



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**De Estudante a Professora: Construção de uma Identidade Profissional
em Educação Física**

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.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

Vitória Teixeira de Sousa

Porto, setembro de 2025

Ficha de catalogação

Sousa, V. (2025). De Estudante a Professora: Construção de uma Identidade Profissional em Educação Física. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto: FADEUP.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA PEDAGÓGICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM;

Dedicatória

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela coragem e pelo exemplo de vida que sempre me transmitiram. Obrigada por cada sacrifício silencioso, por cada palavra de incentivo e por nunca me deixarem desistir, mesmo quando o caminho parecia difícil. Este trabalho é tanto meu como vosso, porque tudo o que conquistei foi alicerçado no vosso apoio e nos valores que me ensinaram.

Agradecimentos

Chegada ao fim desta etapa tão marcante da minha vida académica e pessoal, sinto que nada disto teria sido possível sem o apoio de todos aqueles que, de diferentes formas, fizeram parte deste percurso.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), instituição onde realizei o meu mestrado, pela qualidade da formação proporcionada, pelas oportunidades de aprendizagem e pelo contributo essencial no meu crescimento académico e profissional.

À professora orientadora, Patrícia Coutinho, pela disponibilidade e tranquilidade que trouxe ao último período de estágio, tornando possível concluir este relatório com confiança renovada.

À professora Luísa, minha cooperante no 3.º ciclo, pela paciência, orientação e confiança depositada em mim. O seu apoio foi fundamental para que eu crescesse não apenas como futura professora, mas também como pessoa.

Às professoras co-cooperantes dos restantes ciclos, pela partilha de experiências e ensinamentos que alargaram a minha visão da docência.

Aos meus colegas de estágio, pela entreajuda, pelo espírito de equipa, partilha de experiências e companheirismo diário, que fizeram com que este ano fosse não só de aprendizagem, mas também de amizade.

A todos os professores, funcionários e, sobretudo, aos alunos da Escola Básica Pêro Vaz de Caminha e da Escola Básica de Miosóti, um sincero obrigada. Foram eles que deram sentido a cada aula, a cada desafio e a cada conquista.

Um agradecimento especial aos meus alunos do 9ºB. Vocês marcaram-me de uma forma que nunca vou esquecer. Obrigada pelas risadas inesperadas, pelas conversas antes e depois das aulas e pela energia que traziam a cada momento. Foi convosco que aprendi o que significa realmente ensinar: estar presente, errar, corrigir, partilhar e, acima de tudo, acreditar. Levo comigo cada um de vocês, com a certeza de que me ajudaram a confirmar que este é, sem dúvida, o caminho que quero seguir.

À minha família, pilar fundamental em todo este percurso. Aos meus pais, pelo amor incondicional e por me terem dado a oportunidade e o suporte necessários para prosseguir os meus estudos até aqui. Foram eles que me ensinaram a lutar com resiliência e a acreditar que, mesmo quando o caminho parece difícil, vale sempre a pena persistir.

Às minhas afilhadas, pela amizade genuína, pela força nos momentos mais desafiantes e pelas palavras de encorajamento quando as inseguranças surgiam. Sempre estiveram ao meu lado, a ouvir-me e a apoiar-me, e o vosso carinho foi fundamental para manter a motivação ao longo deste percurso.

Aos meus amigos, pelo apoio constante e pela capacidade de me ajudarem a encontrar leveza mesmo nos momentos mais exigentes deste percurso.

Ao professor Luiz Quarteu, que foi determinante no meu gosto pela disciplina de Educação Física. A sua confiança, incentivo e inspiração despertaram em mim a vontade de um dia seguir o mesmo caminho, mostrando-me a importância que um professor pode ter na vida dos seus alunos.

Ao professor Pedro, que apesar de não ter sido meu cooperante direto, esteve sempre disponível para ajudar, motivar e encorajar-me. A sua presença e proximidade foram um verdadeiro pilar de apoio.

Índice geral

Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros.....	IX
Índice de Anexos.....	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Expectativas iniciais face ao Estágio Profissional.....	5
2.2. Características que transporto para o estágio	6
3. Enquadramento Institucional	8
3.1. Caracterização da Escola Cooperante.....	8
3.2. Caracterização das Turmas	10
3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio	15
4. Enquadramento operacional	20
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	20
4.1.1. Conceção do Ensino.....	21
4.1.2. Planeamento do Processo Ensino-Aprendizagem	23
4.1.2.1. Planeamento Anual	25
4.1.2.2. Planeamento Unidade didática	29
4.1.2.3. Planeamento de aula	32
4.1.3. Modelos de ensino	35
4.1.4. Gestão da Aula: tempo, organização e ambiente como alicerces para a aprendizagem	44
4.1.5. Instrução, feedback pedagógico e demonstração	52
4.1.6. Avaliação.....	57
4.1.6.1. Avaliação Diagnóstica	58
4.1.6.2. Avaliação Formativa	60
4.1.6.3. Avaliação Sumativa	62
4.1.6.4. Auto e Heteroavaliação	65
4.1.7. Observação.....	67
4.1.8. Reflexão.....	69
5. Participação na escola e relação com a comunidade	73
6. A investigação em educação enquanto elemento impulsionador do desenvolvimento profissional do docente: Avaliação da aptidão física em alunos do 9.º ano de escolaridade através do programa FITescola®	95
6.1. Introdução	97

6.2. Metodologia	100
6.3. Resultados	105
6.4. Discussão	114
6.5. Conclusão	116
6.6. Referências bibliográficas	118
7. Considerações finais	120
8. Referências bibliográficas	122
Anexos	XIV

Índice de Figuras

Figura 1 – Médias dos testes realizados no início e no final do ano letivo

Índice de Quadros

Quadro 1 – Resultados dos testes de aptidão física no início do ano letivo:
comparação entre rapazes e raparigas

Quadro 2 – Resultados dos testes de aptidão física no final do ano letivo:
comparação entre rapazes e raparigas

Quadro 3 – Comparação dos níveis de aptidão física entre os dois momentos

Índice de Anexos

Anexo 1 – Regulamento específico da disciplina de EF

Anexo 2 – Planeamento anual geral de EF – 3.ºciclo

Anexo 3 – Planeamento anual 9ºB

Anexo 4 – Roulement de espaços

Anexo 5 – Unidade Didática de TAG Rugby

Anexo 6 – Plano de aula de voleibol

Anexo 7 – Exemplar relatório de aula

Anexo 8 – Medalhas 5ºano / Diploma torneio intra-turma/ Prémios de poder

Anexo 9 – Autorização jogo de futebol inter-escolas

Anexo 10 – Carta entregue pelos alunos da turma residente no final do estágio

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento espelha o caminho percorrido ao longo do ano letivo 2024/2025, durante a prática pedagógica supervisionada no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, na cidade do Porto, reunindo as experiências, aprendizagens e reflexões que marcaram este percurso. Durante este percurso, tive a possibilidade de lecionar diferentes ciclos de ensino, participar em atividades extracurriculares e colaborar em diversos projetos educativos. Foram momentos que me desafiaram, mas que também me fizeram crescer, ajudando-me a desenvolver competências pedagógicas, relacionais e organizacionais. Este processo, marcado por conquistas e dificuldades, consolidou em mim a minha identidade enquanto futura docente de Educação Física, bem como a certeza da escolha da docência como caminho profissional. O relatório organiza-se em diferentes capítulos: Introdução, onde se enquadra o documento e se apresenta a sua finalidade; o Enquadramento Pessoal, onde são apresentadas as motivações e expectativas iniciais; o Enquadramento Institucional, que caracteriza a escola cooperante, as turmas e o núcleo de estágio; o Enquadramento Operacional, que descreve a prática pedagógica; a Participação na escola e relação com a comunidade; o Estudo de Investigação, que procurou analisar os níveis de aptidão física de alunos do 9.º ano de escolaridade ao longo de um ano letivo, com recurso aos testes do programa FITescola®; e, por fim, as Considerações Finais, que sintetizam as aprendizagens, constrangimentos e contributos deste percurso. Deste modo, o presente relatório não se resume a um requisito académico, mas sobretudo um processo de formação, reflexão e crescimento, que me preparou para assumir, com confiança e responsabilidade, o papel de professora de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA PEDAGÓGICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM;

Abstract

This Internship Report was prepared within the scope of the Professional Internship Curricular Unit of the Master's Degree in Physical Education in Basic and Secondary Education at the Sports Faculty of the University of Porto. This document reflects the path taken throughout the academic year 2024/2025, during the supervised pedagogical practice in the Pêro Vaz de Caminha School Group, in the city of Porto, bringing together the experiences, learning and reflections that marked this course. Along this path, I had the opportunity to teach different teaching cycles, participate in extracurricular activities and collaborate in various educational projects. They were moments that challenged me, but also made me grow, helping me to develop pedagogical, relational and organizational skills. This process, marked by achievements and difficulties, consolidated in me my identity as a future teacher of Physical Education, as well as the certainty of choosing teaching as a professional path. The report is organized in different chapters: Introduction, where the document is framed and presents its purpose; the Personal Framework, where the initial motivations and expectations are presented; the Institutional Framework, which characterizes the cooperating school, the classes and the internship core; the Operational Framework, which describes the pedagogical practice; the Participation in the school community; the Research Study, which sought to analyze the levels of physical fitness of students of the 9th grade over a school year, using the tests of the program FITescola®; and, finally, the Final Considerations, which synthesize the learnings, constraints and contributions of this path.

Thus, this report is not an academic requirement, but above all a process of formation, reflection and personal and professional growth, which prepared me to assume, with greater confidence and responsibility, the role of Physical Education teacher.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PEDAGOGICAL PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS;

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CdP – Comunidade de Prática

dp – Desvio Padrão

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FMID – Flexibilidade do Membro Inferior Direito

FMIE – Flexibilidade do Membro Inferior Esquerdo

FOD – Flexibilidade do Ombro Direito

FOE – Flexibilidade do Ombro Esquerdo

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

PE – Professor Estagiário

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) constitui a etapa culminante da formação inicial de professores no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Para além de ser um requisito indispensável à conclusão do ciclo de estudos, representa uma oportunidade privilegiada de aprendizagem em contexto real, permitindo ao professor estagiário (PE) confrontar-se com a complexidade da profissão docente e desenvolver competências essenciais à sua futura prática.

Tal como referem Batista, Queirós e Rolim (2014), o EP é um momento determinante, caracterizado pelo contacto direto com a cultura escolar, pelos desafios da prática pedagógica e pela reflexão crítica que decorre da ação. Neste processo, o PE assume, de forma progressiva, o papel do professor, envolvendo-se em tarefas de planificação, gestão, instrução, avaliação e reflexão, sempre numa lógica de articulação entre teoria e prática. A formação inicial não pode, portanto, prescindir desta experiência, que possibilita uma fusão entre o conhecimento académico e o saber experiencial construído na escola e com os alunos.

O presente relatório tem como objetivo documentar, analisar e refletir sobre todo o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024/2025, na escola cooperante do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, localizado na cidade do Porto. Neste contexto, tive a oportunidade de lecionar turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de integrar atividades extracurriculares e de colaborar em diferentes projetos educativos, experiências que contribuíram de forma decisiva para a consolidação da minha identidade profissional.

Para além da prática pedagógica, este relatório inclui ainda um estudo de investigação que teve como objetivo analisar os níveis de aptidão física de alunos do 9.º ano ao longo de um ano letivo, com recurso aos testes do programa FITescola®.

A estrutura do relatório encontra-se organizada em diferentes capítulos. O primeiro corresponde a esta Introdução, onde se enquadra o documento e se apresenta a sua finalidade. O segundo capítulo refere-se ao Enquadramento Pessoal, onde são exploradas as minhas motivações, expectativas e percurso académico até ao início do estágio. No terceiro capítulo é apresentado o Enquadramento Institucional, caracterizando-se a escola cooperante, as turmas e o núcleo de estágio (NE). O quarto capítulo, de Enquadramento Operacional, aborda os aspetos relacionados com a organização e gestão do ensino e da aprendizagem. O quinto capítulo aborda a participação em atividades extracurriculares e na vida da comunidade escolar. Segue-se o estudo de investigação, dividido em introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusão. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, onde são sintetizadas as principais aprendizagens, constrangimentos e contributos do estágio para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Deste modo, este relatório pretende traduzir não apenas uma experiência de estágio, mas sobretudo um processo de formação, crescimento e reflexão, fundamental para a construção de uma prática docente crítica, responsável e transformadora.

2. Enquadramento Pessoal

Desde tenra idade que o futebol despertou em mim uma paixão que, até hoje, não sei explicar de forma racional. Curiosamente, esta paixão surgiu sem qualquer influência familiar, uma vez que ninguém na minha família praticava ou acompanhava desporto. Ainda assim, desde pequena, recordo-me de ver os jogos na televisão com entusiasmo e fascínio, criando um laço especial com esta modalidade.

Ao contrário da maioria dos colegas que enveredaram pela área do Desporto, o meu percurso não começou com a prática desportiva desde a infância. Apesar de sempre ter desejado praticar futebol, as condições económicas da minha família não permitiam que me deslocasse até ao local onde se realizavam os treinos. Para além disso, na altura, o futebol era ainda socialmente encarado como uma modalidade “não adequada a meninas”, o que reduzia drasticamente as oportunidades para integrar equipas femininas — e as poucas que existiam eram distantes da minha residência. Houve, ainda, uma tentativa de integrar uma equipa de futebol masculino, mas a experiência foi desmotivante: não havia uma verdadeira inclusão e raramente me passavam a bola. Essa realidade fez-me desistir momentaneamente da prática formal do futebol, mas não da paixão pelo desporto.

Apesar dos obstáculos, mantive sempre o desporto presente na minha vida escolar. Participei ativamente no desporto escolar, principalmente na equipa de futsal feminino, onde, apesar de ser mais nova do que as restantes atletas, tive a oportunidade de competir e até vencer um campeonato distrital. A minha passagem por essa equipa terminou quando as jogadoras mais velhas saíram da escola e a equipa deixou de existir. Para além do futsal, também pratiquei patinagem, e participei com entusiasmo em todas as atividades desportivas promovidas pela escola, como o corta-mato, onde obtive sempre bons resultados.

As aulas de Educação Física (EF) tornaram-se, assim, o meu maior refúgio, conferindo o único momento em que podia praticar desporto de forma consistente. Sempre foi a minha disciplina preferida e, nela, era uma das alunas

mais empenhadas. Tive o privilégio de ter um professor de EF que foi determinante no meu percurso: incentivou-me, acreditou em mim e desafiou-me a participar em diversas atividades. Hoje reconheço que a influência desse professor foi essencial para a construção do meu gosto pela disciplina e pela docência.

Esta impossibilidade de praticar desporto de forma mais estruturada criou em mim uma vontade silenciosa de, um dia, proporcionar aos alunos oportunidades que eu não tive. Nunca deixei de sentir o “bichinho” do desporto, mesmo quando a vida me afastou momentaneamente desse caminho. No 10.º ano, considerei enveredar por um curso profissional de Desporto, mas essa ideia foi travada pelo ambiente familiar, que valorizava fortemente a frequência universitária. Assim, afastei-me novamente da área durante algum tempo.

No final do 12.º ano, surgiu o desejo de seguir carreira na Polícia. No entanto, por ter apenas 17 anos, não reunia os requisitos necessários para entrar na especialidade que pretendia. Apesar disso, comecei a preparar-me fisicamente para os testes, entrando pela primeira vez num ginásio (orientada, curiosamente, pelo meu antigo professor de EF). Consegui passar todas as fases do concurso, mas, como não era na área da polícia que ambicionava (apenas estava a realizar os testes para, quando tivesse idade, me candidatar e estar tranquila sabendo que conseguia), decidi adiar esse plano e candidatei-me ao ensino superior.

Decidi, então, candidatar-me ao ensino superior e fui colocada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), onde ingressei na Licenciatura em Ciências do Desporto. A escolha deste curso surgiu de forma bastante natural: sempre gostei da área do desporto e não me imaginava num trabalho rotineiro de escritório. Sentia que precisava de uma profissão dinâmica, ligada ao movimento, à ação e à relação com os outros, características que sempre valorizei.

Durante a licenciatura, no terceiro ano, tirei a especialização na área de Desportos de Natureza e Lazer. Apaixonei-me completamente por esta vertente e decidi que era esse o caminho que queria seguir. Assim, o passo seguinte seria o mestrado nessa área. No entanto, após ter sido aceite e estando tudo

pronto — casa alugada, material adquirido — o mestrado acabou por não abrir por falta de candidatos. Essa notícia obrigou-me a fazer uma pausa forçada nos estudos e a permanecer um ano em Vila Real. Como não tinha carta de condução, não conseguia arranjar um trabalho na área, pois não havia nada perto de mim, e acabei por aceitar um trabalho numa cafetaria ao lado de casa.

No ano seguinte, decidi voltar a candidatar-me ao mesmo mestrado, mas, desta vez, com um plano B. Foi nesse momento que surgiu a candidatura ao MEEFEBS na FADEUP, uma decisão que inicialmente servia de alternativa, mas que rapidamente se transformou numa convicção. A reputação da instituição e a qualidade da formação pesaram na escolha, mas foi sobretudo a reflexão sobre o impacto que um professor pode ter na vida dos seus alunos — tal como o meu teve na minha — que me fez perceber que o ensino seria, afinal, o meu verdadeiro caminho.

Cheguei à FADEUP cheia de expectativas e sonhos, mas também com receios. Um ano parada trouxe inseguranças quanto à minha capacidade de voltar à vida académica. No entanto, à medida que o tempo passava e os desafios iam sendo superados, percebi que estava exatamente onde devia estar. Hoje, afirmo com segurança que este mestrado foi uma das decisões mais acertadas da minha vida. Confirmou que quero ser professora de EF e que estou preparada para fazer a diferença na vida dos meus alunos, promovendo um ensino inclusivo, motivador e significativo.

2.1. Expectativas iniciais face ao Estágio Profissional

A chegada ao EP representou para mim não apenas uma etapa obrigatória na formação académica, mas sim uma oportunidade única de crescimento, reflexão e consolidação da minha identidade como futura professora de EF.

Depois de um percurso marcado por obstáculos e indecisões, ter chegado até esta fase reforçou ainda mais a vontade de aproveitar ao máximo tudo o que este estágio tinha para oferecer. Encarei-o como um verdadeiro campo de experimentação, com a possibilidade de colocar em prática os

conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano do mestrado, mas também aprender com os desafios reais do contexto escolar, com os alunos e com os colegas de profissão.

Uma das principais expectativas que possuía era poder aprofundar as minhas competências pedagógicas, nomeadamente ao nível da planificação, gestão da aula e avaliação, adaptando a minha prática às necessidades, ritmos e realidades dos alunos. Pretendia, ainda, desenvolver uma comunicação mais eficaz, criar ambientes motivadores e inclusivos, e aprender a lidar com situações imprevistas que fazem parte do quotidiano escolar.

O estágio conferia, igualmente, uma oportunidade para refletir criticamente sobre a minha intervenção, aperfeiçoando-a progressivamente. Perspetivava ser capaz de analisar aquilo que realizava, compreender os efeitos das minhas ações e encontrar estratégias para melhorar a minha prática docente.

Esperava, de igual forma, poder explorar a capacidade de estabelecer relações humanas significativas, tanto com os alunos, como com toda a comunidade educativa. Perspetivava ser uma professora próxima, que escuta, respeita e compreende, mas que também sabe orientar, desafiar e exigir.

Por fim, esperava que o estágio me permitisse confirmar, na prática, a minha vocação para o ensino e consolidar a certeza de que escolhi o caminho certo. Mais do que ensinar desporto, pretendo inspirar os alunos a desenvolverem o gosto pela atividade física e a descobrirem as suas capacidades, tal como um dia fizeram comigo.

2.2. Características que transporto para o estágio

O percurso que tracei até ao início do estágio moldou-me enquanto pessoa e influenciou a forma como encaro o ensino e a prática profissional. Enfrentar limitações económicas, lutar contra estereótipos de género e superar desafios pessoais e académicos proporcionou-me um conjunto de aprendizagens e valores que considero essenciais para o exercício da docência.

Sou uma pessoa resiliente, determinada e com uma enorme capacidade de adaptação. Sempre que me deparei com obstáculos, procurei transformá-los em oportunidades de crescimento. Esta resiliência foi, sem dúvida, uma mais-valia no estágio, ajudando-me a lidar com os imprevistos, com os desafios da gestão de aula ou com eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Reconheço em mim uma forte empatia e uma grande sensibilidade para com os outros, traços que considero fundamentais para a construção de relações pedagógicas positivas. Acredito na importância de conhecer os alunos, compreender os seus contextos e necessidades, e adaptar a minha abordagem para que todos se sintam incluídos, valorizados e motivados.

Destaco, ainda, o meu empenho, o espírito de iniciativa e a vontade de aprender. Sempre fui uma aluna dedicada e transporte esse mesmo comprometimento para o estágio. Investi tempo e energia na preparação das aulas, na observação crítica da minha prática e na procura constante de melhorias.

Por fim, considero que trago comigo uma paixão genuína pelo desporto e, principalmente, pelo seu valor educativo. Mais do que ensinar técnicas ou regras, quero ajudar os alunos a perceberem que o movimento e a atividade física podem ser uma fonte de prazer, bem-estar, superação e desenvolvimento pessoal.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Caracterização da Escola Cooperante

A escola cooperante onde realizei o EP foi a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pêro Vaz de Caminha. Felizmente, fui colocada na escola que tinha escolhido como primeira opção no boletim de candidatura. A principal razão para essa escolha prendeu-se com questões de localização, uma vez que, ao longo de todo o meu percurso académico, me desloquei sempre a pé para a universidade. Assim, manter-me relativamente próxima de casa parecia-me uma forma de garantir alguma continuidade na rotina e facilitar a adaptação a esta nova etapa.

Apesar da proximidade geográfica, confesso que desconhecia por completo a existência da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pêro Vaz de Caminha. Tudo era novo. A integração na escola foi, por isso, necessariamente progressiva. No início, senti algum afastamento natural da comunidade escolar, por conhecer poucas pessoas e estar ainda a ambientar-me às dinâmicas próprias daquele espaço. No entanto, com o passar do tempo, e com o envolvimento nas diversas experiências e vivências que me foram sendo proporcionadas, essa integração foi-se tornando mais sólida. Através do contacto regular com professores, alunos e funcionários, fui construindo relações e criando sentido de pertença.

Este percurso de adaptação mostrou-se especialmente relevante por me permitir conhecer uma realidade escolar diferente, marcada por especificidades que acabaram por enriquecer o meu crescimento enquanto futura docente.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pêro Vaz de Caminha pertence a um agrupamento de escolas localizado na cidade do Porto. Este agrupamento abrange vários níveis de ensino, do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade e integra quatro estabelecimentos de ensino: a Escola de 2.º e 3.º ciclos e três Escolas Básicas com 1.º ciclo e Pré-escolar.

A escola insere-se no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), cuja principal finalidade é promover o sucesso educativo, a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Este programa visa

dar resposta a contextos socioeconómicos mais vulneráveis, criando condições para que todos os alunos possam atingir o seu máximo potencial. Esta missão é visível na aposta contínua da escola em atividades e projetos que envolvem os alunos em dinâmicas pedagógicas e culturais variadas.

A nível de infraestruturas, a escola apresenta um edifício principal, composto por quatro módulos de dois pisos cada, com zonas de recreio envolventes. Existe ainda um edifício secundário que alberga o pavilhão gimnodesportivo, o ginásio, os balneários, a arrecadação de material, o gabinete médico e o gabinete dos professores de EF. No exterior, existe um campo com relva sintética com duas balizas, uma caixa de areia e um mini campo de basquetebol.

O pavilhão apresenta marcações no pavimento para várias modalidades e está equipado com bancadas na zona superior. Apesar de se encontrar em bom estado geral, apresenta algumas infiltrações no chão junto às paredes quando há períodos prolongados de chuva intensa, o que pode comprometer a segurança e o normal decorrer das aulas. Já o ginásio é mais direcionado para modalidades individuais como a ginástica e dança, sendo utilizado também para outras práticas que não envolvam o uso de bolas.

No que diz respeito ao material disponível, é justo reconhecer que a escola oferece excelentes condições. Existe uma grande variedade de materiais em bom estado de conservação, o que nos permite planear e lecionar aulas com qualidade. As únicas limitações identificadas prenderam-se com o número reduzido de *vortex* e pesos para as aulas de atletismo, e com a ausência de um minitrampolim para a leção da unidade didática de ginástica, por este se encontrar estragado. Ainda assim, estas situações não comprometeram significativamente a prática pedagógica.

Um dos aspetos que mais valorizei nesta escola foi a possibilidade de lecionar as aulas em espaços exclusivos, sem partilhar o espaço com outras turmas. Esta organização de horários e do roulement de espaços permitiu uma gestão eficiente dos recursos e contribuiu para a qualidade da leção. Para além disso, mesmo havendo duas turmas em aula ao mesmo tempo, nunca ocorreu qualquer sobreposição que limitasse o acesso ao material necessário.

A escola revelou também uma forte aposta na dinamização de atividades para os alunos ao longo do ano letivo. São várias as iniciativas, projetos e eventos pensados para promover o envolvimento dos estudantes na vida escolar e melhorar o ambiente educativo. Para além disso, no âmbito do Desporto Escolar, é proporcionada a prática de modalidades como badminton, patinagem e ciclismo, o que evidencia uma preocupação em diversificar a oferta e incentivar estilos de vida ativos.

Enquanto estagiária, senti que a escola ofereceu condições muito favoráveis ao desempenho da prática docente. Para além dos recursos materiais e logísticos, fui surpreendida positivamente pela centralidade que a escola dá aos seus alunos. Ainda assim, fomos desde o início alertados para a necessidade de manter uma postura profissional firme, uma vez que alguns alunos podem, por vezes, adotar comportamentos mais abusivos perante figuras com menor autoridade percebida. Esta consciência foi importante para estabelecer limites e criar um ambiente de respeito e cooperação em sala de aula.

Paralelamente, lecionei também na Escola Básica de Miosóti, pertencente ao mesmo agrupamento. Neste estabelecimento, as condições não eram tão favoráveis: em dias de chuva, era necessário lecionar as aulas dentro da sala ou no hall de entrada, espaços com limitações evidentes, tanto ao nível do ruído permitido como das dimensões. Os espaços exteriores resumiam-se a um campo de futebol em alcatrão e uma pequena área coberta. O material disponível era escasso e encontrava-se em fracas condições de conservação. Para conseguir dinamizar as aulas com a qualidade desejada, era frequentemente necessário transportar material da escola sede para esta escola.

3.2. Caracterização das Turmas

Turma residente

A escolha da turma residente foi efetuada pelos próprios estagiários, tendo a professora cooperante (PC) concedido liberdade para essa decisão,

salvo em caso de desacordo. Optei por uma turma do 9.º ano de escolaridade principalmente pela facilidade relativamente ao horário, procurando uma melhor gestão do meu tempo e rotinas. No entanto, a decisão teve também um carácter desafiante: senti que lecionar a uma turma de 9.º ano poderia ser uma oportunidade para enfrentar um receio pessoal, nomeadamente o receio de uma possível dificuldade em estabelecer uma relação de autoridade e respeito, dada a proximidade de idades entre mim e os alunos mais velhos.

A turma residente era composta por 20 alunos, distribuídos de forma equitativa entre rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. A turma apresentava alguns elementos com características diferenciadas: três alunos integravam o ensino articulado, um aluno era repetente, cinco beneficiavam de medidas de apoio universais e três de medidas seletivas. Na reunião de Conselho de Turma efetuada no início do ano letivo, foram partilhadas informações que apontavam para eventuais desafios comportamentais. Essas partilhas geraram inicialmente algum receio e insegurança, contudo, tentei ir de “mente aberta” para a primeira aula, pois queria tirar as minhas próprias conclusões sobre a turma. A primeira impressão foi surpreendentemente positiva, talvez por as expectativas estarem, à partida, pouco elevadas.

Logo na aula de apresentação, apliquei uma ficha de anamnese com o objetivo de recolher informação relevante sobre os alunos (i.e., histórico de lesões, modalidade preferida, perceção sobre a disciplina de EF, entre outros dados). Este instrumento revelou-se fundamental para a construção do planeamento e da gestão das aulas, possibilitando decisões mais ajustadas à realidade do grupo, nomeadamente na constituição de equipas e na diferenciação pedagógica, juntamente com as informações recolhidas nas aulas de avaliação diagnóstica (AD), nas quais podia verificar as suas habilidades motoras.

Tendo em conta os alertas iniciais sobre o comportamento da turma, senti que era essencial estabelecer regras claras desde a primeira aula. Assim, apresentei o regulamento específico da disciplina e procurei, desde logo, implementá-lo.

Nas primeiras aulas, senti alguma distância entre mim e os alunos, que se poderá justificar tanto pela minha inexperiência e nervosismo inicial, como pelo facto de estes terem criado uma ligação muito próxima com a professora anterior, que também desempenhava funções de diretora de turma. Com o tempo, essa distância foi sendo ultrapassada e a relação tornou-se mais próxima, natural e baseada num respeito mútuo.

Tentei sempre compreender o papel e a personalidade de cada aluno dentro do grupo-turma, tendo em conta não apenas o desempenho nas aulas, mas também os laços afetivos e sociais que existiam entre eles. Este esforço permitiu-me desenvolver estratégias mais ajustadas às suas características individuais, promovendo uma abordagem mais humanizada e centrada no aluno.

A turma, apesar de relativamente unida, apresentava alguns conflitos pontuais entre alunos específicos. Era também notório um ambiente de constante brincadeira e provocação entre alguns alunos, embora, na maioria dos casos, sem intenções negativas. Um dos traços mais marcantes do grupo era a sua forte competitividade, o que por vezes prejudicava o fair play nas atividades em aula, levando, ocasionalmente, a situações de batota ou desrespeito pelas regras com o único intuito de vencer.

De um modo geral, os alunos demonstraram uma participação assídua e empenhada nas aulas. Houve apenas dois casos de alunas temporariamente impossibilitadas de participar por motivos clínicos, devidamente justificados por atestado médico. Relativamente à motivação, destacou-se um aluno (V.) que, apesar de várias tentativas de incentivo e acompanhamento, manteve uma atitude apática e pouco participativa, demonstrando um padrão transversal às restantes disciplinas.

Apenas seis alunos (três rapazes e três raparigas) praticavam modalidades desportivas federadas fora da escola, o que reforça a importância da disciplina de EF como principal meio de contacto com a prática desportiva regular para a maioria dos alunos.

Em suma, a turma residente revelou-se um grupo heterogéneo, desafiante, mas também enriquecedor, que me permitiu crescer enquanto futura

docente, não apenas pela gestão pedagógica exigida, mas também pela complexidade das relações humanas que tive oportunidade de explorar e acompanhar.

Turma partilhada de 2.º ciclo

Ao contrário da turma residente, a turma partilhada foi-nos atribuída tendo em conta a compatibilidade horária. Inicialmente, a lecionação da turma do 5.º ano de escolaridade foi assegurada por quatro estagiários: eu, a minha colega Beatriz, e dois estagiários da Escola Secundária Filipa de Vilhena. No entanto, a organização interna do núcleo da escola Filipa levou a uma reorganização em novembro, ficando os quatro estagiários dessa escola com uma única turma. Nesse momento, a respetiva turma do 5.º ano passou a ser partilhada entre mim, a Beatriz e o João.

A turma era inicialmente composta por vinte alunos, mas após a mudança de um dos elementos durante o primeiro período, ficou com dezanove alunos, sendo dez rapazes e nove raparigas, com idades entre os dez e os doze anos. Desde o início do contacto, esta turma revelou-se extremamente cooperante, motivada e respeitadora, o que tornou a prática pedagógica muito gratificante.

O comportamento geral dos alunos era exemplar, demonstrando não só respeito pelas regras e pelos professores, mas também um elevado grau de entusiasmo e empenho em todas as atividades propostas. O nível de desenvolvimento motor é, de uma forma geral, bastante positivo, o que facilita a dinâmica das aulas e permite explorar diferentes modalidades e desafios com maior profundidade.

Dois alunos da turma estavam abrangidos por medidas de apoio no âmbito da Educação Especial, ainda que, nas aulas de EF, participem de forma completamente integrada, sem necessidade de adaptações específicas. Um desses alunos, o T., é repetente e apresentava, no início do ano letivo, um padrão de absentismo preocupante. No entanto, com o decorrer do tempo, verificou-se uma mudança bastante positiva, passando a frequentar regularmente as aulas e a envolver-se mais nas atividades propostas.

Outro caso que merece destaque é o do aluno S., que, nas primeiras semanas de aulas, reagia com choro sempre que se deparava com uma tarefa que não dominava imediatamente. Com o acompanhamento próximo e a utilização de estratégias mais individualizadas, foi possível ajudá-lo a ganhar confiança, ultrapassando esse bloqueio inicial. A evolução do S. tornou-se um dos exemplos mais marcantes do impacto que uma abordagem empática e paciente pode ter no percurso de um aluno.

É ainda de salientar a aluna R., cujo desempenho, comportamento e atitude constituem um verdadeiro exemplo. Apresenta um nível de desenvolvimento motor elevado, uma postura sempre correta e um sentido de fair play irrepreensível. A R. representa, de forma clara, o ideal de aluna com que qualquer professor gostaria de trabalhar.

A construção da relação com esta turma decorreu de forma muito natural. O contacto regular, aliado à sua postura positiva, contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente de aula seguro, afetuoso e eficaz. A experiência nesta turma foi não só pedagogicamente rica, como emocionalmente muito recompensadora, representando um verdadeiro privilégio enquanto estagiária.

Turma de 1.ºciclo

No âmbito do estágio pedagógico, tivemos a possibilidade de escolher a turma do 1.º Ciclo que iríamos lecionar, podendo optar entre turmas do 2.º ou do 4.º ano de escolaridade, nas três escolas de 1.º Ciclo pertencentes ao Agrupamento.

A minha escolha recaiu sobre a turma do 4.º ano de escolaridade, por diversas razões. Em primeiro lugar, identifiquei uma maior afinidade com a faixa etária próxima à dos alunos do 5.º ano, com os quais já me sentia confortável a trabalhar. Em segundo, o horário da turma encaixava perfeitamente na minha agenda, dado que as aulas antecederam a atividade de Desporto Escolar de patinagem, o que permitia uma gestão eficiente do tempo. Por fim, a Escola Básica Miosóti, onde decorrem estas aulas, é a mais próxima da sede do

agrupamento, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pêro Vaz de Caminha, facilitando assim a deslocação entre escolas.

A turma do 4.º ano era composta por vinte e quatro alunos, sendo treze raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. O nível de desenvolvimento motor é, de forma geral, bom. A maioria dos alunos praticava pelo menos uma modalidade desportiva fora do contexto escolar, sendo apenas quatro os que não frequentam qualquer atividade física extracurricular. Esta realidade traduz-se numa melhor coordenação, resistência e domínio técnico nas tarefas propostas.

Embora seja uma turma bastante energética, essa agitação resulta, na sua maioria, de curiosidade e entusiasmo. Os alunos são participativos, colocam muitas questões e demonstram uma motivação constante nas atividades propostas. Esta atitude requer do professor uma gestão dinâmica da aula, mas, simultaneamente, constitui uma base excelente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Um dos aspetos mais gratificantes de lecionar a esta turma é a forma como valorizam a disciplina de EF. O entusiasmo é evidente, e a frustração por não poder participar (seja por esquecimento do equipamento, seja por impedimento físico) reflete o apreço que nutrem pela aula. Esta valorização espontânea reforça o impacto da disciplina no quotidiano e bem-estar dos alunos, e confirma o seu papel essencial no desenvolvimento integral das crianças nesta faixa etária. Esta predisposição para aprender e envolver-se constitui um fator extremamente positivo, contribuindo para um ambiente educativo motivador, e enriquecedor.

3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio

O NE do qual fiz parte foi composto por uma PC, responsável pela minha turma residente no 3.º ciclo, duas co-cooperantes, para os ciclos restantes (1.º e 2.º), e uma professora orientadora (PO) da FADEUP.

A distribuição das turmas atribuídas refletiu a organização das professoras cooperantes. No meu caso, lecionei turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos,

o que implicou ter uma PC distinta para cada nível de ensino. Esta diversidade revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me beneficiar de três perspectivas pedagógicas diferentes, todas elas sustentadas por anos de experiência e uma vontade genuína de orientar e apoiar os estagiários.

Esta estrutura revelou-se valiosa, não apenas pelo acompanhamento contínuo que proporcionou, mas também pela diversidade de experiências pedagógicas que me foram dadas a conhecer. Ser acompanhada por três docentes com percursos distintos e grande experiência profissional foi uma oportunidade extremamente enriquecedora. A possibilidade de observar e aprender com diferentes estilos de ensino e perspectivas educativas contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento enquanto futura professora. Naturalmente, surgiram divergências entre algumas orientações (particularmente entre o 1.º e 2.º ciclos de ensino) mas estas diferenças foram, na verdade, um ponto de crescimento. Permitir-nos refletir criticamente sobre o que consideramos mais adequado em função do contexto, da faixa etária e da filosofia pedagógica, revelou-se um processo formativo profundo.

O NE foi, sem dúvida, um dos aspetos mais marcantes e enriquecedores de todo o meu percurso. A partilha de conhecimentos, as reflexões conjuntas e até as “discussões” construtivas entre os estagiários e cooperantes desempenharam um papel fundamental no meu crescimento enquanto futura professora. A presença de um grupo alargado de professores estagiários revelou-se uma mais-valia significativa. O núcleo era composto por seis estagiários, sendo que dois partilhavam comigo a turma do 2.º ciclo, o que exigiu uma articulação e cooperação ainda mais intensas, bem como um planeamento conjunto. Esta dinâmica favoreceu a criação de uma verdadeira comunidade de prática (CdP), conceito referido por autores como Batista (2013), onde o apoio mútuo, o diálogo e a partilha de experiências fortaleceram o nosso percurso formativo.

Além disso, ter colegas de estágio que já conhecia da minha turma na FADEUP também foi muito reconfortante. Saber que tinha pessoas de confiança com quem partilhar dúvidas, medos e até momentos de insegurança fez toda a diferença, especialmente nos primeiros tempos. Sentia que, de certa forma,

“estávamos todos no mesmo barco”, e esse sentimento de pertença teve um impacto muito positivo na minha integração.

Esta dinâmica relacional, pautada pela colaboração, pelo apoio mútuo e pela partilha de experiências, espelha o funcionamento de uma CdP, tal como definida por Wenger (1998), isto é, um grupo de pessoas que partilham uma preocupação comum e aprofundam o seu conhecimento através da interação continuada. No contexto do estágio, esta CdP formou-se entre os estagiários, professores cooperantes e orientadores, sendo caracterizada por momentos formais e informais de reflexão conjunta, negociação de significados e construção de conhecimento pedagógico situado.

Realizávamos reuniões semanais, todas as quartas-feiras, com a presença da PC HA. Esses momentos eram fundamentais para refletirmos em conjunto sobre as aulas lecionadas, partilhar balanços semanais, esclarecer dúvidas e alinhar estratégias. Estas reuniões contribuíram para consolidar uma cultura de partilha e desenvolvimento contínuo, funcionando como um espaço seguro de aprendizagem colaborativa, elemento-chave nas comunidades de prática, onde o conhecimento se constrói e reconstrói socialmente.

Como refere Cardoso, Batista e Graça (2014), a CdP constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da identidade profissional, na medida em que promove a aprendizagem pela participação, inicialmente periférica e gradualmente mais central, permitindo ao estagiário transformar-se num “certo tipo de professor” (Gee, 2001) através das interações significativas com os outros membros da comunidade. No meu caso, a CdP formada no NE proporcionou-me um espaço seguro de crescimento, onde foi possível errar, refletir, partilhar e melhorar, contribuindo de forma decisiva para a consolidação da minha identidade enquanto futura professora.

No entanto, a figura mais marcante neste percurso foi, sem dúvida, a professora LR, minha PC no 3.º ciclo, responsável pela minha turma residente. À professora LR devo um agradecimento especial pela sua paciência, disponibilidade, partilha constante de conhecimento e, sobretudo, pelo apoio nos momentos mais desafiantes. O primeiro período foi particularmente difícil

para mim, e foi ela quem esteve sempre presente, pronta a orientar e incentivar. A autonomia que nos concedeu na construção dos planos de aula (PA) e na gestão da prática pedagógica foi um verdadeiro estímulo à responsabilização e ao crescimento profissional.

Já nas restantes turmas, do 1.º e 2.º ciclos, o acompanhamento das co-cooperantes foi igualmente importante, embora com estilos e abordagens distintos. Em ambos os casos, houve algumas restrições no planeamento, reflexo das metodologias que cada docente aplicava no seu contexto. Esta diversidade, alargou a minha visão sobre o que é ensinar e sobre as diferentes formas de o fazer com qualidade.

Para além das professoras cooperantes, gostaria também de destacar o papel de outros docentes da escola, cuja proximidade e disponibilidade contribuíram para que o estágio decorresse de forma mais leve e positiva. Em particular, o professor Pedro que, embora não fosse meu cooperante direto, foi uma figura de grande apoio ao longo do ano, oferecendo conselhos, e, muitas vezes, palavras de encorajamento nos momentos mais exigentes.

Relativamente ao professor orientador da FADEUP, o percurso foi mais instável. No primeiro período, fomos acompanhados por um professor orientador que, entretanto, se aposentou. Durante o segundo período, não nos foi atribuída qualquer substituição, o que teve um impacto negativo na nossa organização e no progresso do relatório de estágio e na investigação. A ausência de acompanhamento universitário durante esta fase dificultou o esclarecimento de dúvidas, e, sobretudo, a validação de algumas decisões pedagógicas relativas à investigação e o avanço no desenvolvimento do relatório escrito.

Foi apenas no terceiro período que nos foi atribuída uma nova PO, a professora Patrícia Coutinho. A sua postura acessível e a facilidade de comunicação que estabeleceu com o grupo proporcionaram um sentimento de alívio e segurança. A sua presença tornou-se rapidamente um apoio estruturante, devolvendo-nos confiança para concluir o relatório com mais clareza e tranquilidade.

Em suma, o NE foi um espaço de formação verdadeiramente coletivo e multidimensional. A diversidade de vozes, estilos e perspectivas não só me permitiu crescer enquanto futura docente, como também reforçou a importância do diálogo, da reflexão crítica e da colaboração como pilares fundamentais do desenvolvimento profissional.

4. Enquadramento operacional

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi uma das áreas que esteve sempre presente em todas as fases do estágio. É um processo contínuo que começa muito antes do momento de lecionação e se prolonga para além dele, exigindo do professor uma postura atenta, crítica, flexível e capaz de se adaptar à realidade dos seus alunos e ao contexto escolar.

Segundo Matos (2012), o professor de EF deve “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”. Ou seja, esta ideia reforça a importância de uma prática docente fundamentada e direcionada para finalidades educativas claras.

A prática profissional docente, tal como refere Roldão (2007), tem por base uma natureza compósita, sendo composta por diferentes dimensões que coexistem e se articulam entre si: planear, executar, avaliar e refletir. No fundo, ensinar é agir com intencionalidade, com base num conhecimento profissional e numa reflexão constante sobre a ação.

Também Bento (2003) reforça esta ideia ao afirmar que “o processo de ensino em Educação Física (...) visa desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos no interesse do aumento gradativo do seu rendimento corporal e desportivo e do desenvolvimento como personalidades.” Para o autor, este processo deve ser vivido e sentido pelos alunos, sendo o professor o responsável pela sua conceção, organização, realização e análise crítica.

Com base nestes pressupostos, este capítulo abrange todo o processo envolvido na intervenção pedagógica. Dentro desta área, são delineadas quatro fases distintas que, no meu entender, merecem o seu devido destaque, uma vez que deram forma a todo o processo de ensino-aprendizagem alusivo ao meu estágio, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Cada uma destas fases será analisada de forma sistemática nos subcapítulos

que se seguem, procurando evidenciar a coerência pedagógica da intervenção e as aprendizagens construídas ao longo do ano letivo.

4.1.1. Conceção do Ensino

A conceção do ensino constitui o ponto de partida de toda a intervenção pedagógica. De acordo com Graça (2001), “as conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino” (p. 110). Ou seja, o modo como o professor vê o ensino, os seus alunos e o papel da EF influencia diretamente as suas decisões pedagógicas, desde o planeamento à avaliação. Esta visão destaca a importância de um pensamento pedagógico estruturado, consciente e intencional, que oriente cada etapa do processo de ensino e aprendizagem.

Bento (2003) reforça que todos os projetos de planeamento devem assentar numa conceção pedagógica clara e nos conteúdos definidos nos programas curriculares, com especial foco na formação geral do aluno. Esta conceção deve ser construída a partir da realidade concreta de cada contexto escolar, considerando não só os princípios e finalidades da disciplina, mas também os recursos disponíveis, o perfil dos alunos, as condições materiais e até as especificidades climáticas e organizacionais da escola.

Como tal, a preparação do processo de ensino e aprendizagem deve aliar esta conceção pedagógica a documentos que orientam e contextualizam a ação docente. Como refere o autor, este processo “é complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola” (Bento, 2003, p. 19).

À luz desta perspetiva, uma das primeiras tarefas realizadas no início do estágio foi a análise crítica dos principais documentos estruturantes do contexto educativo: o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, o Programa Nacional de Educação Física, as

Aprendizagens Essenciais e as informações da turma fornecidos pelas professoras cooperantes. Estes documentos permitiram-me compreender os objetivos da escola, o perfil dos alunos, as regras institucionais e o papel esperado da disciplina no projeto educativo do agrupamento.

A minha conceção do ensino da EF assenta, assim, numa abordagem humanista, inclusiva e centrada no aluno. Considero que o ensino deve proporcionar experiências educativas desafiantes, mas ajustadas às necessidades e características de cada aluno. Esta visão está alinhada com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2021–2025), que assume como missão formar cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e solidários, valorizando a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos.

No âmbito da EF, esta missão concretiza-se através da promoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento motor, emocional e social dos alunos, e da valorização do esforço, da superação, do respeito e do trabalho em equipa. A disciplina assume, por isso, um papel fundamental no desenvolvimento das competências **previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, como a autonomia, o bem-estar, o pensamento crítico, a responsabilidade e o relacionamento interpessoal (Ministério da Educação, 2017).

Esta abordagem vai ao encontro do que defendem Farias e Mesquita (2024), para quem o ensino da EF deve ser deliberadamente planeado com foco na equidade, inclusão e desenvolvimento de todos os alunos, reconhecendo e valorizando as suas diferenças. Segundo os autores, o professor deve assumir um papel ativo e intencional, criando ambientes de aprendizagem seguros, desafiantes e respeitadores, onde todos os alunos participem com dignidade, independentemente das suas capacidades, género, origem ou experiências anteriores.

Ao adotar uma **abordagem centrada no aluno**, procurei promover o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem. Este modelo valoriza o aluno como protagonista, ativo e reflexivo, sendo o professor o orientador que

organiza e estrutura o ensino de forma a responder às reais necessidades da turma. Tal como defendem Farias e Mesquita (2024), esta abordagem potencia a motivação, o envolvimento e a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras.

Para além da componente motora, considero que a EF deve cumprir também uma **função educativa mais ampla**. Através do jogo, da cooperação, da superação pessoal e da vivência de regras, os alunos desenvolvem valores essenciais à cidadania, como o respeito, a entreajuda e o sentido de justiça. A disciplina assume-se, assim, como um espaço educativo privilegiado, onde se desenvolvem competências físicas, sociais e afetivas, com impacto direto no bem-estar físico e emocional dos alunos (UNESCO, 2015).

Todas as vivências ao longo do estágio reforçaram a minha convicção de que o ensino não pode ser neutro, no sentido de ignorar as realidades sociais, culturais e individuais dos alunos, nem uniforme, desconsiderando a diversidade presente na turma. Deve ser adaptado, inclusivo, empático e exigente, ou seja, centrado nas pessoas e nas suas realidades. Como refere Roldão (2007), ensinar é um ato profissional complexo e ético, que exige reflexão constante, sensibilidade pedagógica e compromisso com o crescimento de cada aluno. Acredito, tal como Noddings (2003), que a construção de relações baseadas no cuidado e na confiança é um dos pilares de uma prática educativa verdadeiramente significativa.

É esta visão que pretendo continuar a desenvolver enquanto futura professora de EF, nomeadamente uma visão que se compromete com a qualidade, a justiça, a inclusão e o potencial transformador da escola e da educação.

4.1.2. Planeamento do Processo Ensino-Aprendizagem

O planeamento do processo ensino-aprendizagem em EF representa uma ação pedagógica intencional e estruturada, que visa garantir a coerência e a evolução das aprendizagens ao longo do tempo. Esta tarefa é imprescindível,

uma vez que determina a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o potencial de desenvolvimento do aluno (Coutinho et al., 2024p 182).

Deste modo, o planejamento é inicialmente elaborado partindo das orientações fornecidas no currículo nacional de EF. Contudo, apesar de este ser o ponto de partida, é necessário considerar as condições do contexto (locais e materiais) e as características pessoais e sociais dos próprios aprendizes (Mesquita & Coutinho, 2022; Metzler; 2000; Rink, 1993; Vickers, 1990). O planejamento decorre, assim, da relação que se estabelece entre o conteúdo, os objetivos de aprendizagem, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, estando esta relação intimamente dependente das condições situacionais em que se aplica (Coutinho et al., 2024; Mesquita, 2005).

Bento (2003) refere que o planejamento é um guia de ação profundo sobre a direção e o controle do processo de ensino, funcionando como elo de ligação entre os objetivos definidos pelo sistema de ensino, os programas das respectivas disciplinas e a sua concretização prática. Planejar significa, assim, tomar decisões fundamentadas com base num entendimento claro das finalidades da disciplina, das necessidades dos alunos e das possibilidades do meio escolar.

O processo de ensino-aprendizagem implica, assim, uma perspectiva sistémica e de continuidade, alocada a uma lógica de realização progressiva do ensino, o que, conseqüentemente, implica a necessidade da realização de diferentes momentos e níveis das tarefas de planejamento e de preparação do ensino pelo professor (Metzler, 2000; Rink, 1993; Vickers, 1990).

Sendo assim, o planejamento estrutura-se em três níveis principais: **anual (macro)**, **unidade didática (meso)** e **plano de aula (micro)**. Cada nível tem funções específicas, mas todos devem estar articulados entre si, promovendo uma progressão lógica e contínua das aprendizagens e do desenvolvimento global dos alunos (Coutinho et al., 2024; Mesquita & Coutinho, 2022). Tal articulação é essencial para garantir a coerência e a intencionalidade do ensino, permitindo que os alunos avancem nas suas competências de forma gradual, fundamentada e inclusiva.

O planeamento do processo ensino-aprendizagem deve ainda ser constantemente ajustado às características do contexto educativo em que se desenvolve. Tal como referem Coutinho e colaboradores (2024), um planeamento eficaz não pode ser rígido ou desligado da realidade escolar, devendo considerar variáveis como os espaços disponíveis, o calendário letivo, os recursos materiais e humanos, bem como o perfil das turmas. Esta dimensão contextual obriga o professor a refletir sobre a viabilidade prática das suas intenções pedagógicas e a adaptar-se de forma flexível aos constrangimentos e oportunidades que surgem ao longo do ano.

Adicionalmente, a organização do ensino deve estar ancorada numa lógica centrada no aluno, valorizando os seus ritmos e condições de participação. Farias e Mesquita (2024) reforçam que um planeamento inclusivo visa garantir que todos os alunos têm acesso a oportunidades de aprendizagem significativas, ajustadas às suas necessidades e características. Esta abordagem exige que o professor considere a diversidade da turma como um ponto de partida para diferenciar estratégias, adaptar conteúdos e criar ambientes mais equitativos e motivadores.

Para além da sua função técnica, o planeamento assume um papel importante no desenvolvimento da identidade profissional do professor. De acordo com Bento (2003), o ato de planear exige reflexão, análise crítica e tomada de decisão fundamentada. Através deste processo, o professor assume uma postura consciente e autónoma, construindo práticas pedagógicas coerentes com os seus valores educativos e com o contexto onde atua.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual constitui o primeiro nível operativo do processo de ensino-aprendizagem e visa estruturar, de forma global, os objetivos, conteúdos e distribuição temporal das aulas ao longo do ano letivo (Coutinho et al., 2024). Segundo Rink (1993) e Vickers (1990), este nível de planeamento representa um exercício de análise, reflexão e tomada de decisão acerca da organização dos conteúdos a lecionar, articulando-se com uma planificação vertical entre

ciclos e níveis de ensino. Mais do que uma simples calendarização, trata-se de uma estratégia que visa garantir coerência, continuidade e evolução nas aprendizagens. No contexto da EF, este planeamento adquire especial relevância, uma vez que implica lidar com uma grande diversidade de conteúdos, espaços de prática e características específicas das turmas.

No âmbito do Estágio Pedagógico, o planeamento anual teve início com uma reunião orientada pela PC, na qual foram disponibilizados vários documentos fundamentais: o Plano Anual de Atividades do agrupamento, o roulement de espaços, o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, o Programa Nacional de Educação Física e as Aprendizagens Essenciais. Estes documentos serviram de base à organização da intervenção pedagógica e permitiram compreender o enquadramento institucional, as atividades já previstas e a estimativa do número de aulas ao longo do ano.

Na Escola Cooperante, o planeamento anual foi elaborado coletivamente pelos professores do grupo de EF, assegurando uma articulação vertical e horizontal entre ciclos e níveis de ensino. O documento elaborado pelo grupo (designado *Planeamento Anual 2024-2025*) serviu como referência comum a todos os professores e estagiários da escola, estruturando os conteúdos, as modalidades e os momentos de avaliação ao longo do ano para cada ano de escolaridade.

Com base nesse documento e nas orientações da PC, elaborei o meu próprio planeamento anual específico para a turma residente. Este planeamento individual teve como ponto de partida o modelo geral, mas foi adaptado às características reais da turma, ao número efetivo de aulas, à distribuição de espaços (segundo o roulement) e às necessidades identificadas ao longo do estágio. Esta distinção foi essencial para garantir que o planeamento não fosse meramente teórico, mas sim exequível e ajustado ao contexto real de prática pedagógica.

No caso da minha turma residente, iniciei a organização do planeamento anual tendo em conta o roulement, um documento que definia a alocação semanal de espaços (pavilhão, ginásio e campo exterior) para cada turma. Nesta escola, tínhamos a vantagem de nunca precisar de partilhar os espaços

com outras turmas, o que facilitou bastante o planejamento e a implementação das aulas. Distribuí as modalidades de forma lógica e funcional: modalidades como basquetebol e voleibol foram planejadas para os períodos com acesso ao pavilhão; atividades de ginástica foram organizadas no ginásio; e as modalidades mais ligadas à corrida ou ao jogo reduzido foram colocadas quando o campo exterior estava disponível.

Esta gestão cuidada da articulação entre espaços, conteúdos e tempos revelou-se essencial para garantir a coerência pedagógica e uma prática adaptada à realidade concreta da escola. A flexibilidade oferecida pelo planejamento coletivo e a estabilidade de espaços disponíveis permitiu que as decisões pedagógicas fossem mais eficazes e focadas no desenvolvimento das competências previstas nos documentos orientadores.

É importante referir que, durante o planejamento anual, houve também um esforço de articulação com o Projeto Educativo da Escola, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, assegurando que a prática pedagógica estivesse em conformidade com a missão e os valores da instituição. Este alinhamento institucional, tal como defende Bento (2003), garante que a prática docente não se limite ao cumprimento de objetivos curriculares, mas esteja também ao serviço de um projeto educativo mais amplo, com foco na inclusão, na participação ativa dos alunos e no seu desenvolvimento integral. Tal desiderato vai ao encontro do que defendem Farias e Mesquita (2024), nomeadamente que para além da componente motora, a EF deve desenvolver competências sociais, afetivas e cognitivas, sendo a sua organização um elemento-chave para alcançar tais finalidades.

Por sua vez, o planejamento anual pode adotar modelos distintos de organização. Tal como referem Coutinho et al. (2024), o modelo de planejamento pode ser por blocos (com foco intensivo numa modalidade num curto período), por etapas (com prática distribuída e revisões regulares) ou um modelo misto (conjugação dos modelos anteriormente expostos). Neste contexto, optou-se por um modelo misto de lecionação, ajustado às exigências da escola e à rotatividade dos espaços. Este modelo permite uma distribuição das aprendizagens em ciclos curtos e específicos por modalidade, promovendo

momentos de revisão, consolidação e aplicação ao longo do tempo e corrigindo algumas limitações dos modelos mais rígidos.

Esta organização revelou-se especialmente adequada ao contexto vivido, já que permitiu maior flexibilidade na reorganização das aulas quando surgiram imprevistos, como feriados, visitas de estudo, chuva intensa (que inviabilizou o uso do pavilhão, devido a infiltrações), preparação do espaço para as eleições ou indisponibilidade de funcionários. Estes fatores reduziram o número efetivo de aulas inicialmente previsto, obrigando à reorganização temporal das unidades didáticas e, em alguns casos, à redução ou redistribuição das sessões dedicadas a determinadas modalidades. Importa sublinhar que, embora o planeamento seja uma ferramenta indispensável, este não deve ser rígido ou inflexível, pelo que exige uma análise contínua e replaneamento sempre que necessário.

Apesar dessas limitações, mantive o foco na coerência pedagógica e no respeito pela progressão metodológica dos conteúdos, procurando assegurar que todas as áreas fossem trabalhadas com intencionalidade e articulação. Esta necessidade de reajustamento constante revelou-se, tal como defendem Mesquita e Graça (2022), uma das principais competências do professor reflexivo, que adapta o seu plano de ensino à realidade concreta da sua turma, sem perder de vista os objetivos pedagógicos.

Desta forma, o planeamento anual funcionou como um guião orientador, que sustentou as práticas pedagógicas realizadas ao longo do estágio. A sua análise, adaptação e operacionalização foram aprendizagens fundamentais para a minha formação docente, permitindo-me compreender a importância da articulação entre as intenções pedagógicas, os constrangimentos reais e a constante necessidade de (re)ajustamento ao contexto.

Em suma, o planeamento anual revelou-se um instrumento essencial para garantir a coerência, a diversidade e a qualidade da intervenção pedagógica ao longo do estágio. Através dele, foi possível estruturar o ensino com intencionalidade, adaptar os conteúdos à realidade escolar e promover aprendizagens significativas e contextualizadas para todos os alunos.

4.1.2.2. Planeamento Unidade didática

O planeamento da Unidade Didática (UD) representa o nível intermédio do processo de planeamento em EF (nível meso), permitindo organizar e estruturar o ensino de uma modalidade específica ao longo de um conjunto de aulas com objetivos claros, progressivos e contextualizados. De acordo com Rink (1993) e Vickers (1990), a UD deve ser pensada como um conjunto de experiências de aprendizagem interligadas, que promovem progressivamente o domínio de competências. Já Mesquita (2005), refere que “a organização do processo de instrução decorre da relação que se estabelece entre os objetivos, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, estando esta relação intimamente dependente das condições situacionais em que se aplica”.

Segundo Bento (2003), a UD é uma peça fundamental da intervenção pedagógica, pois delimita o tempo, os conteúdos, os objetivos e os métodos a aplicar, orientando de forma concreta a prática docente. Não se trata apenas de distribuir conteúdos pelas aulas, mas de construir uma proposta intencional e ajustada às características da turma, do espaço e do tempo disponível, tendo como foco o desenvolvimento global dos alunos, não apenas a nível motor, mas também cognitivo e socioafetivo (Coutinho et al., 2024).

A construção de cada UD durante o estágio foi pensada de forma personalizada, com uma sequência lógica e adaptada às características dos alunos. O ponto de partida era sempre a análise dos conteúdos a lecionar, procurando garantir um conhecimento aprofundado da modalidade, das suas exigências técnicas e táticas, e das competências previstas nas Aprendizagens Essenciais para o ano em questão. Este momento corresponde à primeira fase do Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), a fase de análise, onde se reúnem informações sobre três grandes dimensões: o conteúdo, o contexto e os alunos.

No que diz respeito ao contexto, era essencial ter em consideração as condições concretas de lecionação: os espaços disponíveis, os materiais acessíveis, o tempo previsto e o número de alunos. De acordo com o Modelo de Estruturas do Conhecimento, proposto por Vickers (1990), a análise do

contexto representa uma das etapas fundamentais do planeamento da UD, uma vez que condiciona de forma direta a seleção dos conteúdos, as metodologias aplicadas e a organização das atividades de ensino-aprendizagem. Também Bento (2003) reforça que a adequação do planeamento às condições reais da escola é um dos pilares de uma intervenção pedagógica eficaz, sendo necessário articular os objetivos definidos com os recursos efetivamente existentes. A consideração destes fatores é determinante para uma tomada de decisão pedagógica fundamentada e ajustada, promovendo um ensino mais eficaz, inclusivo e alinhado com os objetivos definidos. Neste sentido, o planeamento não se limita à seleção de conteúdos, mas integra uma visão sistémica e estratégica que procura otimizar o processo educativo com base nas condições reais de intervenção.

A terceira vertente desta fase dizia respeito ao conhecimento da turma. Através da AD, realizada no início de cada unidade, pude recolher informação relevante sobre o nível inicial de desempenho motor dos alunos, mas também sobre aspetos cognitivos e sociais, como o conhecimento prévio, o interesse pela modalidade ou a forma como interagem com os colegas. Estas observações foram determinantes para definir o ponto de partida da unidade, bem como os objetivos e conteúdos mais adequados ao grupo.

Com base nessa análise inicial, seguia-se a fase de decisão. Nesta etapa, delineava a estrutura da UD: definia a extensão e a sequência dos conteúdos, os objetivos gerais e específicos (nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo), estabelecia os critérios e instrumentos de avaliação, e planeava as progressões metodológicas. Esta construção era fundamentada tanto nos documentos curriculares como nas necessidades reais dos alunos. Sempre que necessário, ajustava ou prolongava conteúdos conforme as dificuldades ou progressos observados, assegurando a consolidação das aprendizagens. O foco era garantir que o processo de ensino não fosse rígido, mas sim ajustado à evolução dos alunos e às suas respostas em aula. Em algumas modalidades, como o voleibol, deparei-me com desafios relativamente aos conteúdos normativos sugeridos pelos documentos orientadores, que por vezes não correspondiam ao nível real da turma. Nesses casos, foi necessário adaptar os objetivos e priorizar

aprendizagens essenciais mais adequadas ao grupo, tal como defende Vickers (1990), que sublinha a importância de estruturar o ensino a partir das necessidades dos alunos e do conteúdo específico.

Com a estrutura da unidade delineada, passei à fase seguinte: a sua implementação em contexto real de aula. Esta etapa exigiu constante monitorização da resposta dos alunos e a flexibilidade para realizar reajustes sempre que necessário, de forma a promover oportunidades de aprendizagem mais eficazes. Por exemplo, houve situações em que prolonguei a abordagem de determinados conteúdos por perceber que a turma ainda não os tinha consolidado suficientemente. Outras vezes, encurtei certas etapas, uma vez que o desempenho dos alunos permitia avançar para fases mais complexas. Este processo dinâmico de tomada de decisão revela a importância da avaliação formativa (AF) como reguladora da prática pedagógica, permitindo ao professor ajustar o percurso de ensino com base em evidências concretas de aprendizagem.

Este modelo, além de estruturar o planeamento de forma clara, permitiu-me desenvolver uma visão mais integrada e reflexiva sobre o ensino da EF. O MEC promove uma articulação constante entre o conteúdo, a metodologia e os alunos, valorizando não só o desenvolvimento técnico, mas também a compreensão do porquê (saber) e a convivência (saber-estar). Tal como referem Ennis (2014) e Farias & Mesquita (2024), esta abordagem centrada no aluno promove aprendizagens mais duradouras e significativas, em que o aluno é desafiado a agir, compreender e relacionar-se.

O planeamento das unidades didáticas não se limitou à organização de conteúdos do domínio motor, mas procurou também incluir os domínios cognitivo e socioafetivo, fundamentais para o desenvolvimento holístico dos alunos. Esta perspetiva multidimensional é defendida no Modelo de Estruturas do Conhecimento (Vickers, 1990), que propõe uma abordagem integrada do ensino, valorizando o saber-fazer (motor), o saber (cognitivo) e o saber-estar (socioafetivo). Assim, o planeamento da UD foi orientado não apenas para o desenvolvimento técnico dos alunos, mas também para a promoção da compreensão dos conteúdos e da sua aplicabilidade, bem como para o reforço

das competências relacionais e do trabalho cooperativo. Este alinhamento entre objetivos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação, conforme proposto pelo conceito de alinhamento instrucional (Cohen, 1987), permitiu construir experiências de aprendizagem mais significativas, ajustadas aos contextos e necessidades reais dos alunos. Incluir os três domínios no planeamento foi, portanto, uma decisão consciente e fundamentada, orientada para a formação integral dos alunos.

Ao longo do estágio, percebi que não existem fórmulas rígidas para a construção de uma UD. No entanto, é essencial seguir uma lógica pedagógica coerente, respeitar o ritmo dos alunos e estar disponível para ajustar o plano sempre que a realidade o exigir. A experiência de construir e aplicar unidades didáticas foi, sem dúvida, uma das que mais contribuiu para o meu crescimento enquanto futura professora de EF, permitindo-me desenvolver competências de planeamento, observação, análise crítica e tomada de decisão fundamentada.

4.1.2.3. Planeamento de aula

O plano de aula (PA) constitui o nível mais específico do processo de planeamento (nível micro), correspondendo à operacionalização concreta dos objetivos definidos na UD. É nele que se organizam, de forma pormenorizada, as tarefas de ensino-aprendizagem a implementar em cada aula, considerando os objetivos delineados, os conteúdos a desenvolver, os métodos de ensino e as características do grupo de alunos.

Segundo Rink (1993) e Vickers (1990), o PA deve ser elaborado de forma congruente com a UD, permitindo transformar objetivos de ordem mais geral em experiências educativas específicas e significativas. Serve como um guia estruturado para o professor, orientando a intervenção pedagógica em função do que se pretende alcançar na aula. Tal como referem Mesquita (2000) e Mesquita & Coutinho (2022), a coerência entre os objetivos, as tarefas propostas e os critérios de êxito é essencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor (Coutinho et al., 2024). A elaboração do plano é uma tarefa prospetiva, que se consoma na sequência: elaboração, realização, controlo e eventual alteração (Bento, 2003). Esta dinâmica exige do professor não só organização, mas também flexibilidade para ajustar o plano à realidade do contexto e à resposta dos alunos.

A construção do PA exige, assim, uma preparação cuidada e refletida. Como defende Aranha (2004), ao preparar a aula, o professor deve garantir tempo suficiente de prática motora, promover a motivação dos alunos, apresentar objetivos de forma clara e estimular a autonomia e a participação ativa. A definição prévia de objetivos e estratégias pedagógicas adequadas permite ao professor intervir de forma mais eficaz, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o Estágio Pedagógico, o modelo de PA utilizado foi disponibilizado pela PC na primeira reunião. Este modelo serviu de guia comum ao grupo de estagiários, assegurando consistência na planificação e facilitando a supervisão e análise das práticas pedagógicas. A construção dos planos assentava inicialmente numa análise aprofundada dos conteúdos a abordar, na avaliação das condições do contexto e no conhecimento prévio das características dos alunos. Esta preparação inicial permitia delinear objetivos adequados aos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo, e escolher estratégias metodológicas eficazes e adaptadas.

A seleção dos conteúdos e das progressões metodológicas mais adequadas a cada grupo foi feita com base na análise da realidade observada, aliando os referenciais teóricos estudados no primeiro ano do mestrado, os documentos de orientação (como as Aprendizagens Essenciais) e a criatividade pessoal. Inicialmente, sentia necessidade de ter o PA impresso ao meu lado, para garantir que não me esquecia de nada e que cumpria os tempos previstos. A insegurança era natural nesta fase inicial, e por vezes sentia dificuldade em adaptar ou ajustar as tarefas perante imprevistos em aula.

Com o passar do tempo, fui ganhando maior confiança e capacidade de improviso. Comecei a adaptar os exercícios consoante as reações dos alunos,

ajustando o grau de dificuldade, as instruções ou até mesmo a lógica das tarefas propostas. A prática regular permitiu-me ganhar autonomia, flexibilidade e espírito crítico face àquilo que tinha planeado, algo fundamental para garantir a eficácia das aulas e o envolvimento dos alunos.

A evolução no planeamento refletiu-se também na otimização do tempo de preparação. Inicialmente, planeava cada detalhe com elevado nível de pormenor, o que exigia muito tempo. Mais tarde, fui adquirindo maior segurança, a rotina de planeamento tornou-se mais fluída, e a familiaridade com os conteúdos e os alunos permitiu-me ser mais eficiente sem perder qualidade pedagógica. Ainda assim, cada plano continuava a incluir uma preparação cuidada baseada na seleção e organização dos materiais, na definição da distribuição no espaço, na lógica das transições entre tarefas e até na escolha de palavras-chave ou sugestões de feedback a utilizar.

No início do estágio, dedicava alguns minutos da aula ao registo da assiduidade dos alunos, como estratégia para memorizar os nomes dos alunos e reforçar a proximidade relacional. Contudo, com o avançar do tempo optei por registar a assiduidade no final da aula, de modo a otimizar o tempo de prática efetiva. Após este momento realizava sempre com uma breve explicação dos objetivos, seguida de um aquecimento articulado com os conteúdos da aula. Sempre que possível, tentei que o aquecimento estivesse relacionado com a modalidade em questão, de forma a aumentar o tempo útil de prática e reforçar a transferência do conteúdo entre as partes da aula. As estratégias para gerir o tempo, os espaços e o material foram sendo aperfeiçoadas ao longo do estágio e contribuíram para aulas mais fluídas e dinâmicas.

Adotei uma abordagem centrada no aluno, tendo sempre presente que cada turma é diferente e que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem. Acredito que o ensino deve ser adaptado às necessidades dos alunos, respeitando o seu ritmo, sem deixar de garantir a aquisição das competências previstas (Coutinho et al., 2024). Por isso, antes de definir as tarefas, refletia sobre os objetivos da aula, sobre as competências que pretendia desenvolver e de que forma poderia ajustar as estratégias às características dos alunos. Procurava criar tarefas desafiantes, mas acessíveis, diferenciando-as sempre

que necessário e prevendo variações para alunos com maiores dificuldades ou com mais competências.

De acordo com Mesquita (2000) e Farias & Mesquita (2024), o planeamento deve promover ambientes inclusivos, equitativos e significativos. Nesse sentido, as tarefas propostas eram pensadas de forma a envolver todos os alunos, permitindo-lhes explorar, experimentar, errar, corrigir e aprender em colaboração. A avaliação formativa (AF) foi também uma ferramenta essencial para regular a minha prática, pois permitia-me observar os efeitos do que tinha sido planeado e decidir se era necessário ajustar o percurso.

Em suma, a construção e aplicação dos planos de aula representaram uma das componentes mais desafiantes, mas também mais enriquecedoras do estágio. A sua elaboração exigiu um equilíbrio entre planeamento detalhado e flexibilidade para ajustar a prática às respostas dos alunos. Através desta experiência, desenvolvi não só competências de organização e de gestão de aula, mas também a consciência de que ensinar é um processo dinâmico, que requer observação, escuta ativa, adaptação e tomada de decisão fundamentada. O PA deixou de ser apenas um documento técnico para se tornar num instrumento pedagógico fundamental que orienta, mas que também aprende e evolui com o professor.

4.1.3. Modelos de ensino

Os modelos de ensino representam estruturas pedagógicas organizadas que orientam a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, definindo de forma sistemática os objetivos, os métodos, os papéis do professor e dos alunos, bem como a organização das tarefas. De acordo com Metzler (2000), um modelo de ensino consiste numa estrutura abrangente para o planeamento, execução e avaliação da instrução, cuja aplicação deve ser coerente com as metas de aprendizagem e as necessidades dos alunos. Estes modelos visam garantir a intencionalidade do processo educativo e promover ambientes de aprendizagem consistentes, adaptados e eficazes.

No contexto da EF, os modelos de ensino são particularmente relevantes, dado que esta disciplina envolve múltiplas dimensões (motora, cognitiva e socioafetiva), exigindo estratégias pedagógicas diversificadas e ajustadas à realidade das turmas. Como refere Mesquita (2005), os modelos permitem ao professor tomar decisões pedagógicas fundamentadas e adaptativas, que vão além da simples instrução técnica, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Mesquita e Graça (2011) referem que não existe um modelo adequado a todos os envolvimento da aprendizagem, sendo a eficácia do ensino interpretada, através dos modelos de instrução que forneçam uma estrutura coerente para o ensino. Deste modo, não existe só uma fórmula para alcançar o sucesso, uma vez que este sucesso não depende só do docente, mas também daquilo que o aluno faz para aprender (Graça, 2015). Ou seja, para que a aprendizagem aconteça, tanto o professor como o aluno “têm de querer”.

O modelo de ensino adotado deve, assim, resultar de uma análise criteriosa dos objetivos da aula, das características dos alunos, do conteúdo a lecionar e das condições contextuais, sendo fundamental que o professor tenha conhecimento de diferentes abordagens e a flexibilidade necessária para as aplicar de forma intencional e estratégica.

Os modelos de ensino podem ser agrupados, de forma geral, em dois grandes paradigmas: os modelos centrados no professor e os modelos centrados no aluno. (Mesquita & Graça, 2011). Os modelos centrados no professor caracterizam-se por uma forte direção e controlo por parte do docente. Já os modelos centrados no aluno valorizam a autonomia, a descoberta e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Tal como confirma Rink (2001), não há uma melhor forma de ensinar, há sim formas de ensinar um conteúdo a determinados alunos, dependendo do envolvimento de aprendizagem a escolha do modelo a utilizar. Sendo assim, ao longo da minha prática pedagógica utilizei diferentes modelos de ensino, procurando um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia de forma a potenciar uma vinculação à

prática desportiva para potencializar o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011).

A utilização dos modelos de ensino pode, e deve, ser articulada de forma flexível, tendo em conta os objetivos pedagógicos, os conteúdos a abordar e as características específicas dos alunos, como as suas necessidades, preferências e níveis de desempenho. O papel do professor passa, assim, por analisar cuidadosamente qual ou quais os modelos mais adequados para cada situação de ensino, uma vez que a abordagem metodológica está diretamente relacionada com a natureza das atividades propostas. No entanto, a escolha do modelo não se deve basear apenas no conteúdo, sendo essencial considerar também os resultados esperados, o contexto educativo, as competências dos alunos, as formas de organização pretendidas, a lógica da sequência das tarefas e os métodos de avaliação adotados (Metzler, 2000; Hastie & Curtner-Smith, 2006). Esta análise global permite uma intervenção pedagógica mais eficaz e ajustada à realidade de cada grupo.

Em alternativa às abordagens tradicionais centradas essencialmente no conteúdo, têm-se desenvolvido propostas pedagógicas mais abrangentes, que consideram uma multiplicidade de fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem. Metzler (2000) defende que o ensino deve ser estruturado não apenas em função do conteúdo, mas também dos objetivos de aprendizagem, do contexto, da fase de desenvolvimento dos alunos, das prioridades formativas e dos critérios de avaliação. Esta evolução teórica e prática impulsionou o surgimento dos modelos híbridos, cuja aplicação tem vindo a ganhar relevância. Como aponta Graça (2008), a investigação tem procurado combinar diferentes modelos pedagógicos, explorando as suas potencialidades e adaptando-os às especificidades culturais e sociais dos diversos contextos educativos. Neste sentido, os modelos híbridos, tal como definidos por Hastie e Curtner-Smith (2006), consistem na articulação de dois ou mais modelos de ensino, de forma estratégica e complementar, potenciando soluções pedagógicas inovadoras e eficazes.

No início do ano letivo, optei maioritariamente pela utilização do Modelo de Instrução Direta (MID), inicialmente conceptualizado por Rosenshine (1979)

no âmbito da investigação sobre ensino eficaz e posteriormente adaptado ao contexto da EF por autores como Rink (1993) e Metzler (2000). A escolha deste modelo prendeu-se com a necessidade de, numa fase inicial, criar um ambiente de maior controlo pedagógico, que favorecesse a interiorização das regras fundamentais de segurança e a consolidação dos comportamentos adequados fora da tarefa. Esta escolha revelou-se particularmente pertinente face ao contexto inicial: por um lado, tratava-se de um ambiente novo para todos, uma vez que os alunos estavam a adaptar-se a mim, e eu a conhecer as dinâmicas e necessidades do grupo; por outro lado, encontrava-me numa fase ainda incipiente de planeamento, sistematização e organização da informação. Assim, o MID possibilitou-me estruturar eficazmente as aulas, garantir clareza nas instruções e promover rotinas pedagógicas estáveis, fatores fundamentais para que, progressivamente, pudesse evoluir para estratégias de ensino mais centradas no aluno e com maior abertura à autonomia.

Por exemplo, na UD de Aptidão Física, optei por recorrer ao Modelo de Instrução Direta (MID) por considerar ser o mais adequado ao contexto específico da turma. A aplicação deste modelo justificou-se pelo facto de os alunos revelarem pouca motivação para a aptidão física, o que frequentemente levava a comportamentos de descomprometimento, nomeadamente a omissão de repetições ou tentativas de batota. Antes de adotar o MID, experimentei circuitos com componente competitiva, uma vez que desde cedo percebi que a turma se envolvia mais quando havia competição. Contudo, essa estratégia revelou-se contraproducente: os alunos, focados na vitória, desvalorizavam o rigor da execução, cometiam batota nas repetições e, mesmo quando penalizados (por exemplo, com perda de pontos ou desclassificação da equipa), preferiam assumir as consequências a cumprir corretamente as tarefas. Assim, a utilização de um modelo mais autocrático como o MID permitiu-me recuperar o controlo sobre o processo, garantindo que todos realizavam as tarefas corretamente, ao meu comando, promovendo um tempo efetivo de empenhamento motor mais elevado. Posteriormente, introduzi o treino em formato Tabata, com música, o que se revelou mais motivador e eficaz, mantendo o controlo necessário, mas introduzindo um ritmo dinâmico e

apelativo. No terceiro período, decidi adaptar novamente a abordagem, realizando a aptidão física em pares e de acordo com a modalidade lecionada, neste caso o voleibol. Mantive o formato Tabata com música, mas todos os exercícios passaram a integrar a bola de voleibol e gestos técnicos da modalidade, reforçando a especificidade da ação motora e promovendo simultaneamente o desenvolvimento da condição física e das competências técnicas.

Na UD de Atletismo, optei pela implementação do Modelo de Instrução Direta (MID), articulado com o Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo, proposto por Rink (1993), com o objetivo de garantir a aquisição técnica das diferentes habilidades associadas a esta modalidade. O MID revelou-se especialmente adequado nesta fase inicial, permitindo uma instrução clara, controlada e orientada para a repetição técnica, assegurando a correta execução dos gestos motores. Paralelamente, o recurso ao modelo desenvolvimental permitiu estruturar a progressão das tarefas de forma congruente com os níveis de desempenho dos alunos e com os objetivos delineados para cada conteúdo.

Após o domínio técnico das habilidades, introduzi momentos de competição com vista à consolidação e aplicação das aprendizagens em contextos mais motivadores e realistas. Por exemplo, na última aula de salto em altura, para além da avaliação formal da técnica, promovi uma competição onde os alunos tentavam ultrapassar a maior altura possível. Na corrida de barreiras, foram desafiados a competir pelo melhor tempo; no lançamento do dardo, organizou-se uma prova de precisão e outra de distância; e no lançamento do peso, os alunos competiram para atingir a maior distância possível. Estes momentos lúdico-competitivos revelaram-se fundamentais para estimular o empenho dos alunos, proporcionando simultaneamente feedback autêntico sobre a eficácia das aprendizagens.

Relativamente às modalidades de jogos coletivos — basquetebol, TAG rugby e futebol — recorri ao Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC), desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo centra-se na compreensão do jogo e na tomada de decisão em contexto, partindo de formas

de jogo adaptadas às capacidades dos alunos e evoluindo gradualmente para tarefas mais complexas. A lógica de progressão assentava na ideia de iniciar a aprendizagem num “nível” onde os alunos se sentissem confortáveis, aumentando progressivamente a complexidade tática e motora à medida que se sentiam mais seguros e autónomos. Complementarmente, apliquei o Modelo Desenvolvidor de Rink (1993), que permitiu organizar as aprendizagens de forma sequencial e adaptada ao desempenho dos alunos, promovendo uma evolução consistente e significativa. (Graça e Mesquita, 2020).

Na operacionalização destes modelos, utilizei diversos princípios pedagógicos fundamentais: a *modificação do jogo por representação*, através de formas reduzidas e representativas do jogo formal; a *modificação por exagero*, com manipulação intencional de regras, espaço e tempo de jogo para evidenciar e resolver problemas táticos específicos; e o *ajuste da complexidade tática*, propondo desafios adequados às capacidades dos alunos, estimulando o raciocínio estratégico e a leitura de jogo. (Mesquita, Afonso, Coutinho e Araújo, 2020) Esta abordagem integrada e reflexiva permitiu-me garantir não só a progressão técnica e tática dos alunos, mas também fomentar a sua motivação, envolvimento ativo e compreensão global das dinâmicas dos jogos desportivos coletivos.

Na UD de Ginástica, senti a necessidade de articular o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979) com abordagens mais cooperativas, como a Aprendizagem Cooperativa e o Ensino por Pares (Metzler, 2000). À medida que as aulas decorriam, procurava-se transferir gradualmente o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem do professor para os alunos, razão pela qual se introduziram progressivamente as ajudas ao longo das sessões. Desde o início da UD tornou-se evidente que atribuir elevados níveis de autonomia à turma não seria, à partida, uma estratégia eficaz. Sempre que tal acontecia, tornava-se difícil manter o controlo da aula, uma vez que nem todos os alunos se envolviam devidamente nas tarefas propostas. Acresce ainda que, sendo uma modalidade que implicava a organização do espaço em diversas estações com habilidades distintas, surgiam frequentemente comportamentos de desatenção ou brincadeiras entre pares, comprometendo o

foco e o empenho. Para colmatar estas dificuldades, optei por distribuir os alunos pelas estações de forma estratégica, separando os que tendencialmente causavam mais perturbações, e estabelecendo um tempo previamente definido para a permanência em cada estação, cuja mudança só era autorizada mediante o meu comando. Esta estrutura permitiu não só um maior controlo da aula, como também fomentou dinâmicas de cooperação, uma vez que, ao manter dois a três alunos por estação, lhes solicitava que, aplicassem as ajudas previamente ensinadas aquando da introdução das habilidades. Desta forma, consegui equilibrar rigor organizacional com momentos de aprendizagem partilhada, promovendo uma participação mais eficaz e colaborativa.

Para além das tarefas de exercitação técnica e dos momentos de cooperação, os alunos foram desafiados, no âmbito da avaliação da Ginástica no Solo, a criar uma sequência de habilidades gímnicas, o que promoveu significativamente a sua autonomia e sentido de responsabilidade. Este processo implicou a seleção, organização e ligação coerente dos elementos técnicos previamente trabalhados nas aulas, exigindo dos alunos não só o domínio motor, mas também competências de planeamento, criatividade e reflexão crítica sobre as suas próprias capacidades e limitações.

No que diz respeito à ginástica acrobática, recorri inicialmente ao Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979) para o ensino das pegas, montagens, desmontagens, figuras de pares, trios e de contrapeso. Após a apresentação e exercitação das diferentes figuras, organizei a turma em grupos e propus a criação de uma coreografia, segundo critérios previamente definidos por mim. Esta fase final da unidade promoveu o desenvolvimento da autonomia dos alunos, desafiando simultaneamente a sua criatividade na construção e organização da sequência gímica.

Na UD de badminton, optei por uma abordagem metodológica que articulou o Modelo de Aprendizagem Cooperativa com o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), de forma a responder às necessidades dos alunos e às exigências da modalidade. Inicialmente, o foco foi colocado na cooperação, através da realização de sequências simples de batimentos, como o serviço seguido de um único batimento, com o objetivo de

consolidar os fundamentos técnicos de forma contextualizada. Este processo permitiu que os alunos desenvolvessem a técnica em situações próximas do jogo, promovendo uma compreensão progressiva dos aspetos táticos. À medida que demonstravam domínio dos batimentos, a complexidade das sequências era aumentada, mantendo-se o trabalho cooperativo como base. No final de cada aula, a vertente competitiva era introduzida, através de jogos formais, que visavam aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos imprevisíveis, característicos da dinâmica real do jogo. Com o objetivo de reforçar a motivação e proporcionar uma experiência mais próxima da realidade desportiva, organizei ainda um torneio interno de badminton. Esta iniciativa permitiu aplicar os conteúdos de forma significativa, promover o envolvimento ativo dos alunos, desenvolver o fair-play e estimular a responsabilidade individual e coletiva em contexto competitivo. O Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão revelou-se, assim, uma ferramenta eficaz, pois permitiu partir de tarefas ajustadas ao nível de compreensão dos alunos e, gradualmente, aumentar a exigência, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa da lógica do jogo.

Na UD de voleibol, optei por implementar o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), dada a sua forte orientação pedagógica, inclusiva e centrada no aluno. Este modelo procura conferir à prática do voleibol um elevado valor educativo, possibilitando que todos os alunos, independentemente do seu nível inicial, possam vivenciar situações de sucesso e envolvimento significativo, promovendo o prazer na aprendizagem e não apenas a obtenção de resultados competitivos (Graça e Mesquita, 2020).

Segundo Mesquita (2020), o MAPJ articula-se em torno de quatro dimensões fundamentais: a cognitiva, ao promover a compreensão do jogo e a procura de soluções táticas; a social, ao garantir oportunidades equitativas de participação; a pessoal, através da valorização do fair-play e da literacia desportiva; e a motora, ao permitir o desenvolvimento técnico-tático através da prática de formas de jogo adaptadas e progressivas.

Para operacionalizar este modelo, recorri a diferentes princípios pedagógicos estruturantes do MAPJ. Em primeiro lugar, utilizei a *modificação*

do jogo por representação, através da criação de formas de jogo reduzidas, que mantinham a lógica e as dinâmicas do jogo formal, mas adaptadas ao nível de desempenho dos alunos. Em segundo lugar, apliquei a *modificação por exagero*, manipulando regras, espaços e tempos de jogo, de forma a enfatizar determinadas situações táticas e a captar a atenção dos alunos para problemas específicos que exigissem tomada de decisão e adaptação. Por fim, introduzi o *ajuste da complexidade tática*, propondo contextos desafiantes, mas acessíveis, que fomentavam a progressão do raciocínio tático dos alunos, respeitando o seu nível de desenvolvimento e promovendo uma aprendizagem significativa. Esta abordagem permitiu-me desenvolver o ensino do voleibol de forma contextualizada, intencional e progressiva, assegurando que os alunos não apenas executassem tecnicamente, mas compreendessem o jogo e aprendessem a atuar estrategicamente dentro dele.

Na UD de dança, optei por aplicar o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, promovendo a autonomia, a criatividade e o trabalho em grupo. Os alunos foram organizados em pequenos grupos com a tarefa de conceber uma coreografia original, que seria posteriormente apresentada à turma. Na aula introdutória, forneci orientações claras quanto à estrutura esperada da coreografia, incluindo a duração, alguns exemplos de movimentos, formação dos grupos e data prevista para a apresentação. Ao mesmo tempo, procurei valorizar a liberdade criativa dos alunos, permitindo-lhes escolher a música. Durante as aulas seguintes, disponibilizei tempo para o desenvolvimento das coreografias e, para manter o envolvimento e a motivação dos grupos, introduzi desafios lúdico-pedagógicos. Um exemplo disso foi propor que o primeiro grupo a completar com sucesso 40 segundos de coreografia pudesse definir um pequeno desafio ou “castigo” simbólico aos restantes, promovendo um ambiente saudável de competição, sem comprometer o espírito cooperativo.

De forma semelhante, na UD de orientação, também recorri ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Os alunos foram desafiados a trabalhar em equipas, com o objetivo de completar um percurso de orientação no menor tempo possível, garantindo a correta passagem por todos os postos de controlo. Esta abordagem exigia dos alunos não só conhecimentos técnicos e estratégias

de navegação que foram ensinadas na primeira aula, mas também uma forte componente de colaboração, tomada de decisão partilhada e responsabilidade coletiva. As unidades revelaram-se eficazes na promoção de competências transversais, como a comunicação, a liderança partilhada e a ajuda mútua, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de um clima de aprendizagem positivo e participativo.

A experiência acumulada ao longo do estágio demonstrou-me que a eficácia pedagógica não reside na adoção rígida de um único modelo, mas sim na capacidade de analisar criticamente os contextos e adaptar, de forma intencional, os modelos e estratégias que melhor respondam às necessidades dos alunos e aos objetivos da aula. A articulação flexível entre diferentes abordagens foi essencial para garantir aprendizagens significativas e motivadoras, bem como para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

4.1.4. Gestão da Aula: tempo, organização e ambiente como alicerces para a aprendizagem

A forma como o professor organiza e gere o tempo de aula tem um impacto determinante na qualidade das aprendizagens e na eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Siedentop, 1991). Em EF, onde a prática motora assume um papel central, a gestão eficaz do tempo e da aula revela-se ainda mais crucial. Uma aula bem estruturada permite não apenas maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos como também minimizar interrupções e momentos de inatividade, garantindo que cada minuto é aproveitado para promover aprendizagens significativas (Rink, 1993).

Januário (1996) destaca que a transformação do tempo educativo em tempo útil de aprendizagem depende da capacidade do professor para estabelecer, desde o início do ano letivo, rotinas claras, regras de conduta eficazes e expectativas consistentes relativamente ao comportamento e participação dos alunos. Deste modo, a gestão da aula ultrapassa a simples dimensão logística, assumindo-se como uma componente pedagógica

estruturante, promotora de um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e produtivo (Mesquita & Coutinho, 2022).

A par da instrução, reconhecida como dimensão central da intervenção pedagógica (Siedentop, 1983), outras dimensões como a gestão, o clima e a disciplina são igualmente decisivas para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Assim, este capítulo reflete sobre as estratégias implementadas ao longo do estágio com vista à otimização do tempo de prática, à organização eficiente da aula e à promoção de um clima motivacional orientado para a tarefa (Spray, 2000). Trata-se de um conjunto de decisões e práticas que, articuladas entre si, visaram garantir um ensino mais eficaz, eficiente e centrado nos alunos.

De acordo com Mesquita e Coutinho (2022), a gestão da aula e do tempo constitui um fator determinante da eficácia do ensino. Entre as estratégias sugeridas pelos autores encontram-se a organização logística das tarefas, a definição clara de regras de conduta, o controlo e correção de comportamentos desajustados, bem como a supervisão constante da atividade dos alunos. O tempo de aula engloba: o tempo útil para a prática, o tempo de instrução, o tempo disponível para a prática e o tempo de transição (Mesquita & Coutinho, 2021). Devemos reduzir ao máximo o tempo de transição e de informação, de forma a maximizar o tempo real de prática (Mesquita & Coutinho, 2021). Este princípio alinha-se com as ideias defendidas por Rink (1996), nomeadamente o facto de os alunos aprendem mais quando dedicam mais tempo a uma exercitação adequada às suas capacidades e com número suficiente de repetições.

Tendo este enquadramento como referência, desde o início do ano letivo procurei implementar um conjunto de estratégias que otimizassem o tempo de prática dos alunos. Uma das primeiras medidas foi a definição e implementação de regras e rotinas. De acordo com Siedentop (1991), as regras correspondem a orientações sobre comportamentos esperados em situações específicas, enquanto as rotinas dizem respeito a padrões de comportamento generalizados ao contexto da aula, permitindo fluidez na transição entre os diferentes momentos.

Embora a minha turma não apresentasse comportamentos gravemente indisciplinados, era notória a sua tendência para a irrequietude e para brincadeiras frequentes. Por isso, assumi desde cedo uma postura relacional próxima, mas firme. Expliquei-lhes que, se mantivessem um bom comportamento, eu acompanharia com uma posição recetiva e positiva, o que iria desaguar num bom decurso da aula e, conseqüentemente, beneficiar todos os envolvidos. Acredito que este equilíbrio entre empatia e exigência foi determinante para criar um ambiente de respeito mútuo, motivador e propício à aprendizagem. Rosado e Ferreira (2011) reforçam esta ideia ao referirem que os profissionais da área do desporto exercem uma forte influência na criação do clima motivacional da aula, sendo que professores que valorizam o esforço, a autossuperação e a motivação intrínseca promovem ambientes de aprendizagem orientados para a tarefa e com elevada persistência perante o erro.

Para garantir um ambiente estruturado, promovi uma supervisão constante durante a aula, deslocando-me pelo espaço e evitando virar costas aos alunos. Esta atitude permitiu-me prevenir comportamentos indesejados e reforçar a presença ativa do professor enquanto agente regulador do clima de aula. Contudo, reconheço que é algo que ainda posso melhorar no decurso da minha prática docente futura.

Sempre que surgia algum comportamento desadequado, relembrava as regras previamente estabelecidas, reforçando a autorregulação dos alunos. A leitura e discussão inicial do regulamento específico de EF, que incluía normas como a obrigatoriedade de equipamento adequado, a remoção de objetos potencialmente perigosos (anéis, pulseiras, colares), ou a obrigatoriedade de prender o cabelo, permitiu estabelecer desde o início expectativas claras de conduta.

Nos casos em que se verificavam comportamentos inadequados, adotava uma abordagem reflexiva: retirava temporariamente o aluno da atividade, solicitando-lhe que refletisse. Posteriormente, abordava-o individualmente para clarificar a razão da minha intervenção e reforçar a importância da autorresponsabilidade. Esta estratégia pretendia não apenas

corrigir o comportamento, mas também promover a consciência crítica do aluno sobre as suas ações.

Foram ainda instituídas rotinas funcionais que contribuíram para uma melhor gestão do tempo e do espaço. Por exemplo, quando queria reunir a turma, bastava um apito e a expressão “junta aqui” para que os alunos se organizassem em meia-lua, assegurando que todos me viam e ouviam. Outra rotina implementada dizia respeito ao uso da bola: sempre que eu falava, as bolas deviam estar no chão ou debaixo do braço. O fim da aula era sinalizado com um apito final, seguido de desafios como “quem consegue arrumar mais material”, fomentando o envolvimento e a responsabilidade coletiva. No caso das aulas de 100 minutos, o aquecimento era frequentemente orientado para a aptidão física, funcionando também como rotina estruturante.

Estas regras e rotinas revelaram-se fundamentais para a fluidez da aula, contribuindo para transições mais rápidas entre tarefas, redução do tempo perdido e aumento da autonomia dos alunos. Tal como defende Rink (1996), quanto mais tempo útil for destinado à prática de qualidade, maior será o potencial de aprendizagem.

Paralelamente, assumi uma forte preocupação com a organização prévia das aulas. Sempre que possível, preparava antecipadamente todo o material. Esta antecipação logística permitiu minimizar perdas de tempo e assegurar que o tempo de empenhamento motor dos alunos fosse maximizado. Tal como Bento (2003) afirma, todo o tempo da aula deve ser pedagógico e significativo, desde o primeiro até ao último minuto.

Outra estratégia adotada com o objetivo de aumentar o tempo útil da aula foi a decisão de deixar de realizar a chamada no início da sessão. Numa fase inicial do ano letivo, este momento era necessário para reconhecer e memorizar os nomes dos alunos, bem como para criar proximidade com o grupo. No entanto, à medida que fui consolidando o conhecimento individual dos alunos, optei por marcar as presenças no final da aula, com base na observação direta da sua participação. Esta mudança, aparentemente simples, permitiu reduzir o tempo despendido em tarefas administrativas logo no início da aula, agilizando

o início das atividades e contribuindo para um aproveitamento mais eficaz do tempo disponível para a prática.

Outra estratégia implementada para garantir o envolvimento contínuo dos alunos foi a atribuição de tarefas específicas àqueles que, por motivos de saúde ou outros, não podiam participar na prática. Esses alunos recebiam uma ficha de observação, na qual tinham de descrever, desenhar e analisar os exercícios realizados pela turma. Esta medida assegurava o seu envolvimento intelectual na aula, promovendo uma aprendizagem indireta, mas significativa. Para além disso, consoante a modalidade lecionada e as necessidades específicas do momento, esses alunos podiam também desempenhar outras funções relevantes, como arbitrar jogos, ajudar na montagem de materiais ou colaborar na organização das tarefas seguintes. Um exemplo particularmente ilustrativo ocorreu durante a aula de avaliação da ginástica no solo: nesse dia, solicitei à aluna que se encontrava dispensada da prática que gravasse as sequências realizadas pelos colegas, permitindo-me uma posterior análise mais rigorosa e justa. Enquanto a aluna registava em vídeo as performances, eu acompanhava a execução em tempo real, atribuindo já uma avaliação inicial. Esta colaboração pontual revelou-se extremamente útil, reforçando o papel ativo e responsável dos alunos mesmo quando não podiam participar fisicamente, e contribuindo para a construção de um clima de aula inclusivo, cooperativo e orientado para a aprendizagem.

Um aspeto fulcral na gestão eficaz da aula foi a forma como comuniquei com os alunos. Desde o início, procurei ser o mais clara, objetiva e direta possível na transmissão das instruções, de forma a garantir que todos compreendiam o que era esperado e podiam colocar rapidamente a tarefa em prática. Para isso, recorri frequentemente ao uso de palavras-chave, linguagem acessível e adequada ao grupo, gestos simples e demonstrativos, e, ainda, o apito, que funcionava como sinal de transição entre momentos da aula. A demonstração era também uma ferramenta essencial, sobretudo nas tarefas mais complexas ou quando surgiam dúvidas, pois permitia visualizar o que era pedido e esclarecer a execução correta.

Ao longo do estágio, fui aperfeiçoando a minha comunicação. Se no início me alongava mais nas instruções (por insegurança ou pela vontade de explicar tudo ao detalhe) com o tempo fui aprendendo a sintetizar a informação, a dar prioridade ao essencial e a adaptar a linguagem consoante o tipo de tarefa e o nível de compreensão da turma. Essa evolução teve impacto direto no tempo útil de prática, já que as explicações se tornaram mais rápidas e eficazes, permitindo transições mais fluidas e uma maior autonomia na realização dos exercícios. Esta melhoria também se refletiu no número reduzido de dúvidas e no comportamento mais focado dos alunos logo após a explicação, indicadores de que a comunicação se tornava, progressivamente, mais eficaz e funcional (Rosado & Mesquita, 2011).

Uma das dimensões mais evidentes ao longo do estágio foi a minha evolução enquanto professora em contexto real de ensino. Na fase inicial, sentia necessidade de um controlo direto mais constante, tanto pelo desconhecimento da turma, como pela insegurança natural do início da prática pedagógica. As instruções eram mais longas, o planeamento mais fechado e o tempo de transição mais demorado, o que refletia a minha tentativa de garantir que tudo decorresse como previsto.

Com o avançar do ano, fui desenvolvendo maior confiança em mim e nos meus alunos. À medida que as rotinas se consolidavam e os comportamentos se estabilizavam, percebi que podia conceder mais autonomia, responsabilizando os alunos por tarefas logísticas, pela organização dos materiais ou por pequenas decisões durante os exercícios. Esta progressiva descentralização do controlo traduziu-se numa maior fluidez na gestão da aula, numa redução de instruções repetidas e numa crescente capacidade de adaptação às situações inesperadas. As rotinas automatizadas, como a forma de reunir a turma, a arrumação do material ou o início das aulas, passaram a decorrer naturalmente, o que me permitiu concentrar a atenção em aspetos mais relevantes do ensino-aprendizagem.

Esta evolução foi fundamental para consolidar a minha identidade profissional, perceber a importância da flexibilidade pedagógica e reconhecer

que o controlo não depende da rigidez, mas sim da qualidade da relação, da clareza das expectativas e da consistência das intervenções.

A gestão eficaz da aula exige, igualmente, a adaptação dos exercícios aos objetivos de aprendizagem e às características dos alunos. Como refere Rink (1996), os professores eficazes ajustam a dificuldade dos exercícios e asseguram que estes são realizados com elevado grau de sucesso. A aprendizagem é potenciada quando o aluno compreende o que deve fazer, porque o deve fazer e tem oportunidade de exercitar em contextos variados e exigentes, mas acessíveis.

Neste sentido, o desenvolvimento das aulas teve sempre em consideração o equilíbrio entre o controlo pedagógico, o espaço para a autonomia e a criação de um ambiente de confiança onde o erro fosse visto como parte integrante do processo de aprendizagem. Este clima motivacional positivo é apontado por Siedentop (1983) e Rosado e Ferreira (2011) como condição essencial para alcançar os objetivos da disciplina de EF, pois é no ambiente afetivo que se alicerçam aprendizagens significativas e duradouras.

Desde o início do estágio, um dos objetivos que mais me guiou enquanto futura professora foi transmitir aos meus alunos o entusiasmo e o apreço que nutro pela prática desportiva. Queria, acima de tudo, que cada aula fosse vivida com motivação, envolvimento e alegria; que os alunos entrassem no espaço letivo com vontade de aprender, de participar ativamente e de estar presentes de forma genuína. No contexto específico em que desenvolvi a minha prática docente, sabia que muitos alunos enfrentavam realidades pessoais e familiares particularmente exigentes. Por isso, procurava não ser apenas uma professora de EF, mas também uma presença significativa, alguém que escutasse, compreendesse e acolhesse. Sentia que precisavam de mais do que instruções técnicas. Precisavam de um espaço seguro, estruturado e humano, onde se sentissem valorizados e apoiados.

Queria, também, contribuir para o seu crescimento enquanto pessoas, com a mesma intensidade com que eles, todos os dias, contribuía para o meu desenvolvimento enquanto professora. Esta relação de reciprocidade foi, para

mim, uma das maiores aprendizagens do estágio e uma das mais profundas motivações no processo de ensino-aprendizagem.

Para que esta intenção se materializasse de forma efetiva, considerei fundamental promover um clima de aula seguro, positivo e entusiasmante. Como defende Siedentop (1983), a atitude do professor, marcada pelo entusiasmo e positividade, é determinante para o sucesso do processo educativo, não apenas pela eficácia na transmissão dos conteúdos, mas também pela criação de um ambiente propício à aprendizagem. Rosado e Ferreira (2011) reforçam esta perspectiva, ao afirmarem que os objetivos das aulas de EF têm maior probabilidade de ser alcançados quando se estabelece um clima afetivo positivo, no qual a dimensão emocional seja reconhecida como elemento estruturante. Estes autores enfatizam a importância das relações interpessoais no contexto educativo, sublinhando que o sucesso do ensino não se limita à técnica, mas é também — e talvez sobretudo — uma questão de relação humana e emocional.

Assim, todas as estratégias de gestão implementadas, desde a organização do espaço, à definição de regras e rotinas, passando pela supervisão constante e pela estruturação do tempo de aula, foram pensadas com o propósito de criar um ambiente estruturado, onde a segurança, a motivação e o prazer em aprender estivessem presentes. Considero, por isso, que uma boa gestão pedagógica e um controlo eficaz da turma são elementos-chave para a construção de um ensino de qualidade. Um ensino onde o tempo de exercitação é efetivo e adequado às capacidades dos alunos, onde os objetivos de aprendizagem são claros e progressivos, onde o sucesso é promovido de forma realista, onde se estimula o pensamento crítico e a compreensão do que se faz, e onde o erro é encarado como parte integrante do percurso de aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2022).

Por fim, este percurso permitiu-me compreender que a gestão eficaz da aula não se esgota na imposição de regras ou na otimização do tempo. Ela concretiza-se, acima de tudo, na construção de um ambiente seguro, previsível e estimulante, onde os alunos saibam exatamente o que fazer, como fazer e com que finalidade. O meu compromisso, enquanto professora, foi sempre o de

garantir que cada minuto da aula tivesse um significado, que cada momento fosse uma oportunidade de aprender, evoluir e crescer, não apenas enquanto praticantes, mas sobretudo como pessoas mais conscientes e melhores.

4.1.5. Instrução, feedback pedagógico e demonstração

Existem várias estratégias instrucionais que podem auxiliar e potenciar a qualidade da instrução pedagógica, sendo esse o foco deste capítulo. Rink (1993) define algumas características fundamentais que os professores devem possuir para garantir um ensino eficaz, sendo uma delas a capacidade de comunicar com clareza, tanto para estabelecer uma relação com os alunos, como para criar uma dinâmica de aula eficiente. Neste sentido, Rosado e Mesquita (2009, p. 69) reforçam que “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”.

Como referem Rosado e Mesquita (2011), a instrução compreende todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que constituem as ferramentas do professor para comunicar eficazmente. Esta não se limita aos comportamentos verbais, como o feedback, mas inclui também comportamentos não verbais, como a demonstração e a exposição.

Segundo Graça e Mesquita (2007), a instrução visa “esclarecer o aluno acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e ainda da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos, espaços, equipamentos e tempo de prática concedido”. Deste modo, a instrução deve apoiar-se em pressupostos como: orientar o aluno para o objetivo da tarefa; seguir uma sequência lógica de instrução; repetir os conteúdos mais difíceis; recorrer a exemplos pessoais (transfer) e utilizar o questionamento (Rink, 1993; Mesquita & Coutinho, 2022).

Reconhecendo que a comunicação enfrenta obstáculos como a percepção seletiva, a sobrecarga de informação e as interpretações diferenciadas entre alunos, Rosado e Mesquita (2009) destacam a importância de estratégias que

reduzam essas perdas de informação. Neste sentido, a otimização da instrução passa por diminuir o tempo de comunicação verbal, sendo assertivo nas palavras utilizadas, usando vocabulário adequado e recorrendo a palavras-chave de forma a garantir a pertinência da informação. Acrescentam ainda que “um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta” (p. 71), sendo essencial garantir que todos estão atentos.

Siedentop e Tannehill (2000) identificam três momentos distintos de instrução: antes, durante e após a prática. O momento anterior à prática é normalmente dedicado à revisão de conteúdos anteriores, explicação dos objetivos e apresentação das tarefas e/ou demonstrações. Rink (1993) defende que quando realizamos o primeiro momento de instrução devemos questionar os alunos, verificando se a informação foi compreendida. Nessa fase, utilizava com frequência o questionamento, de forma a verificar se os alunos recordavam os conteúdos e a incentivá-los a assumir um papel ativo na aprendizagem.

Para além da instrução verbal, a demonstração revela-se um recurso determinante para a aprendizagem. Tal como refere Temprado (1997), “a apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance *em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia dessa estratégia de utilização*”.

Assim, para introduzir novos conteúdos, organizava a turma de forma a garantir que todos me viam e ouviam com clareza, assegurando a atenção plena da turma. A instrução era objetiva, centrada nos aspetos essenciais e a demonstração seguia-se de imediato ou simultaneamente. No final, questionava se tinham percebido tudo e se existiam dúvidas. A demonstração foi uma estratégia instrucional que utilizei de forma sistemática em todos os momentos de instrução adaptando-se às diferentes exigências das tarefas propostas. Quando se tratava de situações de jogo ou de organização tática, selecionava previamente um conjunto de alunos para exemplificar o exercício, garantindo que a turma tinha uma representação visual clara da tarefa a realizar. Este tipo de modelação contribuía significativamente para a compreensão do que era solicitado, promovendo a eficácia da instrução e permitia alinhar as expectativas

quanto à execução. No ensino de habilidades técnicas isoladas, mantive igualmente o recurso sistemático à demonstração, assegurando que os alunos pudessem observar e interiorizar os elementos críticos do movimento, sempre com o intuito de facilitar a construção de uma imagem mental do movimento por parte dos alunos. Quando dominava o conteúdo, realizava eu própria a demonstração; caso contrário, recorria a um aluno com aptidão para a tarefa e corrigia, se necessário, a sua execução. Inicialmente, optava por uma execução mais lenta (*step by step*), seguida de uma demonstração em tempo real, para que os alunos compreendessem os detalhes e o movimento global. Em modalidades como o atletismo, ou em habilidades mais complexas, utilizei recursos audiovisuais (como vídeos em câmara lenta) e recorri a palavras-chave para facilitar a interiorização técnica. Esta abordagem multiforme mostrou-se eficaz para apoiar a aprendizagem, ajustando-se à complexidade e especificidade de cada conteúdo.

O questionamento foi, ainda, utilizado para explorar os conhecimentos prévios dos alunos, especialmente em conteúdos familiares. Por exemplo, ao abordar a manchete no voleibol, colocava-me à frente da turma e questionava: “Como são colocadas as mãos? E as pernas? Esta posição está correta ou deve ser ajustada?”. Esta estratégia era útil não só no início, mas também no final da aula, para rever e consolidar os conteúdos, bem como identificar dúvidas.

Durante a prática, após a execução de uma tarefa, entrava em ação o feedback pedagógico. Segundo Januário (1996, pp. 116-117), “o feedback é definido pelo comportamento do ensino que consiste na reação do professor à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”. Acrescenta, ainda, que práticas não supervisionadas podem originar aprendizagens erradas, tornando o feedback um fator crucial.

O feedback pedagógico pode incidir sobre dois domínios distintos: o desempenho (*performance*) ou o resultado da ação motora. O primeiro, centrado na eficiência da execução do movimento, traduz-se num feedback orientado para o conteúdo, sendo particularmente relevante nas fases iniciais da

aprendizagem, uma vez que os alunos necessitam de informações específicas sobre como realizar adequadamente os movimentos e os processos subjacentes à sua execução (Schmidt, 1991). Já o segundo, focado na eficácia, refere-se à informação relativamente ao resultado pretendido através da execução do movimento. Tendo em conta estas distinções, durante as primeiras etapas de aprendizagem, considerei essencial a emissão de feedback centrado no conteúdo, recorrendo a referências concretas sobre a execução motora, de forma a promover uma melhoria técnica efetiva por parte dos alunos.

Como defendem Rosado e Mesquita (2011), a eficácia do feedback depende da capacidade do professor para observar e diagnosticar corretamente os erros. A deteção do erro só é possível se o professor dominar todos os conteúdos que está a lecionar, sendo a qualidade do processo de diagnóstico o que determina em grande parte, a qualidade da intervenção do professor. No início do estágio, sentia alguma dificuldade em fazê-lo em tempo real, principalmente em modalidades menos dominadas. A insegurança e a falta de experiência dificultavam o diagnóstico e tornavam o feedback menos preciso. Com o tempo, fui ganhando confiança e melhorei nesta área.

O feedback mostra-se essencial ao nível da melhoria do desempenho nas tarefas motoras por parte do aluno, portanto devemos perceber o seu ciclo. O ciclo de feedback proposto por Piéron & Delmelle (1983) inclui a observação, a decisão de intervir, a emissão do feedback, a avaliação das mudanças no comportamento do aluno e, se necessário, uma nova intervenção. Sendo assim, este processo envolve duas fases: o diagnóstico (identificação do erro e suas causas) e a prescrição (instruções corretivas).

Apesar do foco estar frequentemente na correção, também valorizava o reforço positivo. Sempre que os alunos realizavam corretamente a tarefa, fazia questão de elogiar — o feedback apreciativo também é importante para a motivação.

Os feedbacks que emitia eram, na sua maioria, individuais. Contudo, quando identificava erros comuns, optava por parar a tarefa e emitir um feedback coletivo. Por exemplo, numa situação de jogo, pedia à turma para

permanecer imóvel e refletir sobre o posicionamento ou tomada de decisão. Desta forma, promovia a consciência crítica e o envolvimento na correção.

Ao longo do estágio, fui-me sentindo cada vez mais à vontade para emitir feedback. No início, hesitava, mas esta foi uma competência que evoluiu muito. Em modalidades como o atletismo ou a ginástica, onde o feedback imediato é mais fácil, conseguia intervir logo após a execução. Nas modalidades coletivas, apesar de mais complexas, também procurava dar feedback sempre que possível.

O último momento de instrução ocorria no final da aula, onde, através de uma breve reflexão com os alunos, procurava rever os conteúdos, verificar se havia dúvidas e emitir feedback mais global à turma. Nem sempre consegui fazer este momento como desejava, por questões de tempo, mas reconheço a sua importância.

Tal como já referido, a instrução não se limita ao verbal, pelo que a comunicação não-verbal desempenha um papel igualmente relevante no processo de ensino-aprendizagem. Mesquita (1998) refere que esta forma de linguagem influencia de forma mais significativa as relações interpessoais do que a linguagem verbal, por ser mais exata e menos sujeita a filtros conscientes. A autora completa ainda que, a comunicação não-verbal e verbal são indissociáveis, sendo cruciais para a eficácia pedagógica, *“principalmente para aqueles cuja ação está mais diretamente relacionada ao corpo e ao movimento como os (...) profissionais de Educação Física”* (p. 159-160).

Na minha prática, utilizava frequentemente a comunicação não-verbal, tanto para reforço positivo, como para correção. Quando os alunos executavam bem uma tarefa, bastava um sorriso ou um gesto de aprovação; por outro lado, quando estavam a desrespeitar regras, um simples olhar ou expressão facial mais sisuda bastava para os alertar. Em momentos de execução técnica, utilizava gestos para corrigir ou modelar comportamentos. A relação de proximidade que construí com os alunos facilitou esta comunicação, pois, muitas vezes, bastava um olhar para nos entendermos.

4.1.6. Avaliação

“Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor (...) a análise e avaliação ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três actividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções” (Bento, 2003, pp. 174-175). Posto isto, avaliar é preponderante em qualquer operacionalização do planeamento, para avaliar se está a decorrer como previsto e verificar se os resultados obtidos são os pretendidos. Como reforça Abrantes (2002, p.9), “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas – avaliação como prática estruturada”.

Além disso, “a avaliação diz respeito à recolha de informações necessárias para um correto desempenho. É um regulador por excelência do processo ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo” (Aranha, 2010, p.17), reforçando a sua função não só como instrumento de regulação, mas como componente essencial da consciência pedagógica do professor.

A avaliação é algo sempre presente na nossa atuação enquanto professores e pode surgir de várias formas. Ao longo do estágio, a avaliação revelou-se uma ferramenta fundamental não apenas para atribuir classificações, mas sobretudo para orientar o meu planeamento e ajustar a minha prática docente. Além disso, serviu como uma importante ferramenta de reflexão profissional, permitindo-me identificar o impacto da minha prática e ajustar as estratégias adotadas, promovendo um ensino mais eficaz e centrado nos alunos.

A avaliação pode assumir diferentes formas, nomeadamente diagnóstica, formativa, sumativa e auto e heteroavaliação (Aranha, 2004). Ao longo deste capítulo, abordarei cada uma destas categorias de forma individual, destacando a sua relevância e aplicação no contexto educativo.

4.1.6.1. Avaliação Diagnóstica

AAD constitui o ponto de partida do processo avaliativo em EF, permitindo ao professor conhecer o nível inicial de cada aluno e ajustar, de forma mais consciente e eficaz, o seu planeamento e as suas práticas pedagógicas.

De acordo com Bento (2003), a AD “visa identificar as características iniciais dos alunos relativamente ao conhecimento, capacidades e atitudes face aos conteúdos que se pretendem desenvolver”. Trata-se de um processo essencial no início de cada UD, pois permite tomar decisões mais fundamentadas sobre a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, o nível de exigência e o tipo de progressões metodológicas a aplicar.

Durante o estágio, a AD foi sempre o primeiro passo no planeamento e construção de cada UD. Articulada com a fase de análise do Modelo de Estruturas do Conhecimento (Vickers, 1990), possibilitou-me reunir informação relevante sobre três dimensões fundamentais: os conteúdos a abordar, as condições de lecionação e as características dos alunos.

A recolha de informação foi feita, sobretudo, através da observação direta. Esta ferramenta revelou-se fundamental para captar informação sobre as competências técnicas e táticas dos alunos, mas também sobre aspetos cognitivos (como o conhecimento prévio sobre a modalidade) e socioafetivos (como o nível de motivação ou a capacidade de cooperação).

Para tal, no caso dos jogos coletivos, recorri sobretudo a situações de jogo, precisamente para perceber o que os alunos sabiam fazer sem interferência externa. Nas modalidades individuais, optei por exercícios práticos simples, representativos das competências-chave a desenvolver.

Inicialmente, utilizava grelhas mais complexas para registar as observações, mas rapidamente percebi que limitava a minha atenção à dinâmica da aula e reduzia o tempo efetivo e a fluidez de observação. Optei então por grelhas mais simples ou por notas de campo, o que me permitiu observar de forma mais eficaz e acompanhar com maior proximidade as necessidades dos alunos.

Sendo assim, este processo de diagnóstico foi essencial para garantir que o ensino fosse realmente significativo e ajustado pois permitiu-me perceber quais os conteúdos que deveriam ser priorizados, o grau de complexidade a adotar e que progressões seriam mais eficazes.

Por vezes, as expectativas definidas pelas orientações programáticas não correspondiam ao nível real da turma, pelo que este tipo de avaliação permitiu-me evitar situações de desajuste entre o planeado e o executável. Tal como refere Vickers (1990), é necessário que o planeamento parta da realidade dos alunos e do contexto, e não apenas de um ideal abstrato. Um exemplo claro, foi na modalidade de voleibol, na qual a AD permitiu-me perceber que a maioria da turma ainda não dominava os gestos técnicos mais básicos, o que levou a uma redefinição dos objetivos iniciais, priorizando aprendizagens essenciais mais ajustadas ao nível real dos alunos.

Contudo, importa referir que nem todas as modalidades lecionadas durante o estágio foram alvo de uma AD formal. No caso de unidades didáticas mais curtas, como, por exemplo, no atletismo, a limitação do tempo disponível levou à decisão de não realizar uma sessão exclusivamente dedicada a esta avaliação. Dado o número reduzido de aulas previstas, entendi, em articulação com a PC, que seria mais pertinente iniciar diretamente o ensino dos conteúdos. Nesses casos, a primeira aula da unidade assumiu também um papel exploratório, permitindo-me recolher informação relevante sobre o nível dos alunos, a partir da qual fui ajustando, de forma progressiva, os conteúdos e os objetivos da UD. Esta abordagem revelou-se eficaz para adaptar a intervenção pedagógica à realidade concreta da turma, mesmo em contextos de menor margem temporal.

Para além da função pedagógica, este momento teve também uma dimensão relacional. Os alunos sentiam que as atividades eram pensadas com base nas suas reais capacidades e não apenas em critérios padronizados. Farias e Mesquita (2024) reforçam que uma AD bem conduzida contribui para um ensino mais inclusivo, ao permitir a diferenciação pedagógica e o ajustamento das estratégias de acordo com as necessidades identificadas.

Em suma, a AD revelou-se uma ferramenta fundamental de apoio ao planeamento e à tomada de decisão pedagógica. Ao permitir conhecer as condições iniciais da turma e antecipar dificuldades, garantiu que o ensino se desenvolvesse de forma mais contextualizada e orientada para as reais necessidades dos alunos, reforçando a importância de um ensino centrado no aluno (Farias & Mesquita, 2024).

4.1.6.2. Avaliação Formativa

AAF é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um mecanismo regulador contínuo que permite ajustar o ensino em função das necessidades reais dos alunos. Mais do que um momento isolado, trata-se de um processo sistemático e permanente de recolha, análise e interpretação de dados que visa melhorar a aprendizagem, promover a equidade e orientar a atuação pedagógica.

De acordo com Black e Wiliam (1998), a AF compreende todas as atividades realizadas pelos professores, e/ou pelos alunos, que fornecem informação para ser utilizada como feedback, de modo a modificar o ensino e a aprendizagem em que ambos estão envolvidos. Em EF, onde as aprendizagens envolvem componentes motoras, cognitivas e socioafetivas, esta avaliação assume um papel ainda mais relevante. O seu caráter prático, a diversidade de estilos de aprendizagem, os diferentes níveis de desempenho e os ritmos individuais tornam imprescindível a recolha constante de informação que permita adaptar o ensino em tempo real.

Como referem Farias e Mesquita (2024), a AF deve ser sistemática, contínua e adaptada às necessidades dos alunos, permitindo-lhes compreender o seu progresso, identificar dificuldades e traçar caminhos de superação. Esta visão está em consonância com o conceito de alinhamento instrucional (Coutinho et al., 2023), que preconiza a coerência entre objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino e estratégias de avaliação, assegurando que se ensina o que se pretende avaliar e se avalia o que efetivamente se ensina.

Durante o estágio pedagógico, a AF acontecia de forma contínua e natural e esteve presente em todas as aulas, desde o aquecimento até ao encerramento. Assumiu diversas formas: observação direta, apontamentos, feedback verbal individual e coletivo, reformulação de tarefas, e momentos de diálogo e reflexão com os alunos. A sua aplicação constante permitia tomar decisões em tempo real sobre o grau de dificuldade das tarefas, a necessidade de clarificação de instruções ou a introdução de variantes metodológicas. Quando surgiam dificuldades generalizadas, simplificava regras, colocava regras facilitadoras ou introduzia variações para garantir que todos estavam envolvidos e desafiados. Quando detetava que os alunos superavam facilmente os desafios propostos, criava tarefas mais exigentes, promovendo a diferenciação pedagógica.

Tal como referem Rosado e Colaço (2002), os alunos devem ser avaliados ao longo das aulas, à medida que realizam os exercícios, sem estarem condicionados pela “pressão” típica de momentos formais e isolados de avaliação. O objetivo deve ser o de avaliar aquilo que os alunos realmente sabem e conseguem fazer, sem comprometer o seu desempenho com ansiedade ou bloqueios. Esta abordagem proporciona não só uma recolha mais realista da informação, como contribui para um ambiente mais positivo, onde o aluno se sente mais confiante e disponível para aprender.

Esta avaliação não se limitava ao desempenho motor. Procurava também avaliar a cultura desportiva (ex.: respeito pelas regras e pelos colegas) e o domínio psicossocial, observando a forma como os alunos se organizavam nos grupos, colaboravam entre si, demonstravam empenho ou responsabilidade. Estes elementos, embora menos tangíveis, foram fundamentais para conhecer melhor os alunos e orientar o ensino de forma mais justa e significativa.

Para além do seu impacto direto na aprendizagem dos alunos, a AF foi igualmente um instrumento poderoso para o meu próprio crescimento profissional. A observação sistemática dos alunos permitiu-me desenvolver competências de análise, de tomada de decisão e de gestão pedagógica mais eficaz. Passei a ensinar com maior intencionalidade, refletindo de forma crítica sobre o impacto de cada tarefa e ajustando o planeamento com base nas

respostas dos alunos. Como sublinha Estanqueiro (2010), “a avaliação é um meio, não um fim”; não se ensina para avaliar, mas avalia-se para ensinar melhor e garantir aprendizagens com significado.

Como refere Aranha (2004), são precisamente as informações recolhidas durante a AF que devem servir de base à tomada de decisão final sobre o progresso e aprendizagem dos alunos. Muitas das evidências mais significativas foram recolhidas em contexto de prática regular, o que permitiu construir uma avaliação mais justa, contextualizada e centrada no percurso individual de cada aluno. A sua aplicação sistemática reforçou ainda o valor da equidade e da personalização do ensino, promovendo um ambiente onde todos os alunos tinham espaço para crescer, errar, melhorar e ser valorizados.

Em suma, a AF constituiu um dos pilares fundamentais da minha prática pedagógica ao longo do estágio. Foi através dela que consegui tomar decisões fundamentadas, promover aprendizagens mais duradouras, diferenciar o ensino e construir um ambiente de trabalho baseado na confiança, no progresso e na cooperação. Tal como referem Chng e Lund (2018), a AF permite rever o percurso de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor ajustar a sua prática e ao aluno tomar consciência do seu desenvolvimento. Esta experiência ensinou-me que avaliar é, antes de mais, um compromisso com a melhoria contínua, tanto da aprendizagem dos alunos como da minha própria prática docente.

4.1.6.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (AS) representa o momento de balanço e síntese de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo realizada no final de uma UD com o objetivo de aferir o grau de desenvolvimento das competências trabalhadas. Como referem Rosado e Colaço (2002, p. 66), trata-se de uma avaliação que “fornece um resumo da informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”. Por sua vez, Ribeiro e Ribeiro (1990) reforçam que a AS incorpora dados recolhidos ao longo

do processo, especialmente pela via da AF, permitindo, assim, uma apreciação mais equilibrada e contextualizada do percurso do aluno.

Apesar da sua função terminal, a AS não deve ser entendida de forma isolada ou descontextualizada. Pelo contrário, deve refletir o processo vivido durante toda a unidade, sendo sustentada pelas informações recolhidas de forma contínua ao longo das aulas. A AF, nesse sentido, alimenta a sumativa, conferindo-lhe maior justiça, precisão e coerência (Aranha, 2004). É, portanto, essencial que esta avaliação reflita o progresso individual, tendo em conta o ponto de partida, o percurso realizado e as conquistas alcançadas. Muitos alunos encaram o momento formal da avaliação com bastante ansiedade, o que pode condicionar negativamente a sua prestação. Assim, a AS só ganha real sentido quando integrada num processo global de recolha de informação, onde os diferentes momentos avaliativos (i.e., diagnósticos, formativos e reflexivos) contribuem para uma decisão pedagógica mais fundamentada.

Na EC não existiam critérios uniformizados definidos pelo grupo, pelo que fomos nós, estagiários, que elaborámos as grelhas de avaliação específicas para cada modalidade, respeitando os objetivos definidos. Uma aluna, por se encontrar lesionada e já com diversas faltas à prática, foi avaliada através de um teste teórico. Todos os restantes alunos foram avaliados com base em critérios práticos adaptados à realidade de cada unidade.

As modalidades abordadas ao longo do ano foram avaliadas da seguinte forma: 1) Dança: os alunos construíram e apresentaram, em pequenos grupos, uma coreografia de 1 minuto e 30 segundos, construída com base nas diretrizes fornecidas no início da unidade; 2) Orientação: os alunos realizaram uma prova prática no recinto da escola; 3) Desportos coletivos (futebol, basquetebol, voleibol, TAG rugby, badminton em contexto de jogo 2x2): a avaliação ocorreu através de situações de jogo formal ou reduzido, observando critérios técnicos, táticos e comportamentais; 4) Atletismo: realizaram repetições das habilidades técnicas a serem avaliadas (por exemplo, corrida de barreiras ou salto em altura); 5) Ginástica no solo: os alunos construíram e apresentaram uma sequência individual com os elementos técnicos definidos; 6) Ginástica de aparelhos: no boque, realizaram repetições do elemento a avaliar; na trave,

apresentaram uma sequência com base nos requisitos estabelecidos; no mini-trampolim, a avaliação não foi realizada, uma vez que o aparelho apenas esteve funcional na primeira aula; 7) Ginástica acrobática: os alunos, organizados em grupos, apresentaram sequências com figuras de pares, trios, contra-pesos e montes simples; 8) Aptidão física: foram aplicados os testes do programa FITescola®.

No final de cada período, a PC forneceu uma grelha orientadora para a avaliação global. A ponderação foi dividida em três dimensões: 70% para a atividade física (desempenho nas diferentes unidades didáticas), 20% para a aptidão física (testes FITescola®) e 10% para os conhecimentos. Cada uma destas dimensões era avaliada segundo quatro critérios transversais: saber-fazer, espírito crítico, comunicação e relação interpessoal. Estes mesmos critérios eram também aplicados dentro de cada modalidade.

De acordo com Bento (2003), a AS deve refletir uma apreciação global do desenvolvimento do aluno, considerando não apenas o domínio motor, mas também o cognitivo e o socioafetivo. Essa perspectiva alargada da avaliação revelou-se essencial, não só para valorizar o progresso técnico dos alunos, mas também para reconhecer o seu envolvimento, atitude e capacidade de colaborar com os colegas.

A aplicação desta avaliação exigiu de mim um esforço de ponderação e análise crítica, procurando garantir que cada aluno fosse avaliado de forma justa e contextualizada. Mais do que comparar desempenhos entre alunos, o foco esteve na progressão individual, no cumprimento dos objetivos definidos e na superação das dificuldades iniciais. Tal como referem Gonçalves et al. (2010), a avaliação deve estar ancorada na recolha e interpretação de informação relevante, para que as decisões tomadas sejam pedagogicamente sustentadas.

Este processo implicou também alguns desafios. A tarefa de avaliar e lecionar em simultâneo revelou-se exigente, especialmente numa fase inicial em que ainda me encontrava a desenvolver competências de gestão do tempo, de observação e de tomada de decisão em contexto real. A própria escala de classificação (de 1 a 5) mostrou-se por vezes insuficiente para distinguir com justiça os diferentes níveis de desempenho entre alunos, especialmente em

turmas com grande heterogeneidade. Com o tempo e a prática, fui ganhando maior confiança neste processo, aprendendo a recolher informação de forma mais eficaz, a interpretar melhor os critérios e a tomar decisões com maior segurança. Por vezes, quando tinha dúvidas na definição da classificação final, as anotações feitas ao longo da unidade e as evidências recolhidas durante a AF foram fundamentais para esclarecer o processo. A articulação entre a dimensão formativa e a sumativa revelou-se, assim, essencial para garantir a equidade e a qualidade da avaliação.

Além de avaliar o desempenho dos alunos, este momento representou também uma oportunidade de reflexão sobre a minha própria prática pedagógica. Compreender o impacto das decisões tomadas, identificar o que funcionou melhor e o que podia ser melhorado, revelou-se fundamental para o meu desenvolvimento como futura professora. A AS, neste sentido, não serviu apenas para certificar aprendizagens, mas também para alimentar um ciclo contínuo de análise, reflexão e melhoria.

Em suma, esta avaliação representou um momento importante de síntese do trabalho desenvolvido, permitindo valorizar o percurso de cada aluno e atribuir uma classificação coerente com o processo vivido. Para além da sua função certificadora, serviu também como ponto de partida para reflexão sobre o ensino, o planeamento e a prática docente. Ao longo do estágio, percebi que avaliar não é apenas medir resultados, mas sobretudo interpretar trajetos, reconhecer progressos e tomar decisões justas e fundamentadas.

4.1.6.4. Auto e Heteroavaliação

A auto e heteroavaliação assumem-se como práticas avaliativas complementares à AD, formativa e sumativa, promovendo um processo mais inclusivo, reflexivo e centrado no aluno. A autoavaliação permite ao aluno tomar consciência do seu percurso, identificar os seus progressos e dificuldades, e assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Já a heteroavaliação, oferece uma perspetiva externa que ajuda a consolidar essa autorreflexão.

Segundo Coutinho et al. (2022), a autoavaliação é essencial para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, promovendo a sua percepção de competência e a capacidade de refletir sobre a própria atuação. Ao colocarmos o aluno no centro do processo avaliativo, favorecemos a sua autonomia, envolvimento e capacidade de estabelecer metas realistas para o seu desenvolvimento.

Durante o estágio, a autoavaliação foi aplicada sistematicamente no final de cada período, com base numa ficha criada especificamente para o efeito. Para elaborar este instrumento, utilizei como base modelos da Porto Editora, adaptando-os às necessidades da turma. A ficha incluía questões relativas aos domínios socioafetivo, de aptidão física, de conhecimentos e de habilidades motoras/atitudes em situação de jogo, ajustadas a cada modalidade lecionada nesse período. Os alunos avaliavam-se numa escala de 1 a 5 (1 – Tenho grandes dificuldades; 5 – Domino muito bem), indicavam a classificação que atribuíam a cada modalidade e, por fim, propunham uma nota final para o período.

A ficha incluía ainda uma questão aberta: *"O que posso fazer ou o que pode o professor fazer para me ajudar a melhorar o meu desempenho?"*, espaço importante para fomentar o diálogo pedagógico e dar voz às necessidades individuais. De forma geral, os alunos demonstraram boa capacidade de autorreflexão e realismo nas suas autoavaliações, as quais eram posteriormente comparadas com a AS atribuída pelo professor, o que permitia validar o grau de autoconsciência dos alunos e promover uma avaliação mais justa e partilhada.

No que diz respeito à heteroavaliação, esta não foi aplicada na turma do 3.º ciclo, por se considerar que as classificações poderiam ser influenciadas por afinidades pessoais, comprometendo a objetividade. No entanto, na turma partilhada, a heteroavaliação foi implementada com sucesso. Após a autoavaliação, os alunos tiveram oportunidade de avaliar os restantes colegas de turma, fundamentando a sua decisão. Surpreendentemente, os argumentos apresentados revelaram justiça e um olhar crítico adequado sobre o desempenho dos colegas, o que demonstrou o potencial desta ferramenta enquanto promotora de responsabilidade, respeito e consciência coletiva.

Em suma, a aplicação sistemática da autoavaliação, e, quando pertinente, da heteroavaliação, revelou-se um recurso valioso para promover a autorregulação, a autonomia e a construção de um processo avaliativo mais participativo e significativo. Estas estratégias reforçaram o compromisso dos alunos com a aprendizagem, valorizaram as suas vozes e contribuíram para um ensino mais ajustado e humano.

4.1.7. Observação

A observação constitui uma prática essencial no percurso de desenvolvimento profissional de qualquer professor, especialmente durante a fase de formação inicial. Como refere Rink (1993), observar é uma competência intrínseca ao ser professor, na medida em que esta prática possibilita recolher dados sobre o que acontece na aula, analisar o impacto da intervenção docente e promover mudanças orientadas para a melhoria contínua da prática docente. Também Schön (1987) sublinha que a observação, enquanto componente da prática reflexiva, possibilita transformar a experiência vivida em conhecimento profissional e fundamentar decisões pedagógicas mais conscientes.

Durante o estágio, realizei um total de oito observações a aulas de dois colegas estagiários (três aulas por colega nos dois primeiros períodos e duas no terceiro, devido à menor duração do mesmo e ao maior número de atividades escolares). Adicionalmente, observei duas aulas por período lecionadas por professores efetivos de EF da escola. A seleção dos colegas a observar teve por base a compatibilidade de horários, garantindo, assim, a assiduidade e o envolvimento regular nas sessões observadas.

Ao longo destas observações, optei por não utilizar a “ficha de observação do professor” apresentada no primeiro ano de mestrado (baseada no método de registos de intervalo – 15 segundos). Apesar da sua sistematização, considerei que este modelo limitava a minha capacidade de captar o fluxo natural da aula e de observar aspetos mais complexos da prática pedagógica. Assim, recorri a uma observação não sistemática, através de

apontamentos livres, registando de forma contínua e contextualizada aquilo que se ia desenrolando. Esta escolha foi também suportada pela liberdade concedida pela PC, que não impôs um instrumento de observação específico, incentivando-nos a construir a nossa própria forma de recolher informação. Como afirma Mesquita (2000), a observação de aulas permite ao professor em formação confrontar-se com diferentes estilos de ensino e estratégias didáticas, promovendo o seu pensamento pedagógico.

Durante a observação, procurava registar aspetos como: a gestão da aula, a clareza das instruções, os métodos de ensino utilizados, a adequação das tarefas, a relação professor-aluno, o tipo de feedback emitido, a ocupação do espaço, a organização dos materiais, o envolvimento dos alunos, a capacidade de resposta a imprevistos, entre muitos outros. Esta análise abrangente permitia-me compreender melhor os fatores que contribuem para a eficácia de uma aula e servia de base para as reflexões que elaborava posteriormente.

Após cada aula, elaborava uma reflexão, tal como solicitado pela PC, onde analisava o que observei, sistematizava os aspetos mais relevantes e procurava extrair aprendizagens úteis para a minha prática futura. Esta prática de reflexão pós-observação ajudou-me a desenvolver o olhar pedagógico, isto é, a capacidade de interpretar o que acontece em aula para além da superfície.

Relativamente aos colegas estagiários, foi notória a sua evolução ao longo do tempo: maior confiança, melhoria na gestão da aula, instruções mais claras e maior capacidade de adaptação. Estas observações foram também uma forma de aprendizagem indireta, pois ajudaram-me a antecipar dificuldades, reconhecer boas práticas e refletir sobre o meu próprio percurso. Como defende Perrenoud (1999), observar com intenção e sentido crítico é o primeiro passo para aprender a ensinar.

Se, por um lado, observar os colegas permitiu acompanhar um percurso semelhante ao meu, por outro, assistir às aulas dos professores efetivos foi uma oportunidade para compreender práticas consolidadas. Nas aulas dos professores efetivos, a experiência era visível em várias dimensões. A fluidez com que conduziam a aula, o domínio dos conteúdos, a gestão eficaz do tempo

e da turma, o feedback imediato e relevante e a atenção às necessidades individuais dos alunos foram aspetos que me marcaram e que serviram como modelo. Observar estas aulas proporcionou-me momentos valiosos de aprendizagem, nos quais conseguia perceber como pequenos detalhes fazem a diferença na eficácia da aula. Estas sessões inspiraram-me a melhorar, a experimentar novas estratégias e a refletir mais profundamente sobre o meu papel enquanto professora. Como sustenta Tardif (2002), é na reflexão após a ação que a prática se transforma em experiência e a experiência em saber profissional.

Este processo de observação permitiu-me, assim, desenvolver a capacidade de analisar criticamente diferentes práticas pedagógicas e de tomar consciência da complexidade da intervenção docente. Além disso, deu-me ideias para novas estratégias, reforçou a importância da adaptação ao grupo-turma e ajudou-me a construir uma identidade profissional mais consciente, fundamentada na reflexão, na aprendizagem com os pares e na observação de práticas mais experientes.

Em suma, a observação revelou-se uma ferramenta fundamental para o meu desenvolvimento como futura docente. Mais do que ver o que acontece na aula, aprender a observar com intencionalidade crítica foi, sem dúvida, uma das aprendizagens mais marcantes deste estágio.

4.1.8. Reflexão

A reflexão é uma dimensão essencial da formação de professores e um pilar do desenvolvimento profissional docente. Mais do que um procedimento técnico, trata-se de uma atitude crítica e analítica face à própria prática. Como refere Zeichner (1993), “ser reflexivo é uma maneira de ser professor”, não um conjunto de técnicas empacotadas, mas uma disposição contínua de questionamento, ajustamento e aprendizagem. Segundo Shulman (1991), a reflexão permite internalizar a experiência vivida, reconstruindo significados e orientando novas ações pedagógicas com base nesse processo.

Durante o estágio pedagógico, a reflexão esteve presente em diferentes momentos e com distintas finalidades. No início do EP, as minhas reflexões eram sobretudo descritivas e centradas no cumprimento do PA. Limitava-me muitas vezes a registar se as tarefas tinham sido concretizadas como previsto, sem aprofundar as causas dos sucessos ou dificuldades. No entanto fui desenvolvendo a minha capacidade de olhar para a prática com outra profundidade, considerando mais dimensões e questionando de forma mais significativa os efeitos da minha intervenção pedagógica. Comecei a questionar não apenas o “o quê”, mas sobretudo o “porquê” e o “como”, ou seja, porque razão determinada tarefa não resultou, como poderia ter sido feita de forma diferente, e o que esse momento revelava sobre os alunos ou sobre mim enquanto professora. Tal como defende Schön (1987), a reflexão torna-se um meio para aprender com a experiência, transformando a ação em conhecimento.

A prática reflexiva manifestava-se em três grandes momentos, tal como propõe Schön (1987): a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e, pontualmente, a reflexão-sobre-a-reflexão. Durante a aula, era frequente ajustar tarefas com base na resposta dos alunos, reformulando instruções, criando variantes mais acessíveis ou desafiantes, o que traduz um exercício de reflexão imediata. Esta prática alinhava-se com o conceito de “stop-and-think” (Arendt, 1971), onde o professor interrompe ou reformula a sua ação em tempo real.

A reflexão após a aula também era uma exigência regular: tínhamos de redigir uma reflexão escrita sobre cada aula lecionada e observada, bem como preencher diariamente o diário de bordo. Numa fase inicial, as minhas reflexões focavam-se sobretudo no momento da aula em si, negligenciando por vezes a etapa do planeamento e preparação, o que hoje reconheço como uma limitação. Reconheço que as reflexões nem sempre traduziam com exatidão o que pensava ou sentia. Muitas vezes, as minhas reflexões eram mais profundas na prática mental do que na sua expressão escrita. Mesmo quando as reflexões registadas não iam tão longe quanto poderiam, havia em mim um processo constante de análise interna. Pensava nos momentos da aula, revia decisões, avaliava reações dos alunos e identificava oportunidades de melhoria. Não

seguíamos nenhum modelo específico, usávamos um documento Word, compartilhado numa drive comum, para que a PC pudesse aceder. Apesar de o feedback recebido ter sido valioso, este incidiu maioritariamente sobre aspetos de correção linguística, o que não me permitiu alcançar um desenvolvimento mais aprofundado da minha capacidade de reflexão escrita. Ainda assim, este processo levou-me a reconhecer que refletir não é apenas escrever, mas, sobretudo, pensar criticamente e agir com intencionalidade pedagógica.

Ainda assim, ao longo do estágio, fui capaz de relembrar reflexões anteriores e, com base nelas, reformular estratégias futuras; ou seja, iniciei um processo de reflexão-sobre-a-reflexão. Esta prática permitiu-me desenvolver um olhar mais analítico sobre o meu próprio percurso, melhorando a forma como planeava, avaliava e interagía com os alunos. Como refere Ponte (2004), o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente a sua prática, identifica o que precisa de aprender e ajusta a sua atuação em função das exigências do contexto.

A reflexão não impactou apenas o meu desenvolvimento pessoal enquanto docente, mas também o sucesso dos alunos. Ao repensar continuamente o processo de ensino-aprendizagem, procurava garantir que as estratégias utilizadas respondiam efetivamente às necessidades do grupo. Estava em constante busca de soluções que otimizassem a participação dos alunos, promovessem a aprendizagem significativa e valorizassem o erro como fonte de crescimento. Esta atitude de análise e reajustamento contribuiu para uma melhoria contínua da minha prática e do envolvimento dos alunos nas aulas.

Em suma, a prática reflexiva revelou-se um processo indispensável ao longo do estágio. Apesar das dificuldades iniciais na verbalização escrita da reflexão, compreendi que a verdadeira mudança nasce da análise crítica da experiência. Hoje, atribuo à reflexão um valor central no meu percurso enquanto futura professora, pois foi através dela que consegui aprender com a experiência, reconhecer fragilidades, celebrar progressos e manter uma postura de melhoria contínua. Acredito que, no futuro, continuarei a refletir, porque ensinar nunca é um processo fechado. Há sempre algo a melhorar, a repensar

e a transformar. E, como refere Alarcão (1996), ser-se reflexivo é, acima de tudo, “usar o pensamento como atribuidor de sentido”.

5. Participação na escola e relação com a comunidade

Ao longo deste estágio pedagógico, compreendi que ser professora vai muito além da lecionação de aulas. A prática docente estende-se a múltiplas dimensões da vida escolar e comunitária, onde cada momento, mesmo fora do contexto de aula, pode representar uma oportunidade de aprendizagem, de construção de relações e de envolvimento mais profundo com a escola e os seus agentes educativos.

Desde cedo percebi que a integração no tecido escolar não se faz apenas através do planeamento e da execução das atividades letivas, mas também através da participação ativa nas dinâmicas da escola. Envolver-me nestas dimensões alargadas permitiu-me compreender melhor a cultura da instituição, alargar a minha rede de relações profissionais e humanas, e desenvolver competências fundamentais para o exercício de uma docência plena, consciente e comprometida com a comunidade educativa.

Neste capítulo, procurarei descrever e refletir sobre as várias experiências de participação que vivi ao longo do ano, desde a colaboração em reuniões pedagógicas até à dinamização e organização de atividades extracurriculares, destacando o impacto que tiveram tanto no meu desenvolvimento profissional como na minha relação com a escola e os seus alunos.

Atividades Extracurriculares

Dia do Desporto Escolar

No dia 26 de setembro, tive a oportunidade de colaborar na dinamização do Dia do Desporto Escolar, uma atividade organizada pelo grupo EF com o objetivo de dar a conhecer as diferentes modalidades disponíveis no âmbito do Desporto Escolar. Esta iniciativa destinava-se a todos os alunos do 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento, que participaram por turma, rotativamente, ao longo da manhã.

As modalidades em demonstração incluíam patinagem e badminton (no pavilhão) e boccia (no ginásio), e a organização do espaço procurou garantir que todos os alunos tivessem contacto direto com cada uma. As minhas funções passaram pela montagem dos espaços e organização dos materiais, mas também por observar o envolvimento dos alunos e registar o interesse demonstrado em cada modalidade. Esta vertente foi importante, uma vez que permitiu, posteriormente, orientar as inscrições no Desporto Escolar com maior intencionalidade.

De forma geral, todos os alunos participaram com entusiasmo, especialmente os mais novos, que demonstraram grande curiosidade e energia ao experimentar as diferentes propostas. No entanto, apesar do envolvimento global ter sido positivo, foi entre os alunos do 5.º e 6.º anos que se verificou maior adesão efetiva ao Desporto Escolar ao longo do ano — o que evidencia a importância destas iniciativas no primeiro contacto com a escola e com o projeto educativo da EF.

Desporto Escolar – Patinagem

No âmbito do EP, tivemos a possibilidade de escolher entre integrar o projeto de Direção de Turma ou participar no Desporto Escolar (DE), sendo esta última a opção que abracei, por considerar que representava uma oportunidade privilegiada de intervenção educativa complementar. Entre as modalidades disponíveis (boccia, badminton, “hora de pedalar” (ciclismo) e patinagem), escolhi a patinagem, não apenas por uma questão logística de horário, mas também pelo desafio pedagógico que esta implicava — nomeadamente, acompanhar alunos com níveis muito distintos de competência técnica, promovendo o desenvolvimento motor, a autoconfiança e o espírito de superação.

A modalidade funcionava com quatro tempos semanais de 50 minutos, distribuídos por diferentes dias da semana. Como forma de garantir continuidade pedagógica, cada estagiária do NE ficou responsável por um desses horários.

No meu caso, estive presente sempre às terças-feiras, das 14h35 às 15h25, acompanhando o mesmo grupo de alunos ao longo do ano. A consistência desta presença permitiu-me criar uma ligação mais próxima e contínua com os alunos, conhecer as suas dificuldades e acompanhar a sua evolução de forma contínua e intencional.

As sessões eram dinamizadas pelo professor P., e, à quarta-feira, também estava presente a professora H.C.. Ao longo do ano, as minhas funções incluíram ajudar os alunos a calçar os patins, montar percursos de treino, cronometrar tempos, dar feedback técnico, motivação contínua durante os exercícios e desafios propostos e garantir o cumprimento das regras de segurança — como a obrigatoriedade do uso de capacete e o sentido único de circulação, para evitar colisões. No início do ano, muitos alunos apresentavam dificuldades básicas de equilíbrio e deslocamento, pelo que estive particularmente focada nesse grupo. Com o tempo, foi notável a evolução dos alunos, que progrediram significativamente tanto em confiança como em competência técnica.

O grupo era composto por alunos de diferentes anos de escolaridade, maioritariamente do 5.º e 6.º ano, incluindo vários alunos da minha turma partilhada, o que reforçou o sentimento de proximidade e facilitou a criação de laços. Apesar da motivação geral ser elevada, observei que, após os primeiros encontros locais, alguns alunos que não passaram à fase seguinte começaram a faltar com mais frequência — algo que encarei como uma oportunidade para trabalhar temas como resiliência, superação e o verdadeiro valor do esforço.

Durante o ano letivo, participaram em quatro encontros de Desporto Escolar: dois locais e dois regionais. O primeiro encontro local realizou-se na nossa escola, onde colaborei na preparação do espaço, montagem dos circuitos, e apoiei nas funções técnicas das provas (como a contagem e registo de tempos, controlo de penalizações, verificação de classificações). Este encontro contou com provas de perseguição com obstáculos, sprint e mini hóquei em patins.

O segundo encontro local decorreu noutra escola do concelho e acompanhei os alunos na sua participação, apoiando na logística, motivação e preparação pré-competitiva. Nas provas em que acompanhei os alunos, tive a

meu cargo a preparação dos mesmos antes das competições, a colocação dos dorsais, mas principalmente a manutenção de uma motivação contínua, assegurando que cada um se sentia apoiado e confiante para dar o seu melhor. Este encontro contou com provas de perseguição com obstáculos, sprint, estafetas com perseguição e patinagem artística — modalidade na qual, apesar de termos assistido, não tivemos representantes da nossa escola. A participação nestes encontros foi essencial para perceber a importância da competição enquanto motor de desenvolvimento, mas também como contexto privilegiado para reforçar valores como o espírito de equipa, o respeito pelas regras e o saber ganhar ou perder com dignidade.

Nos dois encontros regionais, apenas alguns alunos conseguiram apuramento. No primeiro, levámos dois atletas que participaram nas provas de velocidade e perseguição com obstáculos. No segundo, um encontro regional de mini hóquei, foi levada uma equipa, mas, por coincidir com uma visita de estudo da minha turma residente, não pude estar presente. Ainda assim, mantive o acompanhamento e apoio até à última fase de preparação.

A experiência no Desporto Escolar revelou-se profundamente marcante. Proporcionou-me um espaço mais informal e descontraído de atuação pedagógica, onde pude interagir com os alunos noutros contextos, reforçar relações, e contribuir para o seu crescimento não apenas enquanto praticantes, mas enquanto jovens em formação. Acompanhar os seus progressos, incentivá-los nos momentos de desmotivação e partilhar com eles tanto os êxitos como as frustrações foi, sem dúvida, um dos momentos mais ricos do meu estágio.

Torneio Inter escolas

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de estar envolvida na organização e dinamização de três encontros desportivos informais entre alunos da nossa escola e da Escola Abel Salazar, em colaboração com o meu colega estagiário Bernardo. Estes torneios surgiram de forma espontânea, a partir de uma troca de ideias com os estagiários da escola parceira durante o

Mega Atleta (fase distrital), e materializaram-se como uma excelente oportunidade para proporcionar aos alunos um espaço competitivo alternativo ao Desporto Escolar, com forte valor formativo.

A atividade centrou-se num torneio de futebol, realizado em três momentos distintos: 12 de fevereiro, 26 de março e 28 de maio. O nosso envolvimento foi total, desde a planificação logística à dinamização dos jogos. Elaborei as autorizações para os encarregados de educação, ficando responsável por garantir que apenas os alunos autorizados participavam. Além disso, tratei da consulta dos horários dos transportes públicos e organizei a deslocação dos alunos, o que representou uma valiosa experiência de gestão e responsabilidade.

A equipa da nossa escola foi constituída maioritariamente por alunos da minha turma residente, selecionados por mim e pelo professor Bernardo. Já a equipa adversária, da Escola Abel Salazar, era composta por alunos do ensino secundário, o que conferiu aos jogos um grau de desafio acrescido e tornou a experiência ainda mais enriquecedora para os nossos alunos.

O primeiro jogo, realizado na Escola Abel Salazar, decorreu com grande entusiasmo e terminou com uma vitória clara da nossa equipa por 9-4. Este resultado foi recebido com alegria pelos alunos, mas também reforçou a importância da humildade e do respeito pelo adversário. O segundo jogo, que inicialmente estava planeado para se realizar na nossa escola, acabou por decorrer novamente na escola parceira, devido à indisponibilidade de espaços e à instabilidade meteorológica. Apesar de um início promissor, em que liderámos por 4-1, a equipa adversária conseguiu inverter o marcador, vencendo por 5-4. Esta reviravolta revelou-se um momento de aprendizagem para os nossos alunos, mostrando a importância da concentração, da resiliência e do espírito de equipa ao longo de todo o jogo. O terceiro e último encontro assumiu um carácter decisivo, pois cada equipa contava com uma vitória. O jogo foi equilibrado, com grande intensidade e entrega de parte a parte, culminando numa vitória da nossa escola. Para além do entusiasmo gerado pelo próprio jogo, os nossos alunos contaram com o apoio vibrante dos

colegas da escola, que assistiram à partida e os incentivaram ao longo de todo o encontro. Este ambiente envolvente contribuiu para tornar o momento ainda mais especial, reforçando o sentimento de pertença, o orgulho coletivo e a valorização do esforço e da persistência. Durante os jogos, fui também responsável por registar fotograficamente alguns momentos, captando a emoção, o espírito de equipa e a interação entre os alunos. No final, muitos juntaram-se entusiasmados à volta do meu telemóvel para ver as fotografias, seleccionar as suas preferidas e enviá-las. Este pequeno momento, aparentemente simples, ilustra bem o impacto emocional positivo que estas experiências proporcionam e a forma como fortalecem a ligação entre alunos e professores.

Para assinalar o encerramento desta iniciativa de forma mais informal e acolhedora, preparámos, um pequeno lanche convívio entre os jogadores e professores das duas escolas. Este momento final permitiu reforçar os laços de amizade e o respeito mútuo entre os participantes, promovendo valores essenciais como o fair-play, a empatia e a colaboração.

Em termos pedagógicos, esta iniciativa revelou-se altamente enriquecedora. A sua natureza informal permitiu experimentar a organização de uma atividade desportiva de raiz, exigindo competências de planeamento, comunicação e adaptação. Para os alunos, foi uma experiência motivadora, que contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, num ambiente de desafio saudável e partilha.

Torneios Interturmas

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar nos torneios interturmas organizados pela escola, uma iniciativa que envolveu os diferentes ciclos de ensino e que se revelou um momento de grande entusiasmo e participação por parte da comunidade escolar. Estas competições eram dinamizadas em articulação com os conteúdos trabalhados nas aulas, de forma

a consolidar aprendizagens técnico-táticas e a promover o gosto pela prática desportiva num ambiente mais informal e competitivo.

No caso do 3.º ciclo, os torneios foram distribuídos por período e modalidade: no 1.º período realizaram-se encontros de basquetebol e tag rugby, no 2.º futebol (para os 8.º e 9.º anos) e andebol (para os 7.º anos), e no 3.º período voleibol (7.º e 9.º anos) e andebol (8.º ano). Já no 2.º ciclo, as modalidades abordadas foram a bola ao capitão no 1.º período, andebol no 2.º e futebol no 3.º. Estes momentos eram sempre muito aguardados pelos alunos, gerando uma dinâmica de competição saudável e divertida entre turmas do mesmo ano de escolaridade. O espírito vivido era marcado por entusiasmo e muita energia, com grande envolvimento não só dos participantes como também dos colegas que assistiam e apoiavam as equipas.

Apesar de não ter estado envolvida na fase de planificação dos torneios (dado que os materiais como regulamentos, cartazes e fichas já estavam preparados de anos anteriores) estive presente nos dias dos encontros, assumindo várias funções: organização e preparação dos espaços e materiais, arbitragem de jogos, registo fotográfico, entrega de prémios, motivação dos alunos, entre outras. Quando as minhas turmas participavam, procurava evitar arbitrar os seus jogos, preferindo estar mais próxima dos alunos para os incentivar e acompanhar emocionalmente, uma função que assumi com muito gosto, por sentir que reforçava os laços já estabelecidos em aula.

Um dos aspetos mais interessantes destes torneios foi a forma como envolviam os próprios alunos também na organização. As fichas de jogo, por exemplo, eram preenchidas por elementos das equipas que não estavam em campo, o que lhes conferia um papel ativo e reforçava o sentido de responsabilidade e pertença na dinâmica da atividade.

Existiam, igualmente, critérios de participação claros e rigorosos: apenas podiam participar alunos com um comportamento adequado nas aulas de EF e com uma postura respeitosa no dia a dia escolar. Atitudes antidesportivas, faltas disciplinares ou incumprimentos das regras podiam levar à exclusão do torneio. Este sistema funcionava como um reforço positivo, pois os alunos sabiam que o

seu comportamento ao longo do período teria impacto direto na possibilidade de competir, o que se refletia, em muitos casos, numa melhoria na sua atitude geral.

Para nós, estagiários, estes momentos representavam também um desafio e uma motivação extra. Queríamos garantir que os nossos alunos estivessem bem preparados, tanto tecnicamente como em termos de regras e espírito de equipa. Era frequente surgir entre professores e estagiários uma saudável “rivalidade” que tornava tudo ainda mais divertido e envolvente.

Os torneios interturmas revelaram-se, assim, muito mais do que simples competições: foram espaços privilegiados para consolidar aprendizagens, trabalhar competências sociais, promover valores como o respeito, a cooperação e a perseverança, e, sobretudo, para reforçar os laços entre alunos, professores e estagiários. O ambiente vivido nestes momentos ficará certamente como uma das memórias mais marcantes do estágio.

Atividades Interturmas – 1.º Ciclo

Para além das experiências vividas com os alunos do 2.º e 3.º ciclos, tive também a oportunidade de dinamizar, juntamente com o meu colega estagiário João, duas atividades interturmas com os alunos do 1.º ciclo da Escola Miosótis, mais concretamente com duas turmas do 4.º ano — sendo uma delas a turma que acompanhei ao longo do ano letivo. Estas iniciativas surgiram da nossa vontade de proporcionar momentos desportivos diferenciadores também aos alunos mais novos, fomentando o gosto pela prática, o respeito pelas regras e o desenvolvimento de competências sociais e motoras num contexto mais lúdico e inclusivo.

A primeira atividade realizou-se no final do 1.º período e consistiu num torneio interturmas do jogo dos 10 passes, modalidade que os alunos já conheciam das aulas de EF. Assumi a responsabilidade de criar as fichas de jogo, o quadro competitivo, os certificados de participação e de vencedores, bem como a compra dos prémios. Também organizei as equipas da minha turma, de forma a garantir equilíbrio e promover o envolvimento de todos os alunos,

independentemente do seu nível de competência. No dia do torneio, eu e o João montámos os campos, organizámos os alunos por equipa e arbitrámos todos os jogos, garantindo que o ambiente se mantinha sempre positivo e que os alunos cumpriam as regras com entusiasmo e fair play. Este primeiro torneio revelou-se ainda mais especial para mim, uma vez que a minha turma foi a grande vencedora da competição, o que reforçou o entusiasmo e o espírito de equipa vivido ao longo do evento.

A segunda atividade decorreu no final do 3.º período, como forma simbólica de encerramento do ano letivo, através de uma atividade interturmas de futebol. Embora com um carácter menos competitivo do que o torneio anterior, esta iniciativa teve como principal objetivo celebrar o percurso conjunto das duas turmas e proporcionar um momento de diversão e partilha através do jogo. O meu colega estagiário ficou responsável pela criação do quadro competitivo, enquanto eu tratei da aquisição dos prémios. Tal como anteriormente, dividimos entre nós as tarefas no terreno: montagem dos espaços, organização dos jogos e arbitragem. A experiência revelou-se extremamente gratificante, tanto pelo envolvimento dos alunos como pela alegria expressa durante os jogos — um verdadeiro reflexo de que o desporto, mesmo nas suas formas mais simples, pode ser um espaço de aprendizagem, inclusão e celebração.

Estas atividades foram momentos muito especiais do meu estágio e reforçaram em mim a importância de criar contextos que valorizem a participação de todos, independentemente da idade, onde o foco está menos no resultado e mais no prazer de jogar, aprender e estar com os outros.

Jogo de Professores vs Alunos

Ao longo do ano letivo, uma das atividades mais marcantes e aguardadas pelos alunos foi, sem dúvida, o tradicional Jogo de Professores vs Alunos. Realizado uma vez por período, este jogo de futebol promoveu não só o convívio e a boa disposição entre os diferentes elementos da comunidade

escolar, como também funcionou como um importante veículo de promoção de valores como o respeito, o fair-play e o espírito de equipa.

A equipa de professores era habitualmente composta por docentes de EF, contando também com a adesão de outros professores que queiram participar. Do lado dos alunos, a equipa é feita pela professora C., da Fundação Benfica, e como treinador o Sr. R., funcionário da portaria e figura muito próxima da comunidade discente.

Tive a oportunidade de participar como jogadora no primeiro e no terceiro jogo do ano, e como elemento de apoio no segundo, momento em que estive responsável por apoiar os colegas em campo e por fazer o registo fotográfico da atividade.

O ambiente que se vive nestes jogos é, invariavelmente, pautado por grande entusiasmo e expectativa. Os alunos demonstram um enorme interesse e motivação para participar e assistir aos encontros, o que revela o impacto positivo que uma iniciativa deste género pode ter no quotidiano escolar. Embora não se trate de uma competição formal, existe sempre um espírito competitivo saudável, que acrescenta emoção e envolvimento à atividade. No primeiro jogo, a vitória sorriu à equipa dos professores, enquanto no segundo jogo foi a vez dos alunos celebrarem. Esta alternância de resultados trouxe naturalmente mais pressão ao último jogo do ano, que acabou por ser conquistado novamente pela equipa docente.

Para além do aspeto lúdico, esta atividade assume uma importante função educativa, ao fomentar a proximidade entre professores e alunos, quebrando barreiras formais e criando oportunidades para que o desporto seja vivido de forma descontraída, partilhada e promotora de relações positivas. Como futura professora de EF, reconheço o valor deste tipo de iniciativas como ferramentas de construção de um clima escolar mais humano, mais próximo e mais participado, onde o jogo é, simultaneamente, espaço de aprendizagem, de pertença e de celebração da comunidade educativa.

Corta-Mato Escolar e Distrital

O Corta-Mato Escolar foi uma das primeiras grandes atividades dinamizadas pelo grupo de EF, tendo ocorrido no final do primeiro período letivo, no dia 17 de dezembro. Esta calendarização não foi aleatória, uma vez que, no início do segundo período, se realiza o Corta-Mato Distrital — o que obriga as escolas a identificar atempadamente os alunos com melhor desempenho para a sua participação nessa fase seguinte.

A organização do evento foi planeada em conjunto por todos os professores de EF da escola, numa lógica de corresponsabilidade e trabalho em equipa. Na reunião preparatória, foram atribuídas funções específicas a cada professor, garantindo uma distribuição equitativa das tarefas. Fiquei responsável pela zona da partida, onde realizei a marcação das voltas dos alunos com risco no braço, nos escalões em que o percurso exigia múltiplas voltas. Para além disso, antes do início das provas, colaborei com a professora A. na distribuição e colocação dos dorsais nos alunos e, ao longo da manhã, apoiei na chegada dos corredores, ajudando a verificar a ordem de chegada, na entrega de águas e lanches, e ainda na entrega dos prémios aos três primeiros classificados de cada escalão. A colaboração próxima com os professores e a vivência do evento no terreno permitiu-me ter uma visão global da logística necessária para operacionalizar uma atividade deste tipo.

Os alunos inscreviam-se por escalões, consoante o ano de nascimento, e corriam uma distância adequada à sua faixa etária. Da minha turma residente, poucos alunos demonstraram interesse em participar, algo que observei como recorrente entre os alunos do 9ºano. Já na turma partilhada do 2.º ciclo, a adesão foi significativamente superior: participaram 16 dos 19 alunos, o que demonstra uma motivação mais evidente por parte dos alunos mais novos.

O Corta-Mato Distrital decorreu um mês depois, no Parque dos Picoutos. A minha presença nesta atividade prendeu-se sobretudo com o acompanhamento logístico e motivacional dos alunos: ajudei na distribuição das t-shirts da escola e dos dorsais, acompanhei os alunos até ao local de chamada, estive disponível para responder a dúvidas e, acima de tudo, procurei motivá-los

antes da prova, reforçando a importância de darem o seu melhor, independentemente do resultado final. A participação nesta prova permitiu-me também contactar com estagiários e professores de outras escolas, trocar experiências e partilhar ideias — o que contribuiu para alargar a minha perspetiva sobre diferentes formas de organização e abordagem pedagógica em eventos similares.

Em suma, a participação no Corta-Mato, tanto escolar como distrital, foi uma experiência enriquecedora sob múltiplas dimensões. Para além do contacto mais próximo com os alunos — num contexto diferente do habitual —, foi um momento privilegiado para reforçar competências organizativas, cooperar com outros professores e valorizar o impacto que este tipo de eventos pode ter no reforço da autoestima, da inclusão e do gosto pela prática desportiva.

Mega Atleta

A atividade Mega Atleta decorreu no dia 5 de fevereiro, durante o período da manhã, e foi uma das iniciativas que mais entusiasmo gerou entre os alunos. Organizada pelo grupo de EF da escola sede, esta prova integrou-se no plano de atividades do Desporto Escolar e visou promover a prática desportiva e identificar os representantes da escola para a fase distrital. Foram realizadas as seguintes provas: Mega Sprinter, Mega Salto em Comprimento e Mega Lançamento do Vortex/Peso. A prova de resistência, Mega Km, não foi realizada, uma vez que os alunos apurados para essa vertente já haviam sido selecionados no corta-mato.

As tarefas foram previamente distribuídas pelos professores. A mim, foi-me atribuída a função no Mega Salto em Comprimento, ficando responsável por verificar se o atleta cometia falta na chamada, medir a distância do salto e alisar a caixa de areia entre as tentativas. Esta experiência exigiu de mim atenção ao detalhe, rapidez na execução e imparcialidade — responsabilidades que abracei com grande empenho e sentido de missão.

A fase de levantamento de inscrições revelou um nível de adesão muito elevado por parte dos alunos. Em ambas as turmas, notei um entusiasmo generalizado e um verdadeiro espírito competitivo. Cada aluno pôde inscrever-se nas provas da sua preferência, e o envolvimento superou as expectativas. A seleção para a fase distrital foi realizada com base nos resultados obtidos, sendo apurados os dois melhores classificados por escalão e género no Mega Sprinter, e apenas um atleta por escalão e género nas restantes provas.

Da minha turma residente, foi apurado um aluno, que venceu nas provas de lançamento e velocidade — embora tenha participado apenas numa delas. Da turma do 2.º ciclo, foram igualmente apurados dois alunos. A fase distrital teve lugar no dia 26 de fevereiro, no Estádio Municipal da Póvoa de Varzim, reunindo alunos de diversas escolas num ambiente competitivo, mas saudável e motivador.

No dia da prova, dirigi-me mais cedo à escola para reunir com os professores e os alunos apurados, assegurando que todos estavam preparados e devidamente equipados. Ao longo do evento, desempenhei diversas funções. Distribuí t-shirts, ajudei na colocação dos dorsais e organizei os alunos em função dos horários das suas provas. Tinha comigo uma folha com todas as informações essenciais (nomes, provas e horários), o que me permitiu assegurar que cada aluno se dirigia atempadamente à sua câmara de chamada. Esta organização foi crucial para garantir o bom funcionamento da competição e evitar ausências injustificadas.

Durante o evento, procurei também registar o momento com fotografias e vídeos, criando memórias que, acredito, terão significado para os alunos. Ao longo de todo o dia, mantive uma postura de incentivo constante, reforçando que o mais importante era o empenho, o crescimento e a experiência — e não apenas os resultados. O ambiente foi muito positivo e, embora nenhum dos meus alunos tenha subido ao pódio, a entrega e dedicação que demonstraram foram motivo de orgulho. Ainda assim, celebrámos em conjunto o sucesso de duas alunas da nossa escola que conseguiram um lugar entre as melhores classificadas.

Esta experiência demonstrou, mais uma vez, o valor do Desporto Escolar como ferramenta educativa e formativa. Para além de estimular a prática desportiva, este tipo de eventos contribui para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e pessoais, promovendo valores como a disciplina, a perseverança, a responsabilidade e o espírito de equipa.

Dia da Sapatilha – Atividade com o Pré-Escolar

No dia 9 de maio de 2025, tive a oportunidade de participar ativamente na dinamização de uma atividade organizada pelo grupo de EF destinada aos alunos do pré-escolar, inserida nas comemorações do chamado “Dia da Sapatilha”. Esta iniciativa visava celebrar a prática da atividade física desde a infância, promovendo o desenvolvimento motor, social e afetivo das crianças em idade pré-escolar, através de propostas lúdicas e adaptadas às suas necessidades.

Cheguei cedo à escola para colaborar na preparação do espaço e das estações motoras no pavilhão desportivo, local onde decorreu a maior parte das atividades. A docente responsável pelo momento de aquecimento não pôde comparecer por motivos de saúde, o que exigiu uma rápida reorganização da estrutura do evento. Em equipa, aprendemos a coreografia previamente definida e orientámo-la com as crianças no espaço exterior. Este momento foi particularmente animado pela presença da mascote Panda, que gerou grande entusiasmo entre os mais pequenos e favoreceu o envolvimento de todos desde o primeiro instante.

Após o aquecimento, os grupos deslocaram-se para o pavilhão, onde estavam organizadas diversas estações com propostas motoras diferenciadas: jogos de equilíbrio, lançamentos, corridas com obstáculos, deslocamentos e pequenos desafios psicomotores, explorando as capacidades fundamentais de forma lúdica e segura. As crianças circularam por estas estações de forma rotativa, acompanhadas pelas respetivas educadoras e assistentes operacionais.

Durante a atividade, estive principalmente responsável pelo registo fotográfico do evento, com o objetivo de recolher registos para a criação de um vídeo final, posteriormente partilhado nas redes sociais da escola. Esta função permitiu-me circular por todas as estações, observar o entusiasmo dos participantes e captar a alegria genuína com que vivenciaram a atividade. No final do circuito, cada criança recebeu um pompom colorido e juntámo-nos todos para uma coreografia final, criando um momento coletivo de celebração e encerramento, marcado por sorrisos, música e muita energia positiva. Após a atividade, colaborei ainda na arrumação e recolha dos materiais utilizados.

O Dia da Sapatilha foi, assim, uma experiência significativa do ponto de vista pedagógico e humano, onde a promoção da atividade física se articulou com a criatividade e o trabalho em equipa. Para além de reforçar a importância da intervenção precoce na educação motora, esta atividade permitiu-me compreender melhor o papel da escola como espaço de descoberta, brincadeira e construção de afetos desde os primeiros anos de vida.

Dia da Pêro

No dia 30 de maio de 2025, a escola celebrou o Dia da Pêro Vaz de Caminha, uma iniciativa que mobilizou toda a comunidade educativa e suspendeu o funcionamento regular das aulas durante o turno da manhã. Este evento, de carácter festivo e cultural, teve como principal objetivo promover o conhecimento das diferentes regiões de Portugal, através da dinamização de atividades pedagógicas, culturais e desportivas.

Anteriormente, foi realizada uma reunião de preparação em que cada professor do grupo de EF ficou responsável por representar uma região do país, ficando igualmente encarregado da organização de um jogo tradicional associado à mesma. Coube-me dinamizar o jogo da Reca — um jogo tradicional transmontano que recria a atividade do pastoreio — e para isso preparei todos os materiais necessários, incluindo a recolha de pinhas no monte, que simbolizariam as “reca” (porcas ou vacas), elemento central da dinâmica do jogo.

As atividades decorreram no campo exterior da escola e estiveram abertas à participação de alunos de todos os ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo. Apesar do grande número de participantes, o ambiente foi sempre de entusiasmo, respeito e cooperação. Alguns encarregados de educação assistiram às atividades a partir do exterior do recinto, o que conferiu ainda maior simbolismo e partilha ao momento, fortalecendo os laços entre escola e família.

Simultaneamente aos jogos, foi organizada uma "feirinha cultural", com bancas representativas das várias regiões, onde se vendiam produtos típicos, objetos artesanais e iguarias locais. Este espaço, dinamizado por diferentes áreas disciplinares, complementou de forma muito rica a dimensão lúdico-desportiva do evento, reforçando o carácter multidisciplinar e integrador da iniciativa.

Ao longo da manhã, estive permanentemente envolvida na dinamização do jogo da Reca, orientando sucessivamente grupos de alunos e adaptando as regras conforme a faixa etária. No final das atividades, colaborei na arrumação do espaço e na recolha do material, encerrando a manhã com um sentimento de missão cumprida e de profundo envolvimento na dinâmica escolar.

Esta atividade foi particularmente enriquecedora pela sua capacidade de integrar diferentes níveis de ensino, valorizar a cultura popular portuguesa e promover a prática de atividade física de forma lúdica e acessível. Enquanto futura professora de EF, foi para mim uma oportunidade de aplicar competências organizativas, adaptar propostas pedagógicas a diferentes públicos e reforçar a ideia de que a escola deve ser também um espaço de celebração, cultura e encontro. A vivência do Dia da Pêro permitiu-me, assim, contribuir ativamente para um momento significativo na vida da escola, reafirmando o papel do professor como agente educativo além da sala de aula.

Visitas de Estudo

As visitas de estudo integradas no Plano Anual de Atividades da escola assumem um papel importante no processo educativo, ao permitirem a consolidação de aprendizagens, o reforço dos laços interpessoais e a vivência de experiências significativas fora do espaço formal da sala de aula. Ao longo do ano, tive a oportunidade de acompanhar três visitas de estudo dirigidas a diferentes ciclos de ensino, com objetivos distintos, mas todas com um forte impacto no percurso dos alunos e também no meu crescimento enquanto futura docente.

A primeira, realizada entre os dias 1 e 3 de maio, foi a viagem de finalistas dos alunos do 9.º ano, em Faro, organizada pela minha colega estagiária Rita e pelas professoras L.R. e H.A.. O meu papel passou essencialmente pelo acompanhamento dos alunos durante toda a viagem. Esta experiência, apesar de inicialmente promissora, ficou marcada por condições climatéricas adversas, que obrigaram a várias alterações face ao planeado. A primeira noite, inicialmente prevista para acampamento, foi fortemente afetada por um temporal que danificou as tendas, levando a que a segunda noite fosse passada no pavilhão de uma escola. As atividades aquáticas que constavam do plano foram também canceladas por motivos de segurança. Ainda assim, foi possível manter a visita ao Estádio São Luís e assistir a um jogo do Farense, o único momento que decorreu como previsto. Apesar dos constrangimentos, esta visita proporcionou-me uma aprendizagem valiosa sobre a importância da capacidade de adaptação, da gestão de imprevistos e da manutenção do espírito de grupo em situações desafiantes e acabou por ser uma boa experiência.

A segunda visita decorreu no dia 14 de maio, com destino a Ponte de Lima, e envolveu alunos do 7.º e alguns do 8.º ano. Esta atividade teve um carácter mais dinâmico e desportivo, com destaque para a prática de kayak no rio Lima, caminhadas e momentos de descoberta da cidade e da natureza envolvente. O ambiente vivido foi muito positivo, tendo os alunos revelado grande entusiasmo e envolvimento. Esta visita permitiu também reforçar o

espírito de grupo, promover o contacto com a natureza e proporcionar vivências enriquecedoras fora do contexto escolar habitual.

Por fim, no dia 4 de junho, acompanhei os alunos do 3.º ciclo na visita ao Parque Aquático de Amarante, uma atividade recreativa de final de ano promovida anualmente pela escola. Inicialmente marcada por alguma apreensão devido ao clima instável, a visita acabou por decorrer com normalidade e grande sucesso, uma vez que a chuva cessou à chegada ao parque, permitindo o usufruto pleno das atrações aquáticas. Esta visita foi particularmente especial pela proximidade que senti com os alunos, que me convidaram repetidamente a partilhar momentos com eles, o que reforçou o vínculo que fomos construindo ao longo do ano. O ambiente de festa e descontração permitiu, não só aos alunos, mas também aos docentes e estagiários, celebrar o final de um ano letivo exigente, num momento de descompressão e partilha.

Momentos de Convívio Docente

Para além das atividades letivas e extracurriculares, tive ainda a oportunidade de participar em momentos informais de convívio entre docentes e funcionários do agrupamento, como o almoço de Natal dos professores (19 de dezembro) e o lanche convívio realizado no Dia da Pêro (30 de maio). Embora não tenha estado envolvida na organização destes eventos, a minha presença permitiu-me reforçar laços com os colegas e aprofundar o sentimento de pertença à escola. Estes encontros, marcados por momentos de partilha, música e boa disposição, revelaram-se importantes para conhecer melhor o corpo docente num ambiente descontraído e humano. A participação nestas iniciativas contribuiu para fortalecer a dimensão relacional do trabalho docente e para perceber que a construção de uma cultura escolar positiva também se alimenta destes espaços informais de proximidade e colaboração.

Reuniões de professores

Reuniões do Departamento de Expressões

A participação nas reuniões do Departamento de Expressões constituiu uma oportunidade privilegiada para compreender melhor a estrutura organizativa da escola e o funcionamento articulado entre os diferentes grupos disciplinares. Este departamento integra as áreas de EF, Educação Visual, Educação Musical e Educação Tecnológica, sendo coordenado por um professor responsável por estabelecer a ponte entre o Conselho Pedagógico e os restantes docentes.

Ao longo do ano, estive presente em várias reuniões deste departamento, onde se abordaram temas estruturantes para a vida escolar. A primeira reunião acabou por ser cancelada, mas as informações relevantes — nomeadamente o resumo do último Conselho Pedagógico e o Plano Anual de Atividades aprovado — foram prontamente partilhadas por e-mail. Nas restantes sessões, foram discutidos diversos temas de carácter organizacional e pedagógico, como os resultados das provas de aferição, a avaliação do desempenho docente, o relatório de autoavaliação interna da escola e as orientações relativas às avaliações intercalares. Estas reuniões permitiram também refletir sobre os resultados dos alunos ao longo dos diferentes períodos, discutir as provas de monitorização das aprendizagens e planear eventos estruturantes da vida escolar, como o Dia da Pêro. Participar nestes momentos contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento da escola enquanto estrutura coletiva, para além de me permitir acompanhar de perto as decisões que influenciam diretamente a organização da disciplina de EF. Foi um espaço importante para perceber de que forma os diferentes departamentos trabalham em articulação, e como o grupo de EF se insere numa lógica mais ampla de trabalho interdisciplinar.

Reuniões do Grupo de Educação Física

As reuniões do Grupo de EF realizaram-se com uma frequência aproximadamente mensal, ainda que com alguma flexibilidade consoante as

necessidades que iam surgindo ao longo do ano. Nestes encontros, estavam presentes todos os professores de EF do agrupamento e, enquanto estagiária, tive também a oportunidade de participar ativamente. Estas reuniões assumiram-se como momentos essenciais de articulação pedagógica, planeamento de atividades e partilha de experiências entre docentes com diferentes percursos e realidades letivas.

Um dos principais focos destas reuniões era a organização do Plano Anual de Atividades, no qual se definia o calendário de todas as iniciativas promovidas pelo grupo, desde eventos internos — como os torneios inter-turmas e o corta-mato — até à participação em projetos externos como o Mega Atleta ou encontros do Desporto Escolar. Este planeamento articulado permitia antecipar necessidades logísticas, distribuir responsabilidades e garantir que cada evento decorresse com a estrutura e a segurança necessárias.

Para cada atividade de maior dimensão, como o corta-mato escolar, era elaborado um guião detalhado com as tarefas atribuídas a cada professor: desde a acreditação e entrega dos dorsais, à gestão das partidas e chegadas, registos fotográficos, cronometragem e apoio ao aquecimento dos alunos. Esta organização prévia não só facilitava o bom funcionamento das atividades, como promovia uma cultura de responsabilidade partilhada e colaboração dentro do grupo disciplinar.

No fundo, estas reuniões funcionavam como verdadeiros espaços de desenvolvimento profissional, onde o objetivo comum era sempre o de melhorar a qualidade do ensino da EF e promover o sucesso dos alunos.

Reuniões de Conselho de Turma

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de estar presente em todas as reuniões da minha turma residente do 3.º ciclo, desde a reunião inicial até às reuniões de avaliação dos três períodos letivos.

A primeira reunião, realizada antes do início das aulas, revelou-se especialmente significativa. Foram partilhadas informações fundamentais sobre o grupo-turma e sobre casos individuais — desde o percurso escolar de cada aluno até aspetos mais pessoais, como o contexto sociofamiliar, a existência de medidas educativas em vigor, dificuldades de aprendizagem ou comportamentos sinalizados. Estas informações permitiram-me ajustar a minha abordagem pedagógica desde o início e antecipar possíveis necessidades de apoio, quer ao nível da gestão da aula, quer na própria planificação. Numa escola TEIP como a nossa, este tipo de discussão adquire especial importância. Houve casos de alunos cujas realidades familiares envolviam situações como violência doméstica, pais com pulseira eletrónica ou em reclusão, consumo de substâncias ilícitas ou, simplesmente, ausência de qualquer apoio ou acompanhamento em casa. Conhecer estas realidades duras e, muitas vezes, invisíveis no dia a dia da sala de aula, obrigou-me a refletir sobre o papel do professor para além do ensino dos conteúdos — como alguém que deve, acima de tudo, compreender, acolher e procurar caminhos de inclusão e apoio. Isto permitiu-me adotar uma visão mais holística e empática, compreendendo que por detrás de cada comportamento desafiante pode estar uma história de fragilidade, insegurança ou carência afetiva — e que o papel do professor passa também por ser um elo de estabilidade e referência para esses alunos.

As reuniões de final de período, por sua vez, foram momentos de reflexão partilhada, em que cada professor apresentava a sua avaliação dos alunos e permitiram-me também cruzar a minha perspetiva com a dos restantes docentes, compreendendo melhor o perfil global dos alunos e as variações no seu comportamento e desempenho entre disciplinas. Foi particularmente interessante perceber que muitos alunos, que em EF revelavam empenho, motivação e bom comportamento, nem sempre demonstravam essas mesmas atitudes noutras áreas curriculares. Estas diferenças, por vezes bastante marcadas, levavam-nos a refletir sobre o impacto do estilo de ensino, da relação professor-aluno e do próprio gosto pela disciplina no comportamento e na motivação dos alunos. Além disso, essa constatação reforçou em mim a

importância da disciplina de EF enquanto espaço de expressão, valorização e sucesso para muitos alunos — muitas vezes, o único.

No que respeita à turma partilhada do 2.º ciclo, estive presente na primeira reunião de Conselho de Turma, o que me permitiu recolher igualmente informação relevante sobre os alunos. Quanto às reuniões de avaliação, como o número de estagiários nessa turma era maior, a PC organizou a nossa participação de forma rotativa, tendo eu estado presente na reunião de final do 2.º período.

Estas reuniões também tinham uma forte componente de planeamento. Com base na análise de cada caso, eram pensadas e, quando necessário, implementadas medidas de apoio educativo. Discutiam-se medidas universais, como a leitura de enunciados, tempo extra nos testes ou a realização das provas em ambiente mais tranquilo. Em situações mais complexas, ponderavam-se medidas adicionais, que implicavam alterações ao currículo e que, consequentemente, influenciavam o percurso escolar do aluno após o 9.º ano. Este processo de tomada de decisão era sempre feito com grande ponderação, numa lógica de corresponsabilização entre os docentes e com o intuito de promover o sucesso de todos os alunos.

O ambiente vivido nestas reuniões foi, de forma geral, muito colaborativo e empático. Havia espaço para o diálogo e para o reconhecimento mútuo das dificuldades inerentes ao ensino. Este tipo de participação permitiu-me compreender melhor a lógica de funcionamento das equipas pedagógicas e reforçou a minha convicção de que ensinar é, acima de tudo, um trabalho de equipa — onde cada contributo importa para a construção de um percurso educativo mais justo e significativo para cada aluno.

6. A investigação em educação enquanto elemento impulsionador do desenvolvimento profissional do docente: Avaliação da aptidão física em alunos do 9.º ano de escolaridade através do programa FITescola®

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar os níveis de aptidão física de alunos do 9.º ano ao longo de um ano letivo, com recurso aos testes do programa FITescola®. Especificamente, procurou-se comparar os resultados obtidos em dois momentos distintos (início e final do ano letivo), de forma a avaliar eventuais progressos ou retrocessos nos indicadores de aptidão física. Adicionalmente, foram analisadas possíveis diferenças em função do género. O estudo seguiu um delineamento quantitativo, descritivo e longitudinal, com uma amostra de 19 alunos (10 rapazes e 9 raparigas) avaliados em dois momentos distintos, nomeadamente no início e no final do ano letivo 2024/2025. Os dados foram recolhidos através de uma bateria de testes físicos que incluíram indicadores de força, resistência, velocidade, flexibilidade e composição corporal. Para a análise estatística recorreu-se ao software IBM SPSS Statistics 30, aplicando ANOVA one-way para comparar as médias dos participantes em cada momento e uma análise de medidas repetidas para avaliar a evolução dos respetivos entre momentos. Os resultados demonstraram uma tendência global de melhoria significativa nos indicadores de aptidão física entre o primeiro e o segundo momento ($p < 0,05$), com exceção da flexibilidade do ombro direito nos rapazes, que se manteve estável. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre géneros em alguns testes, com os rapazes a apresentarem desempenhos superiores em força, resistência e velocidade, enquanto as raparigas se destacaram nos testes de flexibilidade. Estes resultados reforçam a importância da prática regular da aptidão física no contexto escolar para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, sublinhando o papel do FITescola® na monitorização e desenvolvimento da aptidão física dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; FITESCOLA®; DIFERENÇAS DE GÉNERO; ESCOLA

Abstract

The present study aimed to analyze the levels of physical fitness of 9th grade students over a school year, using the tests of the FITescola® program as an assessment instrument. Specifically, we tried to compare the results obtained at two different times (beginning and end of the school year), in order to evaluate possible progress or setbacks in the indicators of physical fitness. Additionally, possible gender differences were analyzed. The study followed a quantitative, descriptive and longitudinal design, with a sample of 19 students (10 boys and 9 girls) evaluated at two different times, namely at the beginning and end of the academic year 2024/2025. Data were collected through a battery of physical tests that included indicators of strength, endurance, speed, flexibility and body composition. For the statistical analysis, we used IBM SPSS Statistics 30 software, applying one-way ANOVA to compare the means of participants at each time and an analysis of repeated measures to evaluate the evolution of the respective between times. The results showed an overall trend of significant improvement in physical fitness indicators between the first and second time ($p < 0.05$), with the exception of right shoulder flexibility in boys, which remained stable. Statistically significant gender differences were found in some tests, with boys performing better in strength, endurance and speed, while girls excelled in flexibility tests. These results reinforce the importance of regular physical fitness practice in the school context for the promotion of active and healthy lifestyles, underlining the role of FITescola® as an effective pedagogical tool in monitoring and developing young people's physical fitness.

KEYWORDS: PHYSICAL FITNESS; PHYSICAL EDUCATION; FITESCOLA®; GENDER DIFFERENCES; SCHOOL

6.1. Introdução

A prática regular de atividade física e o desenvolvimento de níveis adequados de aptidão física são considerados pilares essenciais para a promoção da saúde e bem-estar, sobretudo durante a infância e adolescência. Esta fase do ciclo de vida é marcada por um crescimento acelerado e pelo desenvolvimento de competências motoras fundamentais, tornando-se um período crítico para a aquisição de hábitos saudáveis que poderão perdurar na vida adulta. Nas últimas décadas, a preocupação com o aumento do sedentarismo e da obesidade infantojuvenil levou à criação de programas de intervenção, como o FITescola®, que procuram monitorizar e incentivar a prática de atividade física no contexto escolar.

A aptidão física é um conceito amplo que integra atributos relacionados com a capacidade de realizar atividades físicas com vigor, eficiência e sem fadiga excessiva, sendo considerada um dos principais indicadores de saúde e bem-estar ao longo da vida (Caspersen et al., 1985). Esta capacidade resulta de uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais, destacando-se a prática regular de atividade física como um elemento determinante (FITescola®, 2015). As principais dimensões da aptidão física com impacto direto na saúde incluem a aptidão aeróbia, a composição corporal, a força e resistência muscular e a flexibilidade (FITescola®, 2015).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a aptidão física está intimamente ligada à prevenção de doenças não transmissíveis e ao aumento da esperança e qualidade de vida. No contexto infantojuvenil, a importância da aptidão física é amplificada, uma vez que contribui para o crescimento harmonioso, o desenvolvimento motor, o sucesso académico e o bem-estar psicológico (Ortega et al., 2008; FITescola®, 2015).

Estudos demonstram que crianças e adolescentes com níveis elevados de aptidão física apresentam menor prevalência de fatores de risco como hipertensão arterial, dislipidemias e resistência à insulina (Ortega et al., 2008). Além disso, a aptidão física está positivamente associada ao desempenho cognitivo, com benefícios ao nível da atenção, memória de trabalho e

capacidade de resolução de problemas (FITescola®, 2015; Donnelly et al., 2016).

Os benefícios vão além da capacidade funcional, estendendo-se à prevenção de doenças cardiovasculares, metabólicas e osteoarticulares, além da promoção da saúde mental e cognitiva (FITescola®, 2015). Estudos demonstram uma correlação positiva entre níveis adequados de aptidão aeróbia e indicadores de saúde mental, incluindo menor prevalência de ansiedade e depressão (Strong et al., 2005).

A análise das tendências globais revela uma crescente preocupação com os níveis de aptidão física e os hábitos de atividade física entre crianças e adolescentes. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) indicam que mais de 80% dos adolescentes em todo o mundo não atingem as recomendações mínimas de 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa por dia. Esta realidade tem contribuído para o aumento da prevalência de doenças crônicas não transmissíveis, como a obesidade infantil, a diabetes tipo 2 e as doenças cardiovasculares precoces (Guthold et al., 2020).

Em Portugal, o Plano Nacional de Saúde destaca a importância de combater o sedentarismo, considerando a escola um espaço privilegiado para a promoção da saúde física e mental (DGS, 2020).

Diante deste cenário, torna-se essencial implementar programas de avaliação e intervenção, como o FITescola®, para monitorizar e estimular a prática regular de atividade física, promovendo hábitos saudáveis desde a infância. A investigação científica tem demonstrado, de forma consistente, a existência de diferenças fisiológicas e funcionais entre rapazes e raparigas no que respeita aos níveis de aptidão física.

Do ponto de vista fisiológico, rapazes tendem a apresentar valores superiores de força muscular, resistência aeróbia e potência, enquanto raparigas, em média, revelam maior flexibilidade e menor percentual de massa muscular. Esta divergência acentua-se na adolescência, quando as alterações hormonais associadas ao aumento da testosterona nos rapazes promovem um incremento significativo da massa muscular e da capacidade de produção de força, enquanto nas raparigas o aumento de estrogénios está mais relacionado

com o desenvolvimento de massa gorda periférica e com alterações na composição corporal (Ortega et al., 2008; Malina et al., 2004).

Para além dos fatores biológicos, estereótipos de género e expectativas sociais também influenciam os níveis de aptidão física. Em muitos contextos, rapazes são mais incentivados a participar em desportos competitivos e atividades de força, enquanto raparigas são frequentemente direcionadas para atividades com menor intensidade física.

Estas diferenças podem refletir-se nos resultados dos testes de aptidão física aplicados em contexto escolar, como os do programa FITescola®, sendo essencial considerá-las na análise dos dados para evitar interpretações enviesadas.

O conceito de literacia física refere-se à capacidade do indivíduo de perceber, compreender e valorizar a importância da atividade física, sendo capaz de se envolver regularmente em práticas que promovam a saúde e o bem-estar ao longo da vida (Whitehead, 2010). Esta literacia é composta por dimensões cognitivas (conhecimento sobre saúde e exercício), motoras (competências físicas) e afetivas (valores e atitudes em relação à prática de atividade física).

A escola desempenha um papel fundamental neste processo. Segundo a UNESCO (2015), a EF escolar deve ser vista como uma disciplina estratégica para o desenvolvimento de competências essenciais que permitem aos alunos tomar decisões informadas sobre o seu corpo e saúde.

No contexto português, o programa FITescola® alia a avaliação da aptidão física com a promoção da literacia para a saúde, permitindo aos alunos compreender resultados, estabelecer metas realistas para melhorar o seu desempenho, e ainda, adotar comportamentos que favoreçam o bem-estar físico, mental e social (FITescola®, 2015). O programa FITescola® fornece uma plataforma de avaliação e monitorização da aptidão física dos alunos com base em testes cientificamente validados. Deve ser entendido como uma ferramenta pedagógica e motivacional, e não como um mecanismo de classificação ou estigmatização. Estes testes, de aplicação simples e acessível, permitem

acompanhar o desenvolvimento físico, identificar alunos em risco e sensibilizar para a importância de hábitos de vida ativos desde cedo (FITescola®, 2015).

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo analisar os níveis de aptidão física de alunos do 9.º ano ao longo de um ano letivo, com recurso aos testes do programa FITescola®. Especificamente, procurou-se comparar os resultados obtidos em dois momentos distintos (início e final do ano letivo), de forma a avaliar eventuais progressos ou retrocessos nos indicadores de aptidão física. Adicionalmente, foram analisadas possíveis diferenças em função do género.

6.2. Metodologia

O estudo apresenta uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva e longitudinal, tendo sido realizada uma recolha de dados em dois momentos distintos do ano letivo: o primeiro no início e o segundo no final do ano. Esta estrutura possibilitou não só a comparação entre os dois momentos para identificar progressos ou retrocessos nos indicadores de aptidão física, mas também a análise de eventuais diferenças estatisticamente significativas entre géneros (rapazes e raparigas) em cada momento.

Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é composta por 19 alunos do 9.º ano de escolaridade, pertencentes à turma residente da escola cooperante, no ano letivo de 2024/2025, dos quais 9 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As idades dos participantes situam-se entre os 13 e os 15 anos, apresentando uma média etária de 13,9 anos. Todos os alunos realizaram os testes do programa FITescola® em dois momentos distintos do ano letivo: no início e no final, permitindo, assim, uma análise comparativa da sua evolução ao longo do tempo.

Foram incluídos todos os alunos da turma que apresentaram frequência regular nas aulas de EF e que participaram voluntariamente nos dois momentos de avaliação. Foi excluída uma aluna que, devido a lesão prolongada, não realizou os testes em nenhum dos momentos.

Caracterização do Programa FITescola®

O FITescola® é uma plataforma nacional criada pelo Instituto Português do Desporto e Juventude, em colaboração com o Ministério da Educação, que tem como missão principal avaliar e promover a aptidão física, a composição corporal e os estilos de vida saudáveis das crianças e jovens portugueses.

Surge da necessidade de fornecer informação atempada a alunos e encarregados de educação sobre níveis de atividade física, comportamento sedentário e condição física, servindo também de base às estratégias educativas e de saúde. Constitui uma ferramenta pedagógica que apoia os professores na avaliação e intervenção física dos alunos, promovendo simultaneamente a literacia em saúde.

Os alunos foram submetidos a uma bateria de testes físicos do protocolo FITescola®, cientificamente validados e aplicados de forma padronizada. Estes testes avaliaram diferentes componentes da aptidão física, da composição corporal e das capacidades motoras, assegurando a fiabilidade e comparabilidade dos dados recolhidos.

- **Peso:** Determinação do peso corporal em quilogramas (kg), com o aluno em posição ortostática, descalço e utilizando roupas leves, através de uma balança digital devidamente calibrada. Este dado é essencial para calcular o IMC e para monitorizar a composição corporal ao longo do tempo.
- **Altura:** Medição da estatura dos alunos em centímetros (cm), com o indivíduo em posição ortostática, descalço e com os calcanhares juntos, utilizando um estadiômetro. A avaliação da altura permite

calcular o índice de massa corporal (IMC) e ajustar os resultados dos restantes testes à idade e ao crescimento físico.

- **Vaivém:** Avaliação da aptidão cardiorrespiratória. O participante realiza percursos repetidos entre duas linhas distantes 20 metros, seguindo um ritmo imposto por sinais sonoros com cadência progressivamente mais rápida. O teste termina quando o participante não consegue acompanhar a cadência. O número de percursos realizados é registado como resultado.
- **Abdominais:** Mede a resistência muscular da região abdominal. O participante realiza abdominais em decúbito dorsal com os joelhos fletidos e pés apoiados no solo, seguindo uma cadência sonora pré-definida, até ao máximo de 75 repetições ou até não conseguir manter o ritmo.
- **Flexões de braços:** Avalia a resistência muscular dos membros superiores. O participante, em posição de prancha, realiza flexões de braços ao ritmo de uma cadência sonora pré-definida. O teste termina quando o aluno não consegue acompanhar o ritmo ou atinge o número máximo de repetições definido.
- **Impulsão horizontal:** Avaliação da força explosiva dos membros inferiores. O participante, em posição inicial com os pés paralelos e atrás de uma linha, realiza um salto horizontal com ambos os pés ao mesmo tempo, tentando alcançar a maior distância possível. O resultado é registado em centímetros.
- **Agilidade 4x10 metros:** Avaliar a agilidade, velocidade e capacidade de mudança de direção através do tempo necessário para completar quatro percursos de 10 metros (ida e volta) entre duas linhas paralelas, percorrendo um total de 40 metros. O aluno realiza o teste na máxima velocidade possível e o tempo é registado com cronómetro.
- **Velocidade 40 metros** Avaliação da velocidade máxima de deslocamento do aluno, medida pelo tempo necessário para percorrer uma distância de 40 metros em linha reta, a partir de uma posição

inicial estática. O tempo é registado com precisão através de cronómetro digital.

- **Flexibilidade dos membros inferiores (direito e esquerdo):** Avaliação da flexibilidade dos músculos isquiotibiais e da região lombar. O participante, em posição sentada no solo, com uma perna dobrada e outra estendida com o pé apoiado numa caixa de 30 cm de altura, realiza uma flexão anterior do tronco, tocando com as mãos o mais longe possível. A distância alcançada (em centímetros) é registada como indicador da flexibilidade.
- **Flexibilidade dos ombros (direito e esquerdo):** Mede a mobilidade articular da cintura escapular. O participante, em pé, realiza o movimento de tentar tocar com os dedos das duas mãos atrás das costas, uma por cima do ombro e outra por baixo. O resultado é avaliado com base no contacto dos dedos das duas mãos atrás das costas (shoulder flexibility test).

Estes testes foram aplicados de forma padronizada, conforme as orientações do manual do FITescola®, garantindo a validade e fiabilidade dos dados recolhidos.

Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada no contexto escolar, nas instalações da escola cooperante, durante o ano letivo de 2024/2025. Os procedimentos ocorreram em dois momentos distintos: o primeiro no início do ano letivo (setembro de 2024) e o segundo no final do ano letivo (final de maio/início de junho de 2025). Esta abordagem possibilitou a comparação entre os resultados obtidos nos diferentes períodos e a análise da evolução da aptidão física dos alunos ao longo do ano.

No primeiro momento, os testes foram distribuídos por várias aulas, com os alunos organizados em grupos que rodavam por diferentes estações, supervisionadas por professores estagiários. Nos testes em pares (abdominais

e flexões), os alunos alternavam entre executar e contar. O teste de Vaivém foi aplicado numa aula específica, dividindo a turma em dois grupos.

No segundo momento, a metodologia manteve-se semelhante, com ligeiras adaptações: os registos foram realizados por alunos seleccionados e, nos testes em simultâneo, cada aluno contou as suas repetições, sob supervisão rigorosa. O teste de Vaivém voltou a ser aplicado em dois turnos.

O teste de Vaivém decorreu, em ambos os momentos, no pavilhão desportivo, enquanto o teste de velocidade (40 metros) foi realizado no espaço exterior da escola. Os restantes testes foram aplicados ou no pavilhão ou no ginásio gimnodesportivo, consoante o espaço disponível para a aula.

Antes da aplicação de cada bateria de testes, todos os participantes realizaram um aquecimento geral, com o objetivo de preparar o organismo para o esforço e prevenir lesões.

Análise de dados

Os dados recolhidos foram analisados utilizando o software IBM SPSS Statistics, versão 30. Os dados recolhidos foram primeiro introduzidos numa folha de cálculo em Excel e, posteriormente, importados para o SPSS. Inicialmente, procedeu-se a uma análise descritiva para caracterizar a amostra, através do cálculo das médias e desvios-padrão para cada variável do teste de aptidão física FITescola®, em ambos os momentos de avaliação. Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (rapazes e raparigas) em cada um dos momentos de avaliação, foi utilizada uma ANOVA One-Way, considerando o sexo como variável independente e os resultados dos testes físicos como variáveis dependentes. Posteriormente, para analisar a evolução do desempenho dos alunos entre os dois momentos de avaliação, foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas (ANOVA RM), permitindo avaliar alterações intraindividuais ao longo do tempo. Análises post hoc foram conduzidas utilizando testes de Bonferroni (alfa ajustado de Bonferroni de $p = 0,001$) e os tamanhos dos efeitos foram determinados

utilizando valores quadrados parciais de eta (η^2 P). O nível de significância adotado para todas as análises foi de $p = 0,05$.

6.3. Resultados

Níveis de aptidão física no início do ano letivo

Na análise inicial da aptidão física observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas em vários testes (Quadro 1). No teste de **Altura 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 12,543$, $p = 0,003$, $\eta^2 = 0,425$). No teste de **Vaivém 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 5,492$, $p = 0,032$, $\eta^2 = 0,244$). No teste de **Abdominais 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 6,782$, $p = 0,019$, $\eta^2 = 0,285$). No teste de **Impulsão horizontal 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 4,593$, $p = 0,047$, $\eta^2 = 0,213$). No teste de **Agilidade 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 4,652$, $p = 0,046$, $\eta^2 = 0,216$). No teste de **Velocidade 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um melhor resultado ($F_{(1, 18)} = 13,830$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,429$). No teste de **FMID 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com as raparigas a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 7,437$, $p = 0,014$, $\eta^2 = 0,301$). No teste de **FMIE 1** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com as raparigas a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 11,400$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,401$). Nos restantes testes, apesar de se verificarem algumas diferenças nas médias, os resultados não são estatisticamente significativos (Quadro 1).

Quadro 1 – Resultados dos testes de aptidão física no início do ano letivo: comparação entre rapazes e raparigas

Teste	Género	Média $\pm$ dp	F	p	η^2_p
Peso 1	Feminino	54,8 $\pm$ 10,8	1,288	0.272	0,070
	Masculino	63,0 $\pm$ 19,0			
Altura 1	Feminino	155,8 $\pm$ 4,3	12,543	0,003*	0,425
	Masculino	166,5 $\pm$ 8,1			
Vaivém 1	Feminino	28,1 $\pm$ 10,0	5,492	0,032*	0,244
	Masculino	51,8 $\pm$ 28,7			
Abdominais 1	Feminino	25,0 $\pm$ 8,8	6,782	0,019*	0,285
	Masculino	36,1 $\pm$ 9,7			
Flexões 1	Feminino	8,7 $\pm$ 6,2	2,679	0,120	0,136
	Masculino	14,7 $\pm$ 9,3			
Impulsão horizontal 1	Feminino	145,7 $\pm$ 16,2	4,593	0,047	0,213
	Masculino	163,0 $\pm$ 18,8			
Agilidade 1	Feminino	14,5 $\pm$ 1,0	4,652	0,046	0,215
	Masculino	13,3 $\pm$ 1,4			
Velocidade 1	Feminino	8,6 $\pm$ 0,7	13,830	0,002*	0,449
	Masculino	7,1 $\pm$ 1,1			
FMID 1	Feminino	27,7 $\pm$ 5	7,437	0,014*	0,304
	Masculino	21,1 $\pm$ 5,5			
FMIE 1	Feminino	26,2 $\pm$ 4	11,400	0,004*	0,401
	Masculino	18,0 $\pm$ 6,3			
FOD 1	Feminino	1,2 $\pm$ 0,4	0,133	0,720	0,008
	Masculino	1,3 $\pm$ 0,5			
FOE1	Feminino	1,2 $\pm$ 0,4	1,532	0,233	0,083
	Masculino	1,5 $\pm$ 0,5			

Legenda: dp – desvio padrão; F – valor do teste ANOVA; p – nível de significância; η^2 – tamanho do efeito; FMID – Flexibilidade membro inferior direito; FMIE – Flexibilidade membro inferior esquerdo; FOD – Flexibilidade ombro direito; FOE – Flexibilidade ombro esquerdo

Níveis de aptidão física no final do ano letivo

Na análise final da aptidão física observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas em vários testes (Quadro 2). No teste de **Altura 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 18,292$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,518$). No teste de **Vaivém 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 9,969$, $p = 0,006$, $\eta^2 = 0,370$). No teste de **Abdominais 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 5,901$, $p = 0,027$, $\eta^2 = 0,258$). No teste de **Impulsão horizontal 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 7,361$, $p = 0,015$, $\eta^2 = 0,302$). No teste de **Velocidade 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com os rapazes a obterem um melhor resultado (menor tempo) ($F_{(1, 18)} = 15,764$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,481$). No teste de **FMID 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com as raparigas a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 8,667$, $p = 0,009$, $\eta^2 = 0,338$). No teste de **FMIE 2** verificaram-se resultados estatisticamente significativos, com as raparigas a obterem um resultado superior ($F_{(1, 18)} = 16,191$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,488$). Nos restantes testes, apesar de se verificarem algumas diferenças nas médias, os resultados não são estatisticamente significativos (Quadro 2).

Quadro 2 – Resultados dos testes de aptidão física no final do ano letivo: comparação entre rapazes e raparigas

Teste	Género	Média $\pm$ dp	F	p	η^2_p
Peso 2	Feminino	56,2 $\pm$ 10,4	3,332	0.086	0,164
	Masculino	67,3 $\pm$ 15,3			
Altura 2	Feminino	158,9 $\pm$ 3,4	18,292	<0,001*	0,518
	Masculino	171,6 $\pm$ 8,3			
Vaivém 2	Feminino	28,8 $\pm$ 9,8	9,969	0,006*	0,370
	Masculino	55,2 $\pm$ 23,3			
Abdominais 2	Feminino	32,1 $\pm$ 12,3	5,901	0,027*	0,258
	Masculino	45,0 $\pm$ 10,8			
Flexões 2	Feminino	11,9 $\pm$ 6,2	2,858	0,109	0,144
	Masculino	19,0 $\pm$ 11,2			
Impulsão horizontal 2	Feminino	152,7 $\pm$ 23,2	7,361	0,015*	0,302
	Masculino	187,6 $\pm$ 31,7			
Agilidade 2	Feminino	13,5 $\pm$ 0,8	2,162	0,160	0,113
	Masculino	12,4 $\pm$ 2,1			
Velocidade 2	Feminino	7,5 $\pm$ 0,6	15,764	<0,001*	0,481
	Masculino	6,4 $\pm$ 0,7			
FMID 2	Feminino	28,6 $\pm$ 4,2	8,667	0,009*	0,338
	Masculino	22,5 $\pm$ 4,7			
FMIE 2	Feminino	29,8 $\pm$ 4,9	16,191	<0,001*	0,488
	Masculino	19,8 $\pm$ 5,8			
FOD 2	Feminino	1,1 $\pm$ 0,3	0,961	0,341	0,054
	Masculino	1,3 $\pm$ 0,5			
FOE2	Feminino	1,1 $\pm$ 0,3	0,961	0,341	0,054
	Masculino	1,3 $\pm$ 0,5			

Legenda: dp – desvio padrão; F – valor do teste ANOVA; p – nível de significância; η^2 – tamanho do efeito; FMID – Flexibilidade membro inferior

direito; FMIE – Flexibilidade membro inferior esquerdo; FOD – Flexibilidade ombro direito; FOE – Flexibilidade ombro esquerdo

Comparação dos níveis de aptidão física entre os dois momentos

A análise das medidas repetidas permitiu avaliar a evolução da aptidão física dos alunos entre o início e o final do ano letivo. De forma geral, verificou-se uma tendência de melhoria nos resultados dos testes físicos do programa FITescola®, com exceção da flexibilidade do ombro direito (FOD) nos rapazes, onde os valores se mantiveram estáveis (Quadro 3).

No teste do **Peso**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 6,281$, $p < 0,023$, $\eta^2 = 0,270$). No teste da **Altura**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 46,093$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,731$). No teste de **Abdominais**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 22,298$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,567$). No teste de **Flexões**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 32,627$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,657$). No teste de **Impulsão horizontal**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 17,796$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,511$) e, quando comparado o sexo, verificou-se diferenças estatisticamente significativas com os rapazes a obterem resultados superiores ($F_{(1,17)} = 5,521$, $p < 0,031$, $\eta^2 = 0,245$). No teste de **Agilidade**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 21,137$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,554$). No teste de **Velocidade**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 35,159$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,674$). No teste de **Flexibilidade membro inferior esquerdo**, sem considerar o sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas do momento 1 para o momento 2 ($F_{(1,17)} = 9,172$,

$p < 0,008$, $\eta^2 = 0,350$). Nos restantes testes, apesar de se verificarem algumas diferenças nas médias, os resultados não são estatisticamente significativos.

No geral, os resultados sugerem que a prática regular de atividade física no contexto escolar contribuiu para melhorias significativas em múltiplos indicadores de aptidão física. Embora na maioria dos testes não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre géneros, verificou-se que, de forma descritiva, os rapazes apresentaram resultados médios superiores em todas as provas, à exceção dos testes de flexibilidade (FMID, FMIE, FOD e FOE), nos quais as raparigas obtiveram melhores desempenhos. Importa salientar que estas diferenças entre géneros não foram estatisticamente significativas, com exceção do teste de impulsão horizontal, onde os rapazes superaram significativamente as raparigas (Quadro 3).

Quadro 3 – Comparação dos níveis de aptidão física entre os dois momentos

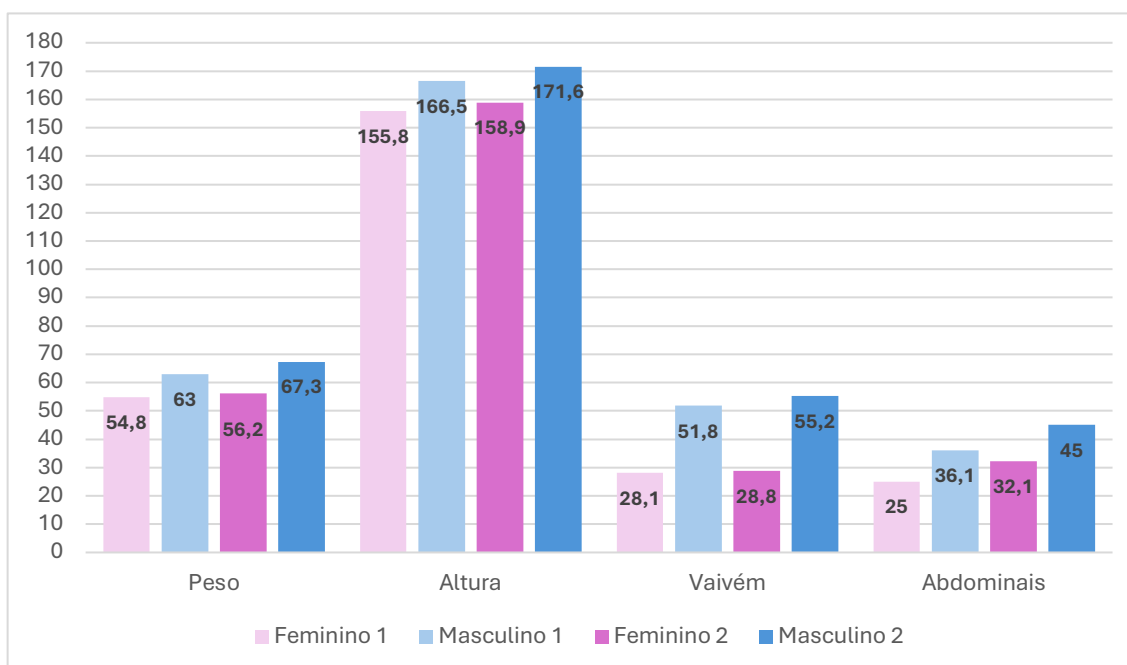
Teste	Género	Média $\pm$ dp	F	p	η^2_p
Peso 1	Feminino	54,8 $\pm$ 10,8	1,626	0,219	0,087
	Masculino	63,0 $\pm$ 19,0			
Peso 2	Feminino	56,2 $\pm$ 10,4			
	Masculino	67,3 $\pm$ 15,3			
Altura 1	Feminino	155,8 $\pm$ 4,3	2,704	0,118	0,137
	Masculino	166,5 $\pm$ 8,1			
Altura 2	Feminino	158,9 $\pm$ 3,4			
	Masculino	171,6 $\pm$ 8,3			
Vaivém 1	Feminino	28,1 $\pm$ 10,0	0,757	0,396	0,043
	Masculino	51,8 $\pm$ 28,7			
Vaivém 2	Feminino	28,8 $\pm$ 9,8			
	Masculino	55,2 $\pm$ 23,3			
	Feminino	25,0 $\pm$ 8,8			

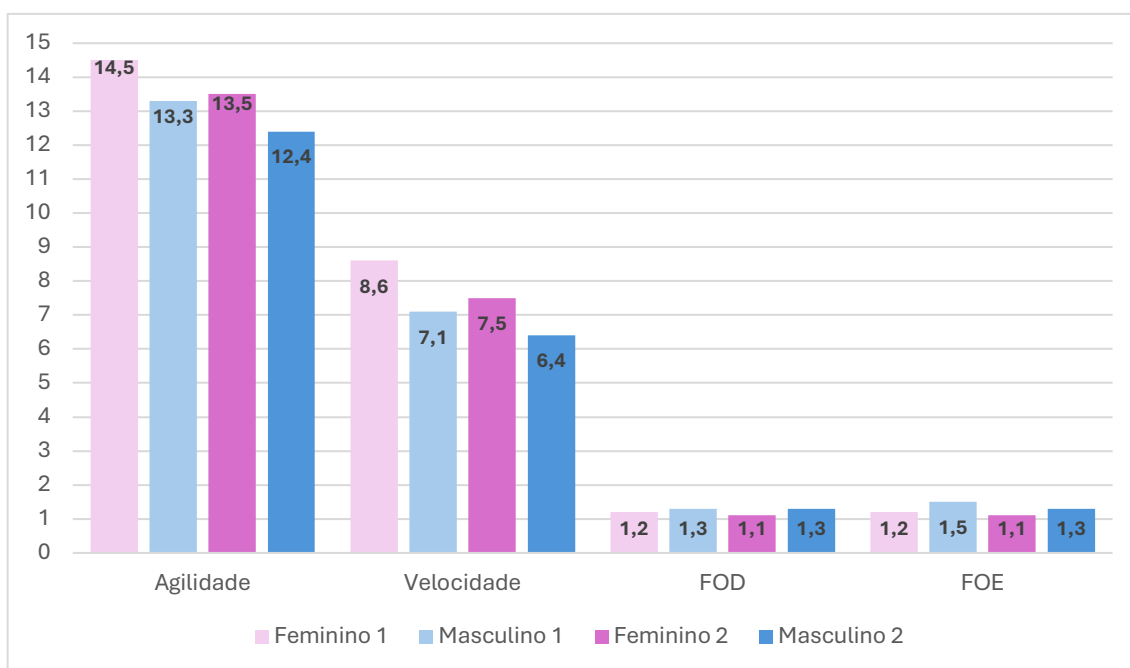
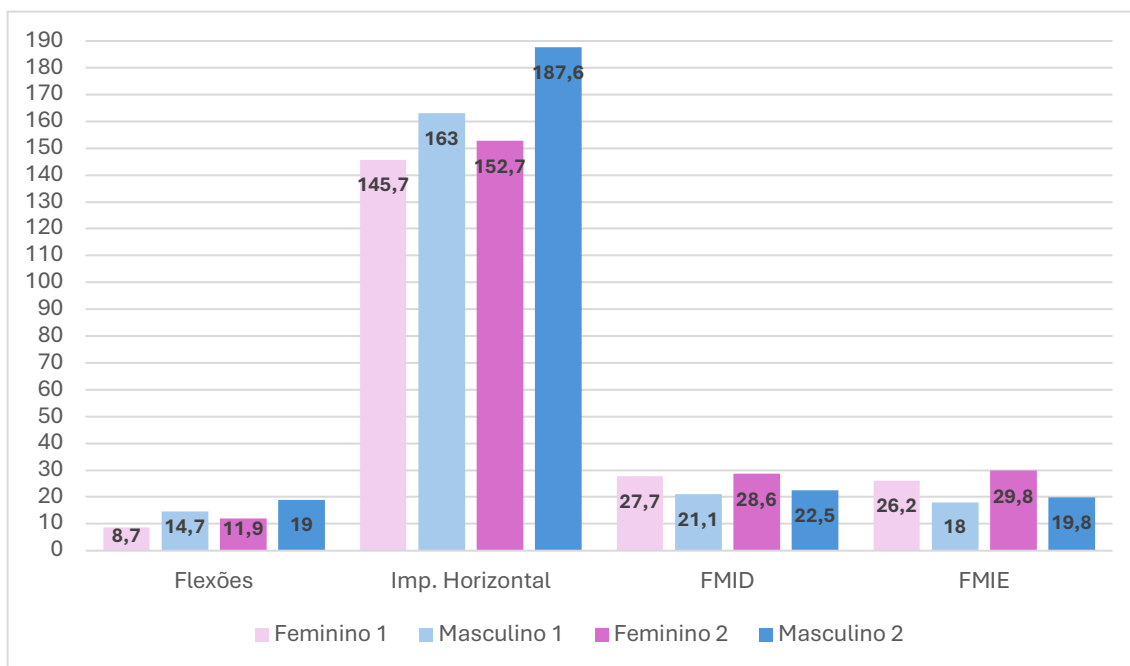
Abdominais 1	Masculino	36,1 ± 9,7	0,278	0,605	0,016
	Feminino	32,1 ± 12,3			
Abdominais 2	Masculino	45,0 ± 10,8	0,670	0,424	0,038
	Feminino	8,7 ± 6,2			
Flexões 1	Masculino	14,7 ± 9,3	5,521	0,031*	0,245
	Feminino	11,9 ± 6,2			
Flexões 2	Masculino	19,0 ± 11,2	0,087	0,771	0,005
	Feminino	145,7 ± 16,2			
Impulsão horizontal 1	Masculino	163,0 ± 18,8	1,574	0,227	0,085
	Feminino	152,7 ± 23,2			
Impulsão horizontal 2	Masculino	187,6 ± 31,7	0,101	0,755	0,006
	Feminino	14,5 ± 1,0			
Agilidade 1	Masculino	13,3 ± 1,4	0,986	0,335	0,055
	Feminino	13,5 ± 0,8			
Agilidade 2	Masculino	12,4 ± 2,1	0,986	0,335	0,055
	Feminino	8,6 ± 0,7			
Velocidade 1	Masculino	7,1 ± 1,1	0,986	0,335	0,055
	Feminino	7,5 ± 0,6			
Velocidade 2	Masculino	6,4 ± 0,7	0,986	0,335	0,055
	Feminino	27,7 ± 5			
FMID 1	Masculino	21,1 ± 5,5	0,101	0,755	0,006
	Feminino	28,6 ± 4,2			
FMID 2	Masculino	22,5 ± 4,7	0,986	0,335	0,055
	Feminino	26,2 ± 4			
FMIE 1	Masculino	18,0 ± 6,3	0,986	0,335	0,055
	Feminino	29,8 ± 4,9			
FMIE 2	Masculino	19,8 ± 5,8	0,986	0,335	0,055
	Feminino	1,2 ± 0,4			
FOD 1	Feminino	1,2 ± 0,4			

	Masculino	1,3 ± 0,5			
FOD 2	Feminino	1,1 ± 0,3	1,118	0,305	0,062
	Masculino	1,3 ± 0,5			
FOE1	Feminino	1,2 ± 0,4	0,256	0,620	0,015
	Masculino	1,5 ± 0,5			
FOE2	Feminino	1,1 ± 0,3	0,256	0,620	0,015
	Masculino	1,3 ± 0,5			

Legenda: dp – desvio padrão; F – valor do teste ANOVA; p – nível de significância; η^2 – tamanho do efeito; FMID – Flexibilidade membro inferior direito; FMIE – Flexibilidade membro inferior esquerdo; FOD – Flexibilidade ombro direito; FOE – Flexibilidade ombro esquerdo

Figura 1 – Médias dos testes realizados no início e no final do ano letivo





Legenda: FMID – Flexibilidade membro inferior direito; FMIE – Flexibilidade membro inferior esquerdo; FOD – Flexibilidade ombro direito; FOE – Flexibilidade ombro esquerdo

6.4. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar os níveis de aptidão física de alunos do 9.º ano ao longo de um ano letivo, com recurso aos testes do programa FITescola®. Especificamente, procurou-se comparar os resultados obtidos em dois momentos distintos (início e final do ano letivo), de forma a avaliar eventuais progressos ou retrocessos nos indicadores de aptidão física. Adicionalmente, foram analisadas possíveis diferenças em função do género

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciam uma tendência geral de melhoria na aptidão física dos alunos do 9.º ano ao longo do ano letivo, com base na comparação entre os dois momentos de avaliação (início e final do ano). Em todos os testes aplicados, com exceção da flexibilidade do ombro direito (FOD) nos rapazes, verificou-se um aumento nos valores médios do momento 1 para o momento 2, indicando uma evolução positiva da performance global dos participantes. Embora nem todas as diferenças tenham sido estatisticamente significativas, esta tendência confirma o papel das aulas de EF como fator determinante para o desenvolvimento físico e motor dos jovens.

Estes achados estão em consonância com a literatura, que destaca a prática regular de atividade física no contexto escolar como promotora de ganhos significativos nas capacidades aeróbias, de força e de resistência muscular (Ortega et al., 2008). A implementação sistemática de exercícios durante as aulas de EF contribui para a melhoria do estado de saúde geral dos alunos, tal como referem Strong et al. (2005), ao reduzir o risco de doenças associadas ao sedentarismo e favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Os rapazes apresentaram, em média, resultados superiores nos testes de força, resistência e velocidade. Esta diferença pode ser explicada por fatores fisiológicos e hormonais característicos da puberdade. O aumento dos níveis de testosterona no sexo masculino promove um maior desenvolvimento da massa muscular, aumento da densidade óssea e melhoria das capacidades de produção de força e potência (Malina et al., 2004). Além disso, os rapazes apresentam uma maior quantidade de fibras musculares do tipo II (rápidas),

associadas à produção de movimentos explosivos e à capacidade de sustentar esforços de alta intensidade (Ortega et al., 2008). A maior capacidade cardiorrespiratória, refletida em valores superiores de VO_2 máx, também contribui para o desempenho superior nos testes de resistência aeróbia e velocidade (Boreham & Riddoch, 2001).

Por outro lado, as raparigas destacaram-se nos testes de flexibilidade, resultado que também pode ser explicado por fatores biológicos e socioculturais. A maior laxidez ligamentar e elasticidade articular associadas aos níveis mais elevados de estrogénio conferem uma vantagem estrutural às raparigas em movimentos que exigem maior amplitude articular (Caine et al., 2008). Para além disso, padrões de socialização e práticas desportivas diferenciadas por género podem reforçar estas diferenças. Em muitos contextos, as raparigas são mais incentivadas a participar em atividades físicas que valorizam a mobilidade e a estética corporal (ex.: ginástica, dança), enquanto os rapazes tendem a ser direcionados para modalidades que requerem força e explosão muscular. Estes fatores, combinados, ajudam a compreender as diferenças observadas no presente estudo.

A análise longitudinal dos dados mostrou que, de forma geral, a aptidão física dos alunos melhorou significativamente entre os dois momentos avaliados. Este resultado reforça a importância do contexto escolar como espaço privilegiado para a promoção de estilos de vida ativos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020), o sedentarismo é um dos principais fatores de risco para doenças crónicas não transmissíveis, sendo essencial a promoção de programas que incentivem a prática regular de atividade física. O FITescola®, ao disponibilizar uma plataforma de avaliação e monitorização acessível e cientificamente validada, revelou-se um instrumento pedagógico eficaz para sensibilizar os alunos e as suas famílias para a importância da literacia física e da adoção de hábitos saudáveis (FITescola®, 2015).

A avaliação regular da aptidão física no contexto escolar assume, assim, um papel estratégico não só para diagnosticar o estado físico dos alunos, mas também para motivá-los e orientá-los no sentido da melhoria contínua. Este processo permite ainda aos professores planear intervenções pedagógicas mais

ajustadas às necessidades dos alunos e fornece indicadores úteis para políticas educativas e de saúde pública (DGS, 2020).

Contudo, é importante reconhecer as limitações deste estudo, como o tamanho reduzido da amostra (n=19), que restringe a generalização dos resultados, e a ausência de controlo de variáveis externas, como a prática de atividades físicas extracurriculares, a motivação para a prática e os hábitos alimentares, que poderão ter influenciado o desempenho dos participantes. Estes fatores deverão ser considerados em investigações futuras, que poderão também beneficiar da inclusão de grupos de controlo e da aplicação de programas de intervenção mais prolongados no tempo.

Em síntese, os dados obtidos corroboram a relevância das aulas de EF e da avaliação sistemática da aptidão física como fatores de promoção da saúde e do desenvolvimento integral dos jovens, reforçando a necessidade de políticas educativas que valorizem o papel da escola na formação de cidadãos ativos e conscientes da importância da atividade física ao longo da vida (UNESCO, 2015).

6.5. Conclusão

O presente estudo analisou a evolução da aptidão física de alunos do 9.º ano ao longo de um ano letivo, utilizando os testes do programa FITescola® como instrumento de avaliação. Foram ainda exploradas eventuais diferenças entre géneros e a contribuição do contexto escolar para o desenvolvimento físico dos jovens. De forma geral, observou-se uma tendência positiva nos resultados de todos os testes aplicados, com melhorias significativas na maioria dos indicadores de aptidão física entre o início e o final do ano. Este achado reforça a evidência de que a prática regular de EF no contexto escolar desempenha um papel determinante no desenvolvimento das capacidades físicas, motoras e funcionais dos jovens (Strong et al., 2005). Além de potenciar os níveis de aptidão cardiorrespiratória, força e resistência muscular, a atividade física estruturada contribui também para benefícios cognitivos e emocionais,

como a melhoria do rendimento académico e o bem-estar psicológico (Donnelly et al., 2016).

Relativamente às diferenças entre géneros, os rapazes apresentaram desempenhos superiores em testes de força, resistência e velocidade, o que poderá ser explicado pelas alterações hormonais e fisiológicas associadas à puberdade, nomeadamente o aumento da massa muscular promovido por níveis mais elevados de testosterona (Malina et al., 2004). Por sua vez, as raparigas destacaram-se nos testes de flexibilidade, tendência frequentemente atribuída à maior elasticidade articular e laxidez ligamentar (Malina et al., 2004).

O programa FITescola® demonstrou ser uma ferramenta eficaz para a monitorização e promoção da aptidão física no contexto escolar. Ao proporcionar dados acessíveis e cientificamente validados, este programa não só permite acompanhar a evolução física dos alunos, mas também sensibiliza para a importância de adotar hábitos de vida ativos desde a infância, contribuindo para uma literacia física que perdure ao longo da vida (FITescola®, 2015).

6.6. Referências bibliográficas

- Direção Geral de Saúde, (DGS). (2020). *Plano Nacional de Saúde: Prioridades em Saúde até 2030*. Lisboa
- Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 915–929. <https://doi.org/10.1080/026404101317108426>
- 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.
- Donnelly, J. E., Hillman, Charles H. , Castelli, Darla , Etnier, Jennifer L. , Lee, Sarah , Tomporowski, Phillip , Lambourne, Kate , Szabo-Reed, Amanda N. . (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- FITescola®. (2015). *FITescola®*. Instituto Português do Desporto e Juventude. <https://www.fitescola.pt>
- Guthold, R., Stevens, G. A. Riley, L. M., Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Malina, R., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596837>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>

- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers* (978-92-3-100059-1). <https://gcedclearinghouse.org/resources/quality-physical-education-qpe-guidelines-policy-makers?language=en>
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: WHO. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

7. Considerações finais

O EP representou uma etapa determinante da minha formação inicial enquanto professora de EF, permitindo-me consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso acadêmico e confrontar-me com a realidade da prática docente. Esta experiência possibilitou a vivência de um processo complexo, exigente e profundamente enriquecedor, marcado por desafios constantes, aprendizagens significativas e momentos de reflexão crítica, que me permitiram crescer e reforçar a certeza de que estou no caminho certo.

Desde o primeiro dia assumi o papel de professora, com todas as responsabilidades que isso implica. Planifiquei, ensinei, avaliei, corriji e refleti, sempre com a convicção de que cada decisão tinha impacto direto nos meus alunos. A prática pedagógica desenvolvida nas escolas cooperantes possibilitou-me compreender a importância da adaptação às diferentes realidades escolares, às características específicas dos alunos e às condições estruturais e organizativas de cada contexto. A diversidade de situações vividas contribuiu não apenas para a minha evolução enquanto futura docente, mas também para o desenvolvimento de competências de resiliência, criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Para além da prática letiva, a participação em atividades extracurriculares e na dinâmica da comunidade escolar reforçou a consciência de que o papel do professor vai muito além da sala de aula, assumindo-se como um agente educativo que contribui para a formação integral dos alunos. A interação constante com colegas, professores cooperantes, orientadora e comunidade escolar em geral constituiu uma oportunidade ímpar de partilha e crescimento coletivo. Ser professora é estar disponível para a comunidade, é construir relações, é partilhar e aprender com todos os que fazem parte do ambiente escolar.

O estudo de investigação desenvolvido no âmbito do programa FITescola® permitiu-me explorar, de forma mais aprofundada, a temática da aptidão física dos alunos, articulando a prática pedagógica com uma análise

crítica e fundamentada sobre a importância da EF na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

No final deste percurso, sinto que cresci enquanto profissional e pessoa. As dificuldades encontradas transformaram-se em aprendizagens e as conquistas, por mais pequenas que tenham parecido no momento, revelaram-se essenciais para reforçar a motivação e a convicção de que escolhi a profissão certa. Levo comigo mais do que aprendizagens académicas, levo memórias, relações e momentos que me marcaram profundamente. Levo a alegria dos pequenos progressos dos alunos, a gratidão nos seus gestos e palavras, e a sensação de dever cumprido no final de cada aula.

Com este relatório conclui-se uma etapa, mas inicia-se também um novo ciclo, marcado pelo desejo de continuar a aprender, a ensinar e a contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e responsáveis. Estou consciente de que o caminho da docência será sempre desafiante, mas encaro o futuro com entusiasmo, confiança e a certeza de que este EP constituiu uma base sólida para uma carreira que desejo longa e significativa.

8. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Reorganização Curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens- Das conceções às práticas (pp. 7–16). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Aranha, Á. (2004). Organização, planeamento e avaliação em educação física. Vila Real: UTAD.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2014). Olhares sobre o estágio profissional em educação física. Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools Bulletin of Physical Education, 18(1).
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. G. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 181 - 207). Porto: Editora FADEUP.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89(8), 29-34.

- Coutinho P., Afonso J., Ramos A., Bessa C., Farias C., & Mesquita I. (2022). Learner-oriented teaching and assessment in youth sport. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 133-144). London: Routledge. DOI: 10.4324/9781003140016-14
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181-198).
- Ennis, C. (2014). What Goes Around Comes Around ... Or Does It? Disrupting the Cycle of Traditional, Sport-Based Physical Education. *Kinesiology Review*, 3(1), 63-70.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física*. Editora FADEUP.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (FADEUP (ed.)).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., 2ª reimpressão, pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/17408980500466813>
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.

- Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaya, A. T. Marques, & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (pp. 143-150). Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In I. Mesquita & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH, p. 70.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009; 2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rolsalido & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino aprendizagem. In I. Mesquita et al. (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto*. Instituto Português do Desporto e Juventude, pp. 72-92.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Perrenoud, P., Schilling, C., & Allessandrini, C. D. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza : saberes e competências em uma profissão complexa*. Artmed Editora.
- PIERON, M., & DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.

- Ponte, J. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática (Vol. 24). UFPR.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning (2nd ed.). ST. Louis: Times mosby College.
- Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), Student learning Physical Education. Applying research to enhance instruction (pp. 171-198). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Rink, J. (2001). Investigating the Assumptions of Pedagogy. Journal of Teaching in Physical Education, 20, 112–128.
<https://doi.org/10.1123/JTPE.20.2.112>
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, 12(4), 101-102.
- Rosado, A., & Colaço, C. (Eds.). (2002). Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), Pedagogia do Desporto. Cruz Quebrada: Edições FMH, pp. 185-206.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.). (2009). Pedagogia do desporto. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do desporto (pp. 69–130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications. Berkeley: McCutchan, pp. 28-56.
- Schmidth, R. A. (1991). Motor Learning & performance. From principals to practice. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass, pp. 26-31.
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *J. Curriculum Studies*, 23(5), 393-395.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.) Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207–1215.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Temprado, J. J. (1997). Evidence supporting the importance of peripheral visual information for the directional control of aiming movement. *Journal of Motor Behavior*, 29(3), 230–242. <https://doi.org/10.1080/00222899709600838>
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers* (978-92-3-100059-1). <https://gcedclearinghouse.org/resources/quality-physical-education-qpe-guidelines-policy-makers?language=en>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas* (Vol. 22, Issue 2). Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo 1 – Regulamento específico da disciplina de EF



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto

REGULAMENTO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1- As aulas de Educação Física funcionam no Pavilhão Gimnodesportivo e no Espaço Exterior a isso destinado. Quando estão a decorrer aulas no exterior não é permitida a permanência no espaço de alunos que não pertençam à turma.
- 2- Só é permitida a entrada dos alunos nas instalações desportivas após o toque de entrada.
- 3- Os alunos devem zelar pela manutenção e limpeza dos espaços desportivos, balneários e corredores de acesso.
- 4- Qualquer aluno será responsável pelos danos que pratique, quer nas instalações, quer no material desportivo.
- 5- Todos os alunos deverão ser portadores de equipamento desportivo adequado, apenas utilizado nas aulas de Educação Física bem como os utensílios de higiene pessoal.
- 6- Antes do início da aula é obrigatório os alunos:
 - a) Retirar anéis, pulseiras, colares ou outros objetos que coloquem em causa a segurança individual e/ou coletiva durante a execução das tarefas solicitadas pelo professor. Estes bens são guardados numa bolsa do próprio aluno e colocados numa das gavetas da secretária que se encontra frente à porta dos balneários; a gaveta encontra-se fechada durante todo o período da aula; só o próprio, no final da saída dos balneários poderá retirar os seus pertences; esclarece-se que o desaparecimento ou dano de qualquer pertence é da responsabilidade do aluno, caso queira aqui guardar os pertences;
 - b) Prender o cabelo, caso este seja esteja com comprimento que permita ser preso.
- 7- Sempre que o aluno compareça sem o material imprescindível para o desenvolvimento das atividades práticas da aula, deverá apresentar-se com material para elaborar o “relatório de aula” e ser-lhe-á marcada falta de material.
- 8- Sempre que o aluno compareça na aula após o término da ativação geral, este ficará impedido de realizar aula prática, dado que a ativação geral visa a preparação psicológica e física para os exercícios posteriores e tem elevada importância na prevenção de lesões.
- 9- É proibido o uso de telemóveis nos balneários. Caso se verifique tal situação, o aluno será punido com falta disciplinar e o telemóvel será entregue na direção.



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto

- 10- Todos os Alunos são obrigados a realizar aula prática de Educação Física, exceto os portadores de atestado médico. Estes, contudo, devem participar nas aulas de acordo com a orientação do professor, sendo obrigatório o uso de sapatilhas.
- 11- Sempre que, por razões devidamente fundamentadas, o aluno se encontre impossibilitado de estar presente no espaço onde decorre a aula de educação física, será encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado e realizará a tarefa atribuída pelo professor de educação física.
- 12- As aulas de Educação Física terminam dez minutos mais cedo, para os alunos poderem cuidar da sua higiene pessoal e mudar de roupa. O banho faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina.
- 13- Todos os alunos deverão abandonar os balneários até ao toque de saída da aula; caso não o cumpra, será punido com medida disciplinar sancionatória.
- 14- Não é permitido a qualquer aluno se pendurar nas balizas, postes, tabelas ou aros de basquetebol.
- 15- Estão impedidos de participar nas atividades extracurriculares da disciplina de Educação Física todos os alunos que, tiverem tido comportamentos inadequados para qualquer elemento da comunidade educativa, considerado pelo Professor de Educação Física.
- 16- Todo o material desportivo é de uso exclusivo nas atividades do Grupo de Educação Física.

Anexo 2 – Planeamento anual geral de EF – 3.ºciclo

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha



Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

1º Período				
Semanas	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
	12- 13 16 – 20 23 – 27 30- 04	07– 10 14 – 18 21 – 25 28 – 31	04 – 08 11 – 15 18 – 22 25 – 29	02 – 06 09 – 13 16 - 17

1º Período	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)
	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)	Basquetebol (14)
	Atletismo (Saltos - comprimento Corridas - velocidade) (10)	Atletismo (Saltos – triplo salto Corridas - estafetas) (10)	Atletismo (Saltos - altura Corridas – barreiras) (10)
	Tag-Rugby (13)	Tag-Rugby (13)	Tag-Rugby (13)
	Atividades Competitivas Basquetebol 05/11/2023 (14.35) Tag-Rugby 10/12/2023 - (14.35)	Atividades Competitivas Basquetebol 06/11/2023 (14.35) Tag-Rugby 11/12/2023 - (14.35)	Atividades Competitivas Basquetebol 07/11/2023 (14.35) Tag-Rugby 12/12/2023 - (14.35)
	Dia do Desporto Escolar 26/09/2024 (Manhã) Corta-mato 17/12/2023 - (Toda a Manhã) Jogo Professores Alunos 11/12/2023 - (15.35)		
	Nº total de aulas: 41		

Educação Física

2024-2025



Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

2º Período			
Semanas	Janeiro	Fevereiro	Março
	06 - 10 13 - 17 20 - 24 27 - 31	03 - 07 10 - 14 17 - 21 24 - 28	06 - 07 10 - 14 17 - 21 24 - 28 31 - 04

2º Período	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Andebol (10)	Futebol (10)	Futebol (10)
	Ginástica (12)	Ginástica (12)	Ginástica (12)
	Badminton (12)	Badminton (12)	Badminton (12)
	Atletismo Lançamentos/Peso (05)	Atletismo Lançamentos/Dardo (05)	Atletismo Lançamentos Peso/Dardo (05)
	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *	Atividade Alternativa (14) *
	Atividades Competitivas Andebol 01/04/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas Futebol 02/04/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas Futebol 02/04/2024 - (15.35)
	Mega Atleta 5/02/2024 - (Toda a Manhã) Dia da Atividade do Pré-Escolar – 2/04 - (Toda a Manhã) Jogo Professores Alunos 26/03/2023 - (14.35)		
	Nº total de aulas: 39 * Apenas para as turmas que frequentam as aulas de natação na FADEUP		



Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

3º Período			
Semanas	Abril	Maio	Junho
	22 – 24 28 – 02	05 – 09 12 – 16 19 – 23 26 – 30	02 – 06 09 – 13

3º Período	3ºCEB		
	7ºano	8ºano	9ºano
	Voleibol (12)	Andebol (12)	Voleibol (10)
	Dança (10)	Dança (10)	Dança (10)
	Orientação (04)	Orientação (04)	Orientação (4)
	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (04)	Aptidão Física (4)
	Atividades Competitivas Voleibol 03/06/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas Andebol 05/06/2024 - (14.35)	Atividades Competitivas Voleibol 03/06/2024 - (14.35)
	Parque Aquático Amarante 04/06 - (14.35) Jogo Professores/alunos 11/06 - (15.35)		
	Nº total de aulas: 21 (9º) e 24 (5º, 6º, 7º, 8º)		

Anexo 3 – Planeamento anual 9ºB

1º Período					
Mês	Semana	Dia	Aula	Unidade didática	Espaço
S e t e m b r o	2	13	1	Aptidão Física (1/4)	Pav.
	3	17	2 e 3	Aptidão Física (2 e 3/4)	Gin./Ext.
		20	4	Atletismo - Barreiras (1/5)	Gin./Ext.
	4	24	5 e 6	Aptidão física /Basquetebol (4/4; 1/12)	Pav.
		27	7	Basquetebol (2/12)	Pav.
O u t u b r o	1	1	8 e 9	Atletismo - Barreiras (2 e 3/5)	Gin./Ext.
		4	10	Atletismo - Barreiras (4/5)	Gin./Ext.
	2	8	11 e 12	Basquetebol (3 e 4/12)	Pav.
		11	13	Basquetebol (5/12)	Pav.
	3	15	14 e 15	Atletismo- salto em altura (1 e 2/5)	Gin./Ext.
		18	16	Atletismo- salto em altura (3/5)	Gin./Ext.
	4	22	17 e 18	Basquetebol (6 e 7/12)	Pav.
		25	19	Basquetebol (8/12)	Pav.
N o v e m b r o		29	20 e 21	Atletismo- salto em altura (4 e 5/5)	Gin./Ext.
	1	5	22 e 23	Basquetebol (9 e 10/12)	Pav.
		8	24	Atletismo- barreiras (5/5)	Pav.
	2	12	25 e 26	Tag-rugby (1 e 2/13)	Gin./Ext.
		15	27	Tag-rugby (3/13)	Gin./Ext.
	3	19	28 e 29	Basquetebol (11 e 12/12)	Pav.
		22	30	Tag-rugby (4/13)	Pav.
	4	26	31 e 32	Tag-rugby (5 e 6/13)	Gin./Ext.
D e z e m b r o		29	33	Tag-rugby (7/13)	Gin./Ext.
	1	3	34 e 35	Tag-rugby (8 e 9/13)	Pav.
		6	36	Tag-rugby (10/13)	Pav.
	2	10	37 e 38	Tag-rugby (11 e 12/13)	Gin./Ext.
		13	39	Tag-rugby (13/13)	Gin./Ext.
	3	17	40 e 41	Corta-mato	Pav.
J a n e i r o	2	7	42 e 43	Ginástica (1 e 2/13)	Gin./Ext.
		10	44	Ginástica (3/13)	Gin./Ext.
	3	14	45 e 46	Badminton (1 e 2/9)	Pav.
		17	47	Badminton (3/9) Corta-mato	Pav.
	4	21	48 e 49	Ginástica (4 e 5/13)	Gin./Ext.
		24	50	Ginástica (6/13)	Gin./Ext.
	5	28	51 e 52	Badminton(4 e 5/9)	Pav.
		31	53	Badminton (6/9)	Pav.

F e v e r e i r o	2	4	54 e 55	Ginástica (7 e 8/13)	Gin./Ext.
		7	56	Ginástica (9/13)	Gin./Ext.
	3	11	57 e 58	Badminton (7 e 8/9)	Pav.
		14	59	Badminton (9/9)	Pav.
	4	18	60 e 61	Ginástica (10 e 11 /13)	Gin./Ext.
		21	62	Ginástica (12 /13)	Gin./Ext.
M a r ç o	5	25	63 e 64	Ginástica e Futebol (13 /13 e 1 /10)	Pav.
		28	65	Futebol (2 /10)	Pav.
	2	7	66	Futebol (3 /10)	Gin./Ext.
	3	11	67 e 68	Atletismo e Futebol (1/5 e 4 /10)	Pav.
		14	69	Futebol (5 /10)	Pav.
	4	18	70 e 71	Atletismo e Futebol (2/5 e 6 /10)	Gin./Ext.
A b r i l		21	72	Atletismo (3/5)	Gin./Ext.
	5	25	73 e 74	Futebol (7 e 8 /10)	Pav.
		28	75	Futebol (9 /10)	Pav.
	1	1	76 e 77	Atletismo (4 e 5/5)	Gin./Ext.
		4	78	Futebol (10 /10)	Gin./Ext.
	4	22	79 e 80	Voleibol (1 e 2 de 8)	Pav.
M a i o	5	29	81 e 82	Dança e Orientação (1 de 5 e 1 de 3)	Gin./Ext.
	1	2	83	Dança Visita de estudo Algarve (2 de 5)	Gin./Ext.
	2	6	84 e 85	Voleibol (3 e 4 de 8)	Pav.
		9	86	Voleibol Atividade pré escolar (5 de 8)	Pav.
	3	13	87 e 88	Dança e Orientação (3 de 4 e 2 de 3) AULA OBSERVADA PELA PO!!!!	Gin./Ext.
		16	89	Dança (4 de 5)	Gin./Ext.
J u n h o	4	20	90 e 91	Voleibol (6 e 7 de 8)	Pav.
		23	92	Voleibol (8 de 8)	Pav.
	5	27	93 e 94	Aptidão física (1 e 2 de 4)	Gin./Ext.
		30	95	Aptidão física (3 de 4) Dia da Pêro	Gin./Ext.
	1	3	96 e 97	Aptidão física e Orientação(4 de 4 e 3 de 3)	Pav.
		6	98	Dança (5 de 5)	Pav.

Anexo 4 – Roulement de espaços

Escola EB 2/3 Péro Vaz de Caminha



Ocupação de Espaços - 1

Horas		2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
		Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.
8h25	9h15	7°C		9°B	5°A	5°D	9°C	5°A	8°B	8°C	5°C
9h25	10h15	7°C		9°B	5°A	5°D	9°C	7°D	8°B	8°C	5°C
10h30	11h20	7°D		7°A	9°D		7°C	9°D	8°A	9°B	5°D
11h30	12h20	7°D		8°B	9°D	7°B		9°A	7°A	8°A	7°B
12h25	13h15	9°C		9°A		5°C	8°C	9°A	7°A	8°A	7°B
13h40	14h30										
14h35	15h25					DEB					
15h35	16h25	6°A	5°B	6°C	6°D	6°B	DE		6°A		
16h35	17h25	6°A	5°B	6°C	DE	6°B	6°D	5°B	6°C		
17h30	18h20	DEB		DE			6°D		6°B		

1º Período	2º Período	3º Período
12/09 a 13/09	13/01 a 17/01	22/04 a 24/04
23/09 a 27/09	27/01 a 31/01	05/05 a 09/05
07/10 a 10/10	10/02 a 14/02	19/05 a 23/05
21/10 a 25/10	24/02 a 28/02	02/06 a 06/06
04/11 a 08/11	10/03 a 14/03	
18/11 a 22/11	24/03 a 28/03	
02/12 a 06/12		
16/12 a 17/12		

2024 - 2025

Escola EB 2/3 Péro Vaz de Caminha



Ocupação de Espaços - 2

Horas		2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
		Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.	Pav.	Gin./Ex t.
8h25	9h15		7°C	5°A	9°B	9°C	5°D	8°B	5°A	5°C	8°C
9h25	10h15		7°C	5°A	9°B	9°C	5°D	8°B	7°D	5°C	8°C
10h30	11h20		7°D	9°D	7°A	7°C		8°A	9°D	5°D	9°B
11h30	12h20		7°D	9°D	8°B		7°B	7°A	9°A	7°B	8°A
12h25	13h15		9°C		9°A	8°C	5°C	7°A	9°A	7°B	8°A
13h40	14h30										
14h35	15h25						DEB				
15h35	16h25	5°B	6°A	6°D	6°C	DE	6°B	6°A			
16h35	17h25	5°B	6°A	DE	6°C	6°D	6°B	6°C	5°B		
17h30	18h20		DEB		DE	6°D		6°B			

1º Período	2º Período	3º Período
16/09 a 20/09	06/01 a 10/01	28/04 a 02/05
30/09 a 06/10	20/01 a 24/01	12/05 a 16/05
14/10 a 18/10	03/02 a 07/02	26/05 a 30/05
28/10 a 31/10	17/02 a 21/02	09/06 a 13/06
11/11 a 15/11	06/03 a 07/03	
25/11 a 29/11	17/03 a 21/03	
09/12 a 13/12	31/03 a 4 /04	

2024 - 2025

Anexo 5 – Unidade Didática de TAG Rugby

Unidade Didática de TAG rugby									
Nível Introdução									
Ano: 9º Turma: B Nº Alunos: 20									
Nº Aula Total	25 e 26	27	30	31 e 32	33	34 e 35	36	37 e 38	39
Nº Aula UD	1 e 2	3	4	5 e 6	7	8 e 9	10	11 e 12	13
Data	12/11	15/11	22/11	26/11	29/11	3/12	6/12	10/12	13/12
Espaço	Gin./Ext.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Gin./Ext.	Pav.	Pav.	Gin./Ext.	Gin./Ext.
Tempo de aula	100 min.	50 min.	50 min.	100 min.	50 min.	100 min.	50 min.	100 min.	50 min.
Habilidades técnicas	Corrida com bola	AD	I/E	E	E	E	C		AS
	Finta		I/E	E	E	E	C		
	Passe		I/E	E	E	E	C		
	Recepção		I/E	E	E	E	C		
Habilidades táticas	Avançar		I/E	E	E	E	C		
	Apoiar			I/E	E	E	E	C	
	Continuidade				I/E	E	E	C	
	Pressão						I/E	C	
	Defesa individual			I/E	E	E	E	C	
	Defesa coletiva					I/E	E	C	
Conhecimento	Principais elementos técnicos		✓	✓	✓	✓	✓		
	Regras da modalidade		✓	✓	✓	✓	✓		
Aptidão Física	Resistência				✓		✓	✓	
	Força	✓			✓		✓	✓	
	Velocidade				✓		✓	✓	
	Destreza geral	✓			✓		✓	✓	
Domínio socio afetivo	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Fair play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Anexo 6 – Plano de aula de voleibol



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, Porto

Estágio Profissional FADEUP

Plano de Aula

Professor: Vitória Sousa	Ano: 9 Turma: B	Data: 06/05/2025 Aula nº: 84 e 85	Nº de Alunos: 20
Unidade Didáctica: Voleibol Função Didáctica: Exercitação Sessão nº 3 e 4 de 8	Local: AE PVC Espaço: Pav.	Hora: 8:25-10:15 Duração: 100 min.	Material: bolas de voleibol; sinalizadores; rede;

Objetivos: Exercitar a posição base, passe, manchete, recepção e serviço por baixo.

Aptidão física: Desenvolver: a força dos MS, MI e abdominal; Velocidade.

Cultura Desportiva: Identificar os diferentes exercícios e conhecer as suas componentes críticas e objetivo.

Conceitos Psicossociais: Cooperar com os colegas e nas tarefas propostas pelo professor.

Habilidades Motoras: Serviço por baixo; Passe; Manchete ; Recepção

Pa rte	TP	Objectivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
I n i c i a l	5'	Responde à chamada do professor e toma conhecimento dos objetivos da aula.	Chamada dos alunos para registo de presenças. Apresentar os conteúdos que vão ser abordados na aula e o seu respetivo objetivo.	Estão em silêncio e a ouvir o professor.	Os alunos estão sentados no banco à frente do professor.
	15	Prepara o corpo para as atividades da aula/Coopera com o colega e executa as repetições	Aptidão física em duplas com bolas - Prancha a passar a bola um para o outro; - 1 faz passe para o colega que está à sua frente em agachamento isométrico e este responde com manchete; - Leg raises , tem que tocar com o pé na bola que está na mão do colega; - Abdominal + passe; - Corrida de perseguição.	Ritmo contínuo.	Em duplas.

FUNDAMENTAL	60	Realiza o serviço corretamente	Exercício analítico de serviço por baixo. O aluno deve realizar o serviço e procurar acertar nos arcos colocados no chão do campo adversário. Cada arco tem uma pontuação e objetivo é somar o maior número de pontos. O vencedor escolhe um "castigo" para os colegas realizarem. Jogo 1x1 adaptado Um aluno com bola executa o serviço por baixo dirigido. O adversário, em posição base, recebe a bola em manchete se a bola vier baixa ou passe de dedos se a bola vier alta. Regras: - Inicialmente, antes de efetuar o passe ou manchete, pode deixar a bola ressaltar no chão. - Liberdade de número de passes mas tentar realizar os 3 passes (podendo ser utilizada a preensão da bola- máx 3 seg) para devolver a bola ao adversário. Jogo 2x2 em estrutura 0:2 Serviço dirigido para um dos colegas que está na receção e que se encontra do outro lado da rede. Dos dois recetores, quem vai receber deverá assumir previamente o 1º toque. O não-recebedor deverá avançar imediatamente para perto da rede, afim de efetuar o 2º toque. O 2º toque deverá ser realizado para o jogador recebedor/atacante, que efetuará um terceiro toque. Variante: - Inicialmente fazem 2 ou 3 vezes apenas lançando a bola com a mão para terem melhor noção dos deslocamentos e das funções de cada um. - Utilizando as regras do exercício anterior.	Mão aberta e rígida no batimento.	Alunos em grupos.
		Coopera com o colega e realiza o serviço e o hábito dos 3 toques Adquire a noção de recebedor/atacante (encadeamento do 1º para o 3º toque);		- Assumir rapidamente as funções de recebedor/não-recebedor; - 1º toque dirigido para perto da rede; - 2º toque realizado para perto da rede e para a frente do recebedor/atacante; - Recebedor/atacante, após receber a bola deverá avançar progressivamente para perto da rede	A pares, um de cada lado da rede.
		Coopera com o colega e compete com o adversário.			A pares
FINAL	5'	Reflexão	Reflexão da aula.	Estão em silêncio e a ouvir o professor.	Os alunos estão sentados no banco à frente do professor.
	10'		Tomar banho.		

Passe

O aluno deve: Receber/reenviar a bola com as duas mãos por cima e à frente da cabeça (consoante a trajetória), com os dedos afastados. Orientar os apoios para o alvo, com os pés à largura dos ombros. Coordenar os MS com MI. Executar extensão dos MI, MS e tronco aquando o momento de envio da bola.

Manchete

O aluno deve: Realizar a manchete com os MI fletidos e o tronco ligeiramente inclinado à frente (baixar o centro de gravidade); Contactar a bola com os antebraços e os MS em extensão; Coordenar flexão/extensão dos MI.

Serviço por baixo

O aluno deve: Colocar o pé, contrário à mão de batimento, à frente; Contatar a bola com a zona palmar da mão; Acompanhar o movimento de batimento transferindo o peso do corpo do pé de trás para o da frente. Efetuar o batimento com o MS em extensão; Situar a bola ao nível da cintura, sustentada com a mão contrária à mão do batimento; Colocar a bola numa zona estratégica/de difícil receção.

Anexo 7 – Exemplar relatório de aula

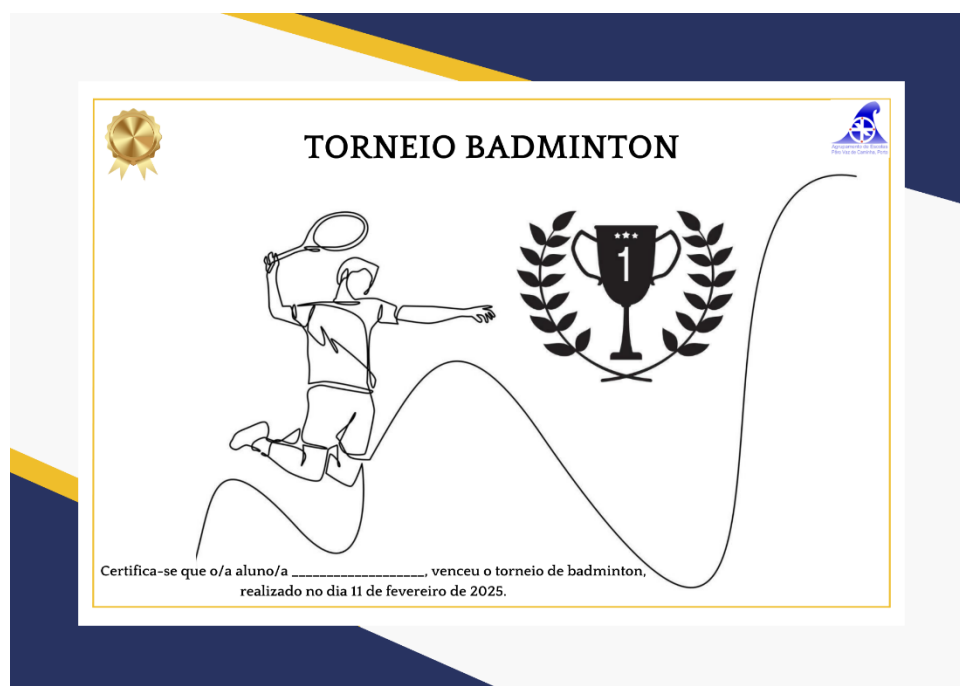
 Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, Porto RELATÓRIO DE AULA - Disciplina de Educação Física		Classificação ☐ Insuficiente (0% a 49%) ☐ Suficiente (50% a 69%) ☐ Bom (70% a 89%) ☐ Muito Bom (90% a 100%)
Nome: _____	Turma: _____	N.º _____
O professor: _____	Data: ____/____/____	
O (A) Enc. Educação: _____		

Não fiz aula prática porque _____

Em cada linha descreve pormenorizadamente um exercício da aula que estás a assistir usando palavras e desenhos.

Exercício	Descrição	Desenho
1		
2		
3		

Anexo 8 – Medalhas 5ºano / Diploma torneio intra-turma/ Prémios de poder



Prémios de Poder – Prova de Orientação

1. Imunidade ao Aquecimento – Não faz 1 exercício de aptidão física na próxima aula.

Nome: _____

2. Escolhe o Jogo Final – Decide o jogo que fecha a próxima aula.

Nome: _____

3. Capitão de Equipa – Escolhe primeiro e organiza a sua equipa.

Nome: _____

4. Substituição Instantânea – Pode mudar de equipa a meio do jogo.

Nome: _____

5. Pausa VIP – Ganha 1 minuto de descanso durante qualquer atividade.

Nome: _____

6. Escolhe Música da Aula – Põe a sua música no aquecimento.

Nome: _____

7. Comando de Tarefa – Escolhe quem faz o próximo exercício primeiro.

Nome: _____

8. Rouba uma Jogada – Pode repetir uma jogada que correu mal.

Nome: _____

9. Movimento Surpresa – Pode trocar o tipo de movimento físico.

Nome: _____

10. Escolhe a Bola – Decide com que tipo de bola se joga.

Nome: _____

11. Joga com Vantagem – Começa com 1 ponto extra num jogo por pontos.

Nome: _____

12. Baralha as Equipas – Pode reorganizar todas as equipas uma vez.

Nome: _____

Anexo 9 – Autorização jogo de futebol inter-escolas



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM JOGO DE FUTEBOL

Exmo. Encarregado(a) de Educação,

O grupo de estagiários da Escola Pêro Vaz de Caminha informa que no dia **28** de maio (4ª feira) irá ser realizado um **jogo de futebol** no Agrupamento de **Pêro Vaz de Caminha**. Para que o seu educando possa participar, solicitamos que preencham e assinem a autorização abaixo.

Eu, _____,
Encarregado de Educação do aluno(a) _____, da
turma ____ do ____º ano, autorizo a sua participação no jogo de futebol organizado pela
Escola Pêro Vaz Caminha no dia **28**.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____
_____, ____ de _____ de _____

Estagiária Vítória

Estagiário Bernardo

Anexo 10 – Carta entregue pelos alunos da turma residente no final do estágio

Stora Vitoria,

Entraste nas nossas vidas no início de ano e sem avisar, mas, em pouco tempo, já tinhas mudado tudo. Chegaste como estagiária de Educação Física, mas foste muito mais do que isso: foste presença, apoio, riso, foste força. Fostes amiga! As tuas aulas trouxeram mais do que exercício - trouxeram energia, alegria, e vontade de estar ali. Rimo-nos contigo até doer a barriga, e ouvimos os teus sermões (às vezes merecidos!) com aquele olhar de quem sabia que te importavas. Porque importavas -te mesmo. E isso sentia-se. Em cada palavra. Ajudaste-nos sem pedir nada em troca. Apoiaste-nos quando nem sabíamos que precisávamos de apoio. E, acima de tudo, nunca foste "só" uma professora. Fostes uma companheira de jornada. Uma daquelas pessoas raras passando na nossa vida e deixando marcas e memórias que o tempo não apaga. Nunca.

Agora que chega o momento de dizer "adeus", não conseguimos evitar aquele nó na garganta. Porque sabemos que vai custar. Mas também sabemos que foste, és e sempre serás especial para todos nós. Fizeste a diferença. E isso, stora... isso ninguém nos tira. Tu tens aquilo que não se aprende com livros; tens alma de professora e de alguém que faz a diferença. Segue com confiança, porque o caminho que escolheste é, sem dúvida, o teu. Ensinaste-nos de forma cativante, inspiradora e acolhedora. E nós somos a prova viva disso. Obrigada por teres cruzado o nosso caminho. Obrigada por teres feito parte desta etapa - tu tornaste tudo muito melhor.

Ficarás para sempre nos nossos corações, com carinho, respeito e com uma gratidão imensa. Obrigada por tudo!

Um abraço da tua turma favorita,
9º B ❤️

06.06.2025