



Trajeto e desenvolvimento em contexto escolar

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

André Miguel da Silva Amorim

Porto, setembro de 2025

Ficha de catalogação

Amorim, A. (2025). *Trajetó e desenvolvimento em contexto escolar*. Porto: A. Amorim. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; SAÚDE MENTAL; FORMAÇÃO DOCENTE; ENSINO SECUNDÁRIO.

Agradecimentos

Ao longo desta jornada de mestrado, muitas pessoas foram fundamentais para a minha formação acadêmica e pessoal, pelo que gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas elas.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo incentivo em todos os momentos. Estes foram a minha base e motivação para seguir em frente, mesmo nos períodos mais desafiadores.

À minha namorada, o meu muito obrigado por todo o carinho, compreensão e por estar ao meu lado em cada etapa deste processo.

Aos meus colegas de estágio, não há palavras suficientes para agradecer pela parceria, pela troca de conhecimento e por todos os momentos que compartilhamos ao longo deste ano. As dificuldades e conquistas que vivemos juntos só reforçaram a importância do trabalho em equipa e da amizade.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos professores, orientadores e todos os profissionais que contribuíram para a minha formação, compartilhando conhecimentos e experiências que levarei para a minha carreira.

Este mestrado não seria possível sem cada um de vocês, e sou imensamente grato por fazerem parte desta trajetória.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice de Figuras.....	VI
Índice de Tabelas.....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Resumo	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas.....	XI
1.Introdução	- 1 -
2. Enquadramento pessoal.....	- 3 -
2.1 Sobre Mim	- 3 -
2.2 Expectativas iniciais.....	- 4 -
3. Enquadramento Institucional	- 5 -
3.1 Escola Cooperante.....	- 5 -
3.2 Núcleo de Estágio	- 6 -
3.3 Caracterização da turma	- 8 -
4. Enquadramento Operacional.....	- 10 -
4.1 Conceção de Educação Física	- 10 -
4.2 Planeamento.....	- 12 -
4.2.1 Planeamento anual	- 12 -
4.2.2 Unidades Didáticas.....	- 14 -
4.2.3 Planos de aula	- 16 -
4.3 Realização.....	- 17 -
4.4 Avaliação	- 25 -
4.5 Observação	- 26 -
4.6 Reflexão.....	- 28 -
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	- 29 -
5.1 Participação em atividades Escolares	- 29 -
5.2 Socialização com a comunidade Escolar.....	- 32 -
6. Investigação em contexto Escolar	- 35 -
A Influência da Prática Regular de Exercício na Saúde Mental de Jovens Estudantes	- 35 -

Resumo	- 35 -
Abstract.....	- 36 -
6.1 Introdução.....	- 37 -
6.2 Metodologia	- 38 -
6.2.1 Amostra e contexto	- 38 -
6.2.2 Intervenção	- 39 -
6.2.3 Procedimentos de recolha dos dados	- 40 -
6.2.3.1 Instrumento.....	- 40 -
6.2.4 Procedimentos éticos	- 41 -
6.2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	- 42 -
6.3 Análise de Resultados.....	- 42 -
6.4 Discussão/Limitações	- 45 -
6.5 Conclusões.....	- 46 -
6.6 Referências bibliográficas.....	- 47 -
7.Considerações finais.....	- 49 -
8. Referências Bibliográficas.....	- 50 -
9. Anexos.....	XIII

Índice de Figuras

Figura 1-Comprovativo de caminhada	- 45 -
Figura 2-Comprovativo de caminhada	- 45 -
Figura 3-Comprovativo de caminhada	- 45 -
Figura 4-Comprovativo de caminhada	- 45 -
Figura 5-Comprovativo de flexões	- 45 -
Figura 6-Comprovativo de prancha.....	- 45 -

Índice de Tabelas

Tabela 1- Estatística Descritiva da pré-intervenção.....	42
Tabela 2- Estatística Descritiva da pós-intervenção.....	42
Tabela 3-Teste t para amostras emparelhadas entre a pré e pós-intervenção.	44

Índice de Anexos

Anexo 1 - Consentimento informado	XIII
Anexo 2 - Ficha de caracterização do aluno	XIV
Anexo 3 - Exemplo de Ficha de observação dos alunos	XVIII
Anexo 4 - Quadro diploma da atividade de Erasmus+	XX
Anexo 6 - Grelha de observação quantitativa	XXI
Anexo 7 – Grelha de observação quantitativa	XXII
Anexo 8 - Planeamento anual.....	XXIII
Anexo 9 – UD Danças Sociais.....	XXIV
Anexo 10 – UD Andebol	XXV
Anexo 11 – UD Ginástica acrobática.....	Erro! Marcador não definido. XXVI
Anexo 12 – UD Futebol.....	XXVII
Anexo 13 – UD Badminton	XXVIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, retrata o percurso de formação e intervenção pedagógica realizado ao longo do ano letivo de 2024/2025. A prática docente decorreu em várias turmas do ensino secundário, permitindo o contacto direto com diferentes contextos escolares e a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas, sustentadas em modelos como o Ensino do Jogo para a Compreensão, a Instrução Direta e a Aprendizagem Cooperativa. O estágio contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais, nomeadamente no planeamento, na avaliação, na gestão da aula e na reflexão crítica sobre a prática letiva, as quais serão aqui relatadas de forma crítica e refletida. Paralelamente, foi conduzido um estudo de investigação centrado no impacto da prática regular de exercício físico extracurricular na perceção de saúde mental dos alunos, tendo-se verificado uma evolução positiva, embora não estatisticamente significativa. Este relatório constitui um instrumento de reflexão e síntese de uma etapa relevante no percurso de formação inicial de docente, evidenciando o papel da Educação Física na promoção do bem-estar, da inclusão e do desenvolvimento integral dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; SAÚDE MENTAL; FORMAÇÃO DOCENTE; ENSINO SECUNDÁRIO.

Abstract

This school placement Report, developed within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto, reflects the formative journey undertaken throughout the academic year, combining the dimensions of teaching practice, professional development, and research. The pedagogical intervention took place in secondary school classes, allowing for the application of differentiated methodologies aimed at inclusion, motivation, and the holistic development of students. In parallel, a research study was conducted focusing on the visibility of competition in Physical Education classes, with the objective of analysing its impact on student engagement, motivation, and involvement. Based on semi-structured interviews conducted after experiencing contexts with and without competitive visibility, the results show that competition visibility can enhance commitment, effort, and self-improvement, provided it is integrated within a structured pedagogical approach. This report thus constitutes a critical reflection on the teacher's role in promoting meaningful learning experiences, reinforcing the importance of a Physical Education oriented towards the integral development of young people.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL PRACTICE; MENTAL HEALTH; TEACHER EDUCATION; SECONDARY EDUCATION.

Lista de Abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AFL - Avaliação para a aprendizagem

CO – Corrida de Orientação

EC - Escola cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

JTP – Jogos Tradicionais Populares

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de estágio

PC - Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE - Relatório de estágio

TGfU- Teaching Games for Understanding

UAARE - Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) reflete o culminar do ano de Estágio Profissional (EP), realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP constitui uma etapa determinante na formação do futuro professor, pois permite o contacto direto com a realidade escolar e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico. Esta experiência promove a articulação entre teoria e prática, desenvolvendo competências essenciais como a planificação, a gestão da aula e a avaliação, fundamentais para enfrentar os desafios do exercício profissional (Shulman, 1987).

Para além da dimensão técnica, o EP desempenha um papel central na construção da identidade profissional docente. É durante esta fase que o estudante começa a posicionar-se enquanto educador, tomando decisões pedagógicas, refletindo criticamente sobre a sua atuação e assumindo responsabilidades no processo educativo. Neste sentido, a prática reflexiva nas suas diferentes formas, torna-se indispensável para o crescimento profissional, como defende Schön (1983), ao permitir uma análise crítica contínua da ação docente.

Adicionalmente, o EP favorece o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas, promovendo a aprendizagem em interação com professores cooperantes, colegas de estágio e a comunidade educativa. Tal como refere Day (2001), o desenvolvimento profissional docente é um processo relacional e contextual, influenciado pelas experiências partilhadas e pelas culturas institucionais

O EP assinala o início de um percurso exigente, mas repleto de oportunidades para crescer, evoluir e contribuir para o contínuo desenvolvimento de uma profissão que desempenha um papel fundamental na formação dos jovens. Durante este EP, tive a oportunidade de integrar o corpo docente de uma escola, fazendo parte de um núcleo de estágio (NE) com mais três estudantes

estagiários e sob a orientação de um Professor Cooperante (PC). Desde o primeiro momento, o PC revelou-se uma referência demonstrando um elevado nível de exigência aliado a um forte compromisso com a nossa aprendizagem e preparação para a realidade do ensino.

Este documento apresenta o trabalho desenvolvido ao longo do EP, abordando as diversas etapas deste processo, desde o planeamento e implementação de estratégias pedagógicas até à avaliação e reflexão sobre as aprendizagens adquiridas. O relatório é estruturado em sete partes principais a Introdução, o Enquadramento Pessoal, o Enquadramento Institucional, o Enquadramento Operacional, o Envolvimento na Comunidade Escolar, a Investigação em Contexto Docente e, finalmente, as Considerações Finais.

O Enquadramento Pessoal apresenta uma breve biografia, bem como as motivações e expectativas iniciais para esta etapa formativa. No Enquadramento Institucional, descreve-se o contexto do EP, incluindo a escola, o NE e a caracterização da turma. O Enquadramento Operacional aborda a conceção de ensino da EF, o planeamento das aulas, a sua implementação, a avaliação e as reflexões decorrentes da prática.

A secção relativa ao Envolvimento na Comunidade Escolar, reflete a participação em atividades extracurriculares e a interação com a comunidade educativa. Por sua vez, na Investigação em Contexto Docente, apresenta-se um projeto desenvolvido em conjunto com a turma atribuída, centrado na relação entre Aptidão Física e Saúde Mental. Por fim, nas Considerações Finais, procede-se a uma análise retrospectiva deste percurso, destacando as aprendizagens que marcaram e enriqueceram esta experiência.

Para além de documentar o trabalho desenvolvido ao longo do EP, este RE constitui um espaço de reflexão crítica, onde são analisados os obstáculos, as aprendizagens e as experiências que influenciaram os primeiros passos do meu percurso enquanto professor de EF.

2. Enquadramento pessoal

2.1 Sobre Mim

Chamo-me André Miguel da Silva Amorim, nasci a 22 de janeiro de 2001 e sou natural de Vila Praia de Âncora, pertencente ao distrito de Viana do Castelo. Desde muito cedo, o desporto tornou-se uma parte essencial da minha vida. Durante a minha infância, os intervalos da escola eram o momento perfeito para brincar e praticar atividades físicas, como jogar às apanhadinhas, fu tebol etc. Para além disso, sempre tive um gosto especial pelas aulas de EF, que não só eram o meu momento preferido na escola, como também despertaram e alimentaram o meu interesse pelo movimento e pelo desporto. Esse entusiasmo foi sempre uma constante e acabou por moldar o meu percurso pessoal e académico.

Aos seis anos, iniciei o meu percurso na ginástica, modalidade que pratiquei com dedicação até aos 21 anos. Durante esses anos, desenvolvi não só competências técnicas, mas também valores fundamentais como a disciplina, o trabalho em equipa e a resiliência, que continuo a aplicar em várias áreas da minha vida. Ao terminar a minha trajetória como atleta, iniciei uma nova etapa como treinador. Este papel permitiu-me explorar uma vertente diferente da ginástica e aprofundar o meu desejo pela formação e ensino no contexto desportivo. Foi nessa altura que o meu interesse pela área da EF e pela formação de outros atletas se tornou ainda mais evidente.

No plano académico, concluí a licenciatura na Escola Superior de Desporto e Lazer (ESDL-IPVC), onde tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre as atividades físicas e desportivas. Posteriormente, prossegui estudos na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), onde ingressei no MEEFEBS. No primeiro ano do mestrado, aprofundei ainda mais as minhas competências, complementando a minha formação com um curso de treinadores de ginástica, acreditado pela Federação de Ginástica de Portugal, fortalecendo as minhas competências técnicas e pedagógicas.

Atualmente, sinto-me plenamente realizado ao conseguir aliar a minha satisfação pelo desporto ao desejo de partilhar conhecimento. Ser professor e treinador vai além de uma profissão, é uma oportunidade única de inspirar, motivar e contribuir para o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo. Auxiliar a concretizar o potencial humano, promovendo tanto o crescimento desportivo quanto a evolução pessoal, é um privilégio imensurável. No meu ensino, procuro transmitir os valores que o desporto me proporcionou, criando experiências enriquecedoras para os alunos e atletas.

2.2 Expectativas iniciais

Ao iniciar o meu EP como estudante estagiário (EE) de EF, tinha plena consciência de que seria uma fase extremamente exigente, mas, ao mesmo tempo, representaria uma oportunidade única de crescimento pessoal e profissional. Reconhecia que o EP não seria apenas um período de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, mas também um momento para ampliar as minhas competências, enfrentar desafios reais e construir a base para a minha futura carreira como professor de EF.

Desde o início, previa enfrentar algumas adversidades, especialmente no que diz respeito ao planeamento e à condução de aulas teóricas. Estas aulas, por natureza, exigiam uma abordagem mais estruturada e um domínio maior das estratégias pedagógicas, algo que considerava ser mais complexo do que as aulas práticas devido à minha falta de experiência nesse contexto específico. Era igualmente perceptível para mim que a dança seria uma área em que precisaria de me superar. Esta componente curricular exigia não só um conhecimento técnico que eu pretendia aprofundar, mas também uma capacidade de inovar e captar o interesse dos alunos, o que requereria preparação cuidada e criatividade no planeamento das aulas.

Com o tempo, prática e uma postura de constante reflexão sobre o meu desempenho, esperava melhorar significativamente as minhas capacidades de

gestão e organização das aulas. Via cada dificuldade como uma oportunidade para aprender e evoluir. Sabia que, muitas vezes, os planos poderiam não correr como esperado, e, por isso, considerava essencial desenvolver a habilidade de adaptar as atividades e estratégias de ensino em tempo real, respondendo às necessidades dos alunos e às dinâmicas de cada aluno.

Além dos aspetos técnicos e pedagógicos, tinha também consciência de que as competências interpessoais desempenhavam um papel fundamental na prática docente. Criar uma relação positiva e respeitosa com os alunos era uma das minhas prioridades. Queria construir um ambiente de aula onde os alunos se sentissem motivados, valorizados e estimulados a participar ativamente nas atividades propostas. Para isso, pretendia investir no desenvolvimento da minha comunicação, procurando ser claro, empático e acessível, enquanto estabelecia limites e promovia o respeito mútuo. Sabia que essa interação saudável seria essencial não só para o sucesso das aulas, mas também para o meu crescimento enquanto professor.

Por outro lado, estar em contacto com outros profissionais experientes seria uma oportunidade para observar diferentes estilos de ensino, trocar ideias e receber feedback construtivo que me ajudaria a identificar os meus pontos fortes e as áreas em que precisava de melhorar.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Escola Cooperante

A Escola Cooperante (EC) é uma escola pública com localização privilegiada e de fácil acesso a transportes públicos. Apresenta um currículo diversificado no ensino secundário, incluindo cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Humanidades, bem como cursos especializados, como Técnico de Cozinha/Pastelaria e Técnico de Administração e Programação de Sistemas Informáticos, oferecendo uma formação ajustada às exigências do mercado de trabalho.

Para além do currículo abrangente, a EC destaca-se pelas excelentes condições físicas. Dispõe de duas áreas internas para a prática de EF, uma área para desportos coletivos e outra para ginástica e dança, bem como uma sala própria para aulas teóricas. No exterior, conta com um campo de 40x20 metros, rodeado por pista de atletismo e com uma caixa de areia para salto em comprimento. O material desportivo é variado, bem conservado e em ótimas condições, o que contribui positivamente para a qualidade das aulas.

A EC é mais do que um espaço de ensino, é um ambiente onde se promovem o crescimento pessoal, académico e social dos alunos. Ao longo do estágio, tornou-se evidente o compromisso da escola com o sucesso dos alunos, através de um apoio contínuo e de um clima de cooperação entre todos os elementos da comunidade educativa.

A EC valoriza a inovação pedagógica e adapta constantemente os seus métodos às necessidades dos alunos. O acompanhamento próximo e regular, tanto dos alunos como dos estagiários, é uma prioridade, assim como a realização de reuniões intercalares que permitem avaliar o progresso e reajustar estratégias educativas sempre que necessário.

A visão educativa da EC assenta na promoção do mérito e do sucesso, incentivando os alunos a prosseguir estudos no ensino superior. Paralelamente, a escola promove valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a empatia e o bem-estar comum, preparando os alunos não só para a vida académica e profissional, mas também para serem exímios cidadãos.

3.2 Núcleo de Estágio

O meu NE foi constituído por quatro EE, um PC e uma Professora Orientadora (PO). Desde o início, estabelecemos uma relação de entreaajuda muito positiva, assente no respeito mútuo, na partilha de conhecimentos e no apoio constante. Esta cooperação foi determinante para ultrapassarmos as dificuldades encontradas e para consolidarmos aprendizagens ao longo de todo o processo de estágio.

Iniciámos o nosso percurso com a Unidade didática (UD) de Dança, que exigiu um elevado grau de planeamento conjunto e trabalho colaborativo. Tivemos de debater estratégias, definir a melhor forma de transmitir os conteúdos e preparar-nos para ensinar os passos de dança com clareza e confiança. Esta primeira experiência fortaleceu a nossa coesão enquanto grupo, reforçando a capacidade de organização e eficiência na colaboração. No quotidiano, apoiámo-nos mutuamente em todas as fases de planeamento, condução das aulas e reflexão sobre a prática, partilhando ideias, sugestões e possíveis melhorias. Essa troca constante de perspetivas enriqueceu o trabalho coletivo, promoveu a adaptação da metodologia de ensino e contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais para a futura prática docente. Saber que podíamos contar uns com os outros tornou o EP mais motivador, produtivo e dinâmico.

O papel da PO foi igualmente fundamental. Demonstrou sempre um elevado nível de disponibilidade e profissionalismo, respondendo de forma rápida e clara às nossas dúvidas e garantindo um acompanhamento contínuo. Desde o início, definiu um cronograma objetivo, com datas e tarefas bem estruturadas, o que nos deu segurança e autonomia. Para além do apoio teórico, acompanhou-nos no terreno, observando aulas e fornecendo feedback construtivo e detalhado, destacando pontos fortes e indicando aspetos a melhorar. Essa postura foi essencial para a nossa evolução, ajudando-nos a desenvolver uma prática mais crítica, consciente e fundamentada. A sua constante atenção aos prazos e às tarefas reforçou ainda a nossa responsabilidade e compromisso ao longo do estágio.

O PC também desempenhou um papel ativo e próximo. Incentivou-nos a realizar as tarefas de forma autónoma, fornecendo feedback individual e coletivo após a sua conclusão. Sempre que necessário, disponibilizou materiais de apoio e sugeriu estratégias práticas ajustadas às nossas necessidades. Acompanhou regularmente as nossas aulas e, no final de cada sessão, promovia momentos de reflexão conjunta, fundamentais para a identificação de pontos fortes e aspetos a melhorar. Além disso, realizávamos semanalmente reuniões

pedagógicas para rever os planos de aula, discutir tarefas pendentes e organizar as aulas seguintes, o que permitiu um aperfeiçoamento contínuo e sustentado da nossa prática pedagógica.

3.3 Caracterização da turma

No início do ano letivo, foi atribuída uma turma residente a cada um dos quatro EE. No entanto, devido à necessidade de reajustar a carga horária do PC, a partir do segundo período foi implementada uma rotação quinzenal entre as três turmas existentes para todos os estagiários.

Na primeira aula com cada turma, foi entregue uma ficha de caracterização (Anexo 2) com o objetivo de recolher informação relevante sobre a saúde dos alunos, experiências desportivas, objetivos académicos e profissionais. Este conhecimento inicial foi fundamental para orientar o planeamento de aulas de EF, de forma a torná-las mais ajustadas, inclusivas e motivadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e adequado às necessidades de todos os alunos.

11.º Ano - Primeira

Uma das turmas do 11.º ano, que designarei de primeira, era composta por 20 alunos (12 raparigas e oito rapazes), com uma média de idades de 16 anos, pertencentes ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Destacavam-se dois alunos integrados na UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola), demonstrando uma forte dedicação ao desporto de alto rendimento em paralelo com o percurso académico.

A maioria dos alunos manifestou intenção de prosseguir estudos no ensino superior, sendo as áreas mais referidas saúde, desporto e engenharias. Apenas dois alunos ainda não definiram o seu percurso futuro, o que é condizente com as características próprias da faixa etária.

Em termos de saúde, sete alunos indicaram ter condições diversas, como asma, tiroidismo, problemas visuais e auditivos, entre outras. Esta informação revelou-se essencial para adaptar as aulas de EF às necessidades individuais,

garantindo a inclusão e segurança de todos. No que diz respeito à prática desportiva extracurricular, 13 alunos participam regularmente em modalidades como futebol, voleibol, ballet, equitação, ginásio, ténis, futsal e ginástica. Apenas uma aluna referiu ter abandonado o desporto por motivos de saúde.

Relativamente às preferências curriculares, as disciplinas menos apreciadas foram Inglês, Matemática, Português e EF evidenciando a diversidade de gostos e dificuldades entre os alunos.

12º. Ano - Segunda

A segunda turma, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, era composta por 20 alunos, sendo 17 rapazes e três raparigas, com idades entre os 16 e os 17 anos, residentes sobretudo no concelho da Maia.

Tratava-se de uma turma interessada e motivada, com gosto pela escola, com ambições claras em relação ao futuro. A maioria pretende prosseguir estudos no ensino superior, destacando-se áreas como engenharia, medicina, informática e gestão. Embora revelassem menor interesse por disciplinas como Português e Física, demonstravam, no geral, empenho, sentido de responsabilidade, espírito cooperativo e uma atitude competitiva saudável.

No âmbito da EF, eram muito participativos e demonstravam entusiasmo por todas as modalidades. Todos praticavam atividade física extracurricular, quer em modalidades coletivas como futsal e voleibol, quer em individuais como natação ou ginástica, ou ainda frequentando o ginásio.

Em suma, esta turma destacava-se por ser ativa, motivada e ambiciosa, com um perfil que favorece uma abordagem pedagógica dinâmica e exigente.

11º. Ano - Terceira

A outra turma do 11.º ano, que designarei de terceira, era composta por 20 alunos, sendo 18 do sexo masculino e dois do sexo feminino, com uma média de idades de 16 anos. Integrava o curso científico-humanístico de Ciências e

Tecnologias, tendo como disciplinas opcionais Físico-Química e Geometria Descritiva.

No que diz respeito à saúde, cinco alunos referiram sofrer de doenças crónicas, como asma, alergias e bronquiectasia pulmonar, sendo que apenas um necessita de medicação regular. Seis alunos apresentavam dificuldades visuais, e dois tinham sido recentemente submetidos a cirurgias, o que poderia requerer cuidados ou adaptações pontuais.

De forma geral, a turma caracterizava-se por ser uma turma ativa, participativa e com boas expectativas quanto ao seu percurso escolar. Revelava motivação para aprender e um bom potencial académico, que poderia ser plenamente desenvolvido com o acompanhamento e os estímulos adequados, contribuindo para uma vivência escolar positiva e enriquecedora.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Conceção de Educação Física

A EF assume-se, nas sociedades modernas, como uma disciplina com um propósito educativo muito mais amplo do que a mera prática de exercício físico. Esta visão alargada reflete-se nas conceções dos professores, que, segundo Tardif (2002), não são estáticas, mas antes dinâmicas, evoluindo ao longo da sua experiência profissional. Longe de se limitar ao desenvolvimento de habilidades motoras, a EF constitui um veículo privilegiado para a formação integral do indivíduo, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Kirk, 2010). Neste sentido, transcende em muito a ideia reducionista de ser apenas um momento de descontração ou um prolongamento do recreio.

A dimensão formativa da EF revela-se particularmente relevante quando consideramos o seu potencial para desenvolver competências que vão além do domínio psicomotor. Como salienta Siedentop (1994), esta disciplina desempenha um papel crucial no cultivo de valores como o trabalho em equipa, a tomada de decisão consciente e o pensamento crítico. Tais competências são

fundamentais para a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade. Neste processo, o aluno deve ocupar uma posição central, sendo as práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas e contextos de vida (Devís & Peiró, 1992). Esta abordagem centrada no estudante exige uma EF inclusiva, que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade, oferecendo oportunidades equitativas de participação a todos, independentemente das suas capacidades ou origens socioeconómicas.

Para que estes objetivos sejam alcançados, torna-se imperativo adotar metodologias de ensino inovadoras e flexíveis. O professor assume aqui um papel de facilitador, promovendo a autonomia dos alunos através de estratégias ativas e participativas (Metzler, 2011). Esta flexibilidade metodológica permite ajustar as práticas educativas às características de cada turma, garantindo que nenhum aluno fica excluído do processo de aprendizagem. Kirk (2010) reforça esta ideia, defendendo uma EF democrática, acessível e significativa para todos os estudantes.

Contudo, os desafios que se colocam à EF na atualidade são numerosos e complexos. O crescente sedentarismo entre crianças e jovens, agravado pelo uso excessivo de tecnologias digitais, tem afastado as novas gerações da prática de atividade física (Hardman & Green, 2011). Perante este cenário, a EF enfrenta a necessidade urgente de se reinventar, adotando abordagens pedagógicas inovadoras que cativem os alunos e os motivem para estilos de vida mais ativos. Paralelamente, exige-se uma formação contínua dos professores, que lhes permita responder eficazmente a estes novos desafios.

Apesar das dificuldades, a EF mantém-se como uma disciplina indispensável no currículo escolar. Para além dos benefícios evidentes ao nível da saúde física, previne doenças crónicas associadas ao sedentarismo e contribui para o desenvolvimento de valores fundamentais, como o respeito, a cooperação e a superação pessoal. Como sublinha Fraile (2004), a prática docente nesta área requer uma reflexão constante e uma integração profunda na cultura da escola, alinhando-se com documentos orientadores como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

Em síntese, a EF deve ser entendida como uma disciplina multifacetada, cujo valor educativo ultrapassa em muito a dimensão motora. Num mundo em constante mudança, cabe aos educadores adotar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Estas devem ser capazes de responder aos desafios do século XXI e de formar cidadãos globalmente competentes.

4.2 Planeamento

O planeamento constitui uma etapa essencial da intervenção pedagógica em Educação Física (EF), funcionando como a base estruturante que orienta todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Mesquita (1998), planejar significa antecipar, organizar e estruturar as aprendizagens, garantindo coerência, intencionalidade e eficácia na prática docente. Nesse sentido, o planeamento não deve ser encarado como um documento fechado, mas sim como um guia flexível, capaz de se adaptar às necessidades dos alunos, às condições logísticas da escola e a eventuais imprevistos (Vicianá, 2016).

A sua relevância reside no facto de permitir ao professor articular objetivos pedagógicos com metodologias, conteúdos e formas de avaliação, assegurando uma progressão lógica e equilibrada das aprendizagens (Metzler & Colquitt, 2021). Além disso, o planeamento contribui para a inclusão, ao prever estratégias diferenciadas que respondem à diversidade de competências e de contextos socioculturais presentes nas turmas (Rink, 2014).

Tradicionalmente, a literatura organiza o planeamento em três níveis interligados: macro (planeamento anual), que estabelece a visão global do ano letivo; meso (unidade didática), que traduz os objetivos gerais em aprendizagens específicas por modalidade ou conteúdo; e micro (plano de aula), onde se operacionaliza a intervenção pedagógica diária (Siedentop, 2022). Cada nível, embora com funções distintas, deve articular-se de forma coerente, garantindo que os alunos experimentem aprendizagens significativas e consistentes.

4.2.1 Planeamento anual

O planeamento anual constitui a base de toda a organização letiva em EF, funcionando como o ponto de partida para a definição dos conteúdos a abordar

ao longo do ano. É neste documento que se estabelecem as UD a lecionar, bem como a respetiva distribuição ao longo dos períodos letivos como podemos ver no Anexo 8. Este foi organizado em três períodos letivos, estruturando-se por blocos de 90 minutos, com distribuição equilibrada entre as diferentes áreas de conteúdo da disciplina de EF.

No primeiro período, foram planificados 26 blocos de 90 minutos. A distribuição contemplou quatro blocos dedicados à área da aptidão física, 12 blocos centrados nos jogos desportivos coletivos, com enfoque no andebol, oito blocos destinados às danças sociais, mais concretamente ao chá-chá-chá, e, por fim, dois blocos dedicados à área dos conhecimentos.

Durante o segundo período, o planeamento integrou 25 blocos. Foram atribuídos 15 blocos à continuidade dos jogos desportivos coletivos, desta vez com foco no voleibol, oito blocos à prática de ginástica acrobática e dois blocos à área dos conhecimentos, assegurando assim um equilíbrio entre prática e teoria.

Já no terceiro período, mais curto, foram organizados 13 blocos. A distribuição incluiu seis blocos dedicados aos jogos tradicionais, seis blocos à corrida de orientação (CO), e um bloco destinado à área dos conhecimentos.

O planeamento anual revelou-se um instrumento fundamental para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Como EE responsável pela primeira turma, iniciei o ano com um planeamento detalhado de 122 aulas, distribuídas pelos três períodos letivos, que decorreram entre 12 de setembro de 2024 e 6 de junho de 2025. Este planeamento inicial, seguindo o modelo por blocos de 90 minutos recomendado por Vickers (1990), permitiu estruturar progressivamente as aprendizagens, organizar eficientemente o tempo e os recursos e adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos.

Apesar do planeamento cuidadoso, a realidade escolar trouxe desafios inesperados. Das 122 aulas previstas inicialmente para todas as turmas, apenas 114 foram efetivamente lecionadas devido a diversos imprevistos. Esta situação reforçou a importância de manter uma abordagem flexível no planeamento,

como defende Rocha (2020), permitindo ajustes sem comprometer os objetivos pedagógicos essenciais.

O segundo período trouxe uma mudança significativa com a rotação entre turmas, exigindo uma rápida adaptação. Passei a lecionar ginástica acrobática na primeira turma, ginástica e voleibol na terceira turma, e futebol e badminton na segunda turma. Esta experiência diversificada permitiu aplicar diferentes estratégias de ensino e consolidar competências em várias áreas da EF. Para garantir a continuidade pedagógica, foi fundamental analisar previamente os planos das novas turmas e manter uma estreita colaboração com os EE.

No terceiro período, continuamos com a mesma estratégia de rotação entre turmas e coube-nos abordar conteúdos mais lúdicos como Jogos Tradicionais populares (JTP) e CO nas turmas do 11.º ano, e no 12.º lecionei o atletismo mais especificamente salto em comprimento e corrida de barreiras.

4.2.2 Unidades Didáticas

A utilização do modelo de Vickers (1990) nas UD mostrou-se particularmente eficaz, integrando as quatro dimensões fundamentais técnica, tática, condição física e psicológica, por conta das suas categorias transdisciplinares, as habilidades motoras, a condição física e fisiologia, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Esta abordagem holística, aliada à flexibilidade na implementação, permitiu adaptar as aulas às características específicas de cada turma e aos diferentes contextos que surgiram ao longo do ano.

Ao longo do estágio pedagógico, as UD, planeadas com base no Modelo de Estruturas de Conhecimento, permitiram-me organizar os conteúdos de forma lógica e progressiva, estruturando o ensino em função do desenvolvimento das aprendizagens e da complexidade das tarefas propostas. A sua aplicação mostrou-se particularmente útil na definição de metas claras e na organização de situações de aprendizagem ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos.

Na fase inicial do planeamento, realizei avaliações diagnósticas (AD) em algumas modalidades, nomeadamente no andebol e no voleibol, o que possibilitou conhecer melhor o nível de desempenho dos alunos e adequar a intervenção pedagógica desde o início. Nestes casos, a UD foi implementada após a AD, permitindo um ensino mais dirigido e fundamentado. No entanto, em modalidades como ginástica de solo, danças sociais (Anexo 9), JTP e CO, a UD foi iniciada por um momento teórico, de forma a contextualizar os alunos sobre a matéria que seria abordada e ficarem com as principais informações das diferentes modalidades abordadas. Ainda assim, fui realizando ajustes ao longo das aulas, com base na observação direta e no feedback dos alunos. Nas UD em que não foi realizada AD, essa decisão teve sempre uma justificação pedagógica. No caso da dança, como o PC já conhecia a turma e sabia que os alunos nunca tinham trabalhado o chachachá, e sendo a UD relativamente curta, optou-se por iniciar diretamente a matéria.

Relativamente à ginástica acrobática, a opção prendeu-se com a especificidade da modalidade, os alunos tinham de elaborar uma coreografia. Assim, começámos por ensinar os elementos gímnicos fundamentais e fornecemos materiais de apoio com exemplos de figuras acrobáticas possíveis de realizar. A partir daí, os alunos puderam escolher os elementos gímnicos e as figuras que integrariam na sua coreografia, tornando o processo mais autónomo e criativo.

Já no caso da CO e dos JTP, considerou-se que a AD não era necessária, uma vez que não existem níveis de desempenho específicos que justificassem esse tipo de avaliação inicial.

Ao longo das diferentes unidades didáticas (UD), surgiram algumas dificuldades que exigiram de mim capacidade de adaptação e procura de soluções adequadas. Uma das maiores dificuldades ocorreu na UD de Danças Sociais, dado o meu reduzido conhecimento prévio nesta área. Foi necessário aprofundar o estudo da matéria, seleccionando os passos mais relevantes e definindo a melhor sequência para a sua leção. Para superar este desafio, recorri à observação de aulas, a materiais de apoio e à orientação do PC, o que

me permitiu ganhar segurança e estruturar as sessões de forma progressiva e acessível para os alunos.

Nas UD em que foi realizada a AD, senti inicialmente algumas dificuldades na gestão dos diferentes níveis de desempenho apresentados pelos alunos. A heterogeneidade da turma exigia propostas diferenciadas e adequadas a cada nível de competência. Para resolver esta questão, optei por aplicar estratégias de diferenciação pedagógica, como a adaptação de tarefas, a criação de variantes com graus de dificuldade distintos e a promoção de trabalho em pares ou pequenos grupos, favorecendo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de experiência.

4.2.3 Planos de aula

Ao longo do estágio pedagógico, compreendi a importância central que o plano de aula assume no processo de ensino-aprendizagem. Percebi que este documento não é apenas um guia técnico, mas uma ferramenta que me permitiu pensar, organizar e refletir sobre a prática docente de forma estruturada e intencional. Foi através da elaboração contínua de planos de aula que me aproximei de uma intervenção pedagógica mais consciente, ajustada ao contexto real da escola e às necessidades específicas dos alunos.

Recordo que, numa fase inicial, senti alguma rigidez ao elaborar os primeiros planos, guiando-me quase exclusivamente por estruturas previamente definidas. No entanto, à medida que fui adquirindo maior domínio da prática e da teoria subjacente, percebi, como defende Rink (2014), que a flexibilidade no planeamento é fundamental para que a resposta educativa seja efetivamente significativa. Assim, fui ajustando progressivamente os meus planos de aula ao longo do estágio. Um exemplo claro dessa evolução foi a forma como utilizei as palavras-chave e os critérios de êxito. Numa fase inicial, incluía ambos no plano, mas, com o tempo, optei por manter apenas as palavras-chave, pois percebi que estas me ajudavam eficazmente a lembrar os erros mais comuns dos alunos e as estratégias mais adequadas para os corrigir.

Lembro-me também que, no início, planeava apenas um exercício por objetivo. Contudo, à medida que fui ganhando experiência, percebi a importância de preparar variações dos exercícios, de modo a garantir a continuidade da aula, mesmo em situações de imprevisto, como a ausência de alunos ou a necessidade de realizar progressões ou regressões. Esta flexibilidade no planeamento revelou-se essencial para assegurar uma intervenção pedagógica ajustada ao contexto real da turma.

4.3 Realização

A fase de realização prática do ensino é o momento crucial em que o planeamento teórico ganha vida. Mais do que a preparação prévia, esta etapa coloca o professor perante a dinâmica imprevisível da sala de aula, exigindo-lhe a capacidade de adaptar e decidir instantaneamente perante situações não previstas (Alarcão, 2011).

No contexto da EF, esta execução torna-se particularmente complexa, pois o professor deve conciliar de forma equilibrada o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor dos alunos. Autores como Rink (2014) defendem que é fundamental maximizar o tempo dedicado à prática motora efetiva. Por sua vez, Metzler e Colquitt (2021) enfatizam que o ensino deve ser intencional, com um claro propósito de criar experiências de aprendizagem significativas.

Os modelos de ensino servem como guias valiosos, fornecendo uma estrutura para o planeamento, a aplicação e a avaliação, no entanto, importa salientar que não existe uma fórmula universal aplicável a todos os contextos (Mosston & Ashworth, 2002). A competência-chave do professor reside, portanto, na sua capacidade de refletir criticamente e selecionar a abordagem mais adequada, podendo até integrar elementos de diferentes modelos para melhor responder às necessidades específicas dos seus alunos (Rink, 2014). Esta reflexão sobre a ação revela-se, assim, um pilar fundamental para o sucesso da realização pedagógica.

Para equilibrar o desenvolvimento técnico com a vertente relacional nas Danças Sociais, recorreu-se à utilização de um modelo híbrido, que articula de

forma intencional diferentes modelos de ensino. O Modelo de Instrução Direta (MID) foi essencial para assegurar a aquisição de padrões coreográficos fundamentais, como os passos de valsa, através de demonstrações precisas, feedback imediato e correções sistemáticas, conforme defendido por Rosenshine (2012). Para reforçar a dimensão expressiva e colaborativa da prática, integraram-se estratégias de Ensino a Pares e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Estas abordagens, segundo Lund e Tannehill (2015), são fundamentais para estimular “a expressão criativa e a coesão grupal”, elementos centrais nas danças de par. Ao trabalharem em conjunto, os alunos não só aprofundaram a sua compreensão técnica, como também desenvolveram competências sociais e comunicativas, essenciais num contexto em que a interação e a sintonia entre pares são determinantes.

Esta combinação de modelos revelou-se particularmente eficaz na promoção de aprendizagens significativas, integrando rigor técnico, criatividade e cooperação, de forma coerente com os princípios de uma EF centrada no aluno e inclusiva.

No início das primeiras UD tive algumas dificuldades em gerir o espaço e o tempo de aula, como retrata a seguinte reflexão no plano de aula:

“Na próxima aula, devo ter atenção a trocar os alunos que estão no fundo da sala, fazendo-os passar para a frente, não só para ser mais fácil corrigir, mas também para que consigam ver melhor cada passo.”

Reflexão PA 5 e 6 – Danças Sociais, 20 de setembro 2024

Para uma melhor gestão do espaço da aula, eu e os meus colegas analisámos quais as opções mais adequadas para reorganizar a sala. Surgiram várias propostas e decidimos testar diferentes disposições, com o objetivo de otimizar a utilização do espaço e garantir que todos os alunos tivessem uma visão desimpedida e mantivessem a atenção durante as demonstrações.

Um exemplo prático desta abordagem ocorreu numa aula de dança. Inicialmente, os alunos estavam dispostos em três colunas, mas rapidamente nos apercebemos de que os das filas de trás tinham dificuldade em visualizar a exemplificação. Perante esta constatação, optámos por redistribuí-los num

“xadrez”. Esta solução revelou-se muito mais eficaz, pois melhorou significativamente a visibilidade de todos e permitiu um acompanhamento mais eficaz.

Na UD de andebol (Anexo 10), adotei estratégias pedagógicas de três modelos fundamentais. Utilizei o Teaching Games for Understanding (TGfU), por, como referem Bunker e Thorpe (1982), priorizar a compreensão tática antes da execução técnica, potenciando nos alunos o desenvolvimento da tomada de decisão em contexto de jogo. Para o aperfeiçoamento técnico de fundamentos como o passe e o remate, recorri ao MID, procurando maximizar a precisão dos movimentos e, complementarmente, recorrei ao MAC (Johnson & Johnson, 1999), para a promoção da interdependência positiva e responsabilidade individual entre os alunos.

Durante esta UD, enfrentei vários desafios práticos. A gestão do espaço revelou-se particularmente complexa, especialmente quando necessitava de alterar o local previamente planeado.

"A aula não correu como planeado, uma vez que não falei com todos os professores responsáveis pelas aulas, o que impossibilitou o uso do espaço que estava a contar utilizar".

Reflexão PA 23 e 24 – Andebol, 06 de novembro 2024

Esta situação obrigou-me a reformular rapidamente os exercícios, o que por vezes comprometeu os objetivos pedagógicos estabelecidos. A complexidade do andebol, com as suas múltiplas variáveis, aliada à falta de alguns alunos, acrescentou dificuldades à gestão das aulas. Observei que, "quando explicava o que os alunos deveriam fazer em diferentes situações, alguns ficavam a conversar", como anotei na mesma reflexão. Esta dispersão de atenção ocorria principalmente quando tinha vários campos a funcionar simultaneamente.

À medida que a UD avançava, comecei a planear para a aula tanto para o interior quanto para o exterior do pavilhão, tendo em atenção se algum professor iria ocupar o espaço exterior, mas surgiram novos desafios na gestão

dos grupos. A imprevisibilidade das ausências, que já havia assinalado a 6 de dezembro de 2024, mostrou-se particularmente complicada para a organização dos grupos de trabalho. Para superar esta dificuldade, passei a elaborar planos alternativos flexíveis, antecipando diferentes cenários. Nesse sentido, definia previamente quais os alunos que poderiam integrar cada exercício e estabelecia combinações possíveis entre os diferentes níveis de desempenho. Desta forma, como nem sempre todos os estudantes estavam presentes, conseguia reorganizar rapidamente as equipas sempre que necessário, mantendo a dinâmica da aula sem comprometer a aprendizagem ou a participação dos alunos.

"Esta aula tinha planeado introduzir o 3x3 e como faltaram 3 alunos, demorei algum tempo a ajustar os grupos".

Reflexão PA 23 e 24 – Andebol, 06 de novembro 2024

Na UD de Ginástica Acrobática (Anexo 11), enquanto modalidade que combina técnica, expressão e cooperação, exige uma abordagem pedagógica que assegure precisão motora e segurança na execução dos elementos. Neste sentido, o MID assumiu um papel fundamental, permitindo aos alunos dominar os fundamentos básicos através de uma progressão estruturada e correção postural sistemática.

Paralelamente, o MAC e o Ensino a Pares tornaram-se essenciais na uma promoção de confiança mútua e o espírito de equipa (Dyson & Casey, 2016), particularmente em figuras acrobáticas que dependiam de sincronia e apoio entre os praticantes. A dimensão criativa foi igualmente estimulada através de tarefas abertas, nas quais os alunos eram desafiados a explorar movimentos originais dentro de um enquadramento seguro e orientado (Mesquita, 2012), fomentando tanto a inovação como o rigor técnico. Desta forma, a conjugação destes modelos garantiu não só a aquisição de competências técnicas, mas também o desenvolvimento de relações interpessoais sólidas e um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

Nesta UD estava mais à vontade por se tratar de uma disciplina à qual estou ligado profissionalmente, pelo que tive maior facilidade na leção da mesma.

“Na segunda parte da aula, durante a ginástica, os alunos estiveram focados na tarefa, e consegui ajudar os vários grupos que apresentavam dificuldades, tanto na realização das figuras como na coreografia.”

Reflexão PA 53 e 54 – Ginástica, 15 de janeiro 2025

Conseguia gerir bem as aulas e os alunos, no entanto, por vezes, tive dificuldade em manter todos empenhados, especialmente quando alguns colegas do grupo estavam ausentes, o que dificultava a execução das tarefas. Nesses momentos, era necessário intervir, ajudando os alunos a continuar a coreografia e mostrando-lhes estratégias de como aproveitar o tempo sem ter os colegas presentes, pois não podiam realizar as figuras acrobáticas, mas podiam definir quais seriam as figuras que iriam realizar, bem como quais transições poderiam estar presentes, e que eram fluidas com a música.

“O ponto menos positivo foi o empenho de alguns grupos cujos pares estavam ausentes, já que não se mostraram tão dedicados à tarefa. Foi necessário intervir para os motivar a treinar e a explorar diferentes abordagens, de forma a estarem preparados para trabalhar com os seus pares respetivos posteriormente.”

Reflexão PA 55 e 56 – Ginástica, 17 de janeiro 2025

Na UD de Futebol implementei uma abordagem baseada em três modelos complementares. O TGfU serviu como modelo central, seguindo o princípio defendido por Bunker e Thorpe (1982) da importância de priorizar a compreensão do jogo antes da repetição técnica, desenvolvendo a tomada de decisão em situações reais. O MAC promoveu interdependência positiva (Johnson & Johnson, 1999), enquanto o Ensino a Pares facilitou feedback imediato em momentos específicos, como receção-passe ou marcação defensiva.

Esta UD representou um desafio particular por várias razões. Em primeiro lugar, não dominava totalmente a modalidade, o que me exigiu um estudo mais

aprofundado para acompanhar o conhecimento prévio que muitos alunos já demonstravam. Além disso, iniciei o trabalho com a turma numa fase avançada da UD, o que limitou o tempo disponível para conhecer bem os alunos e estabelecer uma relação de proximidade. A turma era heterogênea, apresentando dois níveis técnicos bastante distintos, o que obrigou a uma atenção especial na composição dos grupos. Esta tarefa revelou-se complexa, pois ainda não conhecia suficientemente bem as capacidades individuais de cada aluno.

Tive também dificuldade em gerir o feedback, embora explicasse e demonstrasse as tarefas, alguns alunos não conseguiam reproduzir de forma eficaz as situações propostas. Neste caso, não consegui melhorar significativamente a minha intervenção, uma vez que a UD terminou pouco depois da minha entrada.

Apesar destes constrangimentos, a experiência permitiu-me desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e reforçou a importância de uma preparação mais cuidada, sobretudo quando se trata de modalidades menos familiares.

Na UD de Badminton (anexo 13), optei por combinar o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) com o TGfU, criando uma abordagem pedagógica inovadora. O MED proporcionou um ambiente competitivo formal, enquanto o TGfU permitiu contextualizar as ações técnicas em situações de jogo. Esta combinação assegurou progressões adequadas ao nível dos alunos, desde o serviço curto até ao clear, por exemplo. Complementei esta abordagem com o Ensino a Pares que, segundo Griffin e Butler (2005), reforça a cooperação ao permitir ajustes mútuos e feedback imediato entre os alunos. Esta estratégia mostrou-se particularmente eficaz no desenvolvimento tanto das competências técnicas como sociais.

No entanto, a minha experiência com esta UD foi limitada, pois apenas lecionei duas aulas. Nesse curto espaço temporal, realizei a AD e introduzi os fundamentos básicos, focando-me especialmente na sustentação do volante e em alguns batimentos elementares. Esta introdução inicial serviu como base para o desenvolvimento que seria feito nas aulas subsequentes.

Na CO e nos JTP optei pela utilização do MAC (Dyson & Casey, 2016), onde os alunos organizaram-se em grupos e desenvolveram competências de orientação espacial, tomada de decisão e negociação de regras. A aprendizagem colaborativa foi central, como defende Dyson & Casey (2016), permitindo que cada elemento do grupo assumisse responsabilidades específicas e contribuísse para o sucesso coletivo.

No caso da CO, foi necessário realizar uma pequena introdução teórica (Mesquita et al., 2009), essencial para preparar os alunos para a prática com segurança e para que compreendessem a simbologia dos mapas e as regras básicas da modalidade. Este momento revelou-se fundamental para que os alunos se sentissem confiantes antes de explorar o espaço exterior. Já nos JTP, os alunos recriaram jogos populares, valorizando o património cultural e aprendendo a gerir conflitos em grupo, numa perspetiva de respeito pelas tradições e pelo espírito lúdico que caracteriza estas práticas.

Apesar do envolvimento positivo, deparei-me com algumas dificuldades. Na CO, surgiram situações de excesso de competitividade, como esconder balizas ou manipular o percurso para obter vantagem. Nos JTP, registaram-se pequenas divergências na interpretação das regras, muitas vezes associadas ao desejo de vencer. Estes episódios exigiram uma intervenção pedagógica mais próxima. Para superar tais desafios, passei a mediar as discussões entre grupos de forma estruturada, promovendo o diálogo e a negociação coletiva. Além disso, envolvi os próprios alunos na fiscalização e na validação das regras, garantindo maior transparência e promovendo a corresponsabilização.

Estas estratégias não só resolveram os conflitos imediatos, como também se transformaram em oportunidades educativas. Os alunos aprenderam a valorizar o fair play, a respeitar a diversidade de interpretações e a assumir papéis de liderança na gestão do grupo. A experiência reforçou a importância de dar autonomia aos alunos, mas sempre acompanhada de uma mediação orientada, capaz de transformar potenciais problemas em momentos de aprendizagem social e cooperativa.

No ensino do atletismo, combinei o MID com o MAC, obtendo resultados significativos. Através do MID, assegurei o ensino técnico preciso das diferentes

provas, demonstrando cuidadosamente os gestos técnicos e procedendo a correções individualizadas. Paralelamente, o MAC permitiu criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, organizando circuitos cooperativos onde os alunos se avaliavam mutuamente e partilhavam feedback.

Esta abordagem integrada produziu três benefícios principais, uma melhoria técnica visível nos alunos, o desenvolvimento da sua autonomia e o reforço das competências sociais. Deste modo, consegui transformar uma modalidade tradicionalmente individual num contexto de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

Contudo, enfrentei alguns desafios práticos na implementação. Nas aulas de barreiras, foi necessário fazer ajustes contínuos, tanto na distância entre as barreiras como na sua altura. Para garantir a inclusão de todos os alunos, organizei várias pistas com diferentes configurações, permitindo que cada um trabalhasse com parâmetros adequados ao seu nível de desenvolvimento.

“Teria sido mais adequado iniciar com exercícios de técnica de corrida, antes de introduzir a técnica de transposição de barreiras, permitiria uma melhor preparação motora e técnica para o exercício seguinte. Além disso, deveria ter aumentado a altura das barreiras, de forma a obrigar os alunos a realizar efetivamente a transposição”

Reflexão PA 95 e 96 – Ginástica, 21 de maio 2025

Na prova de salto em comprimento, deparei-me com um problema logístico, uma vez que a caixa de areia não se encontrava em condições para a prática, contendo lixo que não tinha sido removido antes da aula. Esta situação evidenciou a importância de verificar previamente as condições dos materiais e do espaço de aprendizagem.

“Esta aula teve alguns imprevistos. Informei previamente os alunos de que não participariam na montagem do material no exterior, pois essa tarefa seria realizada enquanto os restantes colegas faziam os testes de aptidão física. No entanto, os alunos comunicaram que não podiam montar o material, uma vez que a pista estava a ser utilizada por outro professor e a caixa de

areia encontrava-se suja. De facto, não verifiquei o estado do espaço exterior antes do início da aula, o que condicionou o planeamento previsto. Foi, por isso, necessário adaptar a aula as barreiras foram montadas no campo de futebol e tive de solicitar a intervenção da funcionária para proceder à limpeza da caixa de areia. Devido a estas alterações, todos os alunos realizaram inicialmente os exercícios com barreiras, e só após a limpeza da caixa foi possível dividir a turma e retomar o plano previsto.”

Reflexão PA 99 e 100 – Ginástica, 28 de maio 2025

4.4 Avaliação

A avaliação em EF constitui um dos eixos fundamentais da prática letiva, configurando-se como um processo complexo e multifacetado que ultrapassa em muito a mera atribuição de classificações (Lund & Kirk, 2010). A sua exigência advém da necessidade de integrar diversas dimensões da aprendizagem cognitiva, motora e socioafetiva exigindo do docente uma abordagem holística e adaptada ao contexto educativo (Batista & Queirós, 2015; Metzler, 2011). Quando bem implementada, a avaliação transcende a simples aferição de desempenhos, funcionando como um instrumento pedagógico que promove a autorregulação dos alunos e favorece aprendizagens significativas (William, 2011).

Ao longo do ano letivo, implementei uma abordagem centrada na Avaliação para a Aprendizagem (AfL). A AfL consistiu na definição clara de objetivos, critérios de sucesso e momentos de feedback, orientando o planeamento das unidades didáticas e permitindo que os alunos percebessem o que se esperava deles. Por exemplo, nas aulas de andebol, utilizei a AfL para identificar o nível inicial dos alunos através de AD e, a partir daí, ajustar exercícios e desafios de acordo com as competências individuais. Esta prática revelou-se essencial para manter os alunos motivados, sobretudo aqueles com níveis intermédios, que inicialmente se sentiam pouco desafiados.

A avaliação formativa, por sua vez, foi operacionalizada diariamente durante as aulas, incluindo auto e heteroavaliação, feedback imediato e registros em portfólio (Dyson & Casey, 2016). Recordo, por exemplo, uma aula de ginástica acrobática em que os alunos construíram a sua própria coreografia a partir de elementos gímnicos previamente ensinados. Durante a execução, registava observações, corrigia posturas e sugeria ajustes individualizados, garantindo que cada aluno compreendesse os seus progressos e áreas a melhorar. Esta experiência prática mostrou-me que a avaliação formativa exige flexibilidade e atenção constante às respostas individuais dos alunos, reforçando a AfL e promovendo aprendizagem significativa.

A avaliação sumativa foi utilizada como complemento, permitindo aferir conhecimentos e competências através de exercícios práticos, jogos e questões teóricas. Para tornar o processo mais objetivo e inclusivo, utilizei filmagens em todas as modalidades, que me permitiram rever o desempenho e oferecer uma avaliação rigorosa. Para alunos com limitações físicas temporárias, ajustei os critérios de avaliação, valorizando tarefas teóricas, participação em aula e atitudes (Block, 2016). Esta experiência evidenciou a importância de conciliar rigor, equidade e inclusão, garantindo que todos os alunos pudessem demonstrar o seu progresso de forma justa.

Em síntese, a prática de avaliação em EF revelou-se um processo dinâmico e multifacetado, em que AfL e avaliação formativa se complementam. A experiência mostrou-me que a avaliação não é apenas medir resultados, mas sobretudo orientar decisões pedagógicas, motivar os alunos e fomentar o desenvolvimento integral, transformando cada aula num momento de aprendizagem consciente e reflexiva (Batista et al., 2024).

4.5 Observação

Ao longo do ano letivo, a observação sistemática dos meus colegas do NE constituiu uma prática fundamental no meu processo de formação enquanto futuro professor de EF. Esta abordagem, enquadrada numa perspetiva reflexiva e contínua, permitiu-me não só identificar estratégias pedagógicas eficazes, mas

também desenvolver uma postura crítica face à minha própria prática docente. Como salientaram López-Pastor et al. (2013), a observação entre pares assumiu particular relevância na formação inicial de professores, funcionando como um instrumento privilegiado para analisar criticamente as dinâmicas de ensino-aprendizagem em contexto real.

Para registar as minhas observações, experimentei alguns instrumentos, focando momentos pedagógicos que suscitaram dúvidas ou reflexão imediata, revelado ser o mais adequado ao meu processo de aprendizagem. Inicialmente optamos por utilizar uma grelha quantitativa (Anexo 6) para avaliar os nossos colegas EE, mas no final era difícil refletir sobre esses valores, e mesmo preencher a tabela toda, então optamos por utilizar grelhas qualitativas (Anexo 7) de observação. Estas grelhas foram sofrendo alterações ao longo do ano letivo, à medida que ajustámos os critérios aos objetivos específicos que pretendíamos observar em cada fase do estágio. Esta opção metodológica, enquadrada nos princípios da investigação-ação (Kolb, 2015), permitiu-me captar a complexidade do processo educativo de forma dinâmica.

As sessões de reflexão conjunta realizadas após cada observação revelaram-se particularmente enriquecedoras. Nestes momentos, a partilha de perspetivas entre colegas permitiu-nos não só discutir as estratégias observadas, mas também identificar oportunidades de melhoria e reformulação de práticas. Como referiram Batista e Queirós (2015), este diálogo profissional baseado em múltiplos olhares constituiu um elemento fundamental no desenvolvimento docente, reforçando o valor do trabalho colaborativo na formação inicial.

Dois momentos específicos destacaram-se pelo seu impacto formativo, as observações realizadas na presença da PO. Nestas ocasiões, o processo ganhou maior profundidade analítica, com feedbacks mais estruturados e orientados para o desenvolvimento de competências específicas. Estes momentos de supervisão reflexiva contribuíram significativamente para uma compreensão mais clara das minhas áreas de crescimento profissional.

Em síntese, a experiência de observação dos colegas, articulada com a reflexão crítica e o diálogo profissional, revelou-se uma componente

indispensável na minha formação inicial. Tal como defendem Cardoso, Batista e Graça (2014), a aprendizagem colaborativa constituiu um pilar essencial na preparação de futuros professores de EF, evidenciando que o desenvolvimento profissional se constrói não apenas através da prática individual, mas também pela partilha e análise coletiva de experiências pedagógicas. Esta vivência reforçou a minha convicção de que o crescimento como docente é um processo contínuo e partilhado, que se alimenta da reflexão sobre a prática própria e alheia.

4.6 Reflexão

Ao longo do meu percurso enquanto EE, reconheci a importância da reflexão como um elemento central no desenvolvimento profissional docente. No início do ano letivo, tive dificuldades em compreender quais eram os pontos essenciais para realizar uma reflexão eficaz sobre a minha prática. A identificação de momentos significativos, a análise crítica das ações pedagógicas e a capacidade de tomar decisões fundamentadas não eram ainda competências totalmente desenvolvidas.

Com o apoio do PC, consegui perceber melhor os fundamentos da reflexão e a sua estrutura. A partir desse momento, comecei a prestar mais atenção à reflexão na ação, à reflexão sobre a reflexão após a ação e à reflexão após a ação, conforme descritas por Schön (1983). Este processo foi-se revelando gradual e contínuo, mas com um impacto claro na minha prática.

A reflexão na ação permitiu-me intervir de forma imediata durante as aulas, avaliando e ajustando o que estava a acontecer em tempo real. Já a reflexão após a ação deu-me a oportunidade de analisar, com distanciamento, os episódios pedagógicos mais relevantes, compreender o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado.

Ao integrar essas formas de reflexão, comecei a desenvolver uma maior consciência crítica sobre as minhas decisões pedagógicas. No final do ano letivo, sentia que já tinha adquirido uma maior capacidade de refletir na ação. Fui capaz de olhar para o exercício que estava a decorrer, observar atentamente, perceber se estava a decorrer como previsto e adaptar os procedimentos, caso

necessário. Este desenvolvimento mostrou-se essencial para promover aprendizagens significativas nos alunos e para garantir um ensino mais eficaz e responsivo.

Segundo Zeichner e Liston (1996), a prática reflexiva implica a capacidade de pausar, observar e interrogar a prática de forma crítica, procurando constantemente formas de melhorar a ação educativa. Este posicionamento exigiu de mim um esforço contínuo de autoavaliação, mas permitiu-me crescer como profissional, tornando-me mais atento às necessidades dos alunos e mais consciente das decisões tomadas em aula.

Assim, a reflexão não se apresentou apenas como um exercício teórico, mas como um instrumento prático e indispensável para o aperfeiçoamento da minha intervenção pedagógica. A sua aplicação concreta permitiu -me evoluir de um ensino mais intuitivo para uma prática mais fundamentada, crítica e intencional.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

5.1 Participação em atividades Escolares

Erasmus+

A primeira atividade escolar em que estivemos envolvidos teve lugar no dia 12 de fevereiro e inseriu-se no âmbito do programa Erasmus+. O NE ficou responsável por dinamizar atividades destinadas aos alunos participantes no projeto, com o objetivo de proporcionar um momento de integração e partilha cultural.

Enquanto NE, optámos por organizar uma sessão composta por JTP e uma CO, permitindo aos alunos estrangeiros conhecerem algumas das nossas práticas lúdicas e desportivas.

Os JTP selecionados foram os skys, o jogo da corda, o jogo dos sacos e o jogo do galo. Paralelamente, foi organizada uma CO com quatro percursos distintos, mas de distâncias semelhantes. Cada percurso conduzia os

participantes a diferentes pontos do mapa, onde, através de cartões informativos, obtinham indicações para o posto seguinte.

Todas as atividades estavam integradas numa dinâmica de competição saudável, sendo atribuída uma pontuação às equipas: três pontos para o primeiro lugar, dois para o segundo e um para o terceiro. No final, somaram-se os pontos obtidos nas diferentes estações e entregaram-se diplomas a todas as equipas, com indicação da sua classificação final, quadro competitivo (Anexo 5).

A atividade decorreu conforme planeado, revelando-se bem organizada, tanto ao nível da gestão do tempo como do espaço. Os alunos demonstraram grande envolvimento e empenho nas tarefas, participando com entusiasmo e espírito competitivo, os alunos vencedores receberam um diploma (Anexo 4). O balanço foi extremamente positivo, tendo-se atingido os objetivos pedagógicos e de integração propostos.

Ida às escolas

A atividade desenvolvida em duas escolas do 1.º ciclo contou com a colaboração de várias disciplinas, estando definidos dias específicos para a intervenção de cada uma. No dia dedicado à nossa disciplina, EF, tivemos a responsabilidade de dinamizar três sessões, cada uma com a duração de uma hora.

Na primeira aula, os alunos demonstraram-se muito ativos e participativos, mostrando grande entusiasmo pelos JTP e pré-desportivos que organizámos. No entanto, após uma reflexão com o NE, concluímos que a escolha do último jogo não foi a mais adequada. Percebemos que seria mais benéfico substituí-lo por um jogo competitivo, mas seguro e dinâmico, de forma a manter o envolvimento dos alunos até ao final da sessão.

Nas outras escolas, as aulas decorreram de forma positiva, embora tenhamos enfrentado alguns desafios relacionados com a gestão emocional dos alunos. Algumas crianças ficaram desmotivadas por perderem nos jogos, o que exigiu de nós uma intervenção mais atenta. Foi necessário motivá-las,

incentivando-as a participar com fair-play e destacando a importância do esforço e da diversão, independentemente do resultado.

Dia do Agrupamento

O Dia do Agrupamento teve lugar no dia 9 de maio e marcou o início da nossa participação na organização da atividade. A preparação começou com uma primeira reunião com o professor de Matemática responsável pela organização dos horários do evento. Nessa reunião, definiram-se os jogos que iriam compor as atividades do dia: jogo do galo, skys, jogo das latas, corrida de sacos e jogo da corda. Para além disso, foi também acordada a distribuição dos espaços onde cada jogo iria decorrer.

Numa segunda reunião, estabeleceu-se que cada turma poderia ser representada por cinco alunos e definiram-se os horários das competições por ciclos de ensino: as turmas do 7.º e 8.º anos competiriam entre as 9h30 e as 10h30, as do 9.º e 10.º anos entre as 10h30 e as 11h30, e, por fim, as do 11.º e 12.º anos entre as 11h30 e as 12h30. Posteriormente, foi elaborado um quadro competitivo para orientar os confrontos entre turmas durante o evento.

No entanto, no próprio dia da atividade, verificámos que não seria possível realizar a competição conforme planeado, uma vez que nem todas as turmas estavam presentes e muitas não compareceram nos horários estipulados. Perante esta situação, decidimos ajustar o formato da atividade, optando por uma competição por grupos em vez de turmas. Os grupos iam rodando pelas diferentes estações de jogo, participando em todas as atividades de forma sequencial.

Este reajuste foi feito antes do início do evento, permitindo que a atividade decorresse sem qualquer problema. Apesar das alterações ao plano inicial, o evento foi um sucesso, com os alunos a demonstrarem entusiasmo, espírito de equipa e grande envolvimento ao longo de toda a manhã.

Reflexão sobre a participação nas diferentes atividades

Ao longo das diferentes atividades, fomos desafiados a adaptar estratégias consoante o contexto e as necessidades específicas dos alunos, promovendo não só o desenvolvimento motor, mas também a cooperação, a interculturalidade e a competição saudável.

No âmbito do Erasmus+, tive a oportunidade de dinamizar momentos de integração cultural, recorrendo a jogos tradicionais portugueses e a uma CO. Esta atividade permitiu reforçar competências como a comunicação, a criatividade e a promoção de um espírito de equipa positivo

Nas idas às escolas do 1.º ciclo, o contacto com alunos mais novos trouxe-nos desafios importantes relacionados com a gestão da motivação e das emoções. Percebi a importância de ajustar a escolha dos jogos, de modo a manter o entusiasmo até ao final das sessões, e desenvolvi uma maior sensibilidade para lidar com situações de frustração dos alunos. Este contexto destacou a relevância de transmitir valores como o fair-play, o respeito e a importância do esforço, reforçando a nossa capacidade de promover um ambiente educativo positivo e inclusivo.

O Dia do Agrupamento foi uma experiência muito importante para o meu crescimento, pois obrigou-me a lidar com situações imprevistas e a reajustar o plano inicial. Esta atividade contribuiu para melhorar a minha capacidade de organização, de resolução de problemas e de trabalho em equipa. Além disso, aumentou a minha confiança para dinamizar eventos de maior dimensão

5.2 Socialização com a comunidade Escolar

A integração na EC foi um dos pilares fundamentais da minha experiência de estágio, permitindo-me conhecer de perto o funcionamento de uma comunidade educativa e desenvolver competências relacionais essenciais à prática docente. Desde o início do ano letivo, mantive uma relação cordial e respeitosa com o corpo docente da escola. Embora o contacto com a maioria dos professores tenha sido mais pontual, sobretudo em momentos formais como reuniões de conselho de turma ou nas interações da sala de professores, existiu

sempre abertura para a troca de ideias, partilha de desafios e reflexões sobre a realidade educativa.

A convivência mais próxima foi naturalmente estabelecida com os restantes colegas estagiários, com quem partilhei o dia a dia, experiências, materiais e momentos de análise crítica que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Esta partilha contínua criou um ambiente de entreajuda e de construção coletiva de saberes, indispensável nesta fase inicial da carreira.

O grupo de EF desempenhou um papel importante na minha adaptação ao contexto da escola. Sempre disponível para esclarecer dúvidas, partilhar experiências e sugerir estratégias, permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre a cultura da escola, as rotinas do pavilhão e as especificidades dos alunos. A observação informal de algumas aulas lecionadas por docentes mais experientes revelou-se muito útil, ajudando-me a consolidar práticas pedagógicas mais eficazes e a refletir sobre a diversidade de estilos de ensino que coexistem na área da EF.

A relação com o pessoal não docente, em especial com as funcionárias do pavilhão, foi sempre positiva e facilitadora. Desde o primeiro momento, mostraram-se prestáveis, acessíveis e colaborativas, apoiando a logística das aulas e contribuindo para a fluidez do trabalho no espaço desportivo. Para além da ajuda prática, o apoio humano que ofereceram nos momentos mais exigentes revelou-se igualmente valioso, com palavras de incentivo ou conselhos que demonstram o quanto o trabalho de bastidores é, muitas vezes, invisível, mas essencial.

No que diz respeito aos alunos, a minha integração foi muito natural desde o início do ano. Senti, desde cedo, abertura e receptividade por parte da turma residente, o que permitiu construir relações de proximidade e confiança. Esta ligação foi reforçada não só nas aulas, através de uma postura exigente, mas empática, como também em interações informais fora do contexto letivo. Conversas sobre os desportos que praticavam, o seu percurso escolar ou dúvidas sobre os conteúdos abordados, foram momentos importantes para

consolidar um ambiente positivo e colaborativo, essencial à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.

A experiência na EC permitiu-me compreender as dinâmicas escolares, onde cada elemento (professores, alunos, funcionários e estagiários) desempenha um papel importantíssimo. Este envolvimento ativo reforçou a minha motivação para exercer a profissão docente com responsabilidade, escuta ativa e uma constante vontade de

6. Investigação em contexto Escolar

A Influência da Prática Regular de Exercício na Saúde Mental de Jovens Estudantes

Resumo

O aumento dos diagnósticos de problemas de saúde mental entre adolescentes tem evidenciado a necessidade de explorar fatores protetores, como o exercício físico. Apesar de os seus benefícios cardiovasculares serem amplamente reconhecidos, o impacto na saúde mental continua a gerar debate na literatura. A Educação Física, enquanto disciplina promotora de estilos de vida ativos, desempenha um papel central neste contexto. Este estudo teve como objetivo avaliar o impacto de um programa de exercício físico extracurricular na perceção de saúde mental de 18 alunos do 11.º ano (7 rapazes e 11 raparigas), ao longo de oito semanas. A recolha de dados foi efetuada através de um questionário e do envio de vídeos documentando a prática. Embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas, observou-se uma tendência positiva na perceção de bem-estar dos participantes, sugerindo que a prática regular de exercício pode contribuir para melhorias subtis na saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: EXERCÍCIO FÍSICO; SAÚDE MENTAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; HÁBITOS SAUDÁVEIS.

Abstract

The increase in mental health diagnoses among adolescents has highlighted the need to explore protective factors such as physical exercise. While its cardiovascular benefits are widely recognized, its impact on mental health remains a subject of debate in the literature. Physical Education, as a discipline that promotes active lifestyles, plays a central role in this context. This study aimed to assess the impact of an extracurricular physical exercise program on the mental health perception of 18 11th-grade students (7 boys and 11 girls) over a period of eight weeks. Data collection was conducted through a questionnaire and video submissions documenting the practice. Although no statistically significant differences were found, a positive trend in participants' well-being perception was observed, suggesting that regular exercise may contribute to subtle improvements in mental health.

KEYWORDS: PHYSICAL EXERCISE; MENTAL HEALTH; PHYSICAL EDUCATION; HEALTHY HABITS.

6.1 Introdução

A inatividade física é atualmente considerada um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, como a obesidade, a diabetes tipo II e as doenças cardiovasculares, mas também para a degradação da saúde mental. Em adolescentes, este fenómeno assume particular relevância, uma vez que esta etapa do desenvolvimento se caracteriza por intensas mudanças biológicas, psicológicas e sociais, sendo determinante na consolidação de hábitos de vida saudáveis e duradouros.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), os adolescentes devem realizar, pelo menos, 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa, incluindo exercícios aeróbios e de fortalecimento muscular. No entanto, dados recentes indicam que uma percentagem significativa dos jovens não cumpre estas recomendações, verificando-se uma tendência de declínio da prática de atividade física à medida que avança a escolaridade (Strong et al., 2005; Sallis, Prochaska & Taylor, 2000). Esta realidade é particularmente preocupante, tendo em conta que a adolescência constitui um período sensível para a aquisição de estilos de vida que se podem prolongar até à idade adulta.

A investigação tem demonstrado que a prática regular de exercício físico está associada a benefícios psicológicos significativos, incluindo melhorias na autoestima, na regulação emocional e na perceção de bem-estar (Godoy, 2002; Peluso & Andrade, 2005). Estudos de neuroimagem evidenciam ainda efeitos positivos ao nível da função cognitiva e da proteção neurológica (Chaddock et al., 2010). Paralelamente, revisões sistemáticas recentes confirmam a associação entre prática regular de atividade física e menores índices de depressão e ansiedade em adolescentes (Feter, Smith & Caputo, 2021).

Apesar destes avanços, continuam a existir lacunas na investigação, nomeadamente no que diz respeito à implementação e avaliação de programas extracurriculares de exercício físico em contextos escolares. A maioria dos estudos concentra-se na prática formal de EF, negligenciando o potencial das atividades adicionais promovidas no espaço escolar como estratégia de

promoção do bem-estar psicológico (Santos, 2023). Este aspeto revela-se especialmente pertinente em turmas do ensino secundário, como o 11.º e 12.º ano, onde a pressão académica e a diminuição do tempo livre podem contribuir para a redução da prática regular de atividade física.

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação integral, deve assumir um papel ativo na promoção de estilos de vida saudáveis, criando condições para que os alunos mantenham níveis adequados de atividade física. Para além das aulas formais de EF, programas complementares e extracurriculares podem constituir oportunidades valiosas de envolvimento ativo, com impacto positivo não apenas no desenvolvimento físico, mas também no bem-estar psicológico dos jovens.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo analisar de que forma a prática de EF pode contribuir para a prevenção e o combate de problemas ao nível da saúde mental em adolescentes. Pretende-se, ainda, destacar o papel da escola como espaço privilegiado de intervenção, demonstrando que, através de programas estruturados e devidamente acompanhados, é possível apoiar os alunos no desenvolvimento de hábitos de vida mais ativos e promover um maior equilíbrio emocional e psicológico.

6.2 Metodologia

6.2.1 Amostra e contexto

O estudo decorreu numa escola secundária de ensino público, situada no distrito do Porto. A escola integra alunos de diferentes estratos socioeconómicos, caracterizando-se por uma forte heterogeneidade cultural e social, facto que influencia os padrões de participação em atividades extracurriculares.

A amostra para este estudo foi composta por 19 alunos do 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (11 raparigas e 7 rapazes), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Antes do início

da intervenção, verificou-se que 13 alunos já praticavam atividade física extracurricular com frequência variada, em modalidades como dança, futsal, basquetebol, ginásio, ginástica aeróbica e trampolins. Apenas dois alunos não tinham hábitos regulares de prática desportiva. Quanto à intensidade, a maioria treinava entre 2 a 3 vezes por semana, em sessões com duração média de 60 a 90 minutos.

Adicionalmente, foi registado o grau de motivação para a disciplina de EF. Observou-se uma perceção globalmente positiva, com destaque para o interesse em modalidades coletivas e na melhoria da condição física. Esta predisposição inicial para a prática de atividade física pode ter constituído um fator facilitador na adesão ao programa.

6.2.2 Intervenção

Intervenção decorreu entre 28 de abril e 28 de maio de 2025. Os alunos realizaram dois treinos por semana, sendo um de carácter aeróbio e outro de carácter neuromuscular, seguindo as recomendações de eficácia para a promoção da saúde (WHO, 2020; Strong et al., 2005).

Os planos de treino foram inicialmente propostos pelos alunos, promovendo o envolvimento ativo no processo (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2013), e posteriormente validados pelo autor do estudo para assegurar adequação e segurança. Cada treino podia ser realizado durante as aulas ou fora do contexto escolar, incentivando a autonomia e responsabilidade dos participantes (Siedentop, 2002).

Para monitorização e controlo, cada participante registou e enviou evidências da sua prática por e-mail, incluindo vídeos ou registos escritos, permitindo avaliar o grau de compromisso e continuidade ao longo das quatro semanas (Dyson & Casey, 2016).

Complementarmente, foram implementados quatro desafios semanais, com o objetivo de estimular a participação ativa e o espírito competitivo saudável:

-Máximo de tempo em prancha;

- Maior número de agachamentos;
- Maior número de abdominais;
- Maior distância caminhada.

6.2.3 Procedimentos de recolha dos dados

A recolha de dados foi efetuada através de um questionário construído para o efeito, avaliado previamente por peritos. Apesar de não se tratar de um instrumento validado por publicação, foi considerado adequado para uma análise exploratória da temática da saúde mental.

O questionário integrava três questões sobre prática desportiva e 13 questões sobre saúde mental, avaliadas numa escala de Likert de 1 (nunca) a 6 (5 ou mais vezes por semana). A avaliação foi realizada em dois momentos, pré-intervenção (23 de abril) e pós-intervenção (4 de junho), com intervalo de 4 semanas.

Para além do questionário, os registos enviados pelos alunos (vídeos, imagens e relatórios escritos) constituíram fontes complementares de verificação da adesão ao programa.

6.2.3.1 Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo consistiu num questionário composto por 13 questões (P1 a P13), concebido para avaliar diferentes dimensões do bem-estar psicológico e social dos participantes. Cada questão procurou identificar a frequência com que os alunos experienciaram determinados sentimentos ou perceções ao longo de um mês. As questões, numeradas e descritas, são as seguintes:

- P1. Durante o último mês com que frequência se sentiu ansioso(a) ou nervoso(a)?
- P2. Durante o último mês com que frequência se sentiu feliz?
- P3. Durante o último mês com que frequência se sentiu confiante para pensar a expressar as suas próprias ideias e opiniões?

- P4. Durante o último mês com que frequência se sentiu que teve experiências que o desafiaram a crescer e a tornar-se uma pessoa melhor?
- P5. Durante o último mês com que frequência se sentiu que a sua vida tem uma direção ou sentido?
- P6. Durante o último mês com que frequência se sentiu que tem relações calorosas de confiança com os outros?
- P7. Durante o último mês com que frequência se sentiu que gostava da maior parte da sua personalidade?
- P8. Durante o último mês com que frequência se sentiu satisfeito com a vida?
- P9. Durante o último mês com que frequência se sentiu que o modo como a nossa sociedade funciona tem sentido para si
- P10. Durante o último mês com que frequência se sentiu que as pessoas são boas?
- P11. Durante o último mês com que frequência se sentiu que a nossa sociedade é um lugar bom, ou que se está a tomar num lugar melhor para toda a gente?
- P12. Durante o último mês com que frequência se sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade?
- P13. Durante o último mês com que frequência se sentiu que pertencia a uma comunidade (como por exemplo um grupo social ou vizinhança)?

Este questionário permitiu a recolha de dados quantitativos sobre diferentes aspetos do bem-estar subjetivo, incluindo emoções, autoestima, relações sociais, sentido de vida e perceções sobre a sociedade, sendo fundamental para a avaliação dos efeitos da intervenção de atividade física nos participantes.

6.2.4 Procedimentos éticos

A investigação respeitou os princípios éticos fundamentais aplicáveis a estudos em contexto escolar. A participação foi voluntária e antecedida de consentimento informado, assinado pelos alunos e respetivos encarregados de educação (Anexo 1). Nesse documento constavam informações sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, as garantias de

confidencialidade e o direito de desistência a qualquer momento sem consequências.

Foi garantido o anonimato dos participantes através da codificação dos dados e omissão de identificadores pessoais. As informações recolhidas foram utilizadas exclusivamente para fins de investigação pedagógica e mantidas em ficheiros protegidos.

6.2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados utilizando o IBM SPSS e o Microsoft Excel. Numa fase preliminar, foi realizada uma análise descritiva e comparativa através do cálculo de médias e frequências, o que possibilitou a caracterização da amostra e a identificação de tendências na percepção da saúde mental ao longo da intervenção. Pelo facto de os testes de normalidade revelarem a violação deste pressuposto, bem como a pequena dimensão de amostra ($N = 19$) e a utilização de uma escala ordinal, a opção metodológica para a escolha dos testes inferenciais recaiu sobre a utilização de testes não paramétricos. Assim, a comparação das diferenças entre as fases Pré e Pós-intervenção foi conduzida através do teste de Wilcoxon.

6.3 Análise de Resultados

Os dados recolhidos foram organizados de forma a possibilitar uma análise descritiva inicial, seguida de testes estatísticos para comparar as respostas pré e pós-intervenção, permitindo identificar tendências e avaliar a significância das alterações observadas.

Tabela 1- Estatística Descritiva da pré-intervenção

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	3.79	4.47	4.05	4.53	3.74	4.82	4.63	4.21	3.05	3.95	3.11	3.32	4.95
Mediana	4	5	5	5	4	5	5	5	3	4	3	4	5

Tabela 2- Estatística Descritiva da pós-intervenção

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	3.74	4.79	4.37	4.53	3.84	4.89	4.63	4.37	3.08	3.98	2.95	3.63	4.98
Mediana	4	5	5	5	4	5	5	5	3	4	3	4	5

A análise comparativa das duas avaliações realizadas antes e depois de um mês de prática regular de EF permite observar alterações nas percepções dos participantes relativamente ao seu bem-estar psicológico e social. Conforme resultados apresentados nas tabelas 1 e 2, em termos de bem-estar emocional, verificou-se uma ligeira redução nos níveis de ansiedade (P1 de 3,79 para 3,74), Por outro lado, a felicidade (P2) registou um aumento no valor médio das respostas, de 4,47 para 4,79, sugerindo que a maior parte dos participantes se sentiu frequentemente feliz após o período de intervenção.

No que diz respeito à confiança na expressão de ideias (P3: 4,05 → 4,37) e à percepção de contribuição social (P12: 3,32 → 3,63) ambas as respostas registaram melhorias no seu valor médio, sugerindo que a prática de atividade física contribuiu para uma maior segurança na expressão de ideias e opiniões.

No que respeita às relações sociais e ao sentimento de pertença (P6, P7, P13), a média das respostas manteve-se estável ou com ligeiros aumentos, evidenciando percepções positivas consistentes. Por outro lado, percepções sobre a sociedade (P9, P10, P11) permaneceram relativamente inalteradas. Estes resultados sugerem que a intervenção favoreceu principalmente o bem-estar emocional, a satisfação pessoal e a confiança, mantendo percepções sociais positivas estáveis.

Para complementar a análise descritiva, procedeu-se à aplicação de testes estatísticos para avaliar a significância das alterações observadas entre a avaliação pré e pós-intervenção.

Tabela 3- Teste *t* para amostras emparelhadas entre a pré e pós-intervenção

			Estatística	gl	p
P1 antes	P1 depois	t de Student	1.000	18.0	0.331
		W de Wilcoxon	1.00 ^a		1.000
P2 antes	P2 depois	t de Student	-0.946	18.0	0.357
		W de Wilcoxon	24.50 ^b		0.464
P3 antes	P3 depois	t de Student	0.972	18.0	0.344
		W de Wilcoxon	74.0 ^a		0.430
P4 antes	P4 depois	t de Student	0.000	18.0	1.000
		W de Wilcoxon	63.0 ^a		0.885
P5 antes	P5 depois	t de Student	-0.161	18.0	0.874
		W de Wilcoxon	56.5 ^a		0.864
P6 antes	P6 depois	t de Student	0.129	18.0	0.899
		W de Wilcoxon	49.0 ^b		0.829
P7 antes	P7 depois	t de Student	0.000	18.0	1.000
		W de Wilcoxon	47.5 ^b		0.916
P8 antes	P8 depois	t de Student	-0.428	18.0	0.674
		W de Wilcoxon	44.00 ^d		0.607
P9 antes	P9 depois	t de Student	0.102	18.0	0.920
		W de Wilcoxon	63.5 ^a		0.863
P10 antes	P10 depois	t de Student	0.812	18.0	0.427
		W de Wilcoxon	84.50 ^e		0.397
P11 antes	P11 depois	t de Student	0.325	18.0	0.749
		W de Wilcoxon	77.50 ^e		0.636
P12 antes	P12 depois	t de Student	-0.609	18.0	0.550
		W de Wilcoxon	58.50 ^e		0.636
P13 antes	P13 depois	t de Student	0.725	18.0	0.478
		W de Wilcoxon	64.00 ^d		0.480
Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$					
^a 18 par(es) de valores empatados					
^b 8 par(es) de valores empatados					
^d 5 par(es) de valores empatados					
^e 3 par(es) de valores empatados					
^a 4 par(es) de valores empatados					
^b 6 par(es) de valores empatados					

Os resultados indicam que, para todas as questões (P1 a P13), o valor de *p* do teste de Wilcoxon foi superior a 0,05, sugerindo ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção. Apesar de se observarem pequenas variações nas médias, estas alterações não alcançaram significância estatística. Estes resultados indicam que, ao longo do período de um mês, a prática de EF não gerou mudanças mensuráveis significativas nos domínios avaliados pelo questionário, embora se tenham sido reportadas melhorias subjetivas em aspectos como a frequência de sentimentos de felicidade, a confiança pessoal e a satisfação com a vida.

Evidências dos treinos enviados pelos alunos



Figura 1-Comprovativo de caminhada 1



Figura 2-Comprovativo de caminhada 2



Figura 3-Comprovativo de caminhada 3

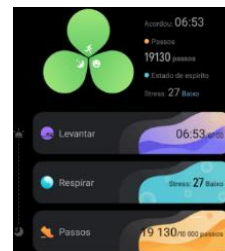


Figura 4-Comprovativo de caminhada 4



Figura 5-Comprovativo de flexões



Figura 6-Comprovativo de prancha

6.4 Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar de que forma a prática de EF pode contribuir para a prevenção e o combate de problemas ao nível da saúde mental em adolescentes.

Os resultados sugerem uma evolução positiva no bem-estar mental dos alunos após a participação no programa de exercício físico, observada em algumas dimensões do bem-estar subjetivo, nomeadamente na felicidade, na satisfação com a vida e na redução da ansiedade, ainda que sem significância

estatística. Esta ausência de significância poderá estar relacionada com a reduzida dimensão da amostra, composta por apenas 19 participantes, o que diminui a potência estatística dos testes e aumenta a probabilidade de resultados não significativos, mesmo na presença de tendências de melhoria.

Outro fator limitador diz respeito à curta duração da intervenção, de apenas quatro semanas, sendo a avaliação pós-intervenção realizada um mês após o início da prática de EF. Alterações significativas no bem-estar psicológico podem requerer períodos mais longos de prática regular para se tornarem mensuráveis.

Adicionalmente, o questionário utilizado baseou-se em respostas subjetivas, o que pode ter introduzido viés de autoapresentação ou variações na interpretação das questões, influenciando os resultados. Outros fatores ambientais, sociais ou emocionais, não controlados no estudo, poderão também ter contribuído para as percepções de bem-estar, dificultando a atribuição direta das alterações observadas à prática de exercício físico. Soma-se ainda a limitação relacionada com a utilização de um instrumento não validado cientificamente, o que pode comprometer a robustez das conclusões.

Apesar destas limitações, os dados observados estão em consonância com a literatura existente (Peluso & Andrade, 2005; Feter, Smith & Caputo, 2021), sugerindo que a atividade física regular desempenha um papel relevante na promoção do bem-estar psicológico em adolescentes. A inclusão de desafios semanais mostrou-se eficaz na motivação e no envolvimento dos alunos.

Futuros estudos poderão beneficiar de um desenho longitudinal, envolvendo um maior número de participantes, a utilização de instrumentos validados cientificamente e a integração de métodos qualitativos, permitindo uma compreensão mais aprofundada do impacto da atividade física no bem-estar psicológico.

6.5 Conclusões

A implementação de um programa extracurricular de atividade física revelou-se promissora como estratégia de promoção da saúde mental entre adolescentes. Ainda que os resultados quantitativos não tenham sido

estatisticamente significativos, foram identificados sinais de melhoria no bem-estar psicológico, maior autorregulação e motivação dos participantes.

O estudo reforça a relevância da atividade física como ferramenta educativa e promotora de saúde mental.

6.6 Referências bibliográficas

Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Kim, J. S., Voss, M. W., VanPatter, M., & Kramer, A. F. (2010). A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Research*, 1358, 172–183.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

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

Feter, N., Smith, A. J., & Caputo, E. L. (2021). Physical activity and depression in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 24(5), 447–456.

Godoy, M. F. (2002). Atividade física e saúde mental. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 8(2), 33–38.

Medeiros, P. F. (2015). Qualidade de vida funcional em adolescentes e prática de exercício físico. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 7(1), 12–22.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18* (3rd ed.). Human Kinetics.

Organização Mundial da Saúde. (2020). *Diretrizes sobre atividade física e comportamento sedentário*. World Health Organization.

Peluso, M. A. M., & Andrade, L. H. S. G. (2005). Physical activity and mental health: The association between exercise and mood. *Clinics*, 60(1), 61–70.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963–975.

Santos, A. C. (2023). Estratégias escolares para promoção da saúde e bem-estar psicológico. *Educação & Movimento*, 25(1), 1–15.

Siedentop, D. (2002). *Introdução à pedagogia do desporto*. Artmed.

Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.

7.Considerações finais

O EP representou um marco essencial na minha formação como futuro professor de EF, oferecendo-me uma experiência formativa ímpar que articulou os saberes académicos com os desafios da prática pedagógica real. Ao longo deste percurso, confrontei-me com a complexidade do ensino, aprendi a gerir diferentes dimensões da ação docente planeamento, realização, avaliação e reflexão e desenvolvi competências que considero importantes para a profissão.

Desde o início do estágio, foi evidente que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve uma intencionalidade pedagógica sustentada na escuta ativa, na adaptação constante e na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores. Compreendi que o professor é simultaneamente um gestor de aprendizagens, um facilitador do desenvolvimento integral dos alunos e um agente de mudança na escola. Esta visão multifacetada da profissão foi reforçada pelo contacto direto com alunos, colegas e toda a comunidade educativa, onde pude vivenciar de forma concreta os desafios e as exigências da prática docente.

A prática reflexiva assumiu um papel central em todo o processo. Tal como Schön (1983) defende, a capacidade de refletir durante e após a ação permite ao professor ajustar continuamente a sua intervenção, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. No início, a reflexão surgiu de forma incipiente e pouco estruturada, mas, com o apoio do PC e da PO, fui adquirindo ferramentas que me permitiram olhar para a minha prática com maior profundidade, reconhecendo pontos fortes e fragilidades, e delineando estratégias de melhoria contínua. De acordo com Zeichner e Liston (1996), refletir criticamente é um passo indispensável para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de uma prática ética e intencional.

Simultaneamente, o EP contribuiu decisivamente para a construção da minha identidade profissional. Este processo, conforme refere Nóvoa (1992), não acontece de forma linear nem isolada, mas resulta de um percurso de interações, vivências e decisões que moldam o modo como cada professor se vê e se posiciona na sua profissão. As experiências vividas ao longo do ano desde a

planificação das aulas, à adaptação às necessidades dos alunos, passando pela participação na comunidade escolar e pela investigação em contexto educativo ajudaram-me a consolidar a imagem do professor que quero ser, crítico, responsável, empático e comprometido com uma EF inclusiva, exigente e significativa.

Outro aspeto que destaco é o papel da colaboração. Trabalhar em equipa com os restantes colegas estagiários, com o PC e com os professores da escola foi determinante para o meu desenvolvimento. A partilha de experiências, a discussão de estratégias e o apoio mútuo foram elementos que enriqueceram não só a prática pedagógica, mas também o meu crescimento pessoal. Tal como defende Day (2001), o desenvolvimento profissional docente é indissociável de contextos colaborativos e do diálogo com outros profissionais.

Em síntese, este estágio não foi apenas um momento de transição entre a formação inicial e o ingresso na profissão. Foi, acima de tudo, um espaço de crescimento, de questionamento e de consolidação de um projeto pessoal e profissional. Termino esta etapa com um sentimento de missão cumprida, mas consciente de que a formação docente é um processo inacabado, exigindo uma aprendizagem contínua, uma postura reflexiva permanente e uma abertura constante à inovação educativa.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8.^a ed.). Cortez Editora.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Avaliação em Educação Física: Dos fundamentos à prática pedagógica*. Porto Editora.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London.
- Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education*. Brookes Publishing.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Cardoso, A., Batista, P., & Graça, A. (2014). A observação pedagógica na formação inicial de professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 145–166.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. INDE.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement*. Routledge.
- Fraile, A. (2004). *El profesorado de Educación Física y seu desarrollo profesional*. INDE.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.
- Hardman, K., & Green, K. (2011). *Contemporary issues in physical education*. Meyer & Meyer Sport.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2010). *Performance-based assessment for middle and high school physical education* (2.^a ed.). Human Kinetics.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2015). *Standards-based physical education curriculum*

development (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning.

Mesquita, I. (2012). *A aprendizagem cooperativa na Educação Física*. Porto Editora.

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

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Autor.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Autor.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (3rd ed.). Human Kinetics.

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

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Pereira, B. (2008). *Jogos tradicionais e populares: Uma abordagem pedagógica*. Visão e Contextos.

Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

Rocha, H. (2020). *Planeamento e avaliação em Educação Física: Teoria e prática*. Edições Sílabo.

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

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

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

Siedentop, D. (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport* (9th ed.). Human Kinetics.

Sousa, A., & Tavares, J. (2017). *Educação Física no ensino secundário: Desafios e estratégias*. Porto Editora.

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

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.

Viciano, J., & Martínez-Valdivia, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education: *Changing the curriculum management for authentic outcomes*. *Kinesiology*, 48, 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>

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

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

9. Anexos

Anexos 1-Consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmos(as) Encarregados(as) de Educação:

No ano letivo 2024/2025, as aulas de Educação Física do(a) seu/sua educando(a) serão lecionadas pelos professores estagiários, que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Nesse sentido, juntamente com o Professor Cooperante, vimos por este meio solicitar que conceda autorização para que durante aulas possamos proceder à recolha de dados pessoais, tais como fotografias/filmagens ou outro tipo de informações referentes ao/a seu/sua educando(a), que poderão vir a ser utilizadas como objeto de estudo pelos professores estagiários.

Toda a informação recolhida será anónima e confidencial, pelo que apenas o núcleo de estágio terá acesso aos dados. A informação recolhida será apenas usada com objetivos académicos e científicos com vista à personalização e melhoria do ensino, e a sua privacidade será respeitada.

Agradecemos desde já a vossa colaboração, no que concerne a este assunto.

17 de setembro de 2024,

Professor Cooperante:

Professor Estagiário:

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, do ____º ano, turma _____, declaro ter lido e compreendido este documento fornecido pelos professores que acima o assinam, pelo que Autorizo/Não Autorizo (~~riscar o que não pretende~~) de livre vontade a sua participação no estudo acima referido.

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexos 2-Ficha de caracterização do aluno

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO/A ALUNO/A

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:	Ano:	Turma:	Nº:
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:	Código Postal:	-	
Telemóvel:	E-mail:		
Peso:	Altura:		

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	
Nome:	Grau de Parentesco:
Data de nascimento: / /	Idade:
Naturalidade:	
Morada:	
Concelho:	Código Postal: -
Telemóvel:	E-mail:
Profissão:	Telef. do emprego:
Habilitação Literária:	
Situação profissional atual: (Assinala com um x)	
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado	

IDENTIFICAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR		
Nome do pai:	Data de nascimento: / /	Idade:
Naturalidade:	Morada:	
Concelho:	Código Postal:	-
Telemóvel:	E-mail:	
Profissão:	Telef. do emprego:	
Habilitação Literária:		
Situação profissional atual: (Assinala com um x)		
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado		
Nome da mãe:	Data de nascimento: / /	Idade:
Naturalidade:	Morada:	
Concelho:	Código Postal:	-
Telemóvel:	E-mail:	
Profissão:	Telef. do emprego:	
Habilitação Literária:		
Situação profissional atual: (Assinala com um x)		
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado		

HÁBITOS DE VIDA
Atividades complementares a que te dedicas:
Modalidades preferidas:
Ídolo desportivo:
Tipo de música preferida:
A que horas te costumavas deitar?
A que horas te costumavas levantar?
Quanto tempo do teu dia dedicas ao telemóvel?
Na maioria das vezes onde toma o pequeno-almoço? (assinalar com um X) Em casa ☐ Na escola ☐ Com Familiares ☐ No café ☐ Noutro local -
Qual é o teu tempo de deslocação casa-escola/escola-casa? (assinalar com um X): Menos de 5 minutos ☐ Entre 5 a 10 minutos ☐ Entre 10 a 15 minutos ☐ Mais de 15 minutos ☐
Qual é a sua ordem de saída da escola autorizada pelo teu Encarregado de Educação?: Livre ☐ Condicional ☐ Não autorizado ☐

NA ESCOLA
Gostas da tua escola? ☐ Sim ☐ Não Porquê? _____
Gostas de estudar? ☐ Sim ☐ Não Porquê? _____
Considera a escola? ☐ Importante para a sua formação ☐ Uma obrigação ☐ Um local de convívio ☐ Pouco interessante
Quanto tempo estuda? ☐ Diariamente ☐ Na véspera dos testes ☐ Raramente
Quais as de que gostas menos, e porquê? _____ _____ _____
Já repetiste algum ano? ☐ Sim ☐ Não Em que ano(s)? _____
Qual a importância que atribuis à Educação Física? Por quê? _____ _____
Qual a tua motivação para a disciplina de Educação Física? Sendo 1, completamente desmotivado e 5, muito motivado. _____

HÁBITOS DE VIDA
Atividades complementares a que te dedicas:
Modalidades preferidas:
Ídolo desportivo:
Tipo de música preferida:
A que horas te costumavas deitar?
A que horas te costumavas levantar?
Quanto tempo do teu dia dedicas ao telemóvel?
Na maioria das vezes onde toma o pequeno-almoço? (assinalar com um X) Em casa ☐ Na escola ☐ Com Familiares ☐ No café ☐ Noutro local -
Qual é o seu tempo de deslocação casa-escola/escola-casa? (assinalar com um X): Menos de 5 minutos ☐ Entre 5 a 10 minutos ☐ Entre 10 a 15 minutos ☐ Mais de 15 minutos ☐
Qual é a sua ordem de saída da escola autorizada pelo teu Encarregado de Educação?): Livre ☐ Condicional ☐ Não autorizado ☐

NA ESCOLA
Gostas da tua escola? ☐ Sim ☐ Não Porquê? _____
Gostas de estudar? ☐ Sim ☐ Não Porquê? _____
Considera a escola? ☐ Importante para a sua formação ☐ Uma obrigação ☐ Um local de convívio ☐ Pouco interessante
Quanto tempo estuda? ☐ Diariamente ☐ Na véspera dos testes ☐ Raramente
Quais as de que gostas menos, e porquê? _____ _____ _____
Já repetiste algum ano? ☐ Sim ☐ Não Em que ano(s)? _____
Qual a importância que atribuis à Educação Física? Por quê? _____ _____
Qual a tua motivação para a disciplina de Educação Física? Sendo 1, completamente desmotivado e 5, muito motivado. _____

O TEU FUTURO

Pretendes Frequentar o Ensino Superior, ir para uma Universidade?

☐ Sim ☐ Não

A nível académico, até onde pretendes chegar (licenciatura, mestrado, doutoramento)? Em que área? _____

Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

Tens alguma doença crónica, alérgica ou outra? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, Qual? _____

Tomas algum medicamento regularmente?

Tens dificuldades auditivas ou visuais?

Realizaste alguma cirurgia recentemente? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, em que ano e a quê _____

PRÁTICA DESPORTIVA

Já praticaste ou praticas algum desporto? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual e por quanto tempo _____

Se não, terias interesse em praticar algum? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual e porquê? _____

Já participaste em desporto escolar? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, em que modalidade? _____

Qual é o teu maior exemplo no Desporto? Porquê?

Quais são as tuas expectativas para as aulas de Educação Física?

Anexos 3-Exemplo de Ficha de observação dos alunos

FICHA DE OBSERVAÇÃO ANDEBOL Nº3

Aluno observador:

Número:

Turma:

Data: 08 /11/ 2024

Avaliação ~~atitudinal~~ da componente de Aptidão Física

Aluno/a observado/a	Participação (1)	Motivação (2)	Autonomia (3)	Atenção aos outros (4)

(1) Esforço, persistência e iniciativa.

(2) Empenho e interesse.

(3) Responsabilidade, liderança e superação.

(4) Empatia e cooperação.

Escala de Avaliação

Muito insuficiente (1): Não cumpre.

Insuficiente (2): Raramente cumpre.

Suficiente (3): Cumpre algumas vezes.

Bom (4): Cumpre a maioria das vezes.

Muito Bom (5): Cumpre sempre.

1º Exercício;

1 – Qual é o objetivo do exercício.

1.1.- Quais são as maiores dificuldades dos teus colegas?

2º Exercício;

2 – Identifica 3 critérios que consideres fundamentais para a concretização do exercício?

3º exercício;

3 – De acordo com os conteúdos abordados nos exercícios anteriores, escolhe 2 colegas e identifica 1 ponto forte e 1 ponto fraco para cada um. O que podem fazer para melhorar?

Ano Letivo 2024/2025

Anexos 4- Diploma da atividade de Erasmus+



Anexos 5 - Grelha de observação quantitativa

		Classificação					
Dimensões	Categorias	1	2	3	4	5	NA
Introdução da Actividade	Revê o que se realizou na aula anterior.						
	Informa os alunos dos objectivos da aula.						
	Refere a sequência das situações de aprendizagem.						
	Refere o que se pretende que os alunos façam em cada uma das situações de aprendizagem.						
	É claro e preciso na apresentação da actividade sem perder tempo.						
	Refere as regras de funcionamento e segurança.						
	Clareza e simplicidade da linguagem.						
	Colocação do tom de voz.						
	Sem dispersão dos alunos.						
Organização	Promove estruturas organizativas que diminuam os tempos de espera.						
	Forma grupos rapidamente.						
	Utiliza sinais diferenciados para chamar a atenção para informação, reunião junto do Professor e transição nas tarefas.						
	Autonomiza os alunos nas rotinas organizativas da aula.						
	Utiliza o entusiasmo e o incitamento de reforço dos comportamentos organizativos dos alunos.						
Controlo da Actividade	Adopta um posicionamento que lhe permite manter a maioria dos alunos sobre o seu controlo visual.						
	Adopta um deslocamento periférico e variado.						
	Coloca-se e controla nas estações / exercícios que envolvem risco físico para os alunos.						
	Intercala as observações da actividade individual com as observações da actividade global da turma.						
	Realiza intervenções à distância.						
	Corrige os alunos e demonstra as componentes críticas.						
Gestão	Doseia bem o tempo da aula.						
	Não prolonga para além do tempo necessário os episódios de organização.						
	Elevado tempo de empenhamento motor.						
	Desenvolve as actividades com dinâmica e sem quebras.						
	Transições fluentes e estruturadas.						
	Termina a aula na altura devida e realiza uma síntese final.						
Disciplina	Estabelece com clareza e faz cumprir as regras de funcionamento.						
	Reage positivamente aos comportamentos apropriados.						
	Identifica claramente os comportamentos inapropriados a modificar.						
	Intervém adequadamente perante os maus comportamentos dos alunos.						
	Utiliza repreensões de forma convicta.						
Clima da Aula	Mantém o entusiasmo relativamente aos comportamentos dos alunos.						
	Suscita atitudes positivas sobre o "Eu" e sobre os "Outros".						
	Promove a cooperação entre os alunos						

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Professor observado:

Data: / / 2024

Está a funcionar?	
É seguro?	
É dinâmico?	
É justo e equilibrado?	
Todos os jogadores estão a divertir-se?	
Estão todos envolvidos, empenhados, motivados?	
Todos os jogadores compreendem o jogo?	
O objetivo do jogo está a ser alcançado?	
Todos os jogadores estão a ser incluídos?	
A participação está a ser maximizada?	
O jogo é adequado ao nível de capacidade de cada jogador?	
Todos os jogadores estão a ser desafiados?	

Anexos 7 - Planeamento anual

PLANIFICAÇÃO 1º PERÍODO 11ºC							
	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	AULA
1ªS	12/09 a 13/09	Sexta	11:45h	13:15h	Sala de Ginástica/Dança	Apresentação	1 e 2
2ªS	16/09 a 20/09	Quarta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	3 e 4
		Sexta	11:45h	13:15h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	5 e 6
3ªS	23/09 a 27/09	Quarta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	7 e 8
		Sexta	11:45h	13:15h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	9 e 10
4ªS	30/09 a 4/10	Quarta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	11 e 12
		Sexta	11:45h	13:15h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	13 e 14
5ªS	7/10 a 11/10	Quarta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Dança Sociais	15 e 16
		Sexta	11:45h	13:15h	Sala de Ginástica/Dança	Avaliação Sumativa-Dança	17 e 18
6ªS	14/10 a 18/10	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	FITESCOLAS	19 e 20
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 1	FITESCOLAS	21 e 22
7ªS	21/10 a 25/10	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Meios e Métodos de Treino	23 e 24
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 1	Meios e Métodos de Treino	25 e 26
8ªS	28/10 a 1/11	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Avaliação Diagnóstica - Andebol	27 e 28
		Sexta	11:45h	13:15h		Feriado Dia de Todos Os Santos	
9ªS	4/11 a 8/11	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Andebol	29 e 30
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 2	Andebol	31 e 32
10ªS	11/11 a 15/11	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Aula não Lecionada	
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 2	Aula não Lecionada	
11ªS	18/11 a 22/11	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Andebol	33 e 34
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 2	Andebol	35 e 36
12ªS	25/11 a 29/11	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Andebol	37 e 38
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 3	Andebol	39 e 40
13ªS	2/12 a 6/12	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Andebol	41 e 42
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 3	Andebol	43 e 44
14ªS	9/12 a 13/12	Quarta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Avaliação Sumativa-Andebol	45 e 46
		Sexta	11:45h	13:15h	Pavilhão Espaço 3	Auto e Heteroavaliação	47 e 48
PLANIFICAÇÃO 2º PERÍODO							
	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	AULA
1ªS	06/01 a 10/01	Quarta	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	49 e 50
		Sexta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	51 e 52
2ªS	13/01 a 17/01	Quarta	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	53 e 54
		Sexta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	55 e 56
3ªS	20/01 a 24/01	Quarta	10:05h	11:35h			
		Sexta	15:15h	16:45h			
4ªS	27/01 a 31/01	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática	57 e 58
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática	59 e 60
5ªS	03/02 a 07/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática	61 e 62
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática Avaliação Sumativa	63 e 64
6ªS	10/02 a 14/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	Voleibol Avaliação Diagnóstica	65 e 66
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Voleibol	67 e 68
7ªS	17/02 a 21/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	69 e 70
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	71 e 72
8ªS	24/02 a 28/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	73 e 74
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Fatores de risco associados à prática das atividades físicas	75 e 76
9ªS	03/03 a 07/03	Quarta	10:05h	11:35h		CARNAVAL	
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Fatores de risco associados à prática das atividades físicas	77 e 78
10ªS	10/03 a 14/03	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	79 e 80
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	81 e 82
11ªS	17/03 a 21/03	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	83 e 84
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	85 e 86
12ªS	24/03 a 28/03	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	87 e 88
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	89 e 90
13ªS	31/03 a 4/04	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	Avaliação Sumativa Voleibol	91 e 92
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Auto e Heteroavaliação	93 e 94
PLANIFICAÇÃO 3º PERÍODO							
	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	AULA
1ªS	21/04 a 25/04	Quarta	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	AULA TEORICA - CORRIDA DE ORIENTAÇÃO/JOGOS TRADICIONAIS	95 e 96
		Sexta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Feriado - 25 de Abril	97 e 98
2ªS	28/04 a 02/05	Quarta	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO/JOGOS TRADICIONAIS	99 e 100
		Sexta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	101 e 102
3ªS	05/05 a 09/05	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	JOGOS TRADICIONAIS POPULARES	103 e 104
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1		105 e 106
4ªS	12/05 a 16/05	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	107 e 108
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	JOGOS TRADICIONAIS POPULARES	109 e 110
5ªS	19/05 a 23/05	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	111 e 112
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	JOGOS TRADICIONAIS POPULARES	113 e 114
6ªS	26/05 a 30/05	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	115 e 116
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	JOGOS TRADICIONAIS POPULARES	117 e 118
7ªS	02/06 a 06/06	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	119 e 120
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	AUTO E HETEROAVALIAÇÃO	121 e 122

Anexos 8 - UD Danças Sociais

	Aula nº	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16
	Data	18/09/2024	20/09/2024	25/09/2024	27/09/2024	02/10/2024	04/10/2024	09/10/2024	11/10/2024
	Local	Sala de Dança	Sala de Dança	Sala de Dança	Sala de Dança	Sala de Dança	Sala de Dança	Sala de Dança	Sala de Dança
	Duração da Aula	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')
Habilidades Motoras	Conteúdos								
	Passo básico	I/E	E	E	E	E	E	E	AS
	New York	I/E	E	E	E	E	E	E	AS
	Mão na mão			I/E	E	E	E	E	AS
	Volta à esquerda			I/E	E	E	E	E	AS
	Spot turn					I/E	E	E	AS
	New York + Chassé + Volta					I/E	E	E	AS
	Coreografia					I/E	E	E	AS
Cultura Desportiva	História	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
									AS
	Caraterísticas da modalidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	AS
Condição Física	Capacidade das Coordena- tivas	Capacidade de Ritmo			✓				AS
		Capacidade de Reação			✓				AS
		Capacidade de Equilíbrio			✓				AS
		Orientação Espacial			✓				AS
	Capacidade das Condi- cionais	Força			✓				AS
		Flexibilidade			✓				AS
		Velocidade			✓				AS
		Resistência			✓				AS
									AS
									AS
Conceitos Psicosociais	Participação				✓				AS
	Motivação				✓				AS
	Autonomia				✓				AS
	Atenção aos outros				✓				AS

Anexos 9 - UD Andebol

[illegible]

Anexos 6 – UD Ginástica acrobática

		Data:	08/01/2025	10/01/2025	15/01/2025	17/01/2025	22/01/2025	24/01/2025	29/01/2025	31/01/2025	04/02/2025	07/02/2025
		Aula:	Aula 1 e 2	Aula 3 e 4	Aula 5 e 6	Aula 7 e 8			Aula 9 e 10	Aula 11 e 12	Aula 13 e 14	Aula 15 e 16
Conteúdos/comportamentos:		Tema:										
• Pega Simples - o contacto é realizado com as palmas das mãos. • Pega de Pulsos - o contacto é feito entre mãos e pulsos. • Pega de Braços - o contacto é feito entre mãos e braços. • Pega de dedos - o contacto é feito com os dedos das mãos. • Pega de Pulsos com Encaixe de Dedos - o contacto é feito entre mãos e pulsos, sendo que existe um encaixe realizado pelos dedos indicadores e os dedos médios. O aluno deve ser capaz de realizar a pega mais adequada, de acordo com a figura que está a trabalhar para a coreografia da avaliação.		Pegas: Ciência básica da ginástica acrobática, são utilizadas em todos os exercícios.	Skill Cards; • Pega simples, pega de pulsos, pega de dedos, pega de pulsos com encaixe									
					Trabalho autónomo/trabalho por pares: Realizar a pega mais adequada de acordo com as figuras trabalhadas para a coreografia da avaliação.							Avaliação Sumativa
• Noções de Base e Volante - identificar as diferenciações entre base e volante, sendo o base o elemento mais responsável, forte e firme; e sendo o volante o elemento mais leve, ágil e tecnicista. • Figuras de Pares (Iniciação) - Figuras de dois elementos, onde as mesmas têm um grau de dificuldade acessível a todos os alunos. Devem realizar os montes e desmontes de acordo com a técnica padrão. • Figuras de Pares (Intermédio) - Figuras de dois elementos, onde as mesmas têm um grau de dificuldade mais crescido comparativamente com as de Iniciação. Os alunos devem realizar os montes e desmontes de acordo com a técnica. • Figuras de Pares (Avançado) - Figuras de dois elementos, onde as mesmas têm um grau de dificuldade para os alunos. Os mesmos devem realizar os respetivos montes e desmontes de acordo com a técnica padrão. • Figuras de Trios (Iniciação) - Figuras de três elementos, onde as mesmas têm um grau de dificuldade acessível a todos os alunos. Devem realizar os montes e desmontes de acordo com a técnica padrão. • Figuras de Trios (Intermédio) - Figuras de três elementos, onde as mesmas têm um grau de dificuldade mais acrescido, comparativamente com as de Iniciação. Os alunos devem realizar os montes e desmontes de acordo com a técnica. • Figuras de Trios (Avançado) - Figuras de três elementos, onde as mesmas têm um grau de dificuldade para os alunos. Os mesmos devem realizar os respetivos		Figuras de pares: Figuras constituídas por dois elementos. Trios: Figuras constituídas por 3 elementos.	Skill Cards; • Noções de base e volante; • Figuras de pares (iniciação, intermédio, avançado). • Figuras de trios (iniciação, intermédio, avançado).									
					Trabalho autónomo/trabalho por pares: Selecionar e trabalhar figuras de pares ou trios para a coreografia da avaliação.							Avaliação Sumativa
• Troca-passo - iniciar o movimento com um pé ligeiramente à frente do outro; ligeiro salto frontal onde e realiza a junção dos dois pés; manter este movimento de balanço de forma contínua. • Meia-pirueteta - realizar balanço à frente; flexão dos Mi; MS ajudam na rotação; corpo em total tonicidade; realiza rotação de 180°. • Pirueta - realizar balanço à frente; flexão dos Mi; MS ajudam na rotação; corpo em total tonicidade; realiza rotação de 180°. • Salto de Gato - salto alternado dos MI, elevando os mesmos, de forma engrupada, à altura da zona abdominal; MS ajudam na rotação. • Roda - realização de um afundo; apoio alternado das mãos; lançamento energético dos MI afastados. • Rolamento à frente - Queixo junto ao peito, mãos paralelas aos ombros,		Elementos de ligação: Saltos ou deslocamentos que tornam a sequência gímnica mais fluida.	Instrução direta; • Troca-passo; • Meia pirueta; • Pirueta; • Salto de gato; • Roda; • Rolamento à									
					Trabalho autónomo/trabalho por pares: Selecionar e trabalhar elementos de ligação para a coreografia da avaliação.							Avaliação Sumativa
• Comportamentos realizados de acordo com a técnica padrão, mantendo sempre a postura firme e segura, aplicando os elementos de ligação nos momentos certos.		Coreografia: Realização das figuras e elementos gímnicos, de forma coerente, organizada e fluida.										
		Cultura desportiva										
		Conceitos psicossociais										
		Integração e plano da condição física										
A compreensão da modalidade será estimulada ao longo do processo, recorrendo ao diálogo, ao feedback, aos alunos e aos momentos de regulação da aprendizagem.												
Autonomia - É responsável e autónomo na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho de condição física, quer nas situações da matéria de ensino. Construto ativo - Participa ativamente, demonstrando esforço, persistência e iniciativa, na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho de condição física, quer nas situações da matéria de ensino. Motivação - Demonstra empenho e interesse na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho de condição física, quer nas situações da matéria de ensino. Entreajuda - Este conceito apresenta um papel de extrema importância no trabalho cooperativo, transmitindo feedback aos colegas, traduzida na aprendizagem dos mesmos.												
Durante as aulas irá ser realizado um trabalho de condição física proposto pelos alunos.												

Anexos 11-UD Futebol

Tema	AD	Aula 1 e 2 17/01	Aula 3 e 4 29/01	Aula 5 e 6 31/01	Aula 7 e 8 5/02	Aula 9 e 10 7/02	Aula 11 e 12 12/02	Aula 13 e 14 14/02	Aula 15 e 16 19/02	Aula 17 e 18 21/02	Aula 19 e 20 AS 26/02	Conteúdo/ Comportamento
Relação com bola Aprender e aperfeiçoar as habilidades técnicas fundamentais que permitam jogar com qualidade.		Condução de bola Posição defensiva Desarme										Condução de bola/drible; Passe; Recepção/controlo; Remate Posição defensiva; Desarme; Intercepção.
					Passe, recepção e controlo Intercepção							
							Remate					
Princípios Ofensivos Reage rapidamente ao ganho de bola, progredindo para a baliza ou criando linhas de passe		Penetração e Cobertura Ofensiva (1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3)										Penetração – progride em condução de bola/drible para criar vantagem espacial e/ou numérica; Cobertura Ofensiva – apoia o portador da bola, oferecendo-lhe opções para dar continuidade ao ataque. Mobilidade – cria desmarcações de rutura na
					Cobertura Ofensiva e Mobilidade (2x1; 3x2; 3x3)							
		Forma básica de jogo (Gr+3) x (3+Gr)										
Princípios Defensivos Reagir rapidamente à perda de bola, pressionando o jogador com bola		Contenção e Cobertura Defensiva (1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3)										Contenção – aplica a posição defensiva (desliza os apoios nos deslocamentos e mantém o contacto visual com a bola/adversário), parando ou atrasando o ataque adversário; propicia tempo para organização defensiva, restringindo as opções de passe e de finalização do adversário; Cobertura Defensiva – serve de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que fazia contenção.
						Cobertura Defensiva e Equilíbrio (2x2; 3x2; 3x3)						
		Forma básica de jogo (Gr+3) x (3+Gr)										
Formas parciais de jogo		1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3										
Formas básicas de jogo		(Gr+3) x (3+Gr)										
Cultura Desportiva						Ao longo da unidade, os alunos vão ser desafiados através do questionamento e principalmente na aplicação das regras e normas nos momentos formais de jogo, implementando o regulamento do mesmo, de forma a desenvolverem os seus conhecimentos teóricos. A turma tem alunos familiarizados com a modalidade e prática da mesma, que vão possuir um papel preponderante para que os colegas adquiram conhecimento e cultura desportiva, principalmente aqueles com mais dificuldades.						
Conceitos Psicossociais						Participação (Se o aluno participa com empenho e de forma ativa, procurando esclarecer as suas dúvidas, demonstrando resiliência); Motivação (se o aluno de mostra motivado e interessado em realizar as tarefas propostas tanto na matéria de ensino como na condição física); Autonomia (o aluno demonstra autonomia e entusiasmo na realização das tarefas); Atenção aos outros (o aluno coopera com os colegas, procurando auxiliar aqueles com mais dificuldades).						
Fisiologia e treino da condição física						O plano de condição física vai ser desenvolvido pelos alunos, em trabalho de grupos, sendo que cada grupo fica responsável pela dinamização em cada uma das aulas.						

Anexos 12- UD Badminton

		Data:	06/03/2025	12/03/2025	14/03/2025	19/03/2025	21/03/2025	26/03/2025	28/03/2025	02/04/2025	
		Aula:	Aula 1 e 2	Aula 3 e 4	Aula 5 e 6	Aula 7 e 8	Aula 9 e 10	Aula 11 e 12	Aula 13 e 14	Aula 15 e 16	
Habilidades Motoras	Técnica	Serviço curto e longo	jogo 1x1.Sequência de execução							Sequência de execução. Jogo 1x1 competição	AS
		Lob									
		Clear	jogo 1x1.Sequência de execução	jogo 1x1.Sequência de execução							
		Amorti									
		Encosto									
	Tática	Remate	jogo 1x1.Sequência de execução	jogo 1x1.Sequência de execução							
		Deslocamento									
		Ocupação de terreno de jogo	jogo 1x1.Sequência de execução								
		Intencionalidade tática									
		Jogo	1x1								
Cultura desportiva		A compreensão do jogo será estimulada ao longo do processo, recorrendo ao diálogo, ao feedback, aos alunos e aos momentos de regulação da aprendizagem. Ao longo das aulas serão transmitidas as regras de jogo.									
Conceitos psicossociais		Autonomia - Realizar as tarefas sem a supervisão do professor; Fair-Play - Jogar de maneira justa e não prejudicar o adversário de forma proposital; Cooperação - Relação de colaborar, prestar ajuda e contribuir para o sucesso comum; Empenho - Interessa-se e questiona com a matéria a ser abordada; Atenção aos outros - Toma iniciativa de realizar as tarefas e ajudar os colegas com mais dificuldade. Motivação – Demonstra empenho e interesse na realização das tarefas apresentadas, quer no trabalho de condição física, quer nas situações de jogo.									
Fisiologia e treino da condição física		O trabalho de condição física que será realizado durante as aulas, vai de encontro às necessidades desta modalidade. Um maior foco nas capacidades motoras condicionais como: Velocidade (máxima cíclica – deslocamentos e máxima acíclica – execução), resistência anaeróbia, força específica e força explosiva. Dentro das capacidades motoras coordenativas, um maior foco na coordenação motora e reação motora.									