote	Presenças	Atrasos	Empenho	Comportamento	Fair-Play	Espírito de Equipa	Ex. 1 - Drible de Proteção	Ex. 2 - Posição Básica Defensiva	ALUNOS GERAL	Observações (Ex. Cor vestida, Garra no grito - ilegalidades)	JOGO	TOTAL
SÓ TABELINHA			*Força, raça, cesto!*		10	0	3	3	2	3	3	2	26	3	4	161
	- C				10	0	3	3	2	3	2	2	25			
					10	10	3	3	2	3	2	2	35			
					10	0	3	3	2	3	1	1	23			
					10	0	1	3	2	2	1	1	20			
	- PF				10	10	1	3	0	1	0	0	25			
					F	/	/	/	/	/	/	/	/			

Legenda	
Presenças	0.10
Atrasos	0.10
Empenho	1,2,3
Comportamento	1,2,3
Fair-Play	1,2,3
Espírito de Equipa	1,2,3
Ex. 1	1, 2, 3
Ex. 2	1, 2, 3
Observações (Ex. Cor vestida, Garra no grito, ilegalidades)	2, 4, 6, 8
Jogo (atribuição de um valor a cada equipa)	2, 4, 6, 8

Anexo IX (cont.). MED - Quadro da soma das aulas.

Equipa	Elementos	Cor	12.fev		26.fev		26.mar		28.mar		02.abr		ALUNO GERAL	EQUIPA GERAL	PRÉMIOS		TOTAL
			Alunos	Equipa	Alunos	Equipa	Alunos	Equipa	Alunos	Equipa	Alunos	Equipa			GRITO	ORGANIZAÇÃO	
PIRATINHAS FC	- C		29	14	14	4	32	16	30	34	26	2	131	70	2	8	913
	- PF		28		14		21		33		15		111				
			31		24		33		37		30		155				
			28		31		13		16		31		119				
			32		33		30		42		32		169				
			32		23		26		35		32		148				

Anexo IX (cont.). MED - Quadro final.

CLASSIFICAÇÃO GERAL FINAL		
1º	SLAM CHOCKERS	962
2º	SÓ TABELINHA	955
3º	G-TIME	933
4º	PIRATINHAS FC	913

Anexo X. Exemplo de material didático de judo.



Anexo XI. Tabela FITescola.

	ÁREA B - APTIDÃO FÍSICA																												
	COMPOSIÇÃO CORPORAL								AERÓBIA		APTIDÃO NEUROMUSCULAR																		
10º	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	Nota
Nº	Nomes														1º	2º		1º	2º		D	E		D	E		
1																											
2																											
3																											
4																											
5																											
6																											
7																											
8																											
9																											
10																											
11																											
12																											
13																											
14																											
15																											
16																											
17																											
18																											
19																											
20																											
21																											
22																											
23																											
24																											
25																											
26																											
27																											
28																											

Anexo XII. Testes FITescola - Partilha dos resultados aos alunos.

RESULTADOS DOS TESTES FITESCOLA (1ª Avaliação) - [ ]

[ ]

		COMPOSIÇÃO CORPORAL						AERÓBIA		APTIDÃO NEUROMUSCULAR															
[ ]		Idade	Peso	Altura	% Gordura	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	57,2	1,52	31,1	24,8		26		25		9					6,74	6,76					33	33	

ZS	Zona Saudável	PA	Perfil Atlético	PM	Precisa de Melhorar

[ ], os resultados dos teus testes mostraram que te encontras em zona abaixo de Saudável no IMC e em 1 teste, e na Zona Saudável em 4 testes.

O valor de IMC é representativo da relação altura-peso, pelo que a o teu peso está um pouco alto para a tua altura.

No sentido de melhorar a tua performance no Vaivém, deves optar por aumentar a tua capacidade aeróbia, caminhando ou correndo 2 ou 3 vezes por semana, um mínimo de 15 a 30 minutos, e começar a aumentar conforme a evolução. Outras opções são caminhadas com inclinação, ciclismo ou natação.

De qualquer forma é importante continuares a trabalhar para aumentar os valores de todos os testes.

Segue, em baixo, uma tabela com os valores de referência, para situares a tua performance no início do ano: https://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx

VALORES DE REFERÊNCIA - RAPARIGAS																			
IDADE	COMPOSIÇÃO CORPORAL			CAPACIDADE AERÓBIA		APTIDÃO NEUROMUSCULAR													
	% Massa Gorda	IMC (Índice de Massa Corporal) kg/m2		Vaivém - Nº de Percursos		Abdominais - Nº de Repetições		Flexões de Braços - Nº de Repetições		Impulsão Horizontal - Centímetros		Velocidade (40M) - Segundos		Flexibilidade de Ombros - S/N		Flexibilidade de MI - Senta e Alcança - Centímetros	
	Zona Saudável X <	Zona Saudável > X <		Zona Saudável X >/=	Perfil Atlético X >/=	Zona Saudável X >/=	Perfil Atlético X >/=	Zona Saudável X >/=	Perfil Atlético X >/=	Zona Saudável X >/=	Perfil Atlético X >/=	Zona Saudável X </=	Perfil Atlético X </=	S = Contacto das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços		Zona Saudável X >/=	Perfil Atlético X >/=
15	29.2	16.0	23.8	29	48	18	62	7	17	123.0	179.0	7.49	6.58			30.5	35.3

Anexo XIII. Plano de treino alternativo.

Nome:

EXECUTA ESTE PLANO DE TREINO EM CIRCUITO, OU SEJA, UMA SÉRIE POR EXERCÍCIO E DEPOIS DE COMPLETAR TODOS OS EXERCÍCIOS UMA VEZ VOLTAS AO PRIMEIRO - Aponta na próxima folha o número de séries que fizeste por exercício.

1. Saltar à corda				2. Walking Lunges				3. Flexões de braços			
Séries		Repetições	30	Séries		Repetições	12 a 15	Séries		Repetições	12 a 15
Tempo	-	Descanso	1'	Tempo	-	Descanso	1'	Tempo	-	Descanso	1'

4. Corrida na bancada				5. Abdominal no espaldar				6. Burpees			
Séries		Repetições	3 voltas	Séries		Repetições	12 a 15	Séries		Repetições	12 a 15
Tempo	-	Descanso	1'	Tempo	-	Descanso	1'	Tempo	-	Descanso	2'

Alterações à execução do plano

DATA:	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	Ex. 5	Ex. 6	OBS.

Escreve em cada data qual foi o número máximo de rondas que conseguiste fazer.

Educação Física

Ano letivo: 24/25

Anexo XIV. Avaliação diagnóstica de 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		Passa a bola direcionada para o 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 a 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.			
	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 e decide se lança, se passa ou se inicia o drible.			
	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 XV. Avaliação Formativa de futsal.

TURMA	AVALIAÇÃO FORMATIVA - 2º PERÍODO - FUTSAL																																														
	PA 61 e 62 - 24.01.2025 - Futsal - P1						PA 67 e 68 - 05.02.2025 - Futsal - XA						PA 75 e 76 - 19.02.2025 - Futsal - P2						81 e 82 - 28.02.2025 - Futsal - P1						83 e 84 - 07.03.2025 - Futsal - P2						89 e 90 - 19.03.2025 - Futsal - XA						CD	HM	ATTs	APtF	CD	Total
ALUNO	P	HM	T	AF	AT	CD	P	HM	T	AF	AT	CD	P	HM	T	AF	AT	CD	P	HM	T	AF	AT	CD	P	HM	T	AF	AT	CD	P	HM	T	AF	AT	CD	CD - F					

Anexo XVI. Avaliação Sumativa de badminton.

TURMA	HABILIDADES MOTORAS - BADMINTON															
	TÉCNICA (12 valores)												TÁTICA (8 valores)			
	Pega da raquete	Pega do volante	Deslocamentos		Serviço		Batimentos									
			Posição Base	Passo caçado	Curto	Longo	Acima da Cabeça			Abaixo da cintura			Jogo			
							CLEAR	AMORTI	REMATE	LOB	ENCOSTO		Singulares			
	Cabeça da raqueta de perfil, à frente e virada para cima	Com os dedos polegar e indicador da mão contrária à da raqueta a segurar pela pena	Posição de alerta com os pés à largura dos ombros	Realizar o último passo antes do batimento com a perna do lado do braço que segura a raquete.	Contactar abaixo do nível da cintura	Contactar abaixo do nível da cintura	Enviar o volante para o fundo do campo	Enviar o volante para a zona junto da rede	Velocidade e potência no momento de batimento do volante	Trajetória ascendente, alta e longa para a linha de fundo do campo do adversário	Enviar o volante para a zona junto da rede		Deslocar-se perante a trajetória do volante			
					Segurar o volante pelas penas	Segurar o volante pelas penas							Envia o volante para zonas livres			
	Dedos envolvem o cabo da raqueta, formando um "V", com o polegar em oposição aos restantes dedos	Soltar acima da zona de batimento	Pé do lado do braço da raqueta ligeiramente à frente		Enviar o volante para perto da linha de serviço curto	Enviar o volante para o fundo do campo		Desaceleração do movimento da raquete	Batimento do volante no ponto mais alto possível	Avançar o MI em afundo do lado do batimento	Avançar o MI do lado do batimento		Utiliza o elemento técnico mais adequado, perante situações ofensivas ou defensivas			
ALUNO			Joelhos e anca fletidos						Batimento à frente do corpo, com trajetória claramente descendente					TURMA TOTAL (70% de 70% da NF)	Atitudes (30% de 70% da NF)	HM NF (70% NF)	AUTOAVALIAÇÃO
														0		0	
														0		0	
														0		0

Anexo XVI (cont.). Avaliação Sumativa de badminton.

TURMA / ALUNO	APTIDÃO FÍSICA (20% da NF)					CONHECIMENTOS (10% da NF)		
	PLANO DE TREINO (10 valores)	CIRCUITOS (10 valores)	AptF - HM (70% dos 20% da NF)	AptF - Att (30% dos 20% da NF)	AptF (20% da NF)	PERGUNTAS DE AULA (10 valores)	FORMS (10 valores)	CD (10% da NF)
			0		0			0
			0		0			0
			0		0			0

Anexo XVII. Avaliação da cultura desportiva de basquetebol.

Qual o objetivo de jogo de basquetebol? *

- A - Introduzir a bola no cesto do adversário.
- B - Cortar para o cesto.
- C - Evitar que o adversário introduza a bola no cesto da minha equipa.
- A e C estão corretas.

A duração de um jogo de Basquetebol é de 4 tempos de 10 minutos? *

- Verdadeiro
- Falso

O jogo começa com lançamento de "bola ao ar", realizado por um dos árbitros, no círculo central, entre dois jogadores adversários. *

- Verdadeiro
- Falso

Para que se possa iniciar um jogo, é necessário que cada equipa apresente quantos jogadores? *

- 3
- 4
- 5
- 6

Um cesto da área de três pontos vale 2 pontos. *

- Verdadeiro
- Falso

Critérios de êxito para o drible de progressão. Seleciona a errada. *

- Bater a bola ao lado e ao nível da cintura.
- Envolve a bola pela flexão e extensão do pulso.
- Olhar dirigido para a frente.
- Bater a bola ao lado e ao nível do joelho.

No drible de proteção o jogador protege a bola do adversário com o MS e MI contrário à mão do batimento. *

- Verdadeiro.
- Falso.

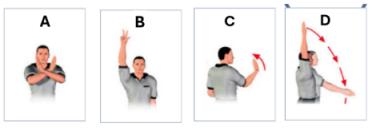
Um jogador pode lançar ao cesto, passar a bola ou driblar em direção ao cesto em que ação técnica? *

- Lançamento na passada.
- Posição de Tripla ameaça.
- Passe picado.
- Passe de peito.

É considerado falta quando o jogador faz mais de 2 apoios com a bola na mão sem passar ou lançar. *

- Verdadeiro
- Falso

Identifica as sinaléticas. *



	Substituição	Recomeço de jogo	Sinal de entrada	3 Pontos
A				
B				
C				
D				

Um jogador que cometeu 5 faltas, pessoais e/ou técnicas, deve ser informado de tal facto por um árbitro e deve abandonar o jogo de imediato. *

- Verdadeiro.
- Falso.

A ocupação dos 3 corredores de jogo é um critério de que ação tática? *

- Ação de Apoio.
- Passe e corta.
- Marcação Individual.
- Organização ofensiva.

Após uma falta, o jogo reinicia na zona onde foi cometida a mesma. *

- Verdadeiro
- Falso

A reposição de bola após cesto, é feita na linha final sem calcar a mesma. *

- Verdadeiro
- Falso

Anexo XVIII. Grelha de autoavaliação do 1º período.

	GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO 1º PERÍODO ANO LETIVO 2024/2025	**PROFESSORA** Vanessa Teixeira

Turma	Atividades Físicas																								Aptidão Física				Conhecimentos		Avaliação Final
1º Período	SUBÁREA JDC				SUBÁREA GINÁSTICA				SUBÁREA ALTERNATIVA								SUBÁREA ARE								100%			100%		100%	
	Voleibol				Ginástica de Solo				Atletismo				Orientação				Expressão Corporal				Danças Tradicionais				Total	70%	30%	Total	100%	Total	1º Periodo
	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

Anexo XIX. Autoavaliação do 3º período.

De 0 a 20 classifica as tuas **capacidades motoras** perante o conjunto de modalidades abordadas neste ano letivo. *

Texto de resposta curta

De 0 a 20 classifica as tuas **atitudes** perante o conjunto de modalidades abordadas no presente ano letivo. *

Texto de resposta curta

De 0 a 20 classifica os teus **conhecimentos** perante o conjunto de modalidades abordadas no presente ano letivo. *

Texto de resposta curta

De 0 a 20 menciona a tua **autoavaliação** para a classificação final do ano letivo (3º Período). *

Texto de resposta curta

Anexo XX. Avaliação final do 1º período.

Turma	ATIVIDADES FÍSICAS																						APTIDÃO FÍSCA				CONHECIMENTOS		AUTOAVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO FINAL
1º Período	SUBÁREA JDC				SUBÁREA ALTERNATIVA								SUBÁREA ARE								Total	Total HM	Aptidão Física			Total AF	Conhecimentos	Total C.		
	Voleibol				Atletismo				Orientação				Expressão Corporal				Danças Tradicionais													
	70%	30%	100%	20,00%	70%	30%	100%	20,00%	70%	30%	100%	20,00%	70%	30%	100%	20,00%	70%	30%	100%	20,00%			70%	30%	100%		100%			
NOME	C	A	Tvol.	T	C	A	Tatl.	T	C	A	Torie.	T	C	A	TEC	T	C	A	TDT	T	100%	70%	AF 70% + FE 30%	A	T	20%		10%		
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0
			0	0			0	0			0	0			0	0			0	0	0	0			0,00	0		0		0,0

Anexo XXI. Exemplo de Certificado de Participação SBV.



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

Diretora

Anexo XXII. Atividades na escola e relação com a comunidade escolar.











Anexo XXIII. Plano de atividades do ano letivo 2024/ 2025.

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES - Núcleo de Estágio 1 - 2024/25					
Data	**Local**	**Destinatários**	**Recursos humanos**	**Recursos Materiais**	**Observações**
Dia Europeu do Desporto					
Motivar a população em geral a ser mais ativa. Promover o Desporto e a Atividade Física em toda a Europa. Os núcleos de estágio foram responsáveis pela promoção, organização e controlo do circuito funcional.					
27.09.2024	Polidesportivo - P3	Todos os alunos envolvidos em EDF no dia	Grupo disciplinar de EDF. Núcleos de Estágio de EDF.	Materiais diversos desportivos afetos às diferentes atividades. Coluna de som.	
Dia Mundial da Alimentação					
Sensibilizar para a importância da adoção de um estilo de vida saudável através de uma alimentação saudável: completa, variada e equilibrada. Desenvolver o entendimento das necessidades energéticas para o bem estar físico, emocional e mental diário.					
16.10.2024	Auditório - 3º Piso	10º LH1, 10º LH2, 10º LH3, 10º LH4, 10º CT4 e 10º TCM	Núcleo de estágio 1 e Nutricionista Catarina Ribeiro	Apresentação, Kahoot, Certificados, Diplomas e Prémios	Foi proposto um desafio para os alunos realizarem uma Refeição Saudável e colocarem na classroom
Suporte Básico de Vida					
Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva.					
19.11.2024 e 22.11.2024	Local a definir	10º LH1, 10º LH2, 10º LH3, 10º CT4 e 10º TCM	Núcleo de estágio 1 e um bombeiro voluntário	Kahoot, Certificados e Diplomas	
Orientação Urbana Solidária					
Despertar e sensibilizar o sentimento de ser solidário; Sensibilizar a comunidade local para apoio a uma causa solidária através da angariação de bens alimentares, produtos lúdicos, de higiene, vestuário e outros; Desenvolver o sentido de pertença a uma sociedade sensível às questões humanitárias; Despertar o sentido da empatia na ajuda ao próximo; Construir cabazes a reverter a favor de instituições locais.					
06.12.2024	Cidade de Guimarães	10º LH1, 10º LH2, 10º LH3, 10º CT4 e 10º TCM	Núcleo de estágio 1 e Parceiros comerciais	Goosechase	Fazer a divulgação e agradecimentos no Xico Energy
Xico.energy					
Promover atividade física, desenvolver literacia associada ao desporto em geral, transmitir cultura desportiva e conhecimento, promover atividades e trabalho interdisciplinar envolvendo a comunidade e lançar desafios através da rede social Instagram.					
Projeto a desenvolver durante o ano letivo e, sempre que possível, com articulação disciplinar.					
Dia para o Combat e o Pilates					
Celebrar o Dia Mundial da Obesidade, consciencializando a comunidade educativa sobre esta doença. Promover diversas experiências físicas aos alunos, com vista o desenvolvimento da capacidade aeróbia, da coordenação, da mobilidade articular e da força muscular.					
07.03.2025	Plataforma das Artes	Comunidade Educativa	Vanessa e Carina (Professoras Estagiárias) e Convidados a definir	Coluna de som e palco, flyers e/ou panfletos	Fazer a divulgação da atividade e entregar os flyers e/ou panfletos informativos à comunidade
Dia Mundial da Dança					
Promover, através das diferentes propostas, de forma natural e espontânea, as manifestações expressivas do nosso corpo como forma de aprendizagem, estimulando a expressão de sentimentos e emoções que auxiliam na integração social.					
29.04.2025	Auditório	10ºLH1, 10ºLH2, 10ºLH3, 10ºCT4 e 10ºTCM	Convidados a definir	Coluna de som	
Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento					
Promover a integração dos estudantes das diferentes nacionalidades. Afirmar valores como o respeito pela diferença entre culturas. Sublinhar a cooperação, empatia e união entre os povos através da linguagem universal do Desporto.					
21.05.2025	Pavilhão Gimnodesportivo	Alunos Migrantes e Portugueses	Núcleo de Estágio 1 e esudantes de diferentes nacionalidades	Materiais desportivos necessários	
Projeto para o 2º Ciclo do Ensino Básico					
Promover um aumento da atividade física diária dos alunos, desenvolver a literacia motora e hábitos de AF na família.					
2º Período Letivo	EB 2,3 Egas Moniz	Turmas do 6º ano	Um assistente operacional ou um professor e parcerias	Caderneta em suporte papel, computador e projetor	Anexar caderneta, cartazes de divulgação e promover a página Xico Energy
Atividade de final de ano na Barragem da Queimadela					
Proporcionar atividades físicas, de lazer e convívio na natureza: Trilho nos passadiços e explorar a praia fluvial da Barragem da Queimadela , com o recurso a canoas e/ou pranchas de Surf.					
Última Semana Letiva	Barragem da Queimadela	10º LH1, 10º LH2, 10º LH3, 10º CT4 e 10º TCM	Núcleo de Estágio 1	Valor monetário para a deslocação e realização das atividades	Realização de um piquenique

Anexo XXIV. Questionário de prática de Atividade Extracurricular do 2º período.

10º Atividades Extracurriculares - 2º Período

Breve questionário sobre as atividades extracurriculares do 2º Período.

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

Durante o 2º Período praticaste Atividade Extracurricular? (Todo o tipo de atividade praticada fora do contexto escolar - Federado, não-federado mas com competição, desporto escolar, atividade física por livre iniciativa (corrida, bicicleta, ginásio, entre outras formas de Atividade Física) - com 60 minutos ou mais de atividade moderada a vigorosa). *

- ◯ Sim
- ◯ Não

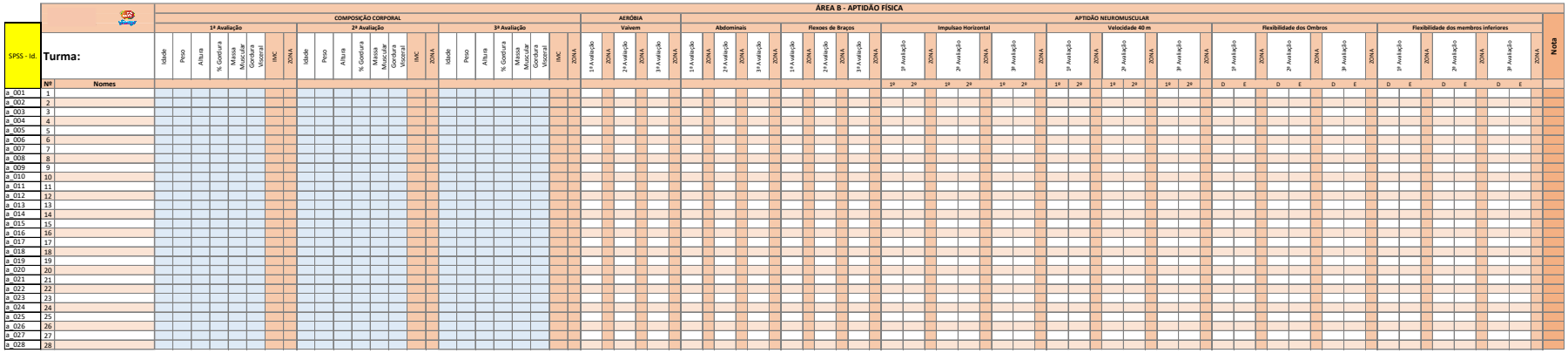
Que tipo de Atividade Extracurricular praticaste? (Todo o tipo de atividade praticada fora do contexto escolar - Federado, não-federado mas com competição, desporto escolar, atividade física por livre iniciativa (corrida, bicicleta, ginásio, entre outras formas de Atividade Física) - com 60 minutos ou mais de atividade moderada a vigorosa). *

Texto de resposta longa

Com que frequência praticaste Atividade Extracurricular, durante o 2º Período? (Todo o tipo de atividade praticada fora do contexto escolar - Federado, não-federado mas com competição, desporto escolar, atividade física por livre iniciativa (corrida, bicicleta, ginásio, entre outras formas de Atividade Física) - com 60 minutos ou mais de atividade moderada a vigorosa). *

- ◯ Pratiquei entre 1 a 2 vezes por semana
- ◯ Pratiquei entre 3 a 5 vezes por semana
- ◯ Pratiquei mais de 5 vezes por semana

Anexo XXV. Tabela geral dos 3 períodos dos testes FITescola.



| SPSS - Id. | Turma: | | ÁREA B - APTIDÃO FÍSICA | | |

Anexo XXVI. Exemplos de Outputs IBM SPSS Statistics.

Descriptive Statistics

género	AEC		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
rapaz	nao	abd_1	4	5	40	20.25	15.924
		abd_3	4	30	48	34.50	9.000
		Valid N (listwise)	4				
	sim	abd_1	29	14	76	40.79	17.070
		abd_3	29	16	82	52.14	23.026
		Valid N (listwise)	29				
rapariga	nao	abd_1	23	1	37	19.43	8.101
		abd_3	23	3	43	27.17	9.233
		Valid N (listwise)	23				
	sim	abd_1	40	1	34	20.20	10.021
		abd_3	40	3	80	34.00	21.954
		Valid N (listwise)	40				

Descriptives

género		AEC			Statistic	Std. Error
rapaz	delta_abd	nao	Mean		14.2500	4.93921
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	-1.4688	
				Upper Bound	29.9688	
			5% Trimmed Mean		14.2222	
			Median		14.0000	
			Variance		97.583	
			Std. Deviation		9.87843	
			Minimum		4.00	
			Maximum		25.00	
			Range		21.00	
			Interquartile Range		18.75	
			Skewness		.077	1.014
			Kurtosis		-4.045	2.619
		sim	Mean		11.3448	4.43877
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.2524	
				Upper Bound	20.4372	
			5% Trimmed Mean		12.7490	
			Median		14.0000	
			Variance		571.377	
			Std. Deviation		23.90349	
			Minimum		-55.00	
			Maximum		49.00	
			Range		104.00	
			Interquartile Range		25.00	
			Skewness		-.809	.434
			Kurtosis		1.134	.845