



“A crescer com cada aula”

Desafios, erros e aprendizagens de um estagiário

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

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

José Dinis Ferreira da Costa

Porto, 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Costa, J. D. F. (2025). A crescer com cada aula: Desafios, erros e aprendizagens de um estagiário. Porto: J. Costa. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; ATLETISMO.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu agradecimento à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), instituição que me acolheu ao longo destes dois anos de mestrado, proporcionando-me experiências, aprendizagens e desafios que contribuíram decisivamente para a minha formação pessoal e profissional.

Ao meu Professor Orientador, Dr. Ramiro Rolim, deixo um sincero agradecimento pela orientação, rigor e disponibilidade demonstrados ao longo deste percurso.

À minha Professora Cooperante, Anabela Lopes, expresso a minha mais profunda gratidão. A sua dedicação, exigência e constante disponibilidade foram um exemplo inspirador do que significa ser professor de Educação Física. O seu acompanhamento, através de observações, sugestões e partilhas de conhecimento, foi determinante para o meu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal.

Ao meu Núcleo de Estágio, agradeço a entreaajuda, a partilha de experiências, os momentos de reflexão e também de boa disposição. O vosso apoio constante tornou esta jornada mais rica e significativa, e fez com que cada desafio fosse mais fácil de superar.

Aos meus alunos, deixo um obrigado especial. Foram vocês que deram sentido a este estágio, transformando cada aula num espaço de descoberta, aprendizagem e superação.

À minha namorada, agradeço por estar sempre presente, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos mais exigentes. A tua presença foi essencial para manter o equilíbrio e a determinação ao longo deste percurso.

Por fim, à minha família, o meu pilar mais forte, expresso o mais profundo agradecimento. O vosso amor, paciência e confiança foram determinantes para que nunca desistisse, mesmo nos momentos de maior incerteza. Sem o vosso apoio, este caminho não teria sido possível.

ÍNDICE

FICHA DE CATALOGAÇÃO.....	I
AGRADECIMENTOS	II
ÍNDICE	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS	IX
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL	3
3. EXPECTATIVAS INICIAIS	5
4. A ESCOLA E O SEU PAPEL NO CONTEXTO EDUCATIVO	7
5. ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	9
5.1. AGRUPAMENTO E ESCOLA COOPERANTE	9
5.2. EDUCAÇÃO FÍSICA	10
5.3. TURMA.....	12
6. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	14
6.1. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	14
6.2. PLANEAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
6.2.1. Planear em Educação Física	15
6.2.2. Unidades Didáticas.....	17
6.2.2. Planos de Aula.....	18
6.3. MODELOS DE ENSINO	20
6.4. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	22
6.4.2. Instrução e <i>Feedback</i>	22
6.4.2. Gestão	24

6.5.	AVALIAÇÃO	26
6.6.	REFLEXÕES.....	29
6.7.	OUTRAS EXPERIÊNCIAS.....	33
7.	ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE NA ESCOLAR.....	35
8.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	39
	RESUMO	39
	ABSTRACT	40
8.1.	INTRODUÇÃO	41
8.2.	METODOLOGIA	45
8.2.1.	AMOSTRA	45
8.2.2.	RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	45
8.3.	RESULTADOS	46
8.4.	DISCUSSÃO	51
8.5.	CONCLUSÃO.....	53
8.6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
10.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
11.	ANEXOS	XI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aula lecionada aos alunos com necessidades educativas especiais	34
Figura 2 - Grupo de professores responsável pelo corta-mato	36
Figura 3 - Torneio Distrital de Xadrez	37
Figura 4 - Dia das Portas Abertas	37
Figura 5 - Experiência prévia no atletismo	46
Figura 6 - Distribuição das respostas sobre gosto pela modalidade	47
Figura 7 - Distribuição das respostas sobre a motivação nas aulas de atletismo	47
Figura 9 - Distribuição das respostas quanto à aprendizagem nas aulas de atletismo	48
Figura 8 - Distribuição das respostas à opinião se as aulas de atletismo são divertidas ...	48
Figura 10 - Distribuição das respostas quanto ao esforço nas aulas de atletismo	48
Figura 11 - Perceção da variedade das tarefas	49
Figura 12 - Preferências dentro do atletismo	49
Figura 13 - Preferências para tornar as aulas de atletismo mais motivadoras	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Unidade Didática.....	XI
Anexo 2 - Plano de Aula.....	XII
Anexo 3 - Grelha de Avaliação Contínua/Presenças.....	XVII
Anexo 4 - <i>Roulement</i> de Instalações.....	XVIII
Anexo 5 - Grelha de Avaliação Sumativa.....	XIV
Anexo 6 - Ficha de Autoavaliação.....	XX
Anexo 7 - Teste Escrito	XXI
Anexo 8 - Ficha de Consentimento	XXV

Resumo

O presente relatório descreve o percurso desenvolvido pelo autor enquanto professor estagiário, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio constituiu uma oportunidade de aproximação à profissão docente, proporcionando uma experiência de inserção num contexto escolar real. Esta experiência contou com o acompanhamento de um orientador da Faculdade, de uma Professora Cooperante e de um Núcleo de Estágio composto por quatro estudantes. O documento pretende descrever e refletir sobre esta etapa de formação contínua, salientando os principais desafios, aprendizagens e a evolução profissional e pessoal do estagiário. Inicialmente, apresenta uma caracterização pessoal, as expectativas relativamente ao estágio e a descrição da instituição de acolhimento. Posteriormente, são discutidas algumas conceções inerentes à Educação Física, a análise das mesmas e o método de atuação adotado. Por fim, é apresentado o projeto de desenvolvimento profissional, que incidiu sobre a análise das estratégias pedagógicas utilizadas para promover a motivação e o empenho dos alunos no ensino do atletismo em Educação Física. O estudo, realizado com uma turma do 10.º ano, permitiu compreender de que forma diferentes abordagens metodológicas podem potenciar o interesse e o envolvimento dos alunos na prática da modalidade, considerando ainda as limitações impostas pelas infraestruturas escolares. Este percurso evidenciou que o exercício da docência implica inúmeros desafios, mas também demonstrou que, através da dedicação, da resiliência e da reflexão crítica, é possível alcançar melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a consolidação da identidade profissional do futuro professor.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; ATLETISMO.

Abstract

This report describes the author's journey as a trainee teacher, within the scope of the Professional Internship Course Unit of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. The internship provided an opportunity to gain insight into the teaching profession, offering experience of working in a real school environment. This experience was supervised by a faculty advisor, a cooperating teacher and an Internship Group composed of four students.

This document aims to describe and reflect on this stage of continuous training, highlighting the main challenges, lessons learned and the professional and personal development of the intern. It begins with a personal description, expectations regarding the internship and a description of the host institution. It then discusses some concepts inherent to Physical Education, analyses them and describes the method of action adopted. Finally, the action research project is presented, which focused on the analysis of pedagogical strategies used to promote student motivation and engagement in athletics teaching in Physical Education. The study, conducted with a 10th grade class, provided an understanding of how different methodological approaches can enhance students' interest and involvement in the practice of the sport, while also considering the limitations imposed by school infrastructure. This journey showed that teaching involves countless challenges, but also demonstrated that, through dedication, resilience and critical reflection, it is possible to achieve significant improvements in the teaching-learning process, contributing to the consolidation of the future teacher's professional identity.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; ATHLETICS.

Lista de abreviaturas

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

MED – Modelo De Educação Desportiva

MID – Modelo De Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

TEM – Tempo De Empenhamento Motor

UD – Unidades Didáticas

1. Introdução

O estágio profissional constitui uma etapa estruturante da formação inicial de professores, funcionando como espaço privilegiado de articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática concreta em contexto escolar. Como sublinha Zeichner (1993), a prática supervisionada deve ser entendida como um “laboratório vivo”, onde os futuros professores testam, questionam e reconstroem a sua ação docente. Mais do que um exercício de aplicação, trata-se de um processo de reflexão crítica e de aprendizagem situada, em que o professor em formação é confrontado com a complexidade do ensino real.

Nesta perspetiva, Schön (1983) lembra que o professor é um “profissional reflexivo”, que aprende continuamente através da análise da ação e da capacidade de reconfigurar a sua prática perante situações inesperadas. Do mesmo modo, Shulman (1987) introduz o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, destacando que ensinar exige não só domínio disciplinar, mas também a competência de transformar o saber em experiências significativas para os alunos. A identidade docente, tal como defende Nóvoa (2005), constrói-se nesta confluência entre saberes, práticas e valores, através de um processo de formação que é simultaneamente individual e coletivo.

É neste quadro que se insere o presente relatório, elaborado no âmbito do Estágio Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento procura descrever, analisar e refletir sobre a experiência desenvolvida na Escola Cooperante (EC), em Braga, durante o ano letivo de 2024/2025, salientando os principais desafios, aprendizagens e contributos para a construção da identidade profissional do estagiário.

A organização do relatório segue uma lógica progressiva que acompanha o percurso vivido. O Capítulo 2 apresenta uma caracterização pessoal, destacando o percurso académico, experiências desportivas e motivações para a docência. No Capítulo 3 abordam-se as expectativas iniciais, explicitando os objetivos, receios e disposições no início do estágio, enquanto o Capítulo 4 reflete

sobre a escola e o seu papel no contexto educativo, sublinhando a sua missão social e formativa.

O Capítulo 5 realiza o enquadramento e caracterização do contexto escolar, descrevendo a EC, o grupo disciplinar de Educação Física (EF), a turma atribuída e as condições materiais existentes. Já o Capítulo 6, de enquadramento operacional, discute a importância da EF no currículo, o planeamento em diferentes níveis (unidades didáticas e planos de aula), os modelos de ensino adotados, a intervenção pedagógica (instrução, *feedback* e gestão), os processos de avaliação e as reflexões periódicas, incluindo ainda outras experiências complementares vividas no âmbito do estágio.

No Capítulo 7 é abordado o envolvimento na comunidade escolar, evidenciando a participação em projetos, eventos e atividades extracurriculares. O Capítulo 8 apresenta o projeto de desenvolvimento profissional em contexto de estágio, dedicado ao estudo das estratégias pedagógicas promotoras da motivação dos alunos nas aulas de atletismo, estruturado em introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusão, articulando a prática pedagógica com a investigação científica.

Finalmente, o Capítulo 9 reúne as considerações finais, onde se sintetizam as principais aprendizagens e contributos desta experiência para a consolidação da identidade profissional docente.

2. Caracterização Pessoal

O meu nome é Dinis Costa, tenho 23 anos e sou natural de Braga, cidade pela qual nutro uma grande paixão e que sempre marcou a minha vida. Desde muito cedo o desporto esteve presente no meu dia a dia, razão pela qual o meu percurso académico se orientou para esta área, primeiro na licenciatura e agora no mestrado.

Concluí a Licenciatura em Desporto no Instituto Politécnico da Guarda, no ano letivo de 2022/2023, ingressando de seguida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Durante a licenciatura, tive a oportunidade de realizar estágio no Sporting Clube de Braga, onde colaborei com as equipas de sub-8 e sub-15. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me compreender a relevância do desenvolvimento motor e da literacia física em crianças e jovens.

Desde muito novo, considerei a docência em EF como a minha profissão de eleição, muito devido à paixão gigante que sempre tive a esta disciplina. A nível desportivo posso afirmar que o desporto entrou desde muito cedo na minha vida, tendo o meu percurso desportivo começado aos 5 anos, quando comecei a jogar futebol, tendo findado temporariamente com cerca de 15 anos, com a retoma à modalidade a acontecer recentemente com 21 anos. Para além do futebol, também pratiquei taekwondo dos 9 aos 13 anos, natação dos 8 aos 14 anos e karaté dos 15 aos 18 anos. Atualmente, continuo a praticar futebol no Grupo Desportivo dos Peões, o que me permite alimentar a minha paixão pelo desporto, em especial por esta modalidade. A diversidade de modalidades que pratiquei ao longo do tempo contribuiu para o desenvolvimento de competências em diferentes áreas desportivas, não se limitando apenas às que experienciei diretamente.

Crescer em Braga, e ter frequentado a Escola EB 2/3 de Lamações, que está ligada à escola onde estagiei, fez com que criasse um laço especial com esta comunidade e este ciclo completo. O percurso de antigo aluno a futuro professor, dá-me uma perspetiva única e diferente sobre o impacto que um educador pode ter na vida dos seus alunos.

Os meus hobbies sempre estiveram muito ligados ao desporto. Nos meus tempos livres, as modalidades que mais pratico são o futebol, o voleibol e o basquetebol, mas também estou sempre disposto a experimentar novas, como por exemplo, skate, padel, *stand up paddle* e surf. Acredito que esta variedade de experiências me enriqueça não só como desportista, mas também como futuro professor, pois a prática permite compreender melhor as exigências e complexidades de cada modalidade, assim como as diferentes paixões e interesses dos alunos.

3. Expectativas Iniciais

O estágio profissional realizado numa Escola Secundária de Braga representou a minha primeira experiência no âmbito do ensino da disciplina de EF. Desde o início, encarei este desafio com uma atitude positiva, embora acompanhada de algum nervosismo natural. Ainda assim, acreditei sempre que, apesar das dificuldades previsíveis e da exigência da Faculdade, teria capacidade para superá-las com sucesso, apoiando-me não só na minha dedicação, mas também na colaboração dos alunos e do Núcleo de Estágio (NE).

Um dos meus principais objetivos iniciais passava por adotar uma postura próxima e acessível junto dos alunos. Esta intenção surgiu da experiência que tive enquanto estudante do ensino secundário, onde um professor estagiário que me marcou profundamente conseguiu conciliar aulas bem organizadas e didáticas com uma relação de proximidade e confiança. Esse professor transmitia profissionalismo, mas, ao mesmo tempo, mostrava-se disponível para conversas descontraídas fora da sala de aula, criando um impacto muito positivo nos alunos. Ambicionava, de certa forma, replicar essa postura. Contudo, como irei desenvolver mais à frente neste relatório, deparei-me com alguns desafios que exigiram a reformulação significativa da estratégia inicialmente idealizada.

Relativamente à liderança, reconhecia que a minha experiência era limitada. O único contacto prévio com funções de liderança em contexto desportivo tinha ocorrido durante o Estágio Curricular da licenciatura, onde desempenhei funções de treinador-adjunto em duas equipas de futebol (Sub-8 e Sub-15), sem grande margem de autonomia. Esta limitação devia-se, em grande parte, ao facto de o estágio ter decorrido no Sporting Clube de Braga, onde o meu papel como estagiário era mais contido e direccionado por orientações superiores.

Apesar disso, nunca duvidei da minha capacidade de assumir uma postura de liderança, pois apesar de não provir de uma grande experiência profissional, ao longo do meu percurso pessoal já tive diversas situações em que fui obrigado a assumir um papel de liderança. Essas situações devem-se, em

particular, à forma como habitualmente assumo papéis de responsabilidade em contexto familiar ou entre amigos, e também às atividades desportivas em que estive envolvido ao longo da minha vida. Sempre me considerei alguém com facilidade em comunicar, orientar e influenciar positivamente os outros, e tinha como expectativa ser capaz de utilizar estas ferramentas no contexto pedagógico.

Além disso, considero que uma das minhas maiores virtudes é a vontade constante de aprender. Tenho gosto não apenas em pesquisar sobre temas relacionados com o desporto, mas também em aplicá-los na prática, seja em atividades desportivas, no ginásio ou em momentos mais descontraídos com amigos e família. Procuo sempre ouvir o *feedback* das pessoas que me rodeiam, acreditando que essa partilha é essencial para evoluir ao máximo.

Tinha consciência de que este compromisso com a evolução pessoal e profissional me permitiria crescer enquanto futuro professor. Com determinação e resiliência, sentia-me preparado para enfrentar as dificuldades que pudessem surgir, mantendo-me fiel a mim próprio e procurando, de forma contínua, aperfeiçoar as áreas menos desenvolvidas, recorrendo ao *feedback* como ferramenta essencial de melhoria.

4. A Escola e o seu Papel no Contexto Educativo

A escola não é apenas um espaço de ensino. Para além da transmissão de conhecimento académico, desempenha um papel fundamental na formação cidadã, no desenvolvimento social e na promoção da inovação (Delors, 1996; Nóvoa, 2005). Reflete, assim, a ideia de que deve constituir-se como um espaço de crescimento pessoal e social dos alunos, enquadrado numa perspetiva de educação integral.

Em Portugal, o direito à educação e à cultura encontra-se consagrado no Artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa, que estabelece:

“Todos têm direito à educação e à cultura. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (Constituição da República Portuguesa, versão consolidada, art. 73.º)

Este fundamento jurídico, ainda em vigor, reforça o papel central da escola na formação integral dos alunos, articulando o direito fundamental à educação com o desenvolvimento de valores sociais, culturais e cívicos que dão sentido e direção à sua missão educativa.

Deste modo, pode afirmar-se que a escola assume uma função social essencial, preparando os jovens para uma participação ativa e responsável na vida da comunidade e promovendo valores como cidadania, inclusão e igualdade de oportunidades (Canário, 2005; Fullan, 2007). Foi sob esta perspetiva que procurei orientar as minhas decisões e a elaboração das aulas durante o estágio. Assim, nas aulas práticas, mais do que proporcionar apenas a prática de exercício físico, tentei criar oportunidades para desenvolver competências sociais, como o trabalho em equipa, a liderança e o respeito pelas regras e pelos colegas.

Contudo, esta missão social não deve descurar o grande objetivo da escola, assegurar uma aprendizagem sólida e exigente. Como defende Dewey

(1997), a escola deve ser um espaço de construção de saberes significativos e de desenvolvimento da autonomia crítica, preparando os alunos para os desafios do futuro. Neste sentido, procurei também manter um nível de exigência, tanto nas aulas práticas como nas teóricas, que permitisse aos alunos adquirir competências físicas e técnicas próprias da EF.

Acredito assim que a escola cumpre plenamente o seu papel quando consegue equilibrar a sua missão social com a exigência acadêmica, assegurando que o desenvolvimento pessoal dos alunos ocorra simultaneamente à construção de conhecimentos sólidos que os preparem para o futuro. Ao combinar ambas as estratégias, a escola consegue formar não só estudantes academicamente competentes, mas também cidadãos conscientes, críticos e aptos a participar de maneira ativa e responsável na sociedade.

5. Enquadramento e Caracterização do Contexto Escolar

5.1. Agrupamento e Escola Cooperante

A EC onde decorreu o estágio integra um agrupamento constituído por vários estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Esta instituição funciona como escola-sede do agrupamento e acolhe diariamente um número considerável de alunos. Está situada numa zona central da cidade, rodeada por diferentes serviços, comércio e espaços de lazer, o que confere ao local um ambiente dinâmico e bastante frequentado.

A EC caracteriza-se por receber uma população estudantil diversificada, tanto em termos culturais como socioeconómicos, refletindo a multiculturalidade existente na própria cidade. Esta diversidade traduz-se em diferentes experiências, origens e realidades sociais, o que contribui para um ambiente educativo enriquecedor e plural.

Atualmente, dispõe de uma estrutura moderna devido a obras de restauro realizadas, oferecendo boas infraestruturas e equipamentos para corresponder às necessidades dos dois mil alunos que percorrem diariamente os corredores, espaços desportivos, salas de aula, refeitório, reprografia e papelaria.

Esta escola funciona das 08h00 às 23h30. O refeitório está aberto à hora de almoço, o bar funciona das 9h00 às 17h00 e a biblioteca está disponível das 08h30 às 18h00.

Em termos de espaços disponíveis para a lecionação de EF, a EC é composta por: dois pavilhões (pavilhão 1 e pavilhão 2), um campo exterior e um ginásio. Para além disso, existe também um espaço de recreio que pode ser utilizado para as aulas, caso alguns dos outros espaços não estejam disponíveis ou sejam considerados impróprios para uso devido a condições climatéricas no caso do campo exterior. Assim, tendo em conta a elevada disponibilidade e diversidade dos espaços, bem como as suas características estruturais, é possível lecionar um grande número de modalidades. Nos dois pavilhões e no espaço exterior, é possível ensinar futsal, basquetebol, voleibol, andebol e badminton. No ginásio, são abordadas todas as disciplinas de ginástica, além de badminton. Já o recreio escolar é usado para ensinar atletismo, embora este espaço não possua

quaisquer recursos específicos para tal.

O pavilhão 1 está equipado com duas balizas, seis cestos de basquetebol, balneários masculino e feminino e cacifos onde os alunos devem guardar os seus pertences antes da aula de EF. É importante salientar que este espaço também dispõe de minibalizas, postes para redes de voleibol e alguns tapetes armazenados num espaço específico. O pavilhão 2 conta com duas tabelas de basquetebol, locais para a instalação de uma rede de voleibol e linhas delimitadoras para jogos de badminton. Neste pavilhão encontra-se ainda a arrecadação do material destinado às aulas de EF.

O ginásio apresenta diversos materiais específicos para a lecionação da modalidade de ginástica, tais como: minitrampolim, trampolim de Reuther, trave, diversos colchões e tapetes, e duplo minitrampolim. O restante material utilizado nas aulas encontra-se na arrecadação do pavilhão 2, como mencionado anteriormente. Esta arrecadação inclui trinta bolas de voleibol, dezoito de futsal, trinta de basquetebol, vinte e cinco de andebol, sinalizadores, cones, coletes, fitas métricas, cronómetros, quadros de resultado, raquetes e volantes de badminton, e redes para diversas modalidades.

A EC, para além das aulas de EF, assim como todo o agrupamento proporcionam a participação dos alunos em diversas modalidades desportivas através do desporto escolar. As modalidades disponíveis para escolha são: andebol, badminton, desporto adaptado, BTT, natação, voleibol e xadrez. Para obter informações sobre o programa de desporto escolar, a EC disponibiliza um cartaz informativo afixado em diferentes espaços da instituição.

Assim, é possível concluir que a EC onde o estágio decorreu, de um ponto de vista geral, apresentava condições para a lecionação das aulas da disciplina de EF, tendo como único entrave o facto de não possuir uma pista de atletismo, impactando negativamente o ensino desta modalidade.

5.2.Educação Física

A integração no grupo de EF da escola constituiu uma novidade tanto para o NE como para a Professora Cooperante (PC). Nesse ano, a PC transitou da Escola Básica do Agrupamento para a Escola Secundária, acompanhando assim

os estagiários nesta nova experiência.

O departamento de EF é composto por doze professores, sendo a PC a coordenadora. Ao contrário desta, os restantes membros já se encontravam plenamente familiarizados com o ambiente escolar, com o corpo não docente e com os alunos. Essa circunstância facilitou uma integração muito natural e rápida, marcada pela afabilidade e disponibilidade com que todo o grupo de professores nos acolheu.

A responsabilidade pelo Desporto Escolar cabe exclusivamente aos professores de EF, abrangendo diversas modalidades: Andebol, Voleibol, Badminton, Natação, Xadrez, Desporto Adaptado e Escola Ativa. Entre estas, destaco particularmente o Xadrez, modalidade em que estive diretamente envolvido (aprofundado na secção 7).

No que respeita a recursos materiais, estes revelaram-se bastante diversificados e em boas condições, permitindo lecionar nas melhores circunstâncias. Reconhecendo que os alunos são os principais responsáveis pelo desgaste dos equipamentos, foi sempre reforçada a importância da sua preservação.

Relativamente aos espaços de leção, estes estavam distribuídos por:

- PD1A – primeira metade do Pavilhão Desportivo 1;
- PD1B – segunda metade do Pavilhão Desportivo 1;
- PD2 – Pavilhão Desportivo 2;
- PE1 – primeira metade do Pavilhão Exterior;
- PE2 – segunda metade do Pavilhão Exterior;
- G – Ginásio.

A gestão destes espaços era regulada pelo documento *Roulement* de Instalações, que designava os locais atribuídos a cada professor para lecionar as aulas. No início do ano letivo, a logística relacionada com este documento condicionou o planeamento de algumas sessões, tanto do NE como dos docentes efetivos. No entanto, a partir do 2.º período esta situação ficou estabilizada, mantendo-se em vigor até ao final do ano o documento definitivo (Anexo 4).

Além da consulta do *Roulement* de Instalações para a preparação do

plano de aula, era fundamental verificar a meteorologia no caso de estar atribuído algum dos espaços exteriores. Quando esta vertente se tornava uma condicionante, principalmente nas épocas chuvosas de outono e inverno, seria responsabilidade do professor adaptar o mesmo, para uma lecionação teórica dos conteúdos, ou, se possível, utilizar o espaço de recreio específico, para uma aula centrada em exercícios de componente lúdica, com ênfase também na aptidão física.

5.3.Turma

À PC foram atribuídas, para ficar sob a sua tutela, cinco turmas de décimo ano para o ano letivo de 2024/2025. Fiquei responsável por acompanhar uma delas, o 10.º K, assumindo a planificação, a lecionação e a avaliação das aulas ao longo de todo o ano letivo.

A turma era composta por vinte e cinco alunos, sendo que apenas vinte e quatro alunos estavam inscritos na disciplina de EF, dos quais cinco eram do sexo masculino e dezanove do sexo feminino. Além disso, quatro dos alunos inscritos já tinham obtido aprovação à disciplina no ano letivo anterior, estando agora apenas a fazer melhoria de nota.

Desde o início foi evidente a heterogeneidade da turma, tanto ao nível da aptidão física como das habilidades motoras. Alguns alunos revelavam elevado potencial, demonstrando competências sólidas nas modalidades e boa condição física, enquanto outros apresentavam dificuldades significativas. Esta disparidade ficou particularmente clara na aplicação dos testes do programa FitEscola, num dos testes de resistência muscular, por exemplo, um aluno conseguiu realizar 28 flexões, enquanto outro conseguiu realizar apenas uma. Este contraste representou um desafio adicional para o planeamento e a necessária diferenciação pedagógica.

Em relação às modalidades em específico, com o auxílio das avaliações diagnósticas, verifiquei que aquela onde houve uma maior disponibilidade, comprometimento e empenho, foi, claramente, o basquetebol, uma vez que a turma a nível geral se encontrava num nível intermédio de desempenho, com um dos alunos a ser, inclusivamente, praticante da modalidade, além de vários alunos se destacarem nesta modalidade. O voleibol demonstrou ser a

modalidade em que seria necessário trabalhar num nível introdutório, uma vez que à exceção de um aluno, os restantes alunos da turma demonstravam um nível muito baixo de habilidade e desempenho. Na ginástica de solo, a heterogeneidade dos alunos acentuava-se, existindo diversos níveis de desempenho na turma.

De forma geral, no início do ano letivo, a turma situava-se entre os níveis introdutório e intermédio, quando comparada com outras turmas do 10.º ano. Em termos de empenho e motivação, as minhas expectativas iniciais revelaram-se superiores à realidade encontrada. Contudo, mantive como objetivo central, ao longo de todo o ano, valorizar a importância da EF enquanto promotora de estilos de vida ativos e saudáveis, procurando estimular maior dedicação e envolvimento nas aulas.

6. Enquadramento Operacional

6.1.A importância da Educação Física

Nos dias de hoje, a disciplina de EF é obrigatória nos ensinos básico e secundário em Portugal (Portugal, Ministério da Educação, 1991, art. 2.º) e, de certo modo, esta obrigatoriedade é crucial, pois, como indica Cruz (2023), tendo em conta o relatório Global Status Report on Physical Activity 2022, os níveis de inatividade física entre os adolescentes portugueses são bastante elevados, 78% para os rapazes e 91% para as raparigas. Estes valores indicam uma clara necessidade de informar e alertar os jovens para os benefícios, não só físicos, mas também mentais e sociais que a prática regular de exercício físico traz.

Segundo a World Health Organization (2024), a prática regular de atividade física é fundamental para a saúde e o bem-estar. Estar fisicamente ativo ajuda a reduzir o risco de várias doenças não transmissíveis, como hipertensão, doenças cardiovasculares, acidente vascular cerebral, diabetes tipo 2, diferentes tipos de cancro e depressão. Além disso, a atividade física contribui para a melhoria da saúde óssea e funcional, auxilia no equilíbrio energético e no controlo do peso corporal. Do ponto de vista da saúde mental, a prática regular está associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão, bem como à promoção do bem-estar psicológico geral.

Neste contexto, a EF assume um papel incontornável no percurso escolar dos jovens. Como refere Bailey (2006), a EF contribui não só para a saúde física, mas também para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Esta dimensão educativa é igualmente sublinhada por Quennerstedt (2019), ao defender que a EF deve proporcionar experiências contínuas de aprendizagem que preparem os alunos para o futuro, promovendo a autonomia, a resiliência e a cooperação.

As aulas de EF oferecem oportunidades únicas de aprendizagem social. Através da prática de modalidades coletivas e individuais, os alunos desenvolvem competências de comunicação, cooperação e gestão de conflitos, aprendem a lidar com vitórias e derrotas e reforçam valores como respeito, disciplina e responsabilidade (Kirk, 2010; Siedentop, 1994). Estas experiências,

mais do que motoras, são fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Neste processo, o papel do professor é determinante. Mais do que transmissor de técnicas e conteúdos, é mediador de aprendizagens significativas, promotor de hábitos de vida ativos e responsável por motivar os alunos para a prática ao longo da vida. Como salientam as diretrizes da UNESCO (2015), a qualidade da EF depende da capacidade dos docentes em tornar as aulas relevantes, inclusivas e formativas, contribuindo para a construção de cidadãos mais saudáveis e participativos.

Em síntese, e considerando que “para a maioria das crianças e jovens, as aulas de Educação Física são a única oportunidade que têm de praticar atividade física orientada por um especialista” (Serra et al., 2021, p.24), reforça-se a importância desta disciplina no contexto educativo. A EF constitui, assim, um espaço privilegiado de desenvolvimento integral, aliando saúde, aprendizagem e cidadania.

6.2.Planeamento da Prática Pedagógica

6.2.1. Planear em Educação Física

O planeamento constitui um dos pilares estruturantes da prática pedagógica em EF, sendo reconhecido como condição indispensável para a eficácia do ensino (Rink, 2013; Metzler, 2011). No início do estágio, encarei este processo com algum receio, sobretudo no que dizia respeito à elaboração das unidades didáticas (UD) e dos planos de aula. A responsabilidade de preparar e estruturar o trabalho pedagógico parecia uma tarefa exigente e geradora de dúvidas quanto à minha capacidade de corresponder às exigências reais do contexto escolar. Apesar das aprendizagens realizadas no primeiro ano do mestrado, percebi que a complexidade da prática em contexto escolar exigia competências mais desenvolvidas.

Compreendi, contudo, que o planeamento vai muito além de uma simples organização de conteúdos e atividades. Tal como sublinha Stănescu (2013), planear significa projetar a atividade de acordo com princípios e recomendações científicas, fornecendo as bases para a eficácia pedagógica. Neste sentido, o

planeamento deve ser entendido como um processo intencional, reflexivo e adaptativo, que integra conhecimentos sobre os alunos, os conteúdos e o contexto escolar (Shulman, 1987).

A PC concedeu-nos, desde o início, autonomia para planearmos, incentivando uma postura crítica e ativa. Esta supervisão revelou-se fundamental, pois, como defendem Cardoso e Graça (2015), o professor cooperante é uma peça central e dinamizadora do processo formativo, assumindo um papel de orientação e de mediação na prática real de ensino. Ao longo do ano, as suas sugestões e *feedback* constituíram um instrumento essencial para a melhoria progressiva das UD e dos planos de aula, permitindo consolidar competências profissionais em ciclos contínuos de planificação, aplicação e reflexão.

Paralelamente, o NE funcionou como uma comunidade de prática (Wenger, 1998), onde a partilha de ideias, a troca de experiências e a entreaajuda criaram um ambiente de aprendizagem colaborativa. Esta dimensão reforçou a importância do trabalho em equipa na formação inicial de professores, confirmando a relevância da construção coletiva de saberes profissionais (Mesquita & Graça, 2009).

Durante o estágio, tive ainda a oportunidade de experimentar diferentes estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008), o que me permitiu compreender melhor como as opções metodológicas influenciam o envolvimento dos alunos e os resultados de aprendizagem. Esta exploração reforçou a ideia de que o planeamento deve ser flexível e dinâmico, permitindo ajustar estratégias à diversidade da turma e às condições contextuais. Ao mesmo tempo, ajudou-me a começar a delinear a minha própria identidade profissional, construída no equilíbrio entre modelos, teorias e experiências pessoais.

Apesar da riqueza da experiência, identifico como limitação não ter lecionado no 2.º ciclo, o que teria possibilitado um contacto mais alargado com diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, uma exploração mais diversificada de estratégias pedagógicas. Essa experiência teria contribuído para aumentar a minha capacidade de adaptação e a minha preparação para lidar com a diversidade e a imprevisibilidade que caracterizam a profissão docente.

Em síntese, esta etapa evidenciou que o planeamento, em EF, não deve

ser reduzido a um exercício burocrático, mas entendido como um processo reflexivo e contínuo de tomada de decisão, orientado pela ciência, pela prática e pela colaboração. Só assim é possível construir práticas pedagógicas mais consistentes, significativas e ajustadas às necessidades dos alunos.

6.2.2. Unidades Didáticas

“Os estudos realizados nos últimos dez anos revelam a importância da integração didática como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem para áreas tão específicas como o ensino da leitura e a formação de leitores” (Pais, 2012, p.67). Com esta ideia, António Pais mostra bem como as UD são cruciais para estruturar e dar sentido ao trabalho pedagógico funcionando como “espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar” (p.70). Na prática, permitem substituir “os habituais somatórios de conteúdos e atividades por unidades de sequenciação estratégica” (p.68), integrando objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Mais do que documentos técnicos, as UD procuram garantir aprendizagens significativas, pois devem “respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática” e, ao mesmo tempo, “ser flexíveis, permitindo a revisão permanente” (p.70). Em suma, só cumprem plenamente o seu papel quando definem “com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar” (p.70), adaptando-se sempre ao contexto e às necessidades reais dos alunos.

Dada a importância das UD, a elaboração das mesmas foi dos primeiros passos a ser concretizados pelo NE. As instruções dadas pela PC foram bastante claras, antes da lecionação de cada modalidade, devíamos, em grupo, elaborar os conteúdos didáticos das modalidades que iríamos abordar. Assim sendo, partimos para o processo de elaboração das mesmas, mesmo antes do arranque do primeiro período. As primeiras três UD elaboradas foram as de Basquetebol, Voleibol e Ginástica de Solo. Posteriormente, já no decorrer do segundo período, foram planeadas mais seis UD, contemplando o Andebol, o Atletismo, o Badminton, o Futsal, a Ginástica Acrobática, a Ginástica e a Dança.

De modo a facilitar o processo, e também por aconselhamento da PC, a construção das UD foi realizada de forma colaborativa, envolvendo todos os

elementos do NE, uma vez que desta forma havia a possibilidade de partilha de ideias. Ainda assim, cada estagiário teve a oportunidade de escolher as modalidades com as quais se sentia mais à vontade, nomeadamente aquelas em que já tinha experiência como praticante, o que facilitou o processo de elaboração dos conteúdos específicos de cada UD. Com isto, o planeamento das UD acabou por ser bastante mais enriquecedor e permitiu também que ganhasse uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem.

À medida que o ano foi avançando, também o nosso planeamento foi ganhando outra maturidade, uma vez que após a experiência da elaboração das primeiras UD começamos a sentir-nos mais confiantes, realizando as próximas mais autonomamente. Essa evolução ajudou-nos a organizar melhor o tempo das aulas, a escolher os conteúdos de forma mais adequada e a antecipar com mais realismo as dinâmicas em sala, fruto do esforço e dedicação que colocámos desde o início no planeamento.

Por fim, é importante destacar que as UD ao longo do ano estavam sujeitas a alterações, uma vez que após avaliações diagnósticas muitas vezes era necessário adequar os conteúdos às necessidades e características da turma. Além disso, com base na observação constante das respostas dos alunos a cada modalidade também íamos adaptando as UD de modo que cada aula maximizasse a aprendizagem de cada aluno. Esta flexibilidade foi fundamental para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se mantivessem como o foco e que atingíssemos os objetivos pedagógicos definidos

6.2.2. Planos de Aula

Planear as aulas de EF é um passo essencial para que este espaço vá muito além da simples prática de exercícios. Tal como refere Crum (1993), a Educação Física deve ser vista como uma “introdução planeada à cultura de movimento”, sendo este “um processo desejável no contexto escolar” (p.347). É através desse planeamento que se garante que os alunos não ficam apenas pela execução de atividades, mas que desenvolvem aprendizagens consistentes. Afinal, “uma participação duradoura e satisfatória na cultura de movimento exige um repertório de competências, cuja aquisição não acontece automaticamente, mas requer processos organizados de ensino-aprendizagem” (p.344). Desta

forma, o planeamento das aulas torna-se indispensável para ajudar os alunos a adquirir competências técnicas, sociais e reflexivas que lhes permitam viver o movimento de forma plena. Além disso, permite equilibrar a dimensão pedagógica com o prazer imediato de jogar, experimentar e cooperar, uma vez que “a Educação Física deve ser pensada como aprendizagem com valor de utilidade, mas também deve proporcionar experiências emocionantes e prazerosas no aqui e agora” (p.348).

Assim sendo, o planeamento das aulas foi um dos pilares fundamentais para a organização e eficácia do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Antes da realização da primeira aula, o NE construiu um modelo-base de plano de aula, que servisse de guia para todas as sessões (exemplo no Anexo 2). Este, garantiu que desde a primeira aula existisse uma estrutura sólida para guiar a intervenção pedagógica.

No entanto, o processo de planear as aulas exigia muito mais do que uma simples transposição de exercícios para um documento. Envolveu uma constante reflexão e afinação de estratégias, tendo em conta as características da turma, as condições logísticas, como por exemplo os campos e materiais disponíveis, e as orientações metodológicas definidas. O *feedback* constante da PC acerca dos exercícios que tinham corrido bem em cada aula e os pontos de melhoria daqueles que não tinham corrido tão bem, assim como as suas sugestões de exercícios e o alerta para tentarmos sempre potenciar o Tempo de Empenhamento Motor (TEM), foram determinantes para aproximar-me da perfeição, principalmente nas primeiras semanas de estágio.

Em cada aula, a escolha dos conteúdos seguiu uma lógica progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo, sempre com a preocupação de maximizar o TEM e de ajustar as tarefas ao nível real da turma. Essa forma de planear fez com que, ao longo do ano, o processo se tornasse cada vez mais rápido, autónomo e seguro. Ainda assim, manteve-se sempre uma troca constante de ideias com o colega de estágio Miguel Santos, num verdadeiro trabalho de cooperação que esteve presente no planeamento de grande parte das aulas.

Apesar do rigor do planeamento prévio da aula, muitas vezes havia situações onde exigiam ajustes imediatos, devido a imprevistos como alterações

meteorológicas ou mudanças de última hora nos espaços de aula, e muitas vezes também por sentir que certos exercícios planeados não estavam a funcionar como planeados. Estes momentos deram-me a oportunidade de explorar a minha capacidade de adaptação e improviso, competências fundamentais para garantir a continuidade e a qualidade das aulas.

Assim, apesar de desafiante, senti que esta combinação de um planeamento estruturado, adaptado às necessidades reais dos alunos, com uma comunicação positiva e um *feedback* constante, contribuiu diretamente no desempenho e motivação da turma, uma vez que ajudou a criar um ambiente de aula mais dinâmico, participativo e favorável à aprendizagem.

6.3. Modelos de Ensino

Sendo que cada grupo de alunos apresenta diferentes ritmos de aprendizagem, distintos níveis de motivação e formas próprias de se relacionarem com os professores, muitas vezes o tipo de modelo de ensino que um professor quer adotar pode acabar por não funcionar. E esta foi precisamente a realidade que vivi. No início do meu estágio, a minha intenção era seguir um estilo mais democrático, porque tinha a ideia de que a proximidade com os alunos iria facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essa ideia vinha muito da minha própria experiência no secundário, em que tive um professor estagiário que era muito próximo dos alunos e conseguia rapidamente captar a atenção dos alunos nos momentos de transmissão de informação, sem nunca ter tido problemas a nível disciplinar. No entanto, percebi que, no meu caso, esse estilo não estava a resultar da mesma forma. A excessiva proximidade e a falta de limites bem definidos acabaram por abrir espaço a comportamentos de desrespeito e alguns abusos por parte dos alunos. Isso tornou a gestão das aulas mais difícil e comprometeu a eficácia do processo de ensino. Uma provável justificação da falha desta abordagem deve-se ao facto de se tratar de uma turma de décimo ano, com níveis de maturidade ainda por desenvolver, enquanto a turma que o professor estagiário, acima referido, lecionou as suas aulas a uma turma de décimo segundo ano.

Assim sendo, senti necessidade de reajustar a minha estratégia e optei por uma liderança mais firme, assumindo características mais autocráticas através

da utilização do Modelo de Instrução Direta (MID). Tal como é referido por Pereira et al. (2013, p.31), “dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor”. Assim, ao assumir este modelo de ensino, consegui recuperar a disciplina e clarificar o papel de cada um, permitindo que as aulas decorressem de forma mais controlada e eficaz.

No entanto, sabia da importância do Modelo de Educação Desportiva (MED), pois se me focasse apenas no MID as aulas iriam ser muito centradas em mim, professor, e isto não seria suficiente para conseguir proporcionar aos alunos aprendizagens diversificadas e completas. Tal como sublinham Pereira et al. (2013, p.31), este modelo “representa uma estrutura curricular inovadora para a EF, ampliando as experiências dos estudantes e desafiando as abordagens pedagógicas tradicionais”. Este método permitiu-me dar mais responsabilidades aos alunos, como arbitrar, organizar equipas ou assumir papéis de liderança, e, com isto, senti que existiu maior envolvimento entre os alunos, gerando autonomia no contexto organizacional e motivacional, que contribuiu para a criação de um espírito de equipa e entreajuda.

Como aponta Siedentop (1998, p.10), “os melhores professores não são necessariamente aqueles que possuem o maior número de planos (modelos) ao seu dispor; os melhores professores são aqueles que conseguem selecionar o ‘plano certo para a tarefa’ em cada unidade, de modo a promover os resultados de aprendizagem definidos para o programa de educação física da sua escola” e “sempre que um professor leciona uma unidade de conteúdo diferente, com resultados de aprendizagem distintos, para um grupo diferente de alunos, esse professor deve alterar a sua forma de instrução de modo a ajudar esses alunos a aprender de forma mais eficaz e agradável”. Foi precisamente nesse sentido que procurei atuar, tentando encontrar um equilíbrio entre o MID e o MED. O MID deu-me a estrutura e a disciplina que eram necessárias para conseguir organizar a turma, enquanto o MED trouxe motivação, espírito de grupo e ajudou os alunos a desenvolver competências sociais e de organização. Com o tempo, percebi que não fazia sentido escolher apenas um caminho, mas sim ir ajustando a minha estratégia e conjugando os diferentes modelos.

Em conclusão, este estágio mostrou-me que ser professor vai muito além

de aplicar métodos de ensino. Este processo fez-me perceber que ensinar é, acima de tudo, um caminho de descoberta e reinvenção.

6.4. Intervenção Pedagógica

6.4.2. Instrução e *Feedback*

A instrução é um dos pilares fundamentais no ensino, uma vez que desempenham um papel decisivo na eficácia pedagógica. Tanto a instrução verbal como a demonstração têm vantagens próprias. A instrução verbal apresenta benefícios claros na transmissão de informação, pois ajuda a transmitir informação de forma mais objetiva e rápida. No entanto, quando a dimensão motora está envolvida, como é a maioria dos casos na disciplina de EF, a demonstração revela-se essencial, visto que torna tudo mais claro para os alunos e evita interpretações erradas. Uma combinação equilibrada entre estas duas formas de instrução possibilita um processo mais eficiente e adaptado às necessidades dos alunos. Como sublinha Coelho (2017, p.49), “as instruções técnicas devem ser mais frequentes do que o reforço de carácter negativo”, já que a instrução deve ser um apoio construtivo e nunca uma forma de punição.

No que diz respeito à minha experiência prática, sempre que começava uma aula, organizava a turma em meia-lua, não só para que todos os alunos me conseguissem ver, mas também para criar um ambiente de maior proximidade e captar a sua atenção. Começava por recorrer à instrução verbal, explicando os objetivos da aula e as tarefas que iriam realizar. Este momento inicial tinha como propósito clarificar aquilo que estava planeado para a sessão e esclarecer possíveis dúvidas. À medida que a aula ia avançando continua a passar instruções através de frases curtas, mas também recorrendo a demonstrações práticas que ajudassem a orientar o movimento. Por exemplo, na ginástica, na leção do rolamento à frente, utilizei instruções como “queixo sempre junto ao peito” e “mãos firmes no solo”, acompanhadas da respetiva demonstração. Houve também momentos em que recorri a alunos para que exemplificassem os exercícios, mas sempre com o cuidado de intervir se a execução não fosse correta, para não criar aprendizagens erradas. Neste sentido, concordo com Coelho (2017, p33), quando refere que “quando se dá instruções e tarefas

orientadas para a correção dos erros e se fornece regularmente encorajamento e apoio, contribui-se, sem dúvida, para que o praticante que comete o erro e é corrigido possa: 1- considerar os erros como factos naturais e não como fracassos; 2 – considerar a correção não como um castigo, mas como uma tentativa de ajuda”.

Ao longo das aulas ía percebendo que a forma como transmitia *feedback* era tão importante quanto a instrução, uma vez que este não servia apenas para corrigir, tinha o objetivo inerente de motivar e dar confiança aos alunos. Como referem Quina, Carreiro da Costa e Diniz (1995, p.735), “o *feedback* pedagógico é (...) dos comportamentos de ensino do professor o mais influente na aprendizagem dos alunos e, talvez por isso, o mais estudado”. Assim sendo, sempre que percebia que um aluno a estava a executar um exercício de forma incorreta aproximava-me do respetivo aluno e dava-lhe uma correção breve e clara, sem interromper a aula. Quando se tratava de erros comuns a vários alunos, mandava parar a turma, projetava a voz de modo que todos ouvissem e explicava de forma rápida o erro comum observado e a respetiva correção, tentando que não quebrar o ritmo da aula.

Um exemplo concreto ocorreu nas aulas de Voleibol, onde reparei que muitos alunos ao fazerem o serviço por baixo tinham o hábito que primeiro lançar a bola ao ar, e só depois é que executavam o contacto da bola com a mão dominante. Nessas situações, insistia na importância de não lançar a bola e de transferir o peso dos membros inferiores no momento do batimento. Quando necessário, voltava a repetir a correção, fazendo sempre questão de reforçar algo positivo, de modo a reforçar a confiança do aluno. Como sustentam Quina et al. (1995, p.735), é importante proporcionar aos alunos “informações relativas à execução e ao resultado do movimento” e “são estas informações que vão constituir o referencial fundamental quer para a avaliação da execução do movimento face ao programa pré-estabelecido quer para eventuais correcções”. No entanto, “para além da função informativa, o *feedback* cumpre, também, urna função de reforço. A intervenção do professor repercute-se sobre a estrutura motivacional do aluno -isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a actividade- reforçando-a ou modificando-a.”.

Esta experiência mostrou-me que instrução e *feedback* caminham lado a

lado. Como refere Coelho (2017, p.36), “a intervenção sobre os conteúdos engloba essencialmente o processo de instrução e a emissão de informação” e é isso que “suporta a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos praticantes”. Enquanto futuro professor, levo comigo a importância de passar instruções claras, demonstrar quando necessário, corrigir no momento certo e conciliar a correção com o incentivo, promovendo não só a melhoria técnica, mas também a confiança e motivação dos alunos para aprender.

6.4.2. Gestão

Compreender, acompanhar e gerir um grupo de pessoas, especialmente adolescentes, nunca é fácil. Cada aluno traz consigo a sua própria maneira de ser, e apesar de ser essa individualidade que os torna únicos, ao mesmo tempo torna-os complexos. Aliado a isso, está a fase da adolescência, onde as emoções estão sempre à flor da pele, o que torna a gestão da disciplina de EF um verdadeiro desafio, que requer organização, firmeza e sensibilidade. Como referem Sousa et al. (2016, citados por Reis & Sadrudin, 2022), “Gerir pessoas deve ser mais do que controlar e seguir procedimentos e rotinas, implica o envolvimento de todos os membros da organização, uma aposta na aprendizagem organizacional, em mecanismo de motivação e um investimento na criatividade e inovação, como fatores de diferenciação”. E, no contexto escolar não é diferente, torna-se imperativo que os professores assumam este papel de gestores dos alunos, e de tudo que envolva a disciplina, de modo a conseguirem promover um ambiente de aprendizagem positivo.

No que concerne à gestão do espaço e dos materiais, esta revelou-se, ao longo do ano letivo, um processo estável e sem dificuldades relevantes a registar. Quanto à utilização dos espaços, a rotação previamente definida no Roleman de instalações permitiu uma organização clara e eficaz, evitando sobreposições ou conflitos na sua ocupação. Outro fator que contribuiu para que esta gestão fosse simples e prática foi a colaboração, simpatia e disponibilidade dos restantes professores do departamento de EF, assegurando quase sempre a permuta de espaços sempre que necessário. Relativamente aos materiais, a sua gestão decorreu igualmente de forma tranquila, uma vez que a escola dispunha de

recursos adequados e em quantidade suficiente para responder às necessidades de todas as aulas, o que contribuiu para o normal desenvolvimento das atividades.

No que toca à gestão do tempo, esta foi uma vertente que fui evoluindo ao longo do ano letivo. Com a ajuda da PC, ia encontrando estratégias que me permitissem minimizar o tempo perdido na instrução, organização da turma e sequencialização dos exercícios. Um dos exemplos que posso referir era a estratégia de reunir rapidamente os alunos no final de cada exercício, estabelecendo o objetivo de o fazer em apenas cinco segundos. Também otimizava a transição entre exercícios com o apoio de alunos dispensados ou lesionados, responsáveis pela colocação do material, de modo a garantir maior fluidez. Como refere Graça (2001, p.107), “a quantidade de tempo de empenhamento motor, o número de repetições ou o sucesso na realização das tarefas não pode ser abstraído da consideração fundamental que é o nível de processamento ou a qualidade do confronto do aluno com a tarefa de aprendizagem” e, por isso, mais do que poupar tempo, tentava que todos os momentos da aula tivessem uma intencionalidade pedagógica e promovessem aprendizagens significativas.

Na disciplina e no comportamento, o caminho foi mais complexo. No início senti que alguns alunos se “aproveitavam” da minha postura mais bondosa e até ingénua. Foi preciso que a certa altura alterasse a minha atitude repentinamente e a tornasse mais firme e direta. Apesar de não ter notado resultados imediatos, senti que com o tempo os alunos ficaram muito mais respeitadores, entre eles e comigo. A partir daí, os casos de comportamento inadequado passaram a ser tratados de forma proporcional. Por exemplo, no caso de alunos que eu tinha a noção que gostavam imenso das aulas de EF, a sanção passava simplesmente por sentá-los alguns minutos, algo que lhes causava impacto sem quebrar a motivação a longo prazo, tentava que funcionasse quase como “tirar o doce a uma criança”. Como afirma Graça (2001, p.107), “os estudos da gestão da sala de aula lidam com a problemática da criação e manutenção da ordem na aula, e a garantia da cooperação dos alunos, aspetos essenciais para a viabilização do sistema de trabalho da turma, encarada na sua dimensão social”. E de modo que as aulas de EF muitas vezes não se tornassem uma espécie de “recreio

supervisionado” foi fundamental estabelecer regras claras e coerentes, de modo a proporcionar ambiente de trabalho produtivo.

Considero que um dos meus pontos fortes, desde o início, era relativamente à gestão da motivação e empenho dos alunos. Desde o começo que procurei incansavelmente motivar os alunos para a prática, utilizando estratégias adaptadas às características individuais de cada um. Por exemplo, quando percebia que o aluno reagia melhor aos *feedback's* positivos, tentava realçar várias vezes aquilo que estava a ser bem feito, de modo a reforçar a sua confiança e a mantê-lo envolvido na atividade. Já em situações de alunos em que a motivação se potenciava através de desafios, tentava adotar uma comunicação mais desafiadora, incitando o aluno a procurar a sua própria superação. Percebi, assim, que esta adaptação fez realmente a diferença, porque consegui promover o envolvimento de todos os alunos, mesmo daqueles que no início demonstravam um menor interesse pela disciplina.

Como reflexão final, considero que a gestão da turma do décimo K foi um processo cheio de desafios, mas com bastantes aprendizagens. Apesar de o início ter sido marcado por alguns momentos de saturação, pois ainda estava a aprender a ter “mão” na turma, com o passar do tempo esta experiência acabou por se tornar em algo bastante positivo, onde a cada semana de trabalho que passava conseguia ver os progressos no trabalho que andava a fazer. Foi uma experiência que me fez crescer muito como professor, onde percebi que não se trata de seguir regras, mas sim de aprender a equilibrar tudo, ser firme sem deixar de ser próximo, impor disciplina, mas também saber motivar, planejar cada detalhe, mas ao mesmo tempo ter a flexibilidade para me adaptar ao que acontece no momento.

6.5. Avaliação

De acordo com Santos et al. (2025, pp.5-6), a avaliação em EF deve ser entendida como um processo amplo e de carácter formativo, desmistificando a simples atribuição de notas, com que pode ser interpretada, já que “o momento final da avaliação por vezes acaba por ser uma desilusão que não reflete o verdadeiro desempenho dos alunos ao longo do período académico”. Mais do

que numa visão de controlo de qualidade, deve ser encarada como “um instrumento de treino. O aluno deve sentir-se encorajado a atingir os seus objetivos na aula e a aprender a construir o seu próprio percurso de aprendizagem, sentindo-se corresponsável neste processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, a avaliação emprega diversas funções, como “conhecer o desempenho do aluno”, “diagnosticar”, “valorizar a eficácia do sistema educativo”, “orientar”, “motivar”, “agrupar”, “investigar” e “classificar”), organizando-se em três momentos fundamentais: “inicial ou diagnóstica(...) antes do início do processo educativo; formativa ou de acompanhamento(...) para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e sumativa ou qualificadora(...) no final de cada período académico”. (Santos et al., 2025, pp.5-6).

Durante o estágio, percebi que a avaliação em EF era muito mais do que um simples instrumento de classificação, tratava-se sobretudo de uma ferramenta de regulação pedagógica. Tal como refere Araújo (2008, p.132), “é hoje consensual a necessidade de utilizar os dados resultantes da avaliação para orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem e tomar decisões no âmbito da gestão curricular”. Entendi, assim, que a avaliação era como um processo contínuo e dinâmico, que me permitiu conhecer melhor os alunos e adaptar as minhas estratégias de ensino às duas necessidades.

Assim sendo, a avaliação diagnóstica, realizada no início de cada UD, revelou-se essencial, uma vez que permitiu aferir o repertório motor dos alunos e adaptar os conteúdos com base na turma que me tinha sido atribuída. Apesar de nesta fase não ter utilizado registos formais, a observação sistemática do desempenho dos alunos revelou-se fundamental para orientar as minhas decisões pedagógicas. Confirmou-se aquilo que Carvalho (1994, p.138) já referia, que “o processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento”. No caso da minha turma, o nível motor era de modo geral baixo, e isso obrigou-me a simplificar e ajustar muitas das tarefas propostas.

No que diz respeito aos critérios de avaliação, estes corresponderam à estrutura definida nas Aprendizagens Essenciais, com uma ponderação de 70%

para Atividades Físicas, 20% para Aptidão Física e 10% para Conhecimentos. Contudo, na componente das Atividades Físicas, não restringi a avaliação dos alunos apenas ao domínio técnico e tático. Foram também incluídos elementos como o empenho, motivação e colaboração, uma vez que sentia que o esforço, a dedicação e o compromisso dos alunos com a aprendizagem também deviam ser reconhecidos. Desta forma, alunos com maiores dificuldades motoras, mas que demonstrassem uma atitude exemplar, foram justamente valorizados.

Relativamente à Aptidão Física, recorri à aplicação dos testes FITescola, como o teste do vaivém, as flexões de braços, os abdominais e o salto em comprimento sem corrida, que me ajudaram a acompanhar a evolução física dos alunos. No entanto, percebi que, para além de observar estes dados, e de modo a observar a evolução de cada aluno como um todo, deveria observar de forma contínua as capacidades motoras nos exercícios e modalidades. Na prática, tentei seguir a ideia de Carvalho (1994, p.151), que refere que a “objetividade é garantida pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos e pela quantidade de informações recolhidas”.

Já a componente dos Conhecimentos foi avaliada através de três testes teóricos, realizados no final de cada período, que permitiram verificar se os alunos tinham adquirido os conteúdos essenciais transmitidos nas aulas, sempre em articulação com a prática das modalidades.

Utilizei dois tipos de métodos de avaliação: sistemáticos e não sistemáticos. Os primeiros incluíram grelhas de observação em modalidades coletivas, como basquetebol e voleibol, possibilitando uma análise mais estruturada e objetiva. Já os segundos assentaram na observação imediata e contínua, que me permitiu captar aspetos mais espontâneos do comportamento e desempenho dos alunos. Nas avaliações sumativas, a organização variou conforme a modalidade: no voleibol, por exemplo, baseou-se essencialmente no desempenho em jogo, enquanto na ginástica de solo consistiu na apresentação de uma sequência preparada individualmente pelos alunos.

Outro método de avaliação utilizado que achei bastante relevante foram as fichas de autoavaliação. Estas eram aplicadas mensalmente e permitiam que os alunos refletissem sobre o seu próprio percurso. Apesar de ter noção de que

havia uma forte tendência para inflacionarem a sua própria avaliação, este exercício foi importante para que pudessem pensar sobre o próprio desempenho e assumirem maior responsabilidade no seu progresso, indo ao encontro da perspectiva de Araújo (2008, p.121), segundo a qual “a avaliação, como suporte das decisões curriculares, só faz sentido se for assumida na sua pluralidade de funções – orientadora, reguladora e certificadora”. Senti, assim, que envolver os alunos no processo de avaliação foi crucial, pois, ainda com a consciência das suas limitações, vi nos alunos uma progressiva consciência do seu percurso e uma maior autonomia na forma como encaravam as aulas.

No final, percebi que a avaliação durante o meu estágio não se tratou de uma simples atribuição de notas, uma vez que foi integrada com a aprendizagem. Como refere Carvalho (1994, p.144), “a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos”. Tentei, assim, que a avaliação se tratasse não só de reconhecer e valorizar o progresso individual, mas também de identificar os pontos de melhoria e reorientar práticas pedagógicas.

6.6.Reflexões

Reflexão do 1.º Período

O início do estágio profissional revelou-se um verdadeiro teste à minha capacidade de adaptação. Considerando que encontrei uma turma com um reportório motor bastante limitado e com uma motivação de participar e colaborar nas EF muito baixa. Percebi, então, que teria de me ajustar rapidamente, sobretudo na forma de gerir o grupo, através da criação de rotinas que favorecessem a disciplina e a concentração dos alunos.

Outro aspeto que se mostrou desafiante foi a gestão relativa aos constantes atrasos dos alunos e com a dificuldade de impor autoridade na turma e na aula. Nas primeiras semanas de aulas recordo-me perfeitamente de começar a dar a instrução, enquanto, em voz baixa, alguns alunos conversavam entre si, pelo que a imagem que transmitida aos alunos seria de complacência e permissividade. Com os *feedback's* regulares da PC, percebi que até mesmo as pequenas

distrações não podiam ser ignoradas e a partir daí, a minha postura ganhou firmeza e clareza na comunicação.

Uma estratégia que mudou completamente o paradigma, foi a contagem de “5, 4, 3, 2, 1” com o objetivo de reunir a turma o mais brevemente possível, captando de imediato a atenção de todos. Com o passar das sessões, esta abordagem foi-se consolidando até se tornar um hábito para os alunos e para mim inclusivamente. Senti que este simples gesto marcou um ponto de viragem na minha relação com a turma, conquistando respeito, educação e até mesmo alguma admiração.

Neste período, onde a entrada e saída de alunos é uma constante, apareceram dois alunos que trouxeram dinâmica à turma, um pelo seu esforço incansável e contagiante e outro pela qualidade que veio acrescentar, criando maior competitividade entre os melhores alunos da disciplina.

O contacto com o Conselho de Turma acabou por acontecer no final do primeiro período e foi, como expectável, bastante enriquecedor. Ajudou-me a perceber a forma de atuar dos alunos em diferentes contextos, mais especificamente no contexto de recreio e sala de aula, serviu também como um alerta para não descurar do trabalho feito até então neste âmbito. Este contacto complementou a perceção de que gerir a dinâmica relacional é tão importante quanto a própria instrução, o *feedback* e o clima de aula, por exemplo.

Reflexão do 2.º Período

No segundo período, a grande prioridade estabelecida pela PC era aumentar o TEM. O objetivo passava por tornar os alunos mais ativos e envolvidos nos exercícios das aulas. Para que isto fosse possível, tive de focar-me em melhorar o planeamento, criando exercícios que possuíssem uma sequência lógica, de forma a minimizar os tempos de transição e que evitassem filas longas e tempos mortos, também a forma de dar a instrução teve de ser ajustada, para que se tornasse mais clara e objetiva. Os resultados ficaram à vista, inicialmente, o TEM rondava os trinta a trinta e cinco minutos por aula, mas após algumas aulas e, aplicando os devidos ajustes, consegui atingir cerca cinquenta a cinquenta e cinco minutos, sendo que as aulas têm apenas setenta e cinco minutos de tempo útil, tendo em conta os cinco minutos que os alunos

têm para equipar e os posteriores dez para tomar banho, estes números mostram uma melhoria evidente e solidificada ao longo do tempo.

No que toca às avaliações, mais concretamente à avaliação sumativa (AS), esta foi estruturada em dois blocos definidos como: bloco 1 (Basquetebol, Voleibol, Ginástica de Solo) teve AS a meio do 2.º período; o bloco 2 (Andebol, Atletismo, Badminton, Futsal, Ginástica Acrobática, Ginástica de Aparelhos, Dança) foi avaliado sumativamente no final do 3.º período. Por este motivo, no final do 2.º período não se realizaram as AS, uma vez que já haviam ocorrido a meio desse período, por orientação da PC. Este esquema avaliativo garantiu tempo de aprendizagem e consolidação antes da avaliação formal e favoreceu ainda a equidade, sendo a pressão de avaliações sucessivas reduzida. Complementarmente, a avaliação contínua no final de cada aula permitiu regularizar e ajustar todo o processo, articulando momentos sistemáticos com a observação não sistemática em contexto de prática. Algo que considero ter carecido de uma melhor organização foi a ordem de abordagem das modalidades. Com o segundo bloco a possuir uma densidade mais elevada que o primeiro, uma inversão das modalidades do bloco 2 para o bloco 1, seria o modo mais correto de operar, isto porque, além de maior densidade, estas modalidades foram processadas em menor período de tempo, visto que o 1º Período do ano letivo é bem mais longo que o último.

Do ponto de vista crítico, o modelo em blocos aumentou a coerência e fiabilidade da classificação, através da evidência acumulada com o momento formal de avaliação. No entanto, trouxe associado algum risco de monotonia e repetitividade quando as modalidades se prolongavam ao longo de várias semanas. Esta perceção era visível com alguns comentários por parte dos alunos “outra vez basquetebol?”. Em síntese, a articulação entre AS e a avaliação contínua sistemática tornou o processo pedagógico mais eficaz, não havendo necessidade de uma avaliação “apressada”, pelo que resultou também numa melhor aprendizagem com critérios transparentes para os alunos.

Reflexão do 3.º Período

No terceiro período, ao contrário do que poderia acontecer, não foi necessário sacrificar conteúdos, pois como as modalidades tinham sido iniciadas há algum tempo anteriormente, permitiu que houvesse sequência e consolidação do ensino das mesmas. A principal preocupação deste período foi a preparação das AS, de modo a garantir que todas as modalidades tinham direito à sua conclusão formal, transferindo, também, aos alunos a sensação de que o trabalho e esforço realizado teve um propósito.

Um fator que podia desvanecer com o final do ano letivo poderia ser o foco e a motivação dos alunos. No entanto, incentivei, desde o início do período, a manter o empenho e o comprometimento até ao fim do ano. Ao contrário do que alguns colegas me tinham alertado sobre a própria experiência em anos anteriores, não senti quebra do compromisso da turma. Acredito que isso foi fruto do trabalho desenvolvido desde o início do ano, valorizando ao máximo o afinho e empenho demonstrado durante as aulas, mantendo alerta constante para a sua valorização posterior.

Este último período, em seguimento dos anteriores, serviu para reforçar a aprendizagem relativa aos capítulos da disciplina, do planeamento e da flexibilidade/adaptação. A disciplina sendo a problemática inicial que se mostrou fundamental não só para criar um ambiente de respeito e trabalho, mas também para consolidar as rotinas implementadas que ajudaram imenso na gestão da turma. O planeamento destacou-se como base do processo, permitindo estruturar cada momento de aula de maneira intencional e minuciosa assegurando coerência entre as diferentes UD's. Por fim, a flexibilidade e capacidade adaptação foi desenvolvida ao longo do ano e tornaram-se ferramentas indispensáveis para lidar com os imprevistos. O ajuste dos exercícios ao nível real dos alunos, assim como a capacidade de dar resposta em diferentes contextos do ensino da disciplina, enriqueceu a minha experiência garantindo qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Este período trouxe aprendizagens valiosas, sobretudo em três dimensões: disciplina, planeamento e postura. A disciplina foi algo que precisei de desenvolver desde o início, tornando-me mais firme e consistente. O planeamento revelou-se essencial para estruturar as aulas e otimizar o TEM. Já

a postura foi, sem dúvida, o fator transformador: a transição de uma atitude demasiado permissiva para uma mais assertiva foi fundamental para conquistar o respeito da turma e conduzir as aulas de forma eficaz.

Olhando para trás, não alteraria nada em relação ao meu percurso do estágio. Na minha ótica, cada experiência traz os seus próprios desafios e aprendizagens e ambos revelaram-se importantíssimos no meu crescimento pessoal e profissional. Para finalizar, este ano de estágio teve um impacto muito positivo, onde as maiores contribuições partiram da constante reflexão e análise das aulas, do planeamento do previsto e da adaptação ao imprevisto e do desenvolvimento das competências que se mostram fundamentais para a docência da disciplina de EF.

6.7.Outras Experiências

Ao longo do estágio, participei em diversas atividades que complementaram a prática letiva e permitiram explorar contextos distintos do ensino da disciplina.

No primeiro período, realizei uma aula teórica sobre nutrição e alimentação saudável, motivada por constrangimentos climatéricos que impossibilitaram a realização da sessão no exterior. Para a preparar, elaborei uma apresentação em *PowerPoint*, com imagens e algumas frases-chave, de forma a tornar a aula mais clara e interativa. No final da sessão, estava programado um debate que se centrou na relação entre a nutrição e a obesidade. Inicialmente, os alunos mostraram-se um pouco receosos, mas incentivando à participação de forma individualizada, consegui que todos expressassem a sua opinião. Esta aula teórica foi a primeira de três preparadas ao longo do ano. No entanto, as duas restantes não chegaram a ser lecionadas, uma vez que não ocorreram complicações climatéricas, mas a sua elaboração permitiu reforçar a minha capacidade de elaborar apresentações teóricas o mais cativantes possível.

Noutra atividade, denominada “Sextas à Biblioteca” que consistia numa alternativa para lecionar aulas teóricas em caso de condições meteorológicas adversas às sextas-feiras, como o próprio nome indica. Apesar de esta sessão não se ter concretizado, devido à melhoria do tempo, a preparação mostrou a importância de antecipar imprevistos e de manter os alunos envolvidos, mesmo fora do contexto habitual de aula.

Outro destaque vai para as aulas com alunos com necessidades educacionais especiais (Figura 1), lecionadas a um grupo de cerca de dez alunos, em conjunto com o colega de estágio Joel Ferreira. A experiência revelou-se diferente e muito positiva, exigindo uma constante adaptação da instrução e reforço individualizado para garantir a compreensão das tarefas. Procurei utilizar explicações detalhadas, demonstrações visuais e exercícios com forte componente lúdica, promovendo a motivação e a interação dos alunos. O que mais me surpreendeu foi a energia e o entusiasmo de alguns alunos, que tornaram a aula dinâmica e contagiante. Esta vivência permitiu perceber a relevância da inclusão e das estratégias diferenciadas no ensino da EF, reforçando competências de comunicação, paciência e atenção individualizada.

No conjunto, estas experiências complementares permitiram consolidar competências de planeamento, gestão de aula e motivação dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolveram a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos e necessidades educacionais.



Figura 1 – Aula lecionada aos alunos com necessidades educacionais especiais

7. Envolvimento na Comunidade na Escolar

Ao longo do estágio, tive também oportunidade de participar em diversas atividades que, não estando diretamente relacionadas com a lecionação, contribuíram para o fortalecimento da ligação à comunidade escolar e para a consolidação da identidade profissional docente.

Uma das primeiras experiências foi o “Dia da Escola Segura”, em que o NE acompanhou as respetivas turmas ao Fórum Braga para assistir a uma apresentação da Polícia de Segurança Pública. A sessão abordou temáticas como os vícios associados ao consumo de álcool, tabaco e drogas, bem como a violência no namoro, contando ainda com uma peça de teatro dinamizada por alunos da Escola Profissional de Braga. Esta iniciativa destacou-se pela pertinência dos temas, ajustados à faixa etária dos alunos envolvidos, contribuindo para uma maior sensibilização dos jovens relativamente a problemáticas sociais de grande impacto.

Ainda no primeiro período, realizou-se o corta-mato escolar do Agrupamento, no dia 11 de dezembro de 2024, decorrendo, como habitual, na Escola Básica do Agrupamento. O grupo de estágio esteve sob a tutela da professora Anabela Vieira, coordenadora do Desporto Escolar, participando em conjunto com um grupo de onze professores (Figura 2). Esta experiência, sentida desta vez na parte da organização, serviu para enriquecer o conhecimento acerca da importância das regras, da organização entre as instituições e também da metodologia para as entregas de dorsais, prémios e lanches. Neste corta-mato, a parte onde prestei maior auxílio, centrou-se na entrega de dorsais e também na organização das classificações dos diferentes escalões etários. Em relação à experiência em si, posso referir que estava um pouco nervoso, visto que as entregas de dorsais estavam, no início, um pouco desorganizadas, porém com o passar de algum tempo a dinâmica foi melhor estabelecida pela professora responsável desta componente. No entanto, considero fundamental a participação nesta atividade, visto a sua transversalidade no contexto escolar.



Figura 2 – Grupo de professores responsável pelo corta-mato

Outra experiência marcante foi a colaboração no Desporto Escolar, na modalidade de xadrez, desenvolvida em conjunto com o colega de estágio Miguel Santos. Para mim, esta participação teve um significado especial, uma vez que representou um regresso a um clube que frequentei em criança, mas desta vez no papel de professor.

As sessões decorriam semanalmente às terças-feiras, entre as 14h15 e as 16h00, e eram dedicadas à resolução de problemas característicos do xadrez, ao desenvolvimento de temáticas específicas, como o “rei afogado”, o “garfo” ou a “pregagem”, bem como à dinamização de partidas explicativas e minitorneios entre alunos e professores. Tive ainda oportunidade de participar e desempenhar funções de árbitro em três torneios decorridos numa Escola Secundária, numa Escola Básica e na EC onde decorreu o estágio (Figura 3), sendo este último de âmbito distrital e reunindo os melhores jovens jogadores da região. Gostaria de deixar um agradecimento especial ao Professor Ricardo Almeida, pelo apoio constante e pela disponibilização de diverso material teórico que se revelou fundamental para a preparação e acompanhamento das atividades.



Figura 3 – Torneio Distrital de Xadrez

No segundo período, colaborei também no “Dia das Portas Abertas” (Figura 4), dinamizado pela Escola Básica do Agrupamento, que consistiu na receção de alunos do 4.º ano de escolaridade das escolas do Agrupamento, com diversas atividades e exercícios lúdicos na parte final. Esta atividade teve como principal objetivo dar a conhecer as instalações da escola que podem vir a frequentar, facilitando deste modo a integração futura dos alunos, constituindo uma experiência enriquecedora pelo contacto próximo com realidades distintas daquelas com que trabalhava diariamente.



Figura 4 - Dia das Portas Abertas

Participei ainda na “Caminhada às Sete Fontes”, atividade de carácter cultural, desportivo e lúdico, realizada em Braga, na freguesia de S. Vítor. O NE acompanhou os alunos no percurso de ida e volta até ao aqueduto das Sete

Fontes e, já no local, foram dinamizadas diversas atividades, sendo que eu fiquei responsável pela monitorização delas, que consistia em equilibrar o maior número possível de latas na vertical. Esta experiência, pela sua natureza descontraída, contribuiu para uma maior convivência e envolvimento entre professores e alunos, em ambiente distinto do habitual.

De salientar também a participação nas reuniões de Conselho de Turma, realizadas no final de cada período. Estes momentos foram essenciais para conhecer de forma mais aprofundada o percurso dos alunos e para compreender melhor a articulação entre as diferentes áreas disciplinares. Paralelamente, tive contacto com a componente administrativa, designadamente no acompanhamento da elaboração das atas e de outros aspetos organizativos.

Por fim, destaco a relação estabelecida com os funcionários não docentes, que desde o início se mostraram extremamente prestáveis e disponíveis para colaborar. Sempre simpáticos e atenciosos, foram elementos fundamentais no dia-a-dia escolar. Deixo uma referência especial à D. Cristiana, cuja colaboração e disponibilidade foram constantes e muito valorizadas ao longo de todo o ano letivo.

8. Desenvolvimento Profissional

Resumo

Uma das modalidades centrais da disciplina de Educação Física é o atletismo. No entanto, muitas vezes o atletismo é percebido pelos alunos como repetitivo e monótono, conduzindo a baixos níveis de motivação e participação. De modo a contrariar esta ideia, torna-se necessário tornar as aulas mais dinâmicas e ajustadas às necessidades dos alunos. Neste sentido, o presente estudo tem como tema “Estratégias pedagógicas no ensino do atletismo com impacto na motivação para a prática da modalidade”, procurando compreender de que forma diferentes tipos de metodologias podem aumentar o interesse dos alunos e incentivar a uma prática mais ativa. No estudo participaram vinte e quatro alunos do décimo ano, da escola cooperante, que responderam a um questionário sobre hábitos de prática do atletismo, o grau do gosto pela modalidade e as formas de ensino que consideram mais motivadoras. Este estudo teve como principal objetivo identificar estratégias de ensino que consigam potenciar a motivação dos estudantes, recorrendo a abordagens como jogos motivacionais, definição de objetivos individuais e de grupo, *feedback* contínuo, metodologias ativas e atividades ajustadas às preferências dos alunos. Com os resultados do estudo, espero identificar algumas estratégias pedagógicas eficazes que contribuam para a valorização da modalidade e para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre os jovens.

PALAVRAS-CHAVE: ATLETISMO; ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS; MOTIVAÇÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

One of the core disciplines of Physical Education is track and field. However, students often perceive track and field as repetitive and monotonous, leading to low levels of motivation and participation. To counter this perception, classes need to be made more dynamic and tailored to students' needs. Therefore, the present study, titled "Pedagogical Strategies in Teaching Track and Field with an Impact on Motivation to Practice the Sport," seeks to understand how different methodologies can increase student interest and encourage more active participation. Twenty-four tenth-grade students participated from the cooperating school in the study. They completed a questionnaire about their track and field habits, their level of interest in the sport, and the teaching methods they consider most motivating. The main objective of this study was to identify teaching strategies that can enhance student motivation, using approaches such as motivational games, individual and group goal setting, continuous feedback, active methodologies, and activities tailored to student preferences. With the results of the study, I hope to identify some effective pedagogical strategies that contribute to the appreciation of the sport and the promotion of active and healthy lifestyles among young people.

KEYWORDS: ATHLETICS; PEDAGOGICAL
STRATEGIES; MOTIVATION; PHYSICAL EDUCATION.

8.1. Introdução

Ao longo do tempo, o atletismo tem sido reconhecido como uma das modalidades centrais da EF. Isto não se deve apenas ao seu valor histórico e cultural, mas também devido ao seu contributo para o desenvolvimento das capacidades motoras básicas e de valores sociais. No entanto, alguns estudos mostram que quando a modalidade é abordada de forma tradicional e apenas centrada no rendimento dos alunos, o atletismo pode ser visto pelos alunos como monótono e pouco apelativo, resultando em baixos níveis de motivação e participação. Já no início do século XX, Meylan (1905) alertava para a importância de o desporto escolar não se tratar apenas do rendimento, uma vez que tem potencial para abranger muitas outras vertentes como ganhos físicos, coragem, moral, autocontrolo, espírito de cooperação e lealdade à equipa e à escola. Ainda hoje, estes aspetos éticos e sociais continuam a ser discutidos, uma vez que a motivação para a prática não depende apenas da técnica ou do treino físico, mas também da criação de ambientes educativos significativos.

Consequentemente, nas últimas décadas, diferentes autores têm sublinhado a necessidade de transformar as práticas pedagógicas do atletismo na escola, afastando-se de uma abordagem meramente reprodutiva e orientada para o rendimento, típica dos clubes desportivos. Uma das principais críticas feitas por Marques e Iora (2009) é o facto de haver uma tendência de a disciplina de EF imitar o desporto competitivo, o que acaba por resultar em aulas centradas na concorrência e desvalorizando a criatividade e a experiência dos alunos. Para estes autores, “as formas tradicionalmente conhecidas do Atletismo, como correr, saltar e arremessar, devem servir de base para as transformações didático-pedagógicas” Marques e Iora (2009, p.104), sendo necessário “abranger múltiplos e vários campos de experiências e aprendizagens para os alunos e não apenas serem canalizadas para os modelos padronizados” Marques e Iora (2009, p.104). Ou seja, a ideia passa por desconstruir imagens centradas na competição e, em vez disso, valorizar a solidariedade, a cooperação e a consciência crítica. Nesta linha, os autores apoiam-se na ideia de Hildebrandt (2003), que alerta para o facto de muitos alunos, com medo de não corresponder às exigências, ou por se considerarem mais fracos, acabarem por se afastar, resultando em efeitos negativos da lógica do rendimento (citado em Marques &

lora, 2009). Esta reflexão reforça a necessidade de promover ambientes mais inclusivos e motivadores dentro do espaço onde decorre a aula de EF, ou seja, é necessário o pensamento constante em estratégias pedagógicas que respondam às diferentes necessidades dos alunos.

Neste sentido, tem havido um conjunto de investigações que tem procurado explorar modelos educativos alternativos para a disciplina de EF, sendo que o MED tem vindo a assumir particular relevância. Estudos que aplicaram este modelo ao ensino do atletismo mostram melhorias claras na motivação, cooperação e empenho dos alunos. Como sublinham Coelho et al. (2012, p.13), “a autenticidade do contexto educativo criado incrementou a cooperação, a inclusão, o entusiasmo e o comprometimento pelas práticas”. O estudo destaca ainda que, através da atribuição de diferentes papéis dados aos alunos, como árbitros ou treinadores, da organização em equipas e da realização de épocas desportivas com eventos finais, os alunos passaram a sentir-se mais envolvidos na disciplina, sentindo-se mais responsáveis para que tudo corra bem. Pereira et al. (2013) reforça que a autonomia e a responsabilização concedidas no MED, não apenas aumentaram o compromisso dos estudantes com as práticas, como também se demonstraram bastante importantes e determinantes para a evolução das aprendizagens, uma vez que este tipo de organização acaba por criar um contexto de aula mais autêntico e próximo daquilo que é a realidade desportiva, mas ainda assim adaptado ao ambiente escolar, o que acaba por atribuir mais sentido à prática da modalidade e fortalece a motivação intrínseca dos alunos.

Outro ponto relevante é o papel do ambiente escolar e do clima motivacional gerado pelos professores. Como indica Proios et al. (2006), o contexto em que o atletismo é ensinado, quer seja em aula, atividades recreativas ou competições, é bastante importante, uma vez que tem a capacidade de influenciar diretamente aspetos como o compromisso, o respeito pelas regras, a relação com os adversários e a adesão às normas sociais. No seu estudo, este apoia-se em teorias como a cognitiva social e a sociopsicológica, para mostrar que as interações entre educadores, colegas e pais também acabam por moldar o comportamento moral e motivacional dos jovens. Assim, reforça-se a importância de uma pedagogia que vá além da técnica, promovendo valores

como cooperação, *fair play*, autonomia e responsabilidade. Além disto, no mesmo estudo é referido que existem diferenças de gênero na forma como os alunos vivem estas experiências, evidenciando, novamente, a necessidade de ajustar as estratégias pedagógicas às especificidades de cada grupo de alunos.

Paralelamente, outros autores sublinham a importância de praticar metodologias ativas, de forma a tornar o atletismo uma modalidade mais atrativa, uma vez que o ensino do Atletismo na escola deve privilegiar métodos ativos e lúdicos, onde o aluno seja protagonista do processo ensino-aprendizagem (Silva e Galvão, 2017). Ou seja, de forma a contrariar a ideia de monotonia associada à disciplina de EF, e torná-la numa modalidade mais inclusiva e motivadora, muitas vezes podem ser utilizados na leção da modalidade alguns jogos e brincadeiras. Além disto, os autores destacam a necessidade de ajustar as atividades e materiais às condições físicas e estruturais das escolas, de forma a assegurar a participação de todos os alunos, independentemente do tipo de desempenho ou até de alunos com algum tipo de deficiência. Esta visão alinha-se com a perspectiva de inclusão e equidade na EF, indicando, como já foi referido anteriormente, que o atletismo não deve ser reconhecido apenas como uma prática técnica, mas também como um espaço privilegiado de formação e valores sociais.

Contudo, a prática pedagógica do atletismo muitas vezes é condicionada devido a alguns desafios estruturais das escolas, visto que muitas vezes há falta de espaços e equipamentos adequados para a prática da modalidade. Como relatam alguns professores no estudo de Marques e Iora (2009, p.113), “não possuem nada, nem materiais, nem um espaço adequado, nem uma caixa de areia”. No entanto, apesar destas limitações, os autores sublinham que a ausência destas condições não devem justificar a exclusão do atletismo nas aulas. Os professores devem, assim, recorrer a materiais alternativos e à criatividade pedagógica para assegurar a prática da modalidade. Esta mesma ideia é mencionada por Silva e Galvão (2019), que reforçam a necessidade de adaptar provas e atividades para assegurar a participação de todos.

Em abordagens mais recentes, têm surgido propostas que ligam o atletismo a outras áreas de conhecimento. Por exemplo, Dias et al. (2024) sugerem que o atletismo pode ser ligado a áreas como a matemática, através de

fichas com jogos e atividades simples. Nessas fichas, os alunos praticam corridas, saltos ou lançamentos enquanto registam tempos, distâncias ou ângulos, aprendendo a interpretar e a usar esses dados. Desta forma, conseguem trabalhar em simultâneos conteúdos da modalidade e noções matemáticas, como medir, calcular e analisar resultados. Segundo os autores, este tipo de recurso permite criar “espaços de matriz lúdica e pedagógica, muito simples e funcionais, que possuam as mínimas condições para correr, lançar e saltar em segurança” Dias et al. (2024, p.6).

Além disto, Axrorjon (2024) defende que de forma a reforçar o interesse pela modalidade, os professores podem recorrer a tecnologias educativas no ensino do atletismo. Como refere o autor, “os professores de educação física podem usar estes produtos para preparar planos de aula, fichas de trabalho e avaliar o desempenho dos alunos” (Axrorjon, 2024, p.17), uma vez que acredita que recursos simples como pequenos vídeos ajudam a captar a atenção dos alunos e a clarificar a técnica dos exercícios: “antes de iniciar a aula, assistir a um vídeo da habilidade a ser aprendida na lição, com a ajuda de software de apresentação relacionado com o tema em estudo, partilhar fotos com os alunos mostrando a técnica correta vai aumentar o interesse e a motivação para a aula” (Axrorjon, 2024, p.17) e “ao usar estas ferramentas na educação física, torna-se mais fácil para os alunos compreenderem e melhorarem o seu nível de aptidão física” (Axrorjon, 2024, p.16).

Em síntese, para além do desenvolvimento físico, o atletismo tem também um papel importante na formação pessoal e social dos alunos. Como se percebe nos trabalhos clássicos de Meylan (1905) e nas análises de Proios et al. (2006), o atletismo é uma modalidade com a capacidade de ajudar os jovens, cultivando valores como o respeito, a disciplina, o autocontrolo e a cooperação. Além disso, outros estudos reforçam a importância de criar ambientes autênticos e participativos, onde os alunos têm um papel ativo nas aprendizagens e não são apenas executores de técnicas (Coelho et al., 2012; Silva & Galvão, 2017). Assim, exemplos como o MED, propostas interdisciplinares, a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas, o recurso às novas tecnologias e adaptação das atividades às condições reais das escolas mostram que é possível organizar aulas de atletismo significativas e onde não seja vista apenas como uma

modalidade monótona, mas sim como uma experiência motivadora e acessível a todos.

8.2. Metodologia

8.2.1. Amostra

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular, Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. A amostra utilizada correspondeu a uma turma do 10º ano da EC, tendo sido obtidas um total de 25 respostas ao questionário aplicado.

Dos participantes, 18 eram do género feminino e 7 do género masculino. No que diz respeito à nacionalidade, havia alunos tanto de origem portuguesa, como brasileira, conferindo alguma diversidade cultural à amostra.

É importante destacar que, apesar de se tratar de um número limitado de participantes na amostra, este número corresponde integralmente aos alunos da turma onde realizei o estágio. Assim sendo, as respostas dos alunos foram naturalmente influenciadas por aquilo que era a perceção da modalidade atletismo, as condições infraestruturais da escola e as práticas pedagógicas implementadas.

8.2.2. Recolha e análise de dados

Para a recolha de dados comecei por elaborar um questionário *online* no *Google Forms*, construído com o objetivo de avaliar as perceções e a motivação dos alunos relativamente ao atletismo, e assim identificar estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes para a promoção do seu interesse pela modalidade.

Antes da aplicação, solicitei e obtive o devido consentimento da PC para a realização do questionário aos alunos. De seguida, durante uma aula de EF, disponibilizei o *link* do questionário aos alunos, que responderam de forma autónoma através dos seus dispositivos móveis.

O questionário incluiu três tipos de perguntas: dois tipos foram de resposta fechada, com escalas de *Likert* e escolhas múltiplas, e outro de resposta aberta, de modo a recolher tanto dados quantitativos como qualitativos. As respostas fechadas permitiram recolher respostas mais concretas, possibilitando

a medição do nível de motivação e preferência dos alunos. Já as respostas abertas possibilitaram a recolha de sugestões e opiniões mais pessoais.

8.3.Resultados

No questionário, além do género, um dos primeiros dados considerados foi quanto à experiência prévia dos alunos com a modalidade. Assim, à pergunta “Já praticaste atletismo fora da escola (clube, corrida recreativa, etc.)?” (Figura 5), a grande maioria respondeu negativamente (72%), sendo que apenas 28% dos alunos afirmaram já ter tido contacto com a modalidade em contextos externos. Este resultado indica desde logo que para a grande maioria dos alunos, a modalidade de atletismo só é experienciada nas aulas de EF.

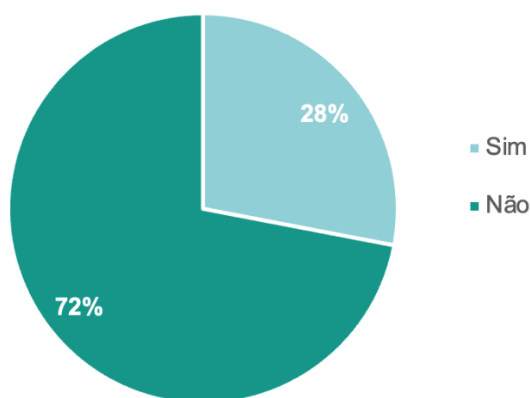


Figura 5 - Experiência prévia no atletismo

De seguida, foram feitas perguntas para tentar compreender o gosto e a motivação dos alunos relativamente ao atletismo escolar. Foi dada a possibilidade de os alunos responderem numa escala de 1 a 5 para a veracidade da afirmação: “Gosto de praticar atletismo nas aulas de Educação Física” (Figura 6), sendo que a maioria dos alunos optou por respostas intermédias (valor 3 na escala de 1 a 5, onde 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente”). Para a afirmação “Sinto-me motivado nas aulas de atletismo” (Figura 7), foram obtidos resultados semelhantes, onde as respostas predominam de nível médio e baixo, confirmando que a modalidade não é, à partida, das mais atrativas para os alunos.

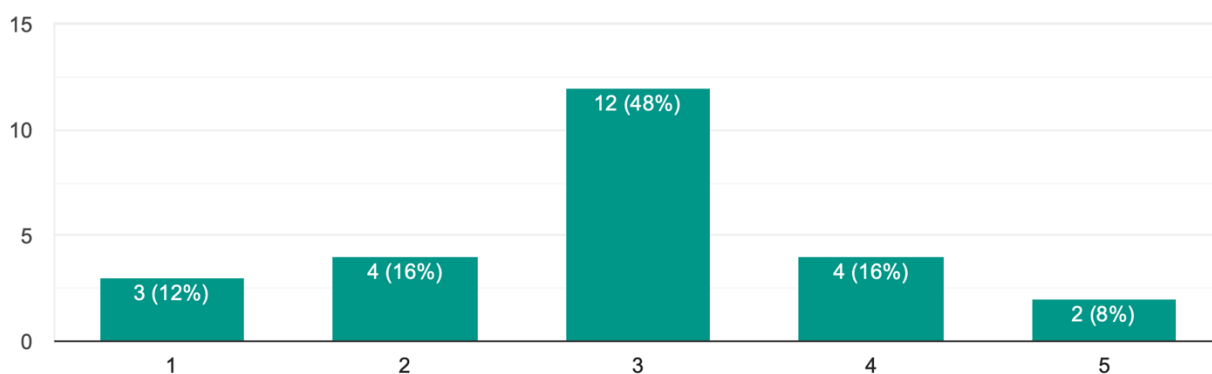


Figura 6 - Distribuição das respostas sobre gosto pela modalidade

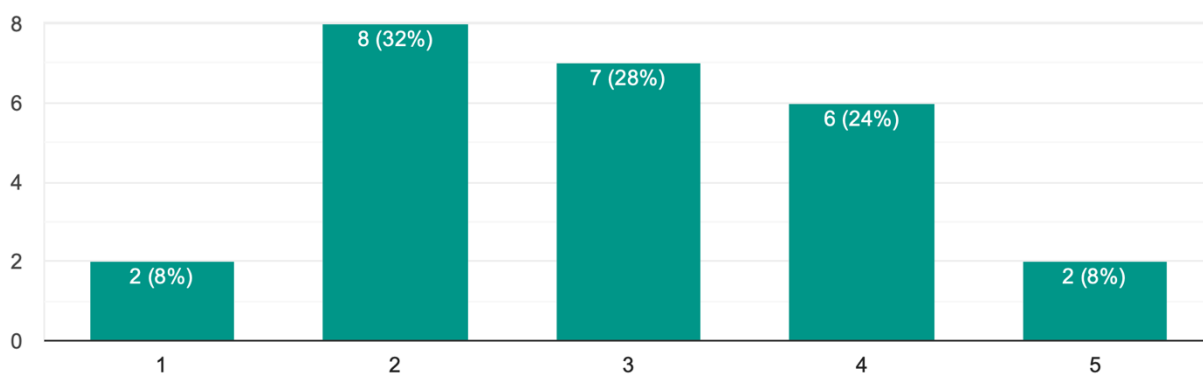


Figura 7 - Distribuição das respostas sobre a motivação nas aulas de atletismo

Em relação à questão “As aulas de atletismo são divertidas” (Figura 8), mais uma vez destacou-se a predominância de respostas baixas e intermédias, reforçando a perceção de monotonia. No entanto, quando questionados com a afirmação “Sinto que aprendo quando fazemos atletismo nas aulas” (Figura 9), as respostas foram ligeiramente positivas, quando comparadas com as anteriores, obtendo uma média superior a 3, indicando que apesar de, em modo geral, acharem que a modalidade não é divertida e de os seus níveis de motivação não serem os mais elevados, conseguem reconhecer algum valor pedagógico na modalidade.

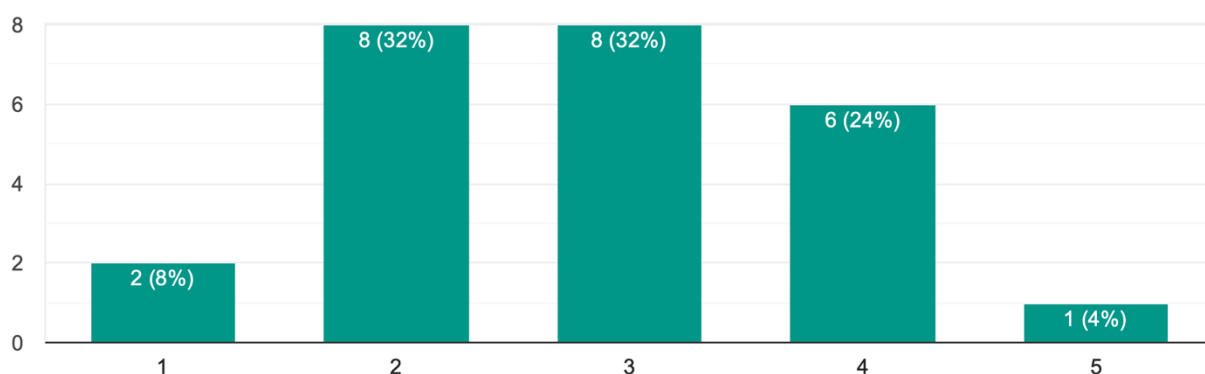


Figura 9 - Distribuição das respostas à opinião se as aulas de atletismo são divertidas

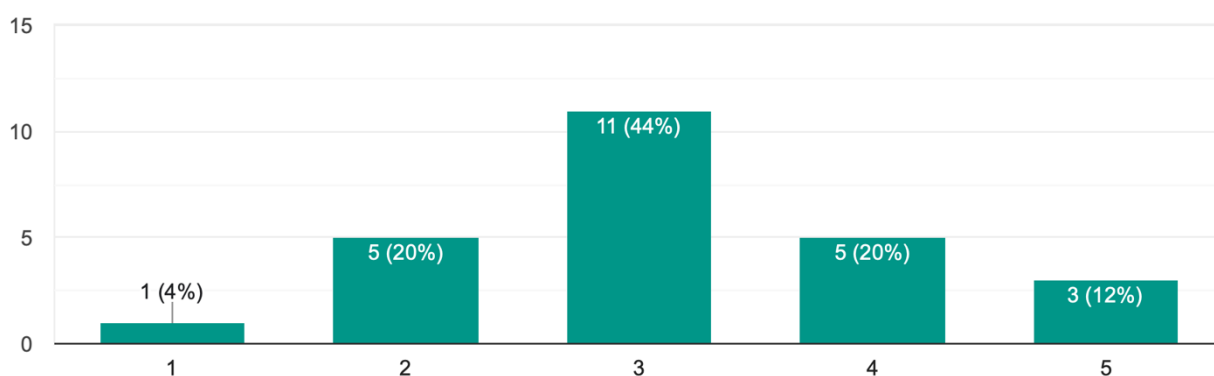


Figura 8 - Distribuição das respostas quanto à aprendizagem nas aulas de atletismo

No item “Dou o meu melhor nas aulas de atletismo” (Figura 10), a grande maioria dos alunos, cerca de 76%, respondeu com valores altos (4 e 5), o que mostra que apesar do baixo entusiasmo pela modalidade, continuam a esforçar-se nas atividades propostas.

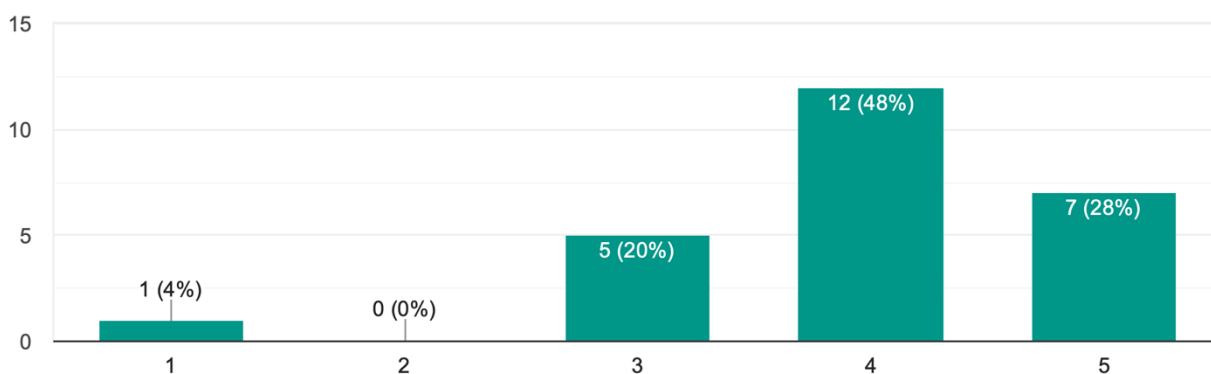


Figura 10 - Distribuição das respostas quanto ao esforço nas aulas de atletismo

Relativamente à percepção da variedade das tarefas realizadas nas aulas de EF, como podemos observar na Figura 11, quase metade da turma (48%) acha que as aulas de atletismo são “pouco variadas”, e 16% acha que são “sempre iguais”. Apenas 36% respondeu com uma resposta positiva, sendo que 28% classificou as aulas de atletismo como “variadas e interessantes” e 8% como “muito desafiadoras”. Estes resultados demonstram claramente uma associação da modalidade à repetição, algo que pode comprometer a motivação.

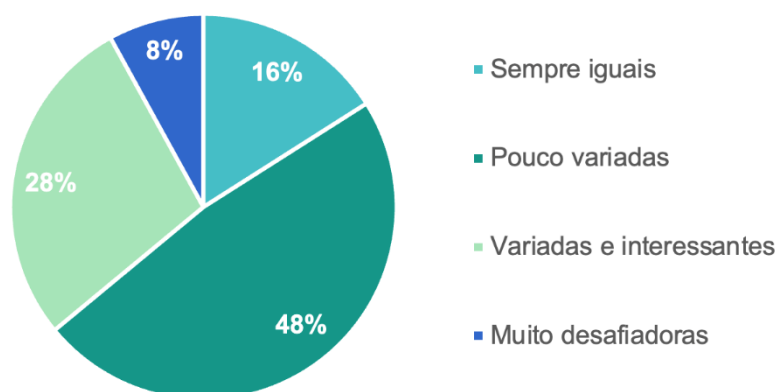


Figura 11 - Percepção da variedade das tarefas

De modo a perceber as preferências da turma dentro da modalidade, foram dadas várias opções de atividades que eram comuns realizarmos em aulas de atletismo, e os alunos tiveram oportunidade de escolher uma opção. Como se pode observar no Figura 12, a opção mais assinalada foram as corridas de resistência (44%), seguidas pelas corridas de velocidade (20%) e pelos saltos (16%). Os lançamentos tiveram pouca expressão (8%) e 12% dos alunos indicaram não ter preferência por nenhuma das disciplinas.

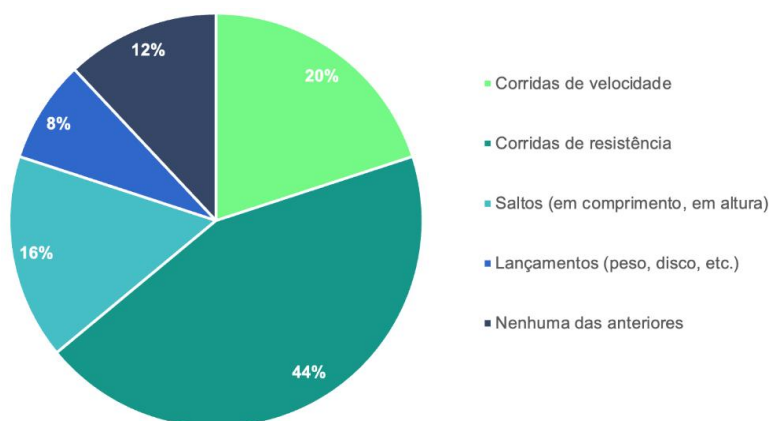


Figura 12 – Preferências dentro do atletismo

Foram também feitas um total de quatro perguntas de resposta aberta. A primeira pergunta de resposta aberta foi em seguimento à pergunta se os alunos gostavam de praticar atletismo nas aulas de EF: “Se respondeste que não gostas de atletismo explica porquê.”. As respostas obtidas foram de forma geral relacionadas com o cansaço físico e com a sensação de fadiga excessiva.

Outra pergunta foi “Como te sentes nas aulas de atletismo?”, onde as respostas dividiram-se entre sentimentos de cansaço e exaustão (ex.: “exausta” e “cansado”) e perceções positivas (ex.: “sinto-me bem”, “acabo por me envolver e até gostar”). Apenas alguns expressaram claramente desmotivação ou aborrecimento.

Os alunos também foram questionados sobre o que lhes motivaria mais para participar nas aulas de atletismo. Foram várias as sugestões dos alunos, destacando-se respostas como a inclusão de jogos e brincadeiras, utilização de música durante as aulas, atribuição de recompensas e a realização de atividades em grupo. Uma das respostas que acho importante destacar é “mais espaço para correr em vez de andar às voltas”, isto porque a EC não disponibilizava de uma pista de atletismo, tampouco de um espaço amplo minimamente adequado para a prática da modalidade, o que pode ter condicionado a experiência dos alunos. Também houve respostas de como não mudariam nada.

Na última parte do questionário, tentei perceber que mudanças ou estratégias poderiam tornar as aulas de atletismo mais motivadoras para os alunos. Como se pode observar na Figura 13, a opção mais assinalada foi de “mais desafios entre grupos ou colegas” (40%), seguida de trabalho em grupo (28%), “mais jogos relacionados com corrida, salto e lançamento” (24%) e “trabalhos com metas pessoais e superação individual” (24%). Estas preferências foram reforçadas pelas respostas abertas, onde as respostas foram bastante idênticas às respostas à pergunta sobre o que lhes motivaria mais para participar nas aulas de atletismo, onde a música, jogos, competições entre equipas, recompensas e mais atividades de saltos e lançamentos tiveram destaque. Mais uma vez, alguns alunos sublinharam novamente a limitação do espaço disponível, sendo uma das sugestões alternativas, destacada por um aluno, “Correr à volta da escola para não tar sempre em círculos. E não

precisarmos de estar sempre juntos porque muitos de nós gostam de correr com espaço.”.

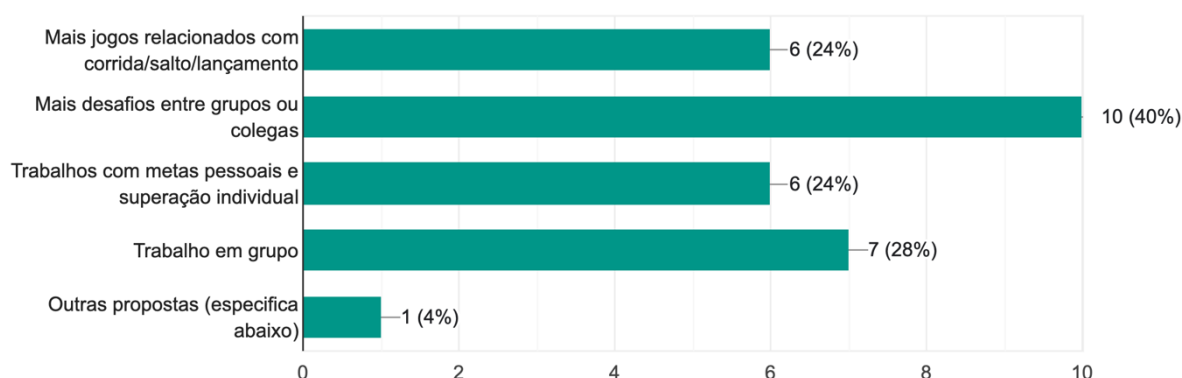


Figura 13 – Preferências para tornar as aulas de atletismo mais motivadoras

8.4.Discussão

Como se pode verificar pelos resultados das respostas ao questionário, a grande maioria dos alunos veem o atletismo como uma modalidade pouco apelativa, algo que já tinha sido identificado em estudos anteriores, que alertam para a tendência do ensino tradicional do atletismo se tornar monótono quando se centra apenas na técnica e no rendimento (Marques & Lora, 2009; Silva & Galvão, 2017). De facto, nas respostas abertas muitos alunos associaram a disciplina a cansaço e repetição, levando a reforçar a ideia descrita por Coelho et al. (2012), de que é necessário implementar práticas que promovam experiências positivas, também como a “inclusão, o entusiasmo e o comprometimento pelas práticas”.

No entanto, é importante referir que apesar de uma grande percentagem dos alunos não apreciar a modalidade e não achar as aulas de atletismo divertidas ou motivadoras, ainda assim as respostas quanto à aprendizagem e ao esforço nas aulas de atletismo foram positivas, indicando que os alunos reconhecem que aprendem e esforçaram-se nas atividades propostas. Ou seja, fica claro que há margem de progressão, podendo estas vivências ser transformadas em oportunidades de maior motivação e envolvimento, através de metodologias mais ativas e inclusivas, tal como defendem Hildebrandt (2003) e Proios et al. (2006).

Os alunos também apontaram as suas preferências para atividades mais dinâmicas e coletivas, como jogos, desafios entre grupos e atividades em equipa.

Estas escolhas alinham-se com aquilo que os estudos, que referi na introdução, têm vindo a destacar, de que há uma necessidade de transformar as aulas.

Neste sentido, o MED, referido por Pereira et al. (2013), foi uma das soluções para conseguir privilegiar o trabalho em equipa, atribuir papéis diferenciados aos alunos e promover maior envolvimento e motivação. Alguns dos exemplos foram a divisão dos alunos em grupos de trabalho, incentivando-os a apoiarem-se mutuamente durante as corridas e a gerir os desafios em equipa. Além disso, tentei atribuir papéis aos alunos dispensados, de modo que estes se sentissem úteis, mesmo não estando a realizar a aula. Estes colaboraram na cronometragem e na colocação de materiais, reforçando o sentido de responsabilidade. Também recorri ao material que tinha disponível, como sinalizadores e cones, para simular circuitos de corrida, de modo que a turma presenciasse uma espécie de pista de atletismo. Estas estratégias do MED permitiram a potencialização da autonomia e do compromisso dos alunos, tentando que estes não achassem as aulas de atletismo algo repetitivo.

Outros recursos que utilizei nas aulas de atletismo foi o suporte a vídeos, através do qual procurei clarificar alguns aspetos técnicos da modalidade, em linha com a sugestão de Nuriddinov (2024). Assim, apesar de muitas vezes a prática de alguns exercícios terem sido limitados às condições de espaço, permitiu que os alunos tirassem algumas aprendizagens à cerca da modalidade.

Um dos grandes entraves para a realização de aulas de atletismo mais variadas e dinâmicas foi a falta de infraestruturas adequadas. Como já referido, a EC não apresentava pistas de atletismo, nem uma caixa de areia para a realização dos diferentes tipos de saltos, limitando assim a variedade das atividades que podia realizar. Esta limitação foi igualmente mencionada pelos alunos nas perguntas de resposta aberta, onde desejavam “ter mais espaço para correr em vez de andar às voltas”. Esta situação vai ao encontro do que é identificado por Marques & Lora (2009), que evidenciam que a carência de infraestruturas e materiais é ainda um dos maiores entraves à valorização do atletismo nas escolas.

Além disso, tive em atenção as sugestões dadas pelos alunos para tornarem as aulas de atletismo mais motivadoras, como a inclusão de jogos dinâmicos e divertidos e a realização de mais atividades de grupo e recompensas

pelo empenho.

8.5.Conclusão

Este estudo permitiu compreender como diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para aumentar a motivação dos estudantes na prática de atletismo escolar. Apesar de inicialmente o atletismo ser percebido por muitos alunos como uma modalidade monótona e repetitiva, onde os estes não depositam o máximo de esforço nas atividades propostas, as práticas pedagógicas que fui implementando ao longo das aulas mostraram-se eficazes para alterar um pouco essa percepção.

Assim sendo, apesar de inicialmente ter tido algumas dificuldades em motivar os alunos, devido à sua percepção negativa quanto à modalidade, sinto que através do *feedback* contínuo, atividades ajustadas às suas preferências, e com a implementação de metodologias mais ativas, foi possível alcançar um maior envolvimento e empenho dos alunos.

No entanto, é importante referir que o presente estudo apresenta algumas limitações. Uma das principais deve-se a amostra utilizada ter sido relativamente pequena, uma vez que foi composta apenas pelos alunos de uma turma, restringindo, assim, a generalização dos resultados.

Outra, e talvez a mais relevante, é o facto de a EC onde lecionei a disciplina não disponibilizar de uma pista de atletismo ou de um campo de areia. Esta falta de infraestruturas adequadas fez com que algumas práticas pedagógicas que gostava de ter implementado não tenham sido realizadas, limitando, assim, a variedade de atividades realizadas. Apesar de não ter tido a oportunidade de o implementar, considero que, caso volte a lecionar a disciplina numa escola com falta de infraestruturas de atletismo, na cidade de Braga uma possível alternativa poderá ser recorrer às instalações municipais, nomeadamente à pista do Estádio Primeiro de Maio.

Ainda assim, mesmo não tendo todas as condições mais favoráveis para a leção da modalidade, com os jogos motivacionais adaptados implementados, definição de objetivos e atividades em grupo foi possível que a turma comesse a despertar maior interesse pelo atletismo. É importante referir que a implementação das diferentes práticas pedagógicas não teve apenas como

objetivo envolver mais os alunos na modalidade, mas também promover o gosto pela prática regular do atletismo, uma vez que esta contribui para o desenvolvimento de capacidades físicas essenciais.

A grande mensagem que este estudo pretende transmitir é que mesmo com algumas limitações, os professores devem procurar alternativas para a prática desportiva do atletismo nas aulas de EF. No entanto, a lecionação da modalidade não deve passar apenas por cumprir objetivos pedagógicos, mas sim alertar os alunos que o atletismo é uma ferramenta que promove a saúde e o bem-estar. A prática regular da modalidade traz imensos benefícios, como a melhoria da resistência, da força e da coordenação, fatores que ajudam a prevenir o cansaço, aumentam a disponibilidade energética para o próprio dia a dia, melhorarem o desempenho físico e escolar, e, acima de tudo, o adotar de hábitos de um estilo de vida saudável que poderão acompanhá-los ao longo da vida.

8.6.Referências Bibliográficas

Axrorjon, N. (2024). The importance of athletics teachers' use of educational technology. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 4(4), 15–21. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume04Issue04-03>

Coelho, I., Farias, C., Santos, D., Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Ensinar e aprender o atletismo com o Modelo de Educação Desportiva: Relatos de uma professora e dos seus alunos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(1), 13–30. <https://doi.org/10.5628/rpcd.12.01.13>

Dias, G., Mendes, R., Gomes, R., Martins, F., Damásio, A. S., Pimentel, J., & Mendes, R. (2024). Aprendizagem e treino do atletismo: Abordagem multidisciplinar para crianças e jovens. Editora ESEC. <https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2024/11/Aprendizagem-e-Treino-do-Atletismo-Editora-ESEC-2024.pdf>

Marques, C. L. da S., & Iora, J. A. (2009). Atletismo escolar: Possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. *Movimento*, 15(2), 103–

118. <https://www.researchgate.net/publication/277092692>

Meylan, G. L. (1905). Athletics. *American Physical Education Review*, 10(2), 157–163. <https://doi.org/10.1080/23267224.1905.10649957>

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>

Proios, M., Doganis, G., & Proios, M. (2006). Form of athletic exercise, school environment, and sex in development of high school students' sportsmanship. *Perceptual and Motor Skills*, 103(1), 99–106. <https://doi.org/10.2466/pms.103.1.99-106>

Silva, M. M., & Galvão, Z. (2019). O atletismo na escola: Possibilidades e limites na visão dos professores de Educação Física. Instituto Politécnico da Guarda. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62547/1/Silva%2C%20Galv%C3%A3o%20O%20atletismo%20na%20escola.pdf>

9. Considerações Finais

O estágio profissional constituiu um marco decisivo no percurso de formação docente, assumindo-se como espaço de construção da identidade profissional e de integração entre teoria e prática. Como salientam Nóvoa (2005) e Zeichner (1993), a formação de professores não pode limitar-se à acumulação de saberes académicos, deve antes privilegiar contextos de prática reflexiva, onde o futuro docente aprende a agir, a analisar criticamente a sua ação e a reconstruir continuamente a sua profissionalidade.

Neste sentido, a experiência vivida permitiu compreender a complexidade da docência em EF, que não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões pedagógicas, relacionais e organizacionais. A gestão da turma, a adaptação a condições infraestruturais por vezes limitadas, a procura de estratégias para motivar os alunos, o planeamento rigoroso e a avaliação contínua constituíram-se como eixos estruturantes do processo. Cada um destes desafios, longe de se apresentar como obstáculo intransponível, transformou-se numa oportunidade de crescimento pessoal e profissional, em linha com a visão de Schön (1983) do professor como profissional reflexivo.

Um dos aspetos mais relevantes deste percurso foi a consolidação da consciência da EF enquanto área curricular de elevada importância educativa. Para além dos benefícios físicos e motores, a disciplina revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como a cooperação, a responsabilidade e a resiliência (Bailey, 2006; Kirk, 2010). A experiência com a turma do 10.º ano evidenciou que a motivação dos alunos está intimamente ligada à capacidade do professor em criar ambientes de aprendizagem inclusivos, diversificados e significativos. O recurso a diferentes modelos de ensino, nomeadamente o MID e o MED, mostrou a importância de conjugar disciplina e autonomia, estrutura e criatividade, indo ao encontro da ideia de Siedentop (1998), de que o professor eficaz é aquele que consegue ajustar a estratégia ao grupo e ao contexto.

Outra dimensão crucial foi o desenvolvimento de competências de avaliação. A compreensão da avaliação como processo formativo, regulador e motivador (Araújo, 2008) transformou a prática de atribuição de notas em ferramenta

pedagógica capaz de orientar aprendizagens, valorizar o esforço e promover a autorregulação dos alunos. A integração de momentos diagnósticos, contínuos e sumativos permitiu não apenas monitorizar o progresso, mas também adaptar estratégias às necessidades reais da turma.

Em paralelo, a participação em atividades extracurriculares e no desporto escolar contribuiu para alargar a intervenção pedagógica, reforçando a ligação à comunidade educativa e sublinhando a dimensão social e cívica da profissão docente (Fullan, 2007). Este envolvimento reforçou a perceção de que ser professor é muito mais do que ensinar uma disciplina, é assumir um compromisso com a formação integral dos jovens, preparando-os para serem cidadãos ativos, críticos e responsáveis.

Por fim, destaca-se o projeto de desenvolvimento profissional trabalhado em torno das estratégias pedagógicas no ensino do atletismo. Este estudo permitiu articular prática e investigação, evidenciando que a adoção de metodologias ativas, a diversificação das tarefas, o recurso a *feedback* contínuo e a atribuição de responsabilidades aos alunos potenciam a motivação e o envolvimento. Apesar das limitações contextuais, nomeadamente a ausência de infraestruturas adequadas, a experiência demonstrou que a criatividade e a flexibilidade pedagógica podem atenuar as restrições e transformar a prática em oportunidades significativas de aprendizagem.

Em síntese, o estágio foi um processo de construção identitária marcado por avanços, dificuldades e conquistas. Através da reflexão contínua, foi possível reconhecer erros, reformular estratégias e transformar desafios em aprendizagens duradouras. Mais do que adquirir técnicas de ensino, consolidou-se uma postura profissional assente em três princípios fundamentais: a intencionalidade pedagógica no planeamento e na intervenção, a adaptabilidade perante a diversidade e a imprevisibilidade do contexto escolar e o compromisso ético com o desenvolvimento integral dos alunos. Tal como defende Shulman (1987), ensinar é transformar conhecimento em compreensão para os alunos, mas, como recorda Schön (1983), é também refletir criticamente sobre essa transformação para melhorar continuamente a prática. Este estágio constituiu, assim, um ponto de partida sólido para um percurso docente em permanente construção, confirmando que a identidade profissional do professor é, em si

mesma, uma obra inacabada, em constante evolução e reflexão.

Neste quadro, a experiência acumulada permite ainda identificar alguns eixos que orientarão a prática futura como docente de EF. Um primeiro eixo centra-se na diferenciação pedagógica, reforçando estratégias de adaptação das tarefas à diversidade de níveis motores, motivacionais e culturais dos alunos, garantindo assim a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Um segundo eixo relaciona-se com a integração de investigação e prática, procurando manter uma postura investigativa através de projetos de investigação que permitam melhorar continuamente a intervenção docente e, em simultâneo, contribuir para o avanço do conhecimento científico em EF. Outro aspeto fundamental prende-se com a valorização da motivação intrínseca, privilegiando metodologias ativas e cooperativas que promovam o gosto pela prática e que reduzam a perceção de monotonia frequentemente associada a algumas modalidades, como o atletismo. A par destes, destaca-se ainda a importância da educação para a cidadania, potenciando a disciplina de EF como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores sociais, éticos e relacionais, favorecendo a formação integral dos alunos e a construção de estilos de vida ativos e saudáveis. Finalmente, um último eixo remete para a aprendizagem contínua, assumindo o compromisso de atualização permanente, quer pela formação contínua, quer pela partilha em comunidades de prática (Wenger, 1998), reconhecendo que a docência é, em si mesma, um processo de aprendizagem vitalícia.

Este relatório finaliza com a mensagem transmitida pelo próprio título, “A crescer com cada aula”, expressão que reflete todo o percurso vivido ao longo desta experiência. Com cada aula a representar, não apenas um momento de ensino e aprendizagem, mas também uma oportunidade de evolução pessoal e profissional, deixando marcado a constante reflexão, adaptação e o desenvolvimento contínuo das principais competências.

10. Referências Bibliográficas

Araújo, F. (2008). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10), 121–133. Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.

Canário, R. (2005). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Editora.

Cardoso, M. J., & Graça, A. (2015). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e significados de uma experiência vivida. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 315–332. https://www.researchgate.net/profile/Paula-Batista/publication/312440993_Ser_professor_cooperante_em_Educacao_Fisica_Razoes_e_sentidos/links/591df56ca6fdcc233fcea07/Ser-professor-cooperante-em-Educacao-Fisica-Razoes-e-sentidos.pdf

Carvalho, L. M. D. de. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135–151. “A avaliação tem sempre uma forte componente subjectiva. Na Educação Física, no domínio da avaliação das aprendizagens motoras essa componente agrava-se pela ausência de produtos permanentes de avaliação” (Carvalho, 1994)

Coelho, O. (2017). *Pedagogia do desporto (Manual de curso de treinadores de desporto, Grau III)*. Instituto Português do Desporto e Juventude. <https://bibliotecadodesporto.ipdj.pt/BiblioNET/Upload/E-BOOKS/Pedagogiadodesporto3.pdf>

Constituição da República Portuguesa. (1976). Artigo 73.º – Educação, cultura e ciência. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-45554375>

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3),

339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>

Cruz, D. (2023, abril 6). Adolescentes portugueses com níveis elevados de inatividade física. Sociedade Portuguesa de Medicina Interna

Delors, J. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO.

Dewey, J. (1997). Experience and Education. Simon & Schuster. (Original de 1938).

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1(1), 104–113. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.104>

Jesus, A. S. D., Margarido, C., Torrecilla Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. Revista Lusófona de Educação, v. 62 n. 62 (2024): REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

Metzler, M. (2011). Instructional Models for Physical Education (3rd ed.). Holcomb Hathaway.

Mikael Quennerstedt (2019) Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy, Sport, Education and Society, 24:6, 611-623, DOI: 10.1080/13573322.2019.1574731

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education (6th ed.). Benjamin Cummings.

Nóvoa, A. (2005). Evidentemente: Histórias da educação. ASA.

O'Neil, K. M. (2017). Creation and Initial Validation of the Physical Educator Efficacy Scale for Teaching Lifetime Physical Activities. *Journal of Physical Activity Research*, 2(1), 7-14.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>

Portugal. Ministério da Educação. (1991, 26 de fevereiro). Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. *Diário da República* n.º 47/1991, Série I-A, 940–946. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-1991-484419>

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623.

Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. A. (1995). O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*, 735–747. <https://core.ac.uk/download/pdf/61905682.pdf>

Reis, F. L., & Sadrudin, M. M. R. (2022). Gestão de pessoas nas organizações: Estudo do caso da Luz dos Pastorinhos. *Temas Sociais*, 3(n.º), 113–139.

Rink, J. E. (2013). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

Santos, J., Batista, M., Rebelo, M., Serrano, J., Petrica, J., & Honório, S.

(2025). Evaluation models in physical education in Portugal. In A. Marques & É. R. Gouveia (Eds.), *Physical education at school and in today's society*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1008497>

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

Serra, B., Monteiro, B., Guerra, D., & Martins, J. (2021). O papel da educação física na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis: perspetivas de estudantes universitários. *Boletim SPEF*, 42, 23–33. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/327/303>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.

Siedentop D (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Re-creation and Dance* 69: 18-20.

Stănescu, M. (2013). Planning physical education – From theory to practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 790–794.

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers*. UNESCO Publishing.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

World Health Organization. (2024, June 26). Physical activity. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90025-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90025-Y)

11. Anexos

Anexo 1 - Unidade Didática

Plano Da Unidade Didática do Bimestre																					
Anexo		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar		Tema 10-X-Recife da Interdisciplinar	
Questão		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Conceito		24/04/15	24/04/15	15/04/15	15/04/15	15/04/15	15/04/15	22/04/15	22/04/15	25/04/15	25/04/15	05/04/15	05/04/15	05/04/15	05/04/15	25/04/15	25/04/15	29/04/15	29/04/15	05/04/15	05/04/15
Habilidades Motoras		Avaliação																			
Técnica	Forma de Jogo	Passe	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Bola	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Intervenção Física					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Intervenção Técnica	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Tática	Tática Defensiva Jogo 203	Demarcação para o corte	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Organização da defesa			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Defesa do Diferencial Individual	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
		Ferros	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Fisiologia do Treino e Aptidão Física	Coordenação	Flexibilidade	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Resistência	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Velocidade	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Orientação Espacial	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Psicossociais	Coordenação	Coordenação	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Equilíbrio	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Empatia	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Faço	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Cultura Desportiva	Terminologia Esportiva	Disciplina	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Regulamento	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Atuação	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
		Atuação	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V

Anexo 2 - Plano de Aula

Agrupamento de Escolas

PLANO DE AULA Nº 55/56

Aula nº9	Unidade Didática: Voleibol.	Nº de Alunos: 24
Nome: Dinis Costa	Função Didática: Introduzir e exercitar a manchete, exercitar o serviço por baixo, o passe, o sistema tático 0:2, a diferenciação recebedor/não recebedor e avaliação contínua.	Material: Bolas de Voleibol; Rede de Voleibol; Sinalizadores.
Data: 14/01/2025	Objetivos da aula	
Hora: 11:45-13:15	1. Compreender as componentes críticas na execução do elemento técnico do passe e serviço por baixo; 2. Compreender a diferenciação de papéis no sistema tático 0:2; 3. Respeitar e cumprir com as regras da modalidade.	
Duração: 90'		
Local: PD2		

	Ø	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	3'		Introdução aos alunos do objetivo da aula.	
	10'	- Realizar o aquecimento do sistema musculoesquelético;	Jogo 1x1 À medida que os alunos vão chegando irão ser organizados em pares, um em cada lado da rede, iniciando o jogo 1x1. Consoante a ordem de chegada, o professor marca as presenças privilegiando assim, os alunos que chegam cedo à aula.	-

- Introduzir e exercitar a manchete;

Os alunos organizados a pares, vão executar as seguintes variantes, no final de 5 repetições, troca o colega que executa:

Variante 1: lançamento + manchete para o colega;

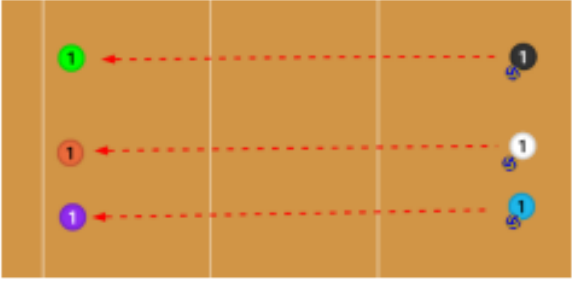
Variante 2: lançamento + manchete para o colega (na rede);

Variante 3: lançamento + manchete para o colega, no final de realizar a manchete, o aluno deve tocar na linha de fundo e voltar.



Manchete:

- MS em extensão;
- Bola contacta no antebraço;
- Flexão dos MI;
- Tronco ligeiramente inclinado para a frente;

10'	- Exercitar o serviço por baixo; - Introduzir e exercitar a manchete;	Os alunos organizados a pares, um em cada lado da rede, vão executar as seguintes variantes: Variante 1: lançamento + manchete e agarra; Variante 2: serviço por baixo + <u>manchete</u> + <u>autopasse</u> + <u>passe</u>, com o colega repetindo estas 3 últimas até a bola cair; Variante 3: serviço por baixo + passe/manchete (o máximo de vezes que conseguirem de forma consecutiva). 	Serviço por baixo: - Palma da mão aberta e rígida; - Transposição do peso corporal do MI de trás para o MI da frente; - Segurar a bola na altura da cintura;
30'	- Exercitação dos conteúdos aprendidos na aula.	Jogo 2x2 Alunos são organizados em 6 grupos de 4 elementos. Serão formados 5 campos de jogo. Cada jogo terá a duração de 5 minutos. No fim do tempo de jogo, a equipa que vence sobe um campo e a equipa que perde desce um campo. A equipa que realizar 3 toques consecutivos e executar de forma correta a noção recebedor/não recebedor e a manchete no primeiro toque recebe 3 pontos ao invés de 1.	Sistema Tático: - Diferenciação do Recebedor/não recebedor; - Comunicação e cooperação no jogo;

FINAL	5'	Exercitar a capacidade cardiorrespiratória e força dos MS e MI.	Circuito de Aptidão Física Os alunos são organizados em grupos de 2 elementos. Posteriormente, serão divididos onde cada 1 executará o exercício, enquanto o par aguarda e recupera para o executar em seguida. -Exercício 1: Agachamento; -Exercício 2: Flexões de Braço em Prancha/ Joelhos Apoiados; -Exercício 3: Lunges Alternados; -Exercício 4: Prancha/Joelhos Apoiados; -Exercício 5: Polichinelos. 30" atividade / 30" descanso	Agachamento: -Anca desce até a coxa formar um ângulo de 90° com a perna Flexões de Braço: -Descer o tronco fletindo os cotovelos até 90° Lunges: -Descer até 90° joelho da frente e o de trás Prancha: -Manter o corpo em isometria, contraindo os músculos do core Polichinelos: -Extensão total dos membros superiores e inferiores
	2'		Reflexão final da aula com os alunos.	

REFLEXÃO SOBRE A AULA

A aula desta terça-feira decorreu no PD2, sendo a modalidade abordada o voleibol. Esta aula teve uma característica que já há algumas aulas não se via, a introdução de um novo conteúdo, neste caso a manchete.

Como tem vindo a ser habitual, o primeiro exercício centrou-se num 1x1, que tem início assim que cheguem, desta forma os primeiros alunos a chegar à aula não saem prejudicados em relação ao mais atrasados. Nesta aula os alunos começaram o exercício um pouco mais relaxados em relação às aulas anteriores, porém sem grande impacto na qualidade da exercitação.

De seguida, o exercício onde foi introduzida a manchete, em que os alunos estavam constantemente em contacto com a bola a realizar o gesto técnico introduzido. Optei por adicionar várias variantes neste exercício, de forma a estimular um pouco mais os alunos na tarefa e penso que resultou bastante bem. No momento da instrução, penso que estava bem posicionado e com os alunos em silêncio, atentos à explicação de como se executa a manchete corretamente, transmitindo e reforçando os critérios de êxito.

O terceiro exercício centrava-se novamente na exercitação da manchete, mas com relevância dada ao serviço por baixo também, num primeiro momento o exercício não estava a correr tão bem, principalmente com algumas alunas que ainda veem o serviço por baixo como um grande desafio e, desta fora, intervim com a adaptação nestas mesmas alunas, de forma a realizarem um lançamento para a colega, ao invés do serviço por baixo. Com a adição de complexidade na variante em que realizavam manchete, autopasse e passe os alunos responderam com bastante dificuldade, todavia alguns alunos acharam esta variante desafiante, mas possível.

No jogo sinto que os alunos estiveram um pouco irrequietos, algo inerente ao jogo como é óbvio, no entanto penso que em alguns momentos se excediam, neste âmbito estive sempre interventivo, de forma a controlar alguns comportamentos entusiásticos a mais. Em relação ao empenho, os alunos estiveram praticamente sempre empenhados e como resultado disso tenho visto efetivas melhorias no que à qualidade diz respeito.

A parte final da aula, com a aptidão física, também correu de feição com os alunos empenhados na realização dos diferentes exercícios.

A reflexão final da aula, apesar de breve, foi feita com sucesso.

No geral a aula correu bastante bem, apesar de necessitar estar mais alerta aquando da instrução ou explicação, visto que ainda há alunos que estão a brincar com a bola nestes momentos.

Anexo 3 - Grelha de Avaliação Contínua/Presenças

	Att+And	Att+V	G Ac	FERIADO	Att+V	BM	Att+And	Att+And	BM	G Ap+Ac	Fut	Att+V	And	Dança+ Teste	FERIADO	Fut								
Data:	22/04/2025	24/04/2025	29/04/2025	01/05/2025	06/05/2025	08/05/2025	13/05/2025	15/05/2025	20/05/2025	22/05/2025	27/05/2025	29/05/2025	03/06/2025	05/06/2025	10/06/2025	12/06/2025								
Nome:	PR	CL	PR	CL	PR	CL	PR	CL	PR	CL	PR	CL	PR	CL	PR	CL								
1	P	17	P	18	D	14	-	-	P	17,5	FM	15	P	17,5	-	P	18							
2	P	12	P	12,5	P	13	-	-	FM	12	P	13	P	13	-	FM	10							
3	P	14,5	P	15	P	15	-	-	P	15	P	15,5	P	15,5	P	16	P	15						
4	P	15	FM	15	P	15,5	-	-	P	15	P	16	P	16	-	D	14							
5	P	18	P	18	P	17,5	-	-	P	18	P	18,5	P	19	P	18	P	19						
6	P	14,5	P	15	P	14,5	-	-	P	15	P	15	P	16	FM	11	-	P	15					
7	P	12,5	P	13	P	13	-	-	FM	11	P	14	P	13	P	13	-	FM	11					
8	P	17,5	P	18	P	17	-	-	P	17,5	P	17	P	18,5	P	18	P	14	-	P	18			
9	P	18	P	18,5	P	17,5	-	-	P	17,5	P	18	P	18,5	P	18,5	P	15	-	-	P	18		
10	P	14,5	P	15	P	14,5	-	-	P	15	P	15,5	P	16	P	16,5	P	17	P	16,5	-	-	P	17
11	P	14	FM	14	P	14	-	-	P	14	P	14,5	P	14,5	P	15	P	14	-	-	P	15		
12	P	15	P	16	FM	12	-	-	P	16	P	16	P	16	P	16	P	16,5	-	-	P	17		
13	P	17,5	P	17	P	17,5	-	-	P	17	P	17,5	P	18	P	17	-	-	-	-	P	18		
14	P	16	P	16,5	P	15,5	-	-	P	15	P	16	P	16	P	16	-	-	-	-	P	16		
15	P	16	P	16	P	16	-	-	P	16	P	17,5	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
16	P	16	P	15,5	P	15,5	-	-	P	15	P	16	P	16	P	16	-	-	-	-	P	16		
17	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
18	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
19	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
20	P	15	P	16	FM	12	-	-	P	16	P	16	P	16	P	16	-	-	-	-	P	17		
21	P	17,5	P	17	P	17,5	-	-	P	17	P	17,5	P	18	P	17	-	-	-	-	P	18		
22	P	16	P	15,5	P	15,5	-	-	P	15	P	16	P	16	P	16	-	-	-	-	P	16		
23	P	16	P	16	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
24	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
25	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
26	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
27	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
28	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
29	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
30	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
31	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
32	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
33	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
34	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
35	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
36	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
37	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
38	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
39	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
40	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
41	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
42	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
43	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
44	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
45	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
46	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
47	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
48	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
49	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
50	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
51	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
52	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
53	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
54	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
55	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
56	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
57	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
58	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
59	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
60	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
61	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
62	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
63	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
64	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
65	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
66	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
67	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
68	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
69	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
70	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
71	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
72	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
73	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
74	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
75	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
76	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
77	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
78	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
79	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
80	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
81	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
82	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
83	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
84	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
85	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17	-	-	-	-	P	18		
86	P	16	P	15,5	P	16	-	-	P	16	P	17	P	17	P	17								

XVIII

[illegible]

Anexo 5 - Grelha de Avaliação Sumativa

[illegible]

Tabela de Classificação				
Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente
20-18	15-17	13-14	11-12	8-10

XX

Ficha de Autoavaliação

Ficha de Autoavaliação –Esta ficha pretende ajudar-te numa reflexão crítica sobre os progressos verificados no teu aproveitamento e comportamento na disciplina de Educação Física ao longo deste ano letivo																								
Nome:			Turno:			Ano:			Nome do Professor: Dinis Costa															
Escala de Classificação			Sempre			Frequentemente			Algumas Vezes			Raramente												
			18-20 valores			15-17 valores			9-14 valores			1-8 valores												
Atividades Físicas(70%)																								
													Critérios/Período		1º Período			2º Período			3º Período			
															Out.	Nov.	Dez./Final	Jan.	Fev.	Mar.	Abr./Final	Mai.	Jun./Final	
													Executo corretamente os gestos técnicos abordados											
													Executo os diversos Exercícios/Métodos de treino propostos pelo professor											
Empenho-me em situação de jogo																								
Revelo progressão na aprendizagem																								
Aptidão Física (20%)																								
Executo os diversos Exercícios/Métodos de treino propostos																								
Manifesto melhorias nas minhas capacidades físicas (resistência, força, velocidade, flexibilidade, coordenação ...)																								
Revelo progressão na aprendizagem																								
Conhecimentos (10%)																								
Adquiri conhecimento nas temáticas abordadas, bem como demonstrei interesse e curiosidade																								
Revelo conhecimento das regras e procedimentos das modalidades desportivas																								
Aplico essas regras na prática desportiva																								
Demonstro capacidade organizativa/disciplina na elaboração das tarefas																								
Atitudes																								
Sou pontual																								
Sou assíduo																								
Apresento o material necessário para a aula																								
Coopero com os colegas turma																								
Respeito o professor																								
Participo ativa e corretamente nas tarefas propostas pelo professor, demonstrando interesse, empenho e perseverança																								
1º Período			2º Período			3º Período																		

Anexo 7 - Teste Escrito

Teste de Avaliação de Educação Física-1º Período

Nome: _____

Professor Dinis Costa

Nº: Ano: Turma: Nota Final:

Ano Letivo 2024/2025

Parte 1-Basquetebol (5 valores)

Tendo por base todo o conhecimento teórico-prático sobre a modalidade de Basquetebol, responde com Verdadeiro(V) ou Falso(F) as seguintes questões.
Cada questão tem a cotação de 0,5 valores.

- ___ 1- Um dos critérios de êxito para a execução do drible de progressão é a bola subir acima do nível da cintura.
- ___ 2- Quando o jogador tem a posse de bola, no jogo, pode executar 3 passos.
- ___ 3- No jogo reduzido 3X3, um dos objetivos da equipa atacante é lançar a bola longe do cesto.
- ___ 4- Caso tenhamos a posse da bola e um jogador adversário se encontre perto da nossa zona de ação podemos usar o drible de proteção para garantir a manutenção da mesma.
- ___ 5- No drible de proteção, devemos manter o tronco alto, membros inferiores fletidos, braço livre elevado à altura do ombro e semi-fletido e a bola eleva no máximo até à altura do joelho.
- ___ 6- No lançamento da passada, o membro inferior que se eleva é o do lado oposto do braço de lançamento.
- ___ 7- Durante o jogo reduzido de 3X3, devemos concentrar-nos em torno da bola para que o ataque tenha eficácia.
- ___ 8- Um dos tipos de defesa a adotar no momento de jogo é a defesa individual.
- ___ 9- O cortar para o cesto é uma das ações de jogo que podemos adotar no momento de ataque.
- ___ 10- No lançamento em apoio, de forma a aumentar a taxa de sucesso, devemos realizar a flexão final com o pulso.

Parte 2-Voleibol (5 valores)

Tendo por base todo o conhecimento teórico-prático sobre a modalidade de Voleibol, responde às seguintes questões de escolha múltipla. Cada pergunta tem apenas uma resposta correta. As questões são cotadas em 0,5 valores.

1-Qual das opções representa o sistema tático que abordamos na aula, na situação de jogo de 2X2?

- A-2:2 B-0:2 C-2:0 D-1:1

2-Na situação de jogo 2X2, qual o gesto técnico utilizado para que a distribuição seja feita com sucesso?

- A-Passe de Dedos B-Manchete
C-Serviço por baixo D-Todas as anteriores

3-Qual das opções é um critério de êxito para a execução do passe de dedos?

- A-Braços fletidos B- Braços elevados à altura dos ombros
C-Contactar a bola acima e à frente da testa D-Nenhuma das anteriores

4-Quando realizamos o serviço por baixo, devemos ter em consideração que:

- A-Braço está sempre em extensão B- Palma da mão aberta e rígida
C-Tronco está ligeiramente inclinado para a frente D-Todas as anteriores

5-Na situação de jogo 2X2, um dos aspetos fundamentais para o seu desenrolar é:

- A-Comunicação B-Noção recebedor / não recebedor
C-Sistema tático- 1:1 D-Todas as anteriores

6-Quando a trajetória da bola é baixa e tensa, qual das técnicas devemos privilegiar?

- A-Passe de Dedos B-Manchete C-Remate D-Bloco

7-Na noção de recebedor / não recebedor, o jogador que realiza o 1º toque deve colocar a bola:

- A-Alta para próximo da rede B-Para trás
C-Para o colega D-Para o campo adversário

8-Na noção de recebedor/não recebedor, o jogador que vai realizar o 2º toque deve:

- A-Deslocar-se para a rede e colocar-se de costas para o colega
B-Deslocar-se para a rede e colocar-se de frente para o colega
C-Deslocar-se longe da rede
D-Deslocar-se para a rede e colocar-se de lado com o braço direito voltado para o campo adversário

9-Caso a trajetória da bola, enviada pela equipa adversária, seja alta e lenta, devemos privilegiar:

A-Manchete

B-Passe de Dedos

C-Remate

D-Bloco

10-Qual das opções é um critério de êxito do Serviço por baixo?

A-Realizar flexão e extensão dos membros superiores e membros inferiores

B-Contactar a bola na altura do peito

C-Transposição do peso dos membros inferiores

D-Todas as anteriores

Parte 3-Ginástica de Solo (5 valores)

Tendo por base todo o conhecimento teórico-prático sobre a modalidade de Ginástica, responde às questões de resposta curta. Cada pergunta está cotada para 1 valor.

Escreve dois objetivos das ajudas na ginástica?

Durante as aulas práticas aprendemos vários elementos gímnicos de ligação. Enumera 5 destes elementos.

Identifica 3 elementos técnicos básicos aprendidos nas aulas práticas.

Descreve o padrão de gestos e movimentos para executar um bom rolamento à frente.

Indica 2 erros comuns na execução do elemento técnico básico: roda.

Parte 4- Exercício Físico, Atividade Física e Alimentação Saudável (5 valores)

Tendo por base o conhecimento teórico, responde às seguintes questões. Cada pergunta está cotada em 2,5 valores.

1- Indica quais os benefícios de uma alimentação saudável. Relaciona estes benefícios com a melhoria da disponibilidade física.

2- Que relação existe entre um estilo de vida fisicamente ativo e a saúde? Explana de forma clara esta relação apresentando as consequências associadas.

Anexo 8 - Ficha de Consentimento



Consentimento para participação

Caro(a)s Encarregado(a) de Educação: Venho por este meio pedir a sua autorização, para que o seu educando participe num estudo realizado no âmbito da Unidade Curricular, Estágio Profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O presente estudo tem como objetivo entender as "estratégias pedagógicas no ensino do atletismo com impacto na motivação para a prática da modalidade" nas aulas de Educação Física. A participação consistirá apenas no preenchimento de um questionário, cuja duração será de apenas alguns minutos.

Todos os dados recolhidos serão anónimos, não sendo solicitado qualquer dado pessoal que permita identificar os participantes. As respostas serão utilizadas unicamente para fins académicos, no âmbito da investigação realizada pelo estudante José Dinis Costa orientado pelo Prof. Doutor Ramiro Rolim e pela Prof. Anabela Lopes.

A participação é totalmente voluntária. O aluno poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder ou desistir da participação, sem qualquer prejuízo.

Compreendo os objetivos do estudo e aceito que o(a) meu(minha) educando(a) participe, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas.

Encarregado de Educação: _____

Aluno: _____

Data: ____ / ____ / ____