

DO MOVIMENTO AO SIGNIFICADO

Literacia Física e Aprendizagem Significativa em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei no74/2006, de 24 de Março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei no79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Simão Silva Teixeira

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Teixeira, S. (2025). *Do Movimento ao Significado: Literacia Física e Aprendizagem Significativa em Educação Física. Relatório de Estágio Profissional.* Porto: S.Teixeira. Relatório de estágio profissional, 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; AUTONOMIA; LITERACIA FÍSICA.

AGRADECIMENTOS

Foi um ano intenso e desafiante, mas de muita evolução. E houve quem fizesse toda a diferença.

A **FADEUP**, que me preparou, desafiou e transformou. Mais do que uma instituição, foi o ponto de partida de tudo isto e por isso, ficará sempre comigo.

A Professora Paula Batista, pelos contributos pontuais, mas relevantes, pelas palavras acertadas e pelo impacto das suas orientações, que permaneceram e nos fizeram refletir e crescer ao longo do ano.

A **Professora Teresa Leandro**, por ser um exemplo vivo do que é ensinar com paixão. Pela autenticidade e pela exigência em cada momento, que nos fez querer ser melhores durante todo o ano. Por toda a compreensão, pela disponibilidade constante e pela forma como nos acompanhou com exigência e empatia. Foi uma sorte aprender consigo.

A **Escola cooperante**, que me recebeu com respeito, responsabilidade e proximidade. A todos os docentes e funcionários, o meu sincero obrigado por me fazerem sentir parte da equipa desde o primeiro dia.

Os Alunos, por cada aula, cada desafio, cada momento. Foram eles que deram vida a tudo o que aprendi até aqui.

Os **meus pais**, por serem o verdadeiro alicerce de tudo o que sou: A minha mãe, por me mostrar que educar é amar com presença, firmeza e entrega. Pela força silenciosa, pela sensibilidade só dela e por me ensinar que a educação é o maior presente que podemos dar a alguém. Obrigado por me mostrares, com o teu exemplo, que nunca se desiste, mesmo quando tudo parece mais difícil.

O meu pai, que me ensinou a lutar pelos meus objetivos sem nunca esquecer o valor da preparação e da consistência. Obrigado por colocares tudo de ti naquilo que fazes e por me mostrares que com esforço e resiliência, os resultados acabam por chegar. Obrigado por me terem dado tanto, mesmo quando isso significava abdicar de muito.

A **minha irmã**, por ser sempre o meu exemplo a seguir. Pela forma como leva tudo com determinação. Por ter aberto o caminho no desporto, e por eu ter tido a sorte e o orgulho de poder seguir os teus passos.

A **Raquel**, minha companheira de vida, pela paciência, pela escuta e pelo amor. Por seres presença constante, mesmo nos dias em que o tempo ou a cabeça me levavam para longe. Obrigado por me fazeres acreditar que posso ser melhor, mesmo quando duvido.

O **Gabriel e a Inês**, os meus colegas de estágio. Foi com vocês que partilhei os dias difíceis e os pequenos triunfos, os silêncios, os stresses e os alívios. Esta entreajuda fez com tudo se tornasse mais leve e possível. Obrigado por caminharmos juntos.

Os **Colegas de profissão,** pela compreensão e pela ajuda num período em que conciliar tudo exigiu muito mais de mim.

E o **Voleibol**, por tudo o que me deu: amizades, hábitos, princípios, persistência. Esta modalidade moldou muito do que sou hoje. Mostrou-me que mesmo quando a cabeça quer parar, o corpo e o coração ainda têm muito para dar. Levo o compromisso do campo para a vida.

A todos os que fizeram parte deste trajeto: **Obrigado**. O caminho foi duro, mas também foi meu. E valeu, sem dúvida, cada passo.

Índice Geral

Índice de Figuras VII

Índice de Anexos VIII

RESUMO IX

ABREVIATURAS XI

1. Introdução 1

2. Desenvolvimento Pessoal 4

2.1. Trajetória Pessoal: As Raízes de um Caminho Educativo 4
2.2. O Voleibol: Uma Escola de Vida 5
2.3. Equilibrar para Construir: Ser Atleta, Trabalhador e Estudante 6
2.4. O Estágio e o primeiro impacto 8
2.5. O valor da Educação Física 10
2.6. Ser Professor de Educação Física 11

3. Dimensão Institucional 13

3.1. A escola que me acolheu 13
3.2. O Núcleo de Estágio 15

4. Dimensão Profissional: O Processo de Ensino e Aprendizagem 17

4.1. A Turma Residente 17
4.2. Desenvolvimento do Currículo 18
4.2.1. Planeamento Anual 18
4.2.2. Unidades Didáticas 20
4.2.3. Planos de Aula 22
4.3. Estratégias de Ensino 23
4.3.1. Os Modelos de Ensino 23
4.3.2. Foco na Autonomia com enfâse no processo cognitivo 26
4.3.3. A motivação necessária para um envolvimento significativo 29
4.4. Avaliação: Uma Ferramenta para a Aprendizagem 32
4.5. O Professor Reflexivo: A Reconstrução Contínua da Prática 36
4.6. Turmas Partilhadas: Desafios e Oportunidades 38
4.6.1. O percurso com o 3º Ano de escolaridade 38
4.6.2. 6º ano de escolaridade: Uma turma à descoberta 40

5. Participação Escolar e Comunidade 42

5.1. Atividades do Grupo de EF 42
5.2. Desporto Escolar 45

5.3. Direção de Turma 47
6. Entre o Movimento e o Conhecimento: Um Despertar para a Literacia Física 50
6.1. Desenvolvimento da Literacia Física em contexto escolar: uma abordagem participativa e reflexiva 50
6.1.1. Resumo 50
6.1.2. Abstract 51
6.1.3. Introdução 52
6.1.4. Metodologia 53
6.1.5. Procedimentos de análise dos dados 59
6.1.6. Resultados 60
6.1.7. Discussão e Conclusão 70
6.1.8. Limitações e Sugestões para estudos futuros 74
6.1.9. Referências Bibliográficas 75
7. Considerações Finais 78
8. Referências Bibliográficas 80
Anexos XI

Índice de Figuras

Figura 1 - Ficha de Observação de Basquetebol 29
Figura 2 - Fases do Projeto Youth Participatory Action Research (YPAR) 59

Índice de Anexos

Anexo 1: Unidade Didática XI

Anexo 2: Plano de Aula Badminton XII

Anexo 3: Folha de Tarefa Natação XIV

Anexo 4: Folhas de Observação Natação XV

Anexo 5: Dossiê Ginástica Acrobática XVI

Anexo 6: Ficha de Heteroavaliação de Ginástica Acrobática XXXVI

Anexo 7: Tabela de Avaliação Sumativa XXXVII

Anexo 8: Atividade Sports Outdoor Event XL

Anexo 9: Plano de Treino Inicial XLI

Anexo 10: Plano de Treino Individual do Aluno XLII

Anexo 11: Rubrik Aluno XLIII

Anexo 12: Rubrik Professor XLIII

Anexo 13: Ficha Individual de Literacia Física XLIV

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2024/2025. Este documento reflete a prática desenvolvida de um estudante-estagiário (o autor) ao longo do estágio profissional, etapa determinante na formação docente, permitindo o contacto direto com a realidade escolar e a consolidação de competências pedagógicas. A estrutura do relatório percorre diferentes dimensões da experiência vivida: a dimensão pessoal, profissionais e desportivas; a dimensão institucional, a dimensão profissional, a intervenção pedagógica, a avaliação e a reflexão crítica. Para além da vertente descritiva, o relatório integra uma análise reflexiva sobre os desafios e aprendizagens evidenciados pelos alunos ao longo da intervenção. Entre as principais dificuldades surgiram a motivação perante tarefas mais exigentes, a necessidade de ajustar estratégias ao perfil diversificado da turma e a gestão da avaliação como processo justo e formativo. Estas situações revelaram-se, contudo, oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, da motivação e da capacidade de tomar decisões fundamentadas, traduzindo ganhos significativos no percurso de aprendizagem dos alunos. O relatório inclui ainda uma componente investigativa, centrada na literacia física e na metodologia investigação-ação participativa com jovens, procurando compreender o efeito de estratégias participativas no envolvimento e autonomia dos alunos. Mais do que descrever atividades realizadas, este relatório assume um caráter reflexivo, evidenciando aprendizagens, dificuldades superadas e o crescimento pessoal e profissional alcançado ao longo do percurso. A Educação Física é aqui entendida como um espaço privilegiado de desenvolvimento integral, onde se promove não apenas a aptidão física, mas também a inclusão, a cooperação e a autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; AUTONOMIA; LITERACIA FÍSICA

ABSTRACT

This school placement report was prepared within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, during the 2024/2025 academic year. It reflects the practice developed by a preservice teacher (the author) throughout the professional internship, a decisive stage in teacher education that enabled direct contact with the school environment and the consolidation of pedagogical competences. The structure of the report encompasses different dimensions of the experience: the personal dimension, involving the challenge of balancing academic, professional, and athletic demands; the institutional dimension; and the professional dimension, which analyzes pedagogical intervention, assessment, and critical reflection. Beyond its descriptive nature, the report integrates a reflective analysis of the challenges and learning processes evidenced by students during the intervention. The main difficulties identified were sustaining motivation in more demanding tasks, the need to adapt strategies to the diverse profiles of the class and managing assessment as a fair and formative process. These situations, however, became opportunities for the development of autonomy, motivation, and informed decision-making, representing significant progress in the student's learning paths. The report also includes a research component focused on physical literacy and the Youth Participatory Action Research (YPAR) methodology, aiming to understand the impact of participatory strategies on students' engagement and autonomy. More than describing the activities carried out, this report assumes a reflective character, highlighting the learning achieved, the difficulties overcome, and the personal and professional growth developed throughout the process. Physical Education is presented here as a privileged space for holistic development, promoting not only physical fitness but also inclusion, cooperation, and autonomy.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; MEANINGFUL LEARNING; AUTONOMY; PHYSICAL LITERACY.

ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica

AE - Aprendizagens Essenciais

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

AtF - Atividade Física

Apf- Aptidão Física

DE - Desporto Escolar

EC - Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de aprendizagem cooperativa

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEJC - Modelo de Ensino dos Jogos para a compreensão

MID - Modelo de instrução direta

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professora Cooperante

PO - Professora Orientadora

PP - Prática Pedagógica

RE - Relatório de Estágio Profissional

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O estágio profissional representa uma etapa determinante no percurso de formação docente, funcionando como a ponte entre a teoria construída no meio académico e a realidade concreta da escola. Tal como refere Alarcão (1996), o estágio deve ser entendido como um espaço privilegiado de integração de saberes e de desenvolvimento da identidade profissional, assumindo um papel tão relevante quanto as restantes unidades curriculares. Mais do que um requisito formal do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, este processo constitui uma oportunidade singular de aprendizagem, desenvolvimento e consolidação da identidade profissional. Neste sentido, Nóvoa (1992) salienta que a identidade docente constrói-se de forma contínua em resultado de experiências práticas, reflexivas e colaborativas, reforçando a importância do estágio enquanto momento estruturante da formação inicial.

O presente relatório de estágio tem como objetivo documentar, analisar e refletir criticamente sobre o caminho percorrido ao longo do último ano letivo, nas dimensões: pessoal, institucional e profissional. Ao longo deste percurso, foram vividos desafios e conquistas que permitiram não apenas o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, mas também a construção de uma visão mais ampla sobre o papel do professor de EF numa escola inclusiva e promotora de aprendizagens significativas. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Flores (2010), ao sublinhar que os contextos de estágio são determinantes na forma como os futuros professores interpretam a profissão e desenvolvem uma postura crítica e reflexiva sobre a sua prática.

A experiência revelou-se particularmente enriquecedora pela diversidade de contextos de intervenção. Na turma do 12.º ano do ensino secundário que me foi atribuída, pude vivenciar de perto a importância de promover a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico pelo facto de serem alunos numa fase terminal da escolaridade obrigatória. O contacto semanal com uma turma do 3.º ano de escolaridade trouxe consigo uma realidade contrastante, em que a energia, a espontaneidade e o entusiasmo das crianças exigiram uma abordagem mais lúdica, criativa e adaptada às suas necessidades. Por fim, a

lecionação de uma unidade didática a uma turma do 6.º ano de escolaridade permitiu explorar a intervenção junto de alunos em transição de ciclo, reforçando a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas e de um acompanhamento próximo. Este percurso transversal evidenciou a riqueza e a complexidade da EF ao longo de diferentes ciclos de ensino. Esta perceção alinha-se a visão de Caires (2010), que considera que o estágio é simultaneamente um espaço de aprendizagem, de socialização institucional e de desenvolvimento vocacional.

Todo este processo foi orientado por dois elementos fundamentais: a Professora Cooperante (PC), que acompanhou de perto cada passo desta caminhada, com uma postura simultaneamente exigente e empática, e a Professora Orientadora (PO), cujas orientações críticas e assertivas ajudaram a sustentar as minhas reflexões e decisões pedagógicas. A ambas devo parte significativa do desenvolvimento profissional e pessoal que este relatório procura espelhar. Tal como destacam Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica no estágio é essencial para promover práticas reflexivas e consolidar a aprendizagem profissional do futuro professor.

A prática pedagógica aqui descrita não se resume à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento da condição física dos alunos. Procurou assumir-se como um processo intencional de mediação, capaz de integrar dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Neste contexto, a literacia física e a autonomia surgiram como eixos estruturantes do trabalho realizado, numa perspetiva que entende a EF como espaço privilegiado de construção de sentido, de valores e de cidadania ativa.

A prática pedagógica aqui descrita não se resume à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento da condição física dos alunos. Procurou assumir-se como um processo intencional de mediação, capaz de integrar dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Neste contexto, a literacia física e a autonomia surgiram como eixos estruturantes de todo o trabalho realizado, numa perspetiva que entende a EF como espaço privilegiado de construção de sentido, de valores e de cidadania ativa.

Este relatório organiza-se em diferentes capítulos que procuram refletir as várias etapas desta caminhada: a trajetória pessoal e as experiências prévias que influenciaram a escolha da docência, a caracterização do contexto escolar

e das turmas acompanhadas, as estratégias pedagógicas implementadas e os processos de reflexão que sustentaram cada decisão. Inclui ainda uma dimensão investigativa, centrada na promoção da literacia física através da metodologia Youth Participatory Action Research (YPAR), procurando compreender o seu impacto no envolvimento e na autonomia dos alunos na área da aptidão física.

Ao assumir este registo reflexivo, pretende-se que este documento não seja apenas um relatório de atividades, mas antes um testemunho crítico e honesto da transformação pessoal e profissional vivida ao longo do estágio.

2. Desenvolvimento Pessoal

2.1. Trajetória Pessoal: As Raízes de um Caminho Educativo

A compreensão do percurso pessoal é essencial para perceber não apenas o profissional que me quero tornar, mas também os valores e experiências que sustentaram as minhas escolhas. O meu trajeto começou a 28 de outubro de 1992, numa cidade plantada à beira-mar, conhecida pela sua forte ligação ao Voleibol, Espinho. Este não foi apenas o local onde dei os primeiros passos, mas foi também o cenário onde a minha identidade começou a ser configurada. Desde muito jovem, cresci no meio desportivo, com uma família em que a prática de exercício físico era uma extensão natural da nossa vida diária.

Filho de pais desportistas, que praticaram Voleibol e Andebol, o desporto foi para mim mais do que uma atividade, foi um elo familiar, um momento de ligação e de aprendizagem. A minha irmã mais velha, que também foi atleta de voleibol, foi uma referência para mim, sendo a razão pela qual escolhi a mesma modalidade.

Desde muito novo que a minha realidade estendia-se não só aos pavilhões, mas também à porta de casa, onde campos de futebol e de voleibol improvisados eram os locais preferidos depois da escola, criando laços de amizade que perduram até hoje. Foi assim que, ainda antes de perceber o que queria ser, já sabia o que me fazia sentir vivo. A ginástica, o ténis, a natação, o futebol, cada modalidade era uma nova forma de me expressar, de testar limites, de crescer.

E talvez tenha sido aí que a EF começou a ganhar um espaço especial, mesmo sem que eu me apercebesse disso. Nas aulas de EF, sentia-me à vontade, preparado e confiante. Hoje, percebo que era o reflexo de tudo o que vivia fora da escola. Ainda me lembro com nitidez dos torneios interturmas, das manhãs de competição, da adrenalina boa de jogar pela turma. São memórias que ficam, não só porque foram felizes, mas porque, de alguma forma, revelam já aquilo que hoje sou: alguém que encontra sentido no desporto e na educação.

A família e os amigos sempre tiveram um papel fundamental na minha vida, sendo os pilares que me apoiam em todas as áreas às quais me dedico. São eles que, diariamente, me oferecem o incentivo necessário para continuar focado

e motivado, mantendo-me firme nos meus objetivos e compromissos em todas as vertentes da minha vida.

O meu percurso académico foi-se desenhando com perseverança. Nunca fui um aluno de excelência em termos classificativos, mas mantive uma consistência e uma dedicação que me permitiram ingressar na licenciatura em Desporto na instituição que sempre ambicionei, a FADEUP, onde concluí a licenciatura em 2016. Após a licenciatura, a minha vida profissional tomou novos rumos. Tornei-me atleta profissional de Voleibol, o que me levou a sair da minha cidade natal, desafiando-me a adaptar-me a novas rotinas e contextos. Durante este período, também expandi a minha formação académica com uma pós-graduação em Gestão e Marketing do Desporto, em Lisboa.

Foi também nessa altura que, de forma inesperada, surgiu o convite para colaborar com uma turma do 1.º ciclo. Essa experiência revelou-me o impacto transformador da docência e despertou em mim uma nova vocação, tão forte quanto a que sempre senti pelo desporto.

Desde então, ensinar deixou de ser uma hipótese para se tornar num caminho. A disciplina que sempre me fez sentir em casa, e na qual encontrei tantas referências durante a minha própria formação, passou a representar a oportunidade de retribuir. E, talvez mais importante do que isso, a oportunidade de influenciar e inspirar, tal como um dia fui influenciado e inspirado.

2.2. O Voleibol: Uma Escola de Vida

O voleibol não foi apenas a modalidade que escolhi, foi a que me escolheu a mim, dando continuidade a uma tradição familiar que tanto prezo. Com o passar dos anos, tornou-se uma parte essencial da minha identidade. Treinos diários, jogos ao fim de semana, estágios, deslocações e momentos de superação tornaram-se rotina. Mas, mais do que isso, tornaram-se espaços de aprendizagem. Aprendi a ganhar e a perder, a gerir emoções intensas, a ouvir e a ser ouvido, a colocar o bem da equipa acima da ambição individual. Com o tempo, essas vivências transformaram-se em competências que hoje reconheço como fundamentais, não só no desporto, mas na vida em geral.

Com o aprofundar da dedicação, o voleibol conduziu-me até ao alto rendimento. Essa transição foi um ponto de viragem. As exigências aumentaram

exponencialmente, tanto físicas como mentais e emocionais. Mas, foi também aí que desenvolvi uma relação ainda mais madura com o compromisso e com o trabalho. As horas de treino invisíveis, os sacrifícios pessoais, a exigência de resultados: tudo isso contribuiu para consolidar uma atitude profissional, rigorosa e persistente, que me acompanha até hoje.

Ao longo deste percurso, o desporto foi-se afirmando como uma verdadeira escola de valores. O espírito de equipa tornou-se mais do que um conceito passou a ser um princípio orientador, onde o sucesso é sempre construído em conjunto. A entreajuda, dentro e fora do campo, revelou-se essencial para enfrentar desafios, e o respeito por todos os adversários, pelos colegas, pelos treinadores e por mim próprio assumiu um papel central em tudo o que faço. Acima de tudo, o voleibol ensinou-me o valor da determinação: a capacidade de estabelecer metas, lutar por elas com consistência e manter o foco mesmo quando os obstáculos parecem intransponíveis.

São estes valores que hoje reconheço como a base da minha prática educativa. Acredito que o ensino da EF não se esgota na transmissão de conteúdos técnicos ou na melhoria da condição física dos alunos. Vai muito além disso. Formar cidadãos íntegros, resilientes e colaborativos é uma das principais finalidades da EF, e foi no voleibol que vivenciei, de maneira prática e concreta, como esses valores podem ser construídos. Como destaca Dias (2011, p. 4), “ a prática desportiva não se restringe apenas ao desenvolvimento físico, mas envolve uma integração de fatores físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais e afetivos, que são fundamentais para a formação completa do indivíduo”

2.3. Equilibrar para Construir: Ser Atleta, Trabalhador e Estudante

Nem sempre o percurso é linear. Houve uma fase da minha vida em que, apesar de estar envolvido profissionalmente numa escola, sentia que faltava algo. Trabalhava num contexto educativo, mas não me via verdadeiramente realizado nas funções que exercia. Todos os dias me cruzava com professores de EF, observava o modo como se relacionavam com os alunos, a paixão com

que ensinavam, e, pouco a pouco, comecei a reconhecer-me naquele papel. Era como se, ao olhar para eles, estivesse a ver uma versão de mim mesmo que ainda não tinha tido coragem de concretizar. A vontade de ensinar, de partilhar experiências através do desporto, estava lá. Apenas precisava de um ponto de partida.

Foi nesse momento, com 29 anos, que tomei uma das decisões mais desafiantes e transformadoras da minha vida: ingressar no Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Sabia que não seria fácil. Conciliar uma carreira como atleta de voleibol, um emprego a tempo inteiro e um percurso académico exigente implicava um nível de organização, resiliência e compromisso que, até então, nunca tinha sido posto à prova desta forma. Mas ao mesmo tempo, era precisamente essa exigência que me motivava. A missão parecia quase impossível, mas acredito que, quando sentimos que algo faz sentido, encontramos dentro de nós uma força inesperada para avançar.

Nessa fase também acabei por integrar uma nova função na Câmara Municipal de Espinho, passando a fazer parte da equipa do pelouro do Desporto. Este novo desafio não só me manteve ligado à promoção da AtF junto da comunidade, como também me aproximou ainda mais da prática docente. Passei a dinamizar aulas de natação para jovens e idosos, bem como aulas de hidroginástica, o que me permitiu desenvolver competências pedagógicas num contexto diversificado e exigente. Esta dimensão do meu trabalho tem vindo a colmatar, de certa forma, a vontade de ensinar e de estar em contacto com os alunos, mesmo que fora do ambiente escolar tradicional. Através destas vivências, percebi, cada vez mais, que a docência já faz parte do meu dia a dia. Não ensino apenas técnicas, mas comunico, motivo, adapto estratégias, promovo a autonomia e acompanho a evolução dos meus alunos, independentemente da idade ou do seu nível de desempenho. Uma realidade que reforça a minha certeza de que a EF é muito mais do que uma disciplina escolar. É um espaço de desenvolvimento humano, de construção de valores e de bem-estar ao longo da vida.

O mestrado foi, não só, uma etapa académica, mas um processo de afirmação e a vivência como trabalhador-estudante-atleta que exigiu uma grande capacidade de organização e de superação que, eu próprio, desconhecia em mim. Foi preciso reformular rotinas, estabelecer prioridades, aprender a lidar com

o cansaço e, acima de tudo, manter o foco no objetivo final: tornar-me professor de EF. Hoje, sinto que cada esforço valeu a pena. A prática pedagógica (PP) desenvolvida, o contacto com os alunos, os desafios e conquistas durante o ano letivo, tudo contribui para consolidar a certeza de que estou no caminho certo.

2.4. O Estágio e o primeiro impacto

Sempre que abraço um novo desafio na minha vida, levo comigo um conjunto de expectativas. É algo que me acompanha naturalmente, seja por ansiedade, perfeccionismo ou por uma vontade genuína de me superar. O estágio profissional (EP) não foi diferente, pelo contrário, trouxe ainda mais inquietações e projeções, dada a importância que sabia que teria para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sabia que esta etapa exigiria um equilíbrio difícil entre o contexto académico, a vida profissional e a prática desportiva. Questionava-me constantemente: Será possível conciliar tudo? E, mesmo conseguindo, estarei à altura da exigência da profissão docente?

A ansiedade foi uma constante nos primeiros tempos, conforme se pode observar:

> *"Iniciei a aula com uma breve apresentação pessoal, durante a qual me senti um pouco ansioso, principalmente por ser a primeira vez que lecionava uma aula de EF. A ansiedade é um sentimento natural em situações novas e desafiadoras, e, ao refletir sobre isso, percebo que poderia ter lidado melhor com essa emoção"*
>
> **Reflexão de Aula Nº 1 e 2, 19 de Setembro de 2024**

O desejo de que tudo estivesse sob controlo e bem estruturado levou-me, inicialmente, a viver o processo de forma muito intensa. No entanto, ao longo da minha vida aprendi que só evoluímos quando saímos da zona de conforto e foi com essa mentalidade que entrei pela primeira vez na escola cooperante (EC). Sabia que teria de confiar no processo, permitir-me aprender com os erros e crescer com as adversidades. Apesar de já ter tido contacto com contextos de ensino, sentia que esta experiência traria algo novo e exigente, sobretudo pela responsabilidade acrescida de ser o "professor da turma".

Levei comigo várias dúvidas: Como seriam os alunos? Iria conseguir conquistar a sua atenção e respeito? Estaria preparado para lidar com diferentes comportamentos, motivações e contextos? A preocupação em proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo e significativo era constante. Tinha como objetivo desenvolver nos alunos das minhas turmas não só competências físicas, mas também valores humanos, espírito crítico e gosto pela prática de exercício físico.

Outra grande expectativa estava relacionada com o núcleo de estágio. O ambiente entre os colegas e a relação com a PC seriam determinantes para o sucesso desta caminhada. A incerteza inicial deu lugar a uma agradável surpresa: desde cedo, criámos um ambiente de entreajuda, respeito e colaboração. Aceitámo-nos nas nossas diferenças, aprendemos uns com os outros e construímos uma verdadeira equipa de trabalho. Este dinamismo de grupo foi fundamental para tornar os desafios do estágio mais leves e enriquecedores. Em relação à professora cooperante, levava comigo o desejo de encontrar alguém disponível, exigente e com capacidade para orientar com clareza e sensibilidade. Felizmente, a Professora Teresa foi exatamente isso. Demonstrou sempre uma postura construtiva, atenta e disponível, transmitindo confiança nos momentos certos, sem nunca deixar de nos desafiar.

A sua experiência e forma de orientar contribuíram fortemente para o meu desenvolvimento, não só técnico e pedagógico, mas também humano.

Apesar de todas as dúvidas e nervosismos, senti que estava preparado para dar este passo. A familiaridade com o agrupamento escolar e o facto de já ter trabalhado nesta comunidade ajudaram-me a integrar-me rapidamente. Ainda assim, o primeiro impacto do estágio foi marcante. O sentimento de responsabilidade, o contacto direto com os alunos e a perceção de que agora era eu quem conduzia a aula, despertaram em mim um misto de adrenalina e vontade de fazer a diferença. Foi nesse momento que deixei de ser apenas estudante e passei a vestir verdadeiramente a camisola de professor.

Tinha consciência de que a passagem da teoria à prática seria um processo exigente. Por mais conteúdos e metodologias que tivesse estudado, nada substitui a realidade com que nos deparamos. Procurei recorrer a estratégias diversificadas, experimentando diferentes modelos pedagógicos que, como indicam Mesquita et al. (2009), favorecem o desenvolvimento da autonomia dos

alunos. Para isso, procurei propor tarefas ajustadas ao nível de cada aluno, que os desafiassem a pensar, a tomar decisões e a superar dificuldades de forma progressiva e significativa. A minha prioridade era, e continua a ser, colocar o aluno no centro do processo, criando condições para que desenvolvesse gosto pela prática de AF e competências essenciais para a vida.

2.5. O valor da Educação Física

A vivência deste estágio veio confirmar e aprofundar aquilo que toda a formação académica me tem transmitiu: a EF enquanto área curricular com identidade própria, é essencial na formação integral dos alunos. Mais do que uma disciplina centrada em técnicas ou modalidades, trata-se de um campo que promove o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional, respondendo às exigências da sociedade atual (UNESCO, 2014).

Numa altura em que o sedentarismo infantil e a inatividade física se tornaram preocupações globais, a escola permanece como um dos últimos bastiões de igualdade no acesso à prática física. Para cumprir plenamente esse papel, a EF deve ser pensada a partir de uma lógica colaborativa e responsiva às transformações sociais e educativas, promovendo aprendizagens significativas e adaptadas ao século XXI (MacPhail & Lawson, 2023).

Foi precisamente no contacto com o 1.º ciclo, e em particular com a turma do 3.º ano, que se evidenciou a relevância da EF nas fases iniciais da escolaridade. Nesta etapa, o corpo muitas vezes antecede a reflexão, e ensinar implica desenvolver desde cedo uma base sólida de literacia motora. Esta literacia articula motivação, confiança, competência e conhecimento como pilares fundamentais para uma vida ativa e saudável (Whitehead, 2010).

Mais do que a execução técnica, os momentos mais marcantes deste estágio foram aqueles em que os alunos demonstraram envolvimento, cooperação e prazer em participar. Estes sinais revelaram um processo de aprendizagem genuíno, que se estendeu também ao plano da inclusão. A presença de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais exigiu adaptações constantes, mas possibilitou também momentos genuínos de

inclusão, promovendo um ambiente mais empático, colaborativo e consciente das diferentes formas de aprender, tal como a EF que defendo.

Ensinar exige escuta, flexibilidade, criatividade e, acima de tudo, presença. É um ensino mais imediato, mais relacional, onde os planos servem apenas de ponto de partida. A EF é, por natureza, uma disciplina em movimento, viva, que nos obriga a olhar para cada aluno na sua totalidade.

A dimensão ética e cooperativa das tarefas motoras teve um papel marcante, especialmente nas aulas de dança e ginástica, onde o estímulo social e o espírito de entreajuda emergiram de forma espontânea. Ao refletir sobre esta experiência, reconhece-se que a EF não forma apenas corpos eficientes, mas cidadãos conscientes, com uma formação humanista e crítica (Nóvoa, 2017).

No fundo, a importância da EF está naquilo que não se mede por testes: na forma como os alunos ocupam o espaço, gerem o seu corpo, respeitam os outros, aprendem a esperar, a adaptar-se, a persistir. Está no modo como transformam o movimento em linguagem, em relação e em conhecimento.

2.6. Ser Professor de Educação Física

Ser professor de EF ultrapassa em muito a dimensão técnica da disciplina. Não se resume à aplicação de exercícios nem à condução de atividades físicas. Trata-se de acompanhar o desenvolvimento integral de cada aluno, reconhecendo que pensar, sentir, comunicar e aprender se expressam de formas diferentes em cada corpo e em cada história.

Preparar uma aula não significa apenas estruturar exercícios ou definir circuitos. Exige pensar nas implicações mais amplas de cada proposta: cognitivas, emocionais e sociais. É através dessas experiências que os alunos se descobrem, se superam e se relacionam. Ensinar é criar espaço para que isso aconteça de forma segura, intencional e significativa. Esse espaço só se torna verdadeiramente educativo quando o professor se coloca, genuinamente, no lugar do aluno. Quando olha com empatia, quando reconhece sinais de cansaço ou desmotivação, quando compreende ritmos diferentes e ajusta a proposta sem perder a exigência. Esta sensibilidade, mais do que qualquer

plano, é o que garante que cada aluno sinta que pode aprender ao seu ritmo, mas com propósito.

Essa visão está alinhada com o que Alves, Queirós e Batista (2018) apontam sobre a complexidade emocional do estágio de formação docente, destacando a importância da empatia e da sensibilidade do professor para construir relações de aprendizagem significativas. Além disso, Cardoso, Batista e Graça (2014) ressaltam que o ambiente de aprendizagem é um espaço construído socialmente, onde o professor tem papel ativo na mediação das interações e no fortalecimento da identidade dos alunos e dos próprios professores.

O ambiente de aprendizagem não nasce por acaso. É responsabilidade do professor criá-lo, alimentá-lo e ajustá-lo todos os dias. A forma como entra no espaço, a energia que transmite, o entusiasmo com que propõe e a confiança com que conduz cada momento são elementos que moldam a relação com os alunos. E é essa relação que, muitas vezes, define o tom da aula: se será apenas mais uma ou se será uma oportunidade real de crescimento. Os alunos precisam de sentir que o professor está com eles e por eles. Que exige, sim, mas que também cuida. Que está atento aos progressos, mas também às dificuldades. Que vê mais do que o desempenho motor, vê a intenção, o esforço, a superação. Quando essa imagem se constrói, os alunos respondem com envolvimento. Sentem que fazem parte, que contam, que têm ali alguém que os desafia a ser mais.

A autonomia e o sentimento de pertença são chaves fundamentais nesse processo. Ao longo do estágio, percebi como é importante que os alunos se revejam nas tarefas, que percebam o porquê do que estão a fazer, que sintam que a sua voz também constrói a aula. Quando isso acontece, a motivação deixa de ser imposta e passa a ser vivida. A aprendizagem torna-se mais profunda e mais autêntica. Tal como destacado por Wenger (1998), o sentido de pertença e a participação ativa em comunidades de prática são essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional e para uma aprendizagem significativa. Para que tudo isto seja possível, o professor precisa de refletir constantemente. Não apenas sobre o que correu bem ou mal, mas sobre as decisões que toma, sobre o impacto que teve, sobre como pode melhorar. Essa reflexão, feita com honestidade e abertura, é o que permite crescer. É ela que

afina o olhar, que fortalece a intenção pedagógica e que transforma a experiência de ensinar numa prática cada vez mais consciente. Gomes, Queirós e Batista (2014) destacam o papel crucial da mediação reflexiva no processo de formação docente, evidenciando que o EP é um espaço privilegiado para esse exercício crítico.

Ser professor de EF é, por isso, estar inteiro em cada aula. É escutar antes de corrigir, é propor sem esquecer para quem se propõe, é exigir enquanto se cuida. É esse equilíbrio, entre firmeza e empatia, entre rigor e presença, que dá verdadeiro sentido a esta profissão. Porque, no fundo, ensinar é ajudar alguém a tornar-se a melhor versão de si mesmo. E não há nada mais desafiante e mais gratificante do que isso.

3. Dimensão Institucional

3.1. A escola que me acolheu

Realizar o estágio na cidade onde cresci, Espinho, teve um significado muito especial para mim, não apenas por ser o local onde dei os primeiros passos, mas também por voltar a integrar um agrupamento que já me era familiar.

Na EC, onde a EF é valorizada como espaço de formação integral, confirmei a ideia de Flores & Day (2006) de que o contexto escolar é determinante na construção da identidade profissional docente.

Desde o primeiro momento, percebi que, comparativamente a outras escolas por onde passei, as condições que a EC oferecia não eram apenas favoráveis a nível material, mas também a nível humano e organizativo. Trabalhar em espaços tão distintos e adaptados, como o pavilhão desportivo, o ginásio com praticável, os campos exteriores de futebol e basquetebol, a pista de corrida e a caixa de areia, permitiu-me diversificar a PP e ajustar as metodologias às exigências de cada modalidade. Além disso, a possibilidade de usufruir da Piscina Municipal de Espinho, fruto de um protocolo estabelecido com a escola, acrescentou uma dimensão ainda mais completa às aprendizagens que pude proporcionar aos meus alunos. A existência de recursos variados e a

sua articulação com a planificação curricular favorecem uma PP de qualidade (Dyson & Casey, 2016).

O sistema de roulement de espaços, organizado de forma exemplar pelo grupo de EF, permitiu não só o acesso de todas as turmas e professores às diferentes infraestruturas, mas também uma planificação anual mais equilibrada e consciente. Saber desde o início do ano letivo quais seriam os espaços disponíveis facilitou significativamente o planeamento pedagógico, permitindo uma gestão eficiente dos conteúdos e garantindo que todos os alunos beneficiassem da riqueza dos recursos existentes.

No entanto, esta organização também nos obrigou a desenvolver a nossa capacidade de lidar com o imprevisto, ser flexível, especialmente quando, devido a condições climáticas adversas, era impossível utilizar os espaços exteriores. Nessas ocasiões, reestruturávamos as aulas em salas de aula, no auditório, ou partilhávamos o espaço disponível com outras turmas. Recordo com particular intensidade as primeiras semanas, em que, com a turma residente, enfrentámos consecutivas alterações de espaço. Essas situações ensinaram-me que a capacidade de manter o foco no processo de ensino-aprendizagem, independentemente das condições, é uma competência fundamental para qualquer professor.

Relativamente ao material disponível, senti que a escola me proporcionou condições muito acima da média. Desde bolas, raquetes, colchões e trampolins, até cones, barreiras e coletes, tudo estava em ótimo estado, fruto do cuidado e da preocupação constante do grupo de EF em manter e renovar o equipamento. Este facto, aliado ao bom aproveitamento dos espaços físicos, foi determinante para a qualidade das aulas e para a diversidade de experiências motoras que pude proporcionar aos alunos.

No entanto, a EC não foi o único palco da minha PP. Durante todo o ano letivo, integramos também a Escola Básica do respetivo agrupamento, onde, todas as quartas-feiras, o núcleo de estágio ficou responsável pelas aulas de EF numa turma do 3.º ano. Esta experiência permitiu-me aplicar estratégias adaptadas a uma realidade distinta, mais próxima da iniciação motora, e explorar uma EF orientada para a descoberta e o prazer do movimento. Como defendem Gallahue e Ozmun (2005), na infância, a EF deve ser orientada para a

experiência lúdica e exploratória, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

Para além disso, a colaboração com outra Escola Básica e Secundária do agrupamento, através de atividades partilhadas com os alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto, foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-me compreender melhor a importância de reforçar o sentido de comunidade educativa e de preparar, de forma mais distinta, os alunos para o seu percurso escolar e pessoal.

Mais do que os espaços ou o material, o que verdadeiramente marcou esta experiência foi a forma como a EF é entendida e vivida dentro do agrupamento. O grupo de EF foi, sem dúvida, um pilar fundamental neste processo. Um grupo unido, que acredita que a EF não é uma disciplina secundária, mas sim um elemento estruturante na formação dos alunos. A forma como nos integraram (aos seis estagiários, pois a escola acolheu dois núcleos) nas atividades, como promoveram o debate de ideias sobre metodologias de ensino, formas de avaliação e PP, foi decisiva para o meu crescimento. Esta dinâmica de partilha, de questionamento e de trabalho conjunto mostrou-me que a aprendizagem entre professores, através das suas diferentes experiências e realidades, é essencial e deve estar presente ao longo de toda a nossa prática futura (Nóvoa, 1992).

Hoje, olhando para este percurso, percebo que o espaço e o ambiente onde ensinamos influenciam profundamente a forma como nos formamos e nos desenvolvemos como professores. E, no caso desta escola, posso afirmar que não foi apenas um local que me acolheu, foi um espaço que me transformou.

3.2. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio que integrei era composto por três estudantes estagiários e pela PC. No início, éramos todos desconhecidos, mas rapidamente percebi que essa diferença seria uma das grandes forças desta caminhada. Três pessoas distintas, três maneiras de pensar, de trabalhar e de viver o desporto, mas uma vontade comum de crescer e de fazer a diferença na vida dos nossos alunos. Esta diversidade interna é uma manifestação das chamadas

comunidades de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991), em que o saber é construído em contextos partilhados.

O Gabriel, com a sua forte ligação ao futebol e a sua forma leve e descontraída de se relacionar, ajudou-me muitas vezes a refletir sobre a dinâmica de jogo e a aplicar estratégias que me permitiram envolver mais rapidamente a turma, sobretudo numa fase inicial. A Inês, vinda do badminton, com o seu olhar pormenorizado e atento, contribuiu não só para a melhoria do meu conhecimento nesta modalidade, mas também para me ensinar a observar as minhas aulas de uma forma mais crítica e detalhada. Cada um, com a sua forma de estar e de ver a EF, acrescentou valor às nossas discussões, tornando-as ricas e construtivas. Foi precisamente na diversidade de ideias e abordagens que crescemos: aprendendo uns com os outros, mesmo (ou talvez sobretudo) quando não concordávamos em tudo.

Apesar de cada um trazer consigo um percurso e uma realidade própria, conseguimos criar uma dinâmica de trabalho assente na partilha genuína, no respeito mútuo e na vontade comum de melhorar. O esforço de conciliar as nossas vidas pessoais e profissionais, no meu caso, articulando ainda a exigente realidade de trabalhador-estudante-atleta, foi sempre encarado com naturalidade, espírito de equipa e entreajuda. Reuníamo-nos presencialmente ou online, em horários muitas vezes desencontrados, mas com a certeza de que todos estávamos empenhados em fazer este percurso da melhor forma possível.

A PC foi, ao longo de todo o processo, uma referência segura que nos orientou e desafiou a ir além. Sempre exigente, mas simultaneamente próxima e disponível, impulsionou-nos a pensar criticamente sobre as nossas práticas, a questionar métodos e a procurar soluções cada vez mais adequadas às necessidades dos nossos alunos. O facto de conhecer bem as turmas que acompanhávamos revelou-se uma enorme mais-valia: a sua experiência permitiu-nos encontrar estratégias mais eficazes para motivar, envolver e desafiar cada aluno, ajustando de forma mais consciente a nossa intervenção.

Não posso deixar de destacar a compreensão e a sensibilidade que demonstrou relativamente à minha situação pessoal, organizando e adaptando as reuniões, tanto de núcleo como individuais, para garantir que todos conseguíssemos acompanhar o processo de forma equilibrada. Nessas reuniões, discutíamos planos de aula, unidades didáticas (UD) e refletíamos

continuamente sobre a PP, num ambiente de apoio e exigência que muito contribuiu para a nossa evolução. Esta prática reflexiva colaborativa é aquilo que Zeichner (2010) considera essencial na formação de professores conscientes e críticos.

Este núcleo de estágio representou um verdadeiro espaço de desenvolvimento coletivo, onde mais do que colegas, fomos companheiros nesta caminhada. Para além das aprendizagens técnicas, levo comigo as relações construídas, o que aprendi com cada um e a certeza de que o trabalho em equipa será sempre um pilar fundamental na minha futura prática como professor.

4. Dimensão Profissional: O Processo de Ensino e Aprendizagem

4.1. A Turma Residente

A turma residente que acompanhei ao longo do ano letivo era constituída por alunos do 12.º ano do curso de Ciências e Tecnologias. Começou com 21 alunos, mas após algumas alterações, como a transferência de uma aluna para outra escola, a entrada de um novo aluno algumas semanas mais tarde e a transferência de outro no final do 1º semestre, o grupo estabilizou com 20 alunos: sete rapazes e 13 raparigas.

Tratava-se de uma turma com alunos com algum contacto com a prática desportiva, sendo que a maioria já tinha frequentado ou ainda frequenta atividades como futebol, voleibol, dança, kickboxing ou ginásio. Apesar desta experiência, o grupo apresentava um perfil passivo e pouco participativo no início, o que exigiu estratégias de motivação mais diretas para promover o envolvimento nas aulas. A PC alertou-me, desde cedo, para a dinâmica entre dois alunos que juntos tendiam a desestabilizar o funcionamento da turma. A sua separação foi uma medida simples, mas eficaz, permitindo um ambiente mais focado. Para além disso, tive de ter atenção a dois casos clínicos específicos: uma aluna com uma limitação no joelho e um aluno com asma controlada, situações que exigiram apenas pequenas adaptações.

Em termos socio afetivos, sendo uma turma composta por alunos provenientes de diferentes turmas dos anos anteriores, era natural alguma

reserva nas interações e um distanciamento geral, tanto entre os alunos como na relação com o professor. Essa postura mais fechada refletia-se numa participação tímida e numa menor espontaneidade. Com o tempo e a introdução de estratégias mais relacionais, foi possível criar um ambiente mais próximo, de confiança e cooperação. A nível motor, os alunos revelaram competências técnicas razoáveis, resultado da experiência prática que muitos traziam, mas com uma intensidade de execução reduzida e baixa autorregulação, o que me levou a adotar uma intervenção mais orientada e estruturada. Em termos cognitivos, mostraram boa capacidade para compreender e aplicar os conteúdos, demonstrando progressos claros ao longo das UD.

A minha ligação aos alunos da turma foi-se construindo gradualmente. Se inicialmente senti alguma distância e dificuldade em estabelecer empatia, ao longo do tempo fui procurando estratégias de aproximação mais humanas e pessoais, o que acabou por resultar numa relação mais natural, aberta e confiante. No final do estágio, sentia que a relação com os alunos era genuína e que o espaço de aula se tinha tornado também um espaço de partilha, de conforto e de crescimento mútuo.

4.2. Desenvolvimento do Currículo

4.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual constituiu uma das fases iniciais do estágio pedagógico, com a finalidade de estruturar, de forma estratégica, as aprendizagens a desenvolver ao longo do ano letivo, assegurando a sua coerência interna, diversidade metodológica e adequação ao contexto específico da escola de acolhimento. Neste processo, o planeamento foi orientado pelas Aprendizagens Essenciais (AE) do 12.º ano de Educação Física, que definem os referenciais curriculares a atingir, funcionando como guia para a seleção e organização das unidades didáticas.

Para esse efeito, foi realizado um diagnóstico inicial da turma, mediante a análise de dados institucionais e a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos. Este procedimento possibilitou a identificação de preferências em relação a modalidades e abordagens metodológicas, informações estas que,

cruzadas com os referenciais curriculares em vigor, sustentaram a definição das UD a implementar.

A organização temporal do plano seguiu uma lógica semestral, condicionada pela rotatividade dos espaços desportivos escolares, partilhados entre diversas turmas. Assim, as modalidades foram distribuídas da seguinte forma: no primeiro semestre, futebol, voleibol e ginástica acrobática; no segundo semestre, natação, dança, basquetebol e badminton, com uma média entre 6 e 8 blocos de 90 minutos. Esta distribuição visou garantir um equilíbrio entre as diferentes matérias de modo a promover o desenvolvimento multilateral dos alunos. Complementarmente, foram previstas sessões em sala de aula, a serem dinamizadas em situações de impossibilidade de lecionação prática, como em casos de condições meteorológicas adversas ou sobreposição de horários. Nessas sessões foram abordados conteúdos da área de conhecimentos, com enfoque em temáticas desportivas de índole ética, social e cultural, orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da literacia social e da cidadania dos alunos.

A planificação anual integrou ainda uma dimensão transversal orientada para o desenvolvimento pessoal e interpessoal, operacionalizada através da valorização do trabalho cooperativo, da responsabilidade individual, do respeito mútuo e da entreajuda, elementos presentes na organização das tarefas, nas metodologias utilizadas e nos critérios de avaliação definidos.

Durante o ano letivo, o plano foi objeto de ajustes pontuais motivados por fatores contextuais, tais como condições climáticas, alterações nos horários escolares ou necessidades pedagógicas emergentes da turma. Estas alterações foram encaradas como parte do processo dinâmico da ação docente, exigindo capacidade de adaptação e tomada de decisão fundamentada.

Em síntese, o planeamento anual funcionou não apenas como um instrumento de gestão pedagógica, mas como expressão de uma visão educativa intencional, centrada no aluno, articulada com o contexto escolar e promotora de aprendizagens significativas e integradas.

4.2.2. Unidades Didáticas

Ao longo do ano letivo, o planeamento das UD foi conduzido por uma lógica de coerência pedagógica e articulação curricular, com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem significativas e alinhadas com os princípios orientadores das AE e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Anexo1). No processo de planificação, assumiu-se uma perspetiva centrada no aluno, na procura de garantir o equilíbrio entre as diferentes áreas da disciplina, a diversidade de conteúdos e a intencionalidade educativa subjacente a cada proposta de ensino. Neste âmbito, foi realizada uma adaptação do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) a cada modalidade, de forma a estruturar progressões adequadas e coerentes com os objetivos definidos para cada UD. (Vickers, 2003)

A organização das UD assentou em quatro dimensões estruturantes: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais, as quais foram integradas de forma transversal e articulada, com o intuito de promover uma abordagem completa ao desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito às **habilidades motoras**, as propostas pedagógicas foram delineadas com base na seleção criteriosa de modalidades e respetivos conteúdos técnico-táticos, respeitando os níveis mínimos de aprendizagem definidos nas AE. A abordagem das competências motoras assentou em tarefas representativas, situadas em contextos próximos da realidade de jogo, que favoreceram a tomada de decisão, o raciocínio tático e a adaptação às dinâmicas coletivas. A prática deliberada, a diferenciação pedagógica e o feedback formativo foram elementos centrais no processo de ensino, assegurando que cada aluno pudesse progredir de forma ajustada ao seu nível de desempenho.

Paralelamente, a **componente de condição física** foi incorporada como eixo transversal em todas as modalidades, contribuindo para a melhoria das capacidades coordenativas e condicionais, sem as descontextualizar das exigências de cada modalidade desportiva. As estratégias metodológicas assentaram em dinâmicas diversificadas de acordo com o processo de YPAR, desenvolvido para promover o envolvimento ativo dos alunos no seu próprio percurso de desenvolvimento físico.

A **dimensão da cultura desportiva** foi trabalhada de forma integrada nas situações práticas, incentivando o conhecimento e a apropriação das regras e princípios fundamentais de cada modalidade. Através da arbitragem entre pares, do debate orientado e da utilização de materiais de apoio (como fichas de jogo ou guiões de observação), promoveu-se a literacia desportiva e a compreensão crítica das lógicas de funcionamento do jogo. Simultaneamente, as normas de segurança e o uso adequado dos materiais e espaços foram sistematicamente reforçados, assumindo-se como pilares da responsabilização individual e coletiva no contexto da prática. Para além destes aspetos, a área de conhecimentos foi igualmente mobilizada em sessões específicas, nas quais se exploraram temas como a violência no desporto, a especialização e o abandono desportivo precoce, e a corrupção desportiva, procurando desenvolver nos alunos uma reflexão crítica sobre problemáticas atuais e reforçar a compreensão do desporto como fenómeno social e cultural.

Os **conceitos psicossociais** foram transversalmente mobilizados em todas as unidades, reconhecendo-se o seu papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos. Foram promovidas práticas regulares de auto e heteroavaliação, fomentando a reflexão crítica sobre atitudes e comportamentos e estimulando competências como a cooperação, o respeito, a responsabilidade e a gestão emocional. Através da observação sistemática e do acompanhamento contínuo, foram identificadas e valorizadas situações de fair-play, liderança positiva e iniciativa, reforçando a construção de um clima relacional saudável e potenciador de aprendizagens.

Ao longo do ano letivo, verificou-se uma evolução progressiva na conceção das UD, com uma transição de uma estrutura mais descritiva e compartimentada, inicialmente organizada em fases tradicionais de introdução, exercitação e consolidação de cada conteúdo, para uma abordagem mais funcional e orientada por intencionalidades pedagógicas. Essa transformação permitiu uma maior articulação entre os conteúdos técnicos e táticos e os objetivos específicos de cada aula, privilegiando a integração em contextos de prática mais representativos e significativos. Assim, as tarefas propostas passaram a centrar-se em formas de jogo, desafios situacionais ou combinações de ações técnicas, promovendo simultaneamente a compreensão tática, a tomada de decisão e o desenvolvimento técnico, em consonância com os princípios metodológicos

definidos para cada modalidade. Esta evolução garantiu uma maior coerência e clarificação entre o planeamento e a PP para cada momento.

4.2.3. Planos de Aula

A elaboração dos planos de aula revelou-se muito mais do que um exercício de organização formal; tornou-se num instrumento de reflexão pedagógica. Planear cada aula foi, sobretudo, **pensar no aluno**: nas suas necessidades, nos seus ritmos, no seu envolvimento, e na forma como poderíamos, através das tarefas propostas, favorecer aprendizagens significativas. (Anexo 2)

Cada plano partiu das AE, articulando-as com os conteúdos definidos na UD em desenvolvimento. No entanto, rapidamente percebi que planear não era apenas alinhar objetivos com conteúdos, mas sim dar sentido a cada momento da aula, garantindo uma intenção clara e uma lógica pedagógica sustentada.

O **objetivo geral e os objetivos específicos** foram os ponto de partida para orientar a ação e dar voz ao propósito de cada tarefa. Explicitar estes objetivos, partilhá-los com os alunos, permitia-lhes situar-se, compreender a aula como um processo e não como um conjunto de exercícios soltos. Com o tempo, a estrutura das aulas foi ganhando estabilidade e profundidade: a **fase inicial** deixou de ser apenas um momento de aquecimento, para se tornar num espaço de transição e ativação cognitiva e relacional; a **parte principal** evoluiu para uma sequência lógica de tarefas com sentido tático, técnico, social e cognitivo; e a componente de **condição física**, longe de ser um bloco isolado, passou a estar integrada, conectando-se com os objetivos da turma, sem nunca descurar a saúde e o bem-estar dos alunos.

Esta ferramenta tem a capacidade de nos ajudar a **prever o imprevisível**: pensar em variantes, em adaptações possíveis, em formas alternativas de manter o foco pedagógico mesmo quando as dinâmicas não decorriam como previsto. Antecipar dificuldades, pensar na dinâmica cooperativa da turma, ajustar a complexidade das tarefas, tudo isto foi parte integrante das estratégias de planear com intencionalidade.

Outra das aprendizagens mais significativas relacionou-se com a gestão eficaz do tempo e do espaço na aula. Desde o início, tornou-se evidente a

necessidade de recorrer a estratégias que maximizassem o tempo útil de prática e promovessem a participação ativa de todos os alunos, mesmo os alunos impossibilitados de a realizar.

Neste sentido, o planeamento das tarefas contemplou sempre a organização de grupos reduzidos, a distribuição eficiente de material, a multiplicação de espaços de jogo e a rotação funcional entre papéis. Os alunos frequentemente desafiados a assumir diferentes funções como observadores, árbitros ou treinadores com orientações claras, garantindo que mesmo fora da execução motora estivessem cognitivamente envolvidos no processo de aprendizagem.

A preocupação com o **empenhamento motor e o envolvimento** continuo traduziu-se também na criação de tarefas com elevada densidade prática, evitando longas explicações ou momentos de espera, e privilegiando organizações simples, estações de trabalho e jogos reduzidos que potenciassem o ritmo, o feedback e a responsabilização individual.

Estas estratégias transformaram o tempo de aula num tempo de qualidade, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e ajustada às necessidades dos alunos. Planear passou a ser mais do que preparar aulas — foi criar oportunidades reais de aprendizagem, num processo contínuo de articulação entre teoria e prática, intenção pedagógica e realidade do terreno.

4.3. Estratégias de Ensino

4.3.1. Os Modelos de Ensino

Os modelos de ensino não devem ser encarados como fórmulas estanques, mas como ferramentas pedagógicas ao serviço de contextos concretos. Cada turma, cada momento e cada domínio de aprendizagem trouxeram consigo desafios e oportunidades diferentes, exigindo de mim um olhar atento, flexível e, acima de tudo, intencional. A escolha dos modelos partiu, portanto, de uma análise constante do grupo e dos objetivos a atingir, mais do que da simples correspondência entre modalidade e abordagem metodológica.

O Modelo de Instrução Direta (MID), embora não tenha sido uma escolha delineada para nenhuma modalidade em específico, emergiu de forma natural

numa fase inicial do ano letivo. O baixo nível de autonomia e a timidez generalizada dos alunos, muitos dos quais se estavam a conhecer pela primeira vez, colocaram-me perante a necessidade de assumir um papel mais estruturante, organizador e, inevitavelmente, mais diretivo. Esta abordagem, ao proporcionar uma organização clara e uma rotina segura, foi fundamental para criar um ambiente de aprendizagem estruturado e eficaz (Lund & Tannehill, 2010). Contudo, levou também a refletir sobre os possíveis impactos dessa estrutura mais diretiva no envolvimento emocional e motivacional dos alunos.

À medida que a confiança do grupo se foi consolidando e os alunos se mostraram mais recetivos à participação ativa, os modelos centrados no aluno ganharam maior protagonismo. No futebol, a abordagem combinada entre o **Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão** (MEJC) e o **Modelo de Educação Desportiva** (MED) permitiu articular a compreensão tática com a responsabilidade coletiva. Neste contexto pedagógico, os alunos são desafiados a tomar decisões em situações reais de jogo, desenvolvendo a sua literacia tática e social, de acordo com os princípios defendidos por Mitchell et al. (2006), que valorizam a aprendizagem através do jogo e a responsabilidade partilhada, tal como aconteceu na modalidade de Basquetebol.

> *"Ao observarem os parâmetros definidos – como as coberturas ofensivas e defensivas e a criação de linhas de passe os alunos começaram a interiorizar melhor os conceitos táticos trabalhados ao longo das aulas. (...) O facto de conseguirem partilhar com os colegas e identificarem problemas, é uma ferramenta forte para conseguirem depois, reproduzir no jogo, o que lhes facilita na realização dos objetivos propostos."*
>
> **Reflexão de aula nº 54 e 54 , 17 de Janeiro de 2025**

O voleibol e o badminton seguiram uma linha metodológica sustentada no MED, aproveitando a sua estrutura para fomentar a autonomia, a cooperação e o sentido de pertença dos alunos em equipas estáveis. A atribuição de papéis como árbitros ou treinadores foi uma estratégia eficaz para desenvolver a compreensão do funcionamento desportivo e estimular competências sociais,

indo ao encontro da lógica pedagógica de Siedentop (1994), que defende o envolvimento integral dos alunos nos diversos papéis do fenómeno desportivo.

A vertente cooperativa assumiu particular relevância em turmas com dificuldades de relacionamento interpessoal. Através da utilização do **Modelo de Aprendizagem Cooperativa (**MAC), foi possível criar um ambiente onde o grupo e a entreajuda eram valorizados, sustentando-se na ideia de que a aprendizagem é um processo partilhado e corresponsável (Dyson & Casey, 2012). Este modelo foi especialmente eficaz na dança e na ginástica acrobática, onde a criação de coreografias em grupo, a utilização de critérios partilhados e a heteroavaliação promoveram a criatividade, a escuta ativa e a autorregulação.

> *"a sua capacidade de analisar o trabalho dos colegas, ajudando-os a melhorar as suas coreografias aula após aula. Caso algum grupo tenha deixado de fora critérios obrigatórios, os próprios colegas poderão apontá-lo, promovendo um processo de aprendizagem colaborativo."*
>
> **Reflexão nº 82 e 83, 14 de Março 2025**

Na natação, as exigências específicas do meio aquático implicaram uma abordagem progressiva. Inicialmente próxima do MID, a prática evoluiu para estratégias mais centradas no aluno, com destaque para a utilização de folhas de tarefa, autoavaliação e observação entre pares. (Anexo 3 e 4). Estas estratégias, para além de promoverem a autonomia, contribuíram para um maior envolvimento e sentido no processo de aprendizagem, alinhando-se com os princípios orientadores de um ensino adaptado às necessidades individuais (Lund & Tannehill, 2010).

Cada modelo trouxe consigo um conjunto de estratégias e exigências que me obrigaram a refletir, ajustar e aprender continuamente. Mais do que dominar os diferentes modelos, tornou-se evidente a importância de compreender a sua intencionalidade e adequação ao contexto. Quando o foco está verdadeiramente nos alunos e no seu desenvolvimento integral, os modelos tornam-se meios para alcançar uma EF mais significativa, inclusiva e transformadora.

4.3.2. Foco na Autonomia com enfâse no processo cognitivo

Um dos aspetos mais marcantes do meu percurso pedagógico ao longo deste estágio foi a consciência da pouca autonomia demonstrada inicialmente pelos alunos. Tratando-se de uma turma do 12.º ano, prestes a encerrar o seu percurso no ensino secundário, esperava encontrar um grupo de alunos mais confiante, mais capaz de se autorregular e de se envolver ativamente nas tarefas. No entanto, a realidade revelou-se distinta. A dificuldade em avançar sem instruções constantes, a dependência de feedbacks motivacionais e o reduzido entusiasmo perante as propostas iniciais fizeram emergir um problema que rapidamente se tornou central na minha reflexão: como promover uma verdadeira autonomia, que não fosse apenas operacional, mas também cognitiva e afetiva?

As primeiras semanas foram essenciais para perceber que esta falta de autonomia não podia ser explicada por um único fator. A minha própria postura inicial, mais rígida, centrada na organização e no controlo, acabou por limitar o espaço emocional da relação pedagógica. Ao mesmo tempo, a turma, composta por alunos que em parte ainda se conheciam pouco, revelava-se tímida, pouco coesa e com um historial de pouca expressividade em aula. A conjugação destes fatores criou um ambiente funcional, mas pouco envolvente, em que o aluno raramente se via como parte ativa do processo. Esta situação é consistente com as limitações apontadas na literatura quando os contextos educativos se afastam de ambientes de aprendizagem ativos e centrados no aluno (Metzler, 2005).

A transformação deste cenário não aconteceu de forma súbita, nem apenas pela mudança de estratégias, mas por um conjunto de pequenas decisões que foram construindo outra relação e dinâmica. A aposta em feedbacks mais afetivos, focados na valorização das tentativas e não apenas nos resultados, foi uma das primeiras alterações conscientes. Em vez de apenas corrigir ou orientar, procurei reconhecer o esforço, a criatividade ou o simples envolvimento dos alunos nas tarefas. Este tipo de reconhecimento revelou-se essencial para romper com a insegurança inicial e abrir espaço para uma participação mais livre e autêntica. A construção desta cultura de confiança e valorização, baseada na cooperação, encontra suporte em práticas descritas por Dyson e Casey (2009),

que destacam a importância de um ambiente seguro e cooperativo para a emergência da autonomia. Com isso em mente, comecei a introduzir tarefas com uma dimensão mais lúdica e relacional, sempre orientadas para a cooperação entre os alunos.

> *Para tentar dinamizar a aula e promover um maior envolvimento dos alunos, comecei por explicar de forma sucinta os objetivos e de que forma estes privilegiavam o jogo. Logo desde a primeira tarefa, introduzi uma componente competitiva com o intuito de motivar os alunos e torná-los mais ativos, algo que senti ter sido essencial para o bom arranque da aula.*
>
> **Reflexão nº 108 e 109, 16 de Maio de 2025**

Nas situações de jogo, também estabeleci algumas condicionantes para garantir que todos estivessem igualmente envolvidos e pudessem evoluir de forma equitativa.

> *Durante o jogo, foram estabelecidas algumas condicionantes para garantir o envolvimento de todos e que todos os alunos consigam evoluir de forma equitativa. Por exemplo, os capitães, que eram alunos com maior capacidade técnica, apenas podiam tocar na bola duas vezes consecutivas, enquanto os alunos menos experientes estavam protegidos contra desarmes, de forma a terem mais tempo para controlar a bola e participarem ativamente.*
>
> **Reflexão nº 42 e 43, 13 de Dezembro de 2024**

O ambiente cooperativo promoveu a confiança e a proximidade necessárias para que os alunos se tornassem mais autónomos, confirmando que a autonomia se constrói no vínculo relacional e não apenas no ensino direto.
Mas foi sobretudo no plano cognitivo que comecei a ver resultados mais sólidos. A introdução de momentos de estimulação do pensamento, como o recurso à observação de jogo entre pares (Figura 1), a realização de análises táticas, a

atribuição de funções específicas (como árbitro ou treinador) ou a discussão de estratégias em grupo, fez com que os alunos passassem a envolver-se de forma mais profunda com as aprendizagens.

> *"No início, alguns alunos, levados pela competição, mostraram-se pouco cooperantes com os colegas. No entanto, após intervenções dos colegas em observação e reflexões em grupo, houve uma notória evolução na atitude dos alunos mais individualistas."*
>
> **Reflexão nº 46 e 47, 20 de Dezembro de 2024**

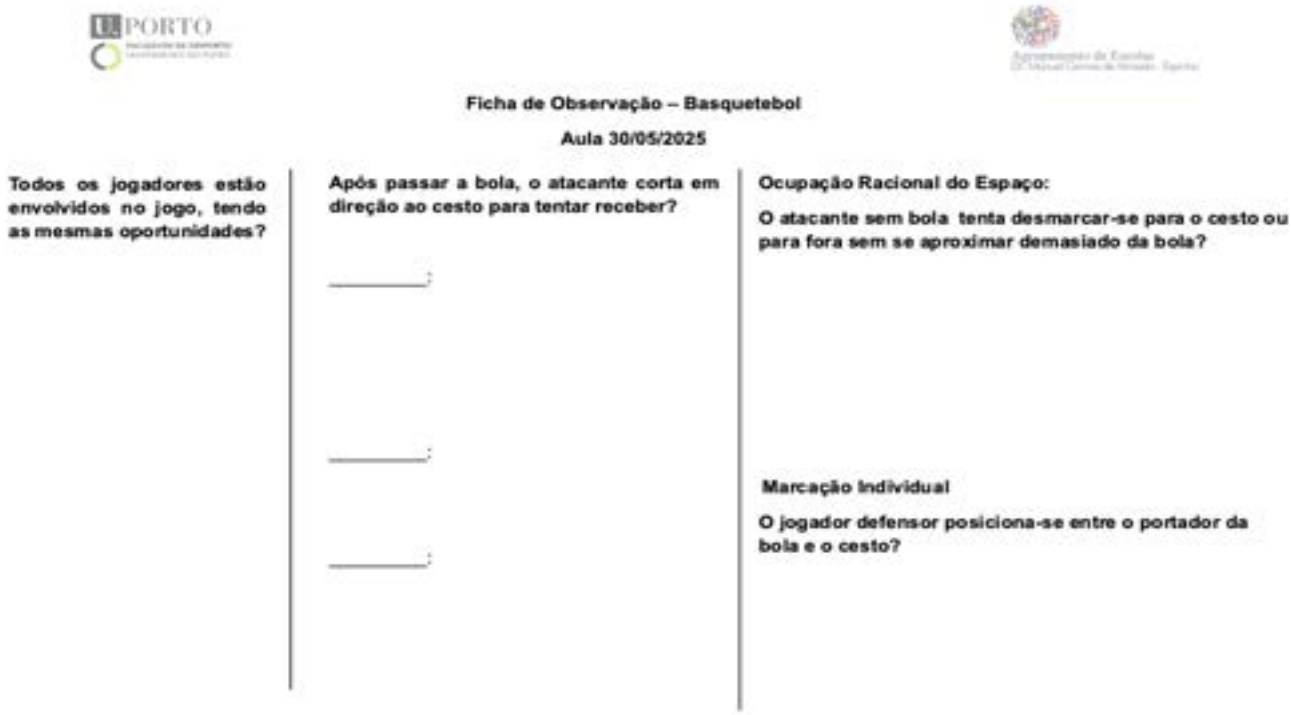
Estas estratégias refletem os princípios subjacentes ao MEJC, que valoriza a tomada de decisão, a resolução de problemas e a construção de sentido no jogo (Mitchell et al., 2006). Quando o aluno pensa, questiona, compara e toma decisões, o seu papel na aula deixa de ser reativo e passa a ser autoral. Esta mudança teve um impacto direto no aumento da sua motivação e da sua autonomia.

A experiência mostrou-me que o envolvimento cognitivo é, muitas vezes, o primeiro passo para o envolvimento global. Quando o aluno compreende o porquê das tarefas, quando percebe os objetivos e as exigências da atividade, ganha clareza sobre o seu papel e sobre as ferramentas que pode mobilizar. A curiosidade desperta, a confiança cresce e a vontade de agir por si próprio emerge com mais naturalidade. A autonomia, neste sentido, não é apenas um comportamento, mas uma consequência de um processo de aprendizagem que respeita a inteligência e a capacidade reflexiva do aluno.

Modalidades como a dança e a ginástica acrobática foram particularmente férteis para esta construção da autonomia cognitiva. A possibilidade de criarem coreografias, gerirem critérios de avaliação e discutirem os seus próprios desempenhos com os colegas deu-lhes não só responsabilidade, mas também controlo sobre o processo. A tomada de decisão deixou de ser imposta e passou a ser exercida. Aqui, mais do que cumprir uma tarefa, os alunos pensavam-na, discutiam-na, reformulavam-na (Anexo 5). E esse envolvimento intelectual transformou-se, progressivamente, em autonomia. Esta lógica de partilha e corresponsabilidade encontra respaldo no MAC, em que a negociação de

significados e a interdependência positiva são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia (Casey, 2012).

Esta constatação conduziu-me a uma ideia de que hoje considero fundamental: quanto mais o aluno compreende o que faz, mais se apropria da sua aprendizagem e mais autónomo se torna. Ou seja, não basta criar espaço para o aluno agir. É preciso garantir que ele entende, sente e atribui sentido ao que faz. Foi esta a maior aprendizagem que retirei da articulação entre o desenvolvimento da autonomia e o estímulo cognitivo: que a construção de um aluno autónomo passa, inevitavelmente, por uma pedagogia que o desafia a pensar, a refletir e a decidir.


Ficha de Observação – Basquetebol

Aula 30/05/2025

Todos os jogadores estão envolvidos no jogo, tendo as mesmas oportunidades?	Após passar a bola, o atacante corta em direção ao cesto para tentar receber? _____; _____; _____;	Ocupação Racional do Espaço: O atacante sem bola tenta desmarcar-se para o cesto ou para fora sem se aproximar demasiado da bola? Marcação Individual O jogador defensor posiciona-se entre o portador da bola e o cesto?

Figura 1 - Ficha de Observação de Basquetebol

4.3.3. A motivação necessária para um envolvimento significativo

O envolvimento e a motivação não são condições iniciais da aprendizagem, são os seus efeitos e, ao mesmo tempo, os seus combustíveis. Desenvolvem-se quando o aluno sente que aquilo que faz tem sentido, que pertence ao espaço onde aprende e que é reconhecido nas suas intenções,

dificuldades e progressos (Aniszewski et al., 2022). São estados que emergem da relação, seja com os outros, com o professor ou com a própria tarefa. E foi nesta consciência que encontrei as chaves para transformar uma turma com alunos inicialmente passivos num grupo capaz de se envolver no processo educativo. Essa transformação revelou também que qualquer aluno, independentemente do seu nível inicial, pode alcançar uma classificação satisfatória quando se envolve ativamente, utilizando não só as suas capacidades motoras, mas também o relacionamento interpessoal, a pesquisa e o pensamento crítico, aspetos que ampliam o seu campo de aprendizagem para além do domínio físico.

Quando o contexto não favoreceu a participação, fosse por falta de confiança entre pares, por ausência de laços para comigo, ou por distanciamento face ao conteúdo, o desafio não é apenas captar a atenção, mas construir significado. Esta construção de significado começa antes da escolha dos exercícios: no modo como passei a observar, a escutar e a refletir sobre cada aluno e sobre a turma Neste ponto, torna-se evidente o papel do professor como mediador do sentimento de pertença, da perceção de competência e da autonomia dos alunos pilares da motivação intrínseca segundo a teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Foi nesse reconhecimento mútuo, na tentativa de gerar empatia e não apenas autoridade, que os primeiros sinais de mudança se fizeram notar. Ao longo das aulas, os alunos foram-se dedicando não apenas ao domínio motor, mas também aos momentos de expressão, de análise e de reflexão, integrando-se por completo nas tarefas e na construção do conhecimento. Essa dedicação integral levou-os a perceber que, com esforço e envolvimento, as suas fragilidades iam diminuindo em cada modalidade, reforçando a ideia de que o progresso é possível e que a classificação alcançada reflete muito mais do que apenas a execução física.

Ao longo do ano, fui-me apercebendo de que o envolvimento não se exige, estimula-se. E que a motivação não nasce do que é dito, mas do que é sentido. À medida que fui criando espaço para que os alunos participassem nas decisões, se expressassem de forma autêntica e se vissem refletidos nas tarefas propostas, surgiu uma nova energia no grupo. A escolha das modalidades pelos alunos, em função dos seus interesses, por exemplo, não serviu apenas para captar a atenção. Serviu para estabelecer uma relação de pertença com as

aprendizagens, transformando o conteúdo em território partilhado, onde a expressão e o pensamento crítico ganharam tanto valor quanto a execução motora (Zenorini et al., 2017).

Mas o verdadeiro ponto de viragem foi a constatação de que a motivação aumenta quando o pensamento se envolve. Estimular o raciocínio dos alunos, incentivando a observação, a discussão, a tomada de decisões e as estratégias, não apenas clarificou os objetivos das tarefas, como despertou um sentimento de autoeficácia que se refletiu imediatamente no plano motor. O fortalecimento da perceção de competência é um essencial para que a motivação se torne sustentada e autónoma (Aniszewski et al., 2022). Quanto mais compreendiam "porquê" e "para quê", mais se entregavam ao "como", e nesse percurso, tornaram-se mais autónomos, críticos e comprometidos reconhecendo que o seu desenvolvimento passa pela integração de múltiplos domínios, desde o motor ao cognitivo e social.

> *"Para tentar equilibrar esse aspeto, introduzi uma tarefa de observação, onde cada aluno, ao trabalhar em pares, assumiu o papel de observador e observado (nadador). A ideia era que, ao acompanhar o desempenho do colega e fornecer feedback corretivo, o observador também reforçasse o seu próprio conhecimento técnico, tornando a aprendizagem mais interativa e colaborativa."*
>
> **Reflexão de aula nº 80 e 81, 12 de Março de 2025**

Este envolvimento cognitivo, potenciado por estratégias como a observação entre pares, a autoavaliação ou o debate sobre os critérios de desempenho, foi fundamental para que a aprendizagem deixasse de ser uma sequência de exercícios e passasse a ser um processo compreendido. Isto porque é precisamente nesse momento, quando o aluno compreende o que faz e por que o faz, que ganha liberdade para escolher como o faz. Esse espaço de decisão torna-se, assim, um motor da sua motivação interna, reforçando a ideia de que o progresso está ao alcance de todos que se empenham e refletem sobre a sua prática (Clement et al., 2020).

Por outro lado, a empatia construída entre mim e a turma ao longo do ano foi o terreno fértil onde a motivação para a prática desportiva e o exercício físico pode crescer de forma genuína. O ambiente afetivo, tantas vezes esquecido no discurso técnico da EF, revelou-se fundamental para que os alunos se sentissem confortáveis não apenas para participar, mas para se mover com intenção, para se dedicar com o corpo inteiro às propostas que lhes eram feitas. Em modalidades como a dança ou a ginástica acrobática, tornou-se evidente que a qualidade da relação interpessoal influenciava diretamente a qualidade do envolvimento motor. Como veiculam Ryan e Deci (2000), quando existe confiança, o corpo responde com mais liberdade, o gesto torna-se mais expressivo e a entrega à tarefa mais genuína.

A motivação não surgiu de uma estratégia isolada, mas foi sendo cultivada diariamente no olhar, na escuta, nas oportunidades de participação e na sensação de pertença. À medida que os alunos se sentiam reconhecidos e respeitados, mostravam-se mais disponíveis para o esforço, mais presentes na ação, mais comprometidos com o próprio corpo em movimento. A prática passou, assim, de um espaço de execução para um espaço de vivência, em que o fazer vinha carregado de vontade e de sentido, reforçando a noção de que, através do envolvimento multidimensional, todos podem alcançar progressos reais e significativos.

A motivação não os fez apenas mover-se mais, mas fez com que se quisessem mover. E essa vontade foi o motor que impulsionou o progresso. Perceber isto foi talvez um dos pontos mais fortes para o meu amadurecimento pedagógico deste ano: compreender que ensinar não é apenas orientar gestos, mas criar o contexto emocional e relacional que convida o corpo a responder com intencionalidade e com prazer.

Foi nesse contexto que os alunos se envolveram verdadeiramente e foi aí que a aprendizagem, no seu sentido mais pleno, aconteceu.

4.4. Avaliação: Uma Ferramenta para a Aprendizagem

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, não se resume à simples aferição de desempenhos. Durante o estágio, percebi que a avaliação deve ser encarada como uma ferramenta que

visa, sobretudo, promover o crescimento dos alunos e proporcionar uma aprendizagem contínua e ajustada às suas necessidades. Em Educação Física, pela sua natureza prática e diversificada, a avaliação exige uma abordagem diferenciada, na qual o feedback constante, o acompanhamento individualizado e a valorização do progresso pessoal assumem particular relevância.

A avaliação diagnóstica constituiu, neste contexto, um ponto de partida fundamental, permitindo compreender o nível inicial de cada aluno e adaptar as propostas em função das suas necessidades. Revelou-se igualmente crucial para identificar dificuldades específicas, designadamente os alunos com menor experiência ou confiança, bem como delinear estratégias personalizadas para favorecer a evolução de todos (Tolgfors & Öhman, 2016).

Assim, durante todo o processo procurei adotar uma prática avaliativa que fosse inclusiva e formativa que destaca a importância da avaliação para a aprendizagem, orientada para uma melhoria contínua e não apenas para a classificação final. Segundo Tannehill, van der Mars e MacPhail (2015), uma abordagem formativa e contínua permite que os alunos se envolvam no seu próprio processo de aprendizagem, refletindo sobre suas conquistas e dificuldades ao longo do caminho.

Desde o início que procurei integrar os alunos no processo avaliativo, partilhando com eles os objetivos da avaliação e incentivando a auto e heteroavaliação. (Anexo 6). Como referi em uma reflexão durante o estágio, a heteroavaliação proporcionou aos alunos uma maior consciência sobre o seu desempenho e os ajudou a identificar áreas de melhoria e este processo é fundamental para que os alunos se tornem conscientes do seu próprio desenvolvimento com uma maior responsabilidade no processo (Otero-Saborido et.al, 2022)

> "*O impacto da heteroavaliação é evidente: ao saberem que este momento irá ocorrer, os alunos tendem a desenvolver um pensamento mais crítico e uma maior atenção aos conteúdos abordados. Verificou-se que, sempre que algum grupo omitia critérios obrigatórios nas coreografias, eram frequentemente os colegas a identificá-lo, o que evidencia a promoção de um processo de aprendizagem colaborativo."*

Reflexão nº 82 e 83, 14 de Março de 2025

Este processo não só envolveu ativamente os alunos, mas também os fez refletir sobre o seu próprio percurso de aprendizagem. Em contextos de aprendizagem ativa, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, que envolve o aluno no seu próprio desenvolvimento.

A avaliação formativa foi uma prática central no meu estágio, orientando-me a ajustar a minha intervenção pedagógica ao longo do processo. O feedback contínuo seja ele técnico, motivacional ou até de questionamento é essencial para o progresso dos alunos. Em várias ocasiões, refleti sobre como estava a comunicar com os alunos e percebi que, durante as aulas, a presença constante do professor e a transmissão de orientações claras eram fundamentais para garantir que os alunos estivessem sempre focados e direcionados para a tarefa.

No início do estágio, percebi que, em alguns momentos, o feedback não era suficientemente imediato ou eficaz, e foi com o apoio da minha PC que comecei a diversificar o tipo de feedback durante as atividades e refletindo nas necessidades de cada aluno, valorizando a progressão individual.

> *"Este conhecimento individual de cada aluno permitiu-me perceber, por exemplo, que alunos como o Tomé ou o Gustavo Rodrigues respondem bem a desafios e estímulos motivacionais de carácter competitivo, o que os impulsiona a envolver-se mais e a apoiar os colegas. Já alunas como a Cristina ou a Mariana precisam de explicações mais tranquilas e estruturadas para conseguirem compreender os objetivos das tarefas e sentir-se seguras para agir."*

Reflexão nº 114 e 115 , 1 de Junho de 2025

No que diz respeito às diversas modalidades, a avaliação foi adaptada às especificidades de cada uma, com especial atenção ao contexto de aprendizagem e ao ritmo individual de cada aluno. Nas modalidades coletivas, por exemplo, tivemos a oportunidade de trabalhar três modalidades durante o ano. No entanto, como nas AE apenas são obrigatórias duas, decidi contabilizar

para a avaliação as duas melhores notas de cada aluno. Esta abordagem permitiu-me valorizar o progresso individual, dando uma oportunidade justa para todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. A avaliação não se limitou apenas às competências técnicas, mas também considerou o trabalho em equipa, a comunicação, a capacidade de respeitar as regras e também os conhecimentos adquiridos ao longo das unidades. Este enfoque permitiu uma avaliação mais holística, em que a capacidade de colaborar e interagir se torna tão relevante quanto o desempenho técnico, principalmente em contextos coletivos (Tannehill et al., 2015).

Por outro lado, nas modalidades ditas individuais, a avaliação centrou-se na progressão técnica e em todo o envolvimento motor e cognitivo. Como observei durante o estágio, o foco na evolução individual, mais do que na comparação com os colegas, foi uma das principais formas de promover a inclusão. A avaliação, ao ser feita de forma diferenciada, respeitando os ritmos e as capacidades de cada aluno, tornou-se uma oportunidade de valorização da evolução pessoal. Isto vai ao encontro com as ideias de Struyf et al. (2022), que argumentam que a avaliação personalizada nas atividades físicas pode promover uma abordagem mais inclusiva, permitindo que os alunos demonstrem seu progresso de maneira justa.

A avaliação sumativa não se limitou à atribuição de classificações, mas foi também uma oportunidade para refletir sobre o percurso de aprendizagem de cada aluno. Embora tenha servido para fazer um balanço final do progresso, a avaliação sumativa deve ir além disso, funcionando como um momento de reflexão sobre o processo vivido. Tal como a nossa PO nos relembrou no final do ano e não podia estar mais de acordo: nos momentos finais avaliativos de cada UD, essa avaliação representa uma oportunidade adicional, especialmente para os alunos com maiores dificuldades, não só de mostrar o adquirido durante as aulas, mas de reforçar e aprimorar os conteúdos abordados, tornando-se mais um momento de aprendizagem e de desenvolvimento.

A reflexão constante sobre as minhas práticas de avaliação revelou-me que a eficácia da avaliação não reside apenas nas notas atribuídas, mas na capacidade de estimular o pensamento crítico dos alunos sobre a sua próprio aprendizagem.

A avaliação em EF, portanto, não deve ser vista como uma ferramenta de julgamento, mas como uma prática formativa que orienta e apoia o desenvolvimento contínuo dos alunos. Cada modalidade e cada aluno exigem um olhar atento e uma adaptação constante das práticas avaliativas, garantindo que todos, independentemente do seu ponto de partida, possam demonstrar o seu progresso e sentir-se valorizados pelo seu esforço de forma justa. (Anexo 7)

4.5. O Professor Reflexivo: A Reconstrução Contínua da Prática

A reflexão foi, sem dúvida, um dos pilares fundamentais ao longo deste ano de estágio. Desde o início, percebi que a reflexão sobre a minha prática não era apenas uma formalidade, mas sim uma ferramenta essencial para o meu desenvolvimento enquanto professor. Inicialmente, a exigência de refletir sobre cada aula parecia uma tarefa muito desafiante e difícil, que tomava tempo, mas logo percebi que, à medida que o estágio avançava, esse processo se tornava natural e imprescindível. Todas as análises que realizava eram feitas após as aulas, o que dificultava a capacidade de reflexão e adaptação imediata durante a prática. Esse distanciamento entre a ação e a reflexão dificultava a forma como podia ajustar a minha abordagem em tempo real. Contudo, à medida que o ano letivo avançava, comecei a perceber que a reflexão passou a acontecer de forma mais intuitiva e instantânea, durante a própria aula, permitindo-me ajustar e modificar minha prática enquanto ela se desenrolava (Schön, 1983). Esse processo tornou-se uma prática constante, algo que já não consigo separar do meu dia a dia como professor.

As reuniões com o NE foram fundamentais nesse processo. Eram espaços de partilha e debate onde discutíamos as nossas aulas, os alunos, os planos e as estratégias que utilizávamos. Nestes encontros, a PC tinha um papel decisivo, pois era ela que nos desafiava a refletir de forma mais profunda sobre as nossas práticas. Ao questionar-nos sobre o que tinha funcionado e o que poderia ser feito de forma diferente, ela ajudava-nos a olhar para os nossos alunos de uma maneira mais estratégica, ajudando-nos a otimizar a nossa PP e a encontrar as melhores formas de apoiar cada um deles.

“A PC destacou pontos essenciais na forma como temos conduzido as aulas e enfrentado as nossas dificuldades. Foram abordadas estratégias para melhorar a interação e a correção dos alunos, a organização do circuito de condição física, bem como as adaptações feitas em situação de jogo para garantir a participação de todos os alunos.”

Diário de Bordo, 8 de Janeiro de 2025

Por outro lado, a observação de professores mais experientes foi igualmente crucial para o meu desenvolvimento. Ao observar as suas aulas, pude perceber como lidavam com turmas de idades e características diferentes e como as suas abordagens pedagógicas eram ajustadas às necessidades dos alunos. Esta troca de experiências permite-nos aprender e interiorizar novas estratégias que podemos adaptar à nossa própria realidade (Kasl, Dechant e Marsick (1993). Esta experiência foi um desafio constante, pois muitas vezes tentava implementar, aquilo que observava, nas minhas próprias aulas, avaliando os resultados e ajustando os métodos conforme necessário.

Além disso, a reflexão não se limitava às aulas, mas também ao meu envolvimento no contexto escolar como um todo. As conversas informais com os meus colegas de estágio e outros professores, bem como as reuniões do grupo de EF, foram momentos importantes para adquirir novas ideias e estratégias que podiam ser integradas no meu trabalho. A prática reflexiva, como defendem York-Barr et al. (2006), é um processo contínuo que envolve não apenas a análise das aulas em si, mas também a nossa interação com a comunidade escolar, e foi através dessa interação que fui aprendendo mais sobre o perfil dos meus alunos e a compreender melhor as suas necessidades.

Por exemplo, após cada aula, tentava perceber quais os alunos que se envolviam mais nas atividades, quais os que se mostravam menos motivados e acima de tudo as razões pelas quais isto acontecia. Isso fez-me questionar como poderia ajustar as minhas estratégias para os envolver mais, seja na escolha dos exercícios ou na forma como apresentava os conteúdos. Cada momento de reflexão foi um passo para entender melhor as dinâmicas da sala de aula e para aperfeiçoar a minha forma de ensinar, tentando encontrar sempre novas

abordagens que se adequassem ao temperamento, motivação e necessidades dos alunos.

Essa prática constante de reflexão, que foi um processo continuo durante o estágio, permitiu-me não apenas melhorar a PP (Hatton e Smith, 1995), mas também desenvolver uma postura crítica e indagadora, tal como defende Dewey (1933). Ao refletir sobre cada aula, cada exercício, cada interação com os alunos, fui capaz de ajustar e adaptar a minha abordagem, garantindo que as estratégias pedagógicas fossem sempre as mais adequadas para cada situação. A análise e reflexão constante permite-nos crescer como professores, aprendendo a reconhecer as nossas próprias limitações e a trabalhar continuamente para superá-las (Larrive, 2000).

4.6. Turmas Partilhadas: Desafios e Oportunidades

4.6.1. O percurso com o 3º Ano de escolaridade

A turma do 3.º ano era composta por 21 alunos, com equilíbrio entre géneros, e revelou-se bastante ativa, entusiasta e com um perfil típico da sua faixa etária (cerca de 8 anos): enérgica, curiosa e espontânea. Cerca de metade dos alunos tinha já historial de prática desportiva fora da escola, enquanto a outra metade demonstrava algumas dificuldades ao nível da coordenação motora e da execução de tarefas mais exigentes. Socialmente, era uma turma coesa, com forte espírito de grupo e entreajuda, o que facilitava a cooperação nas tarefas — embora também exigisse uma atenção constante à gestão do comportamento, dadas as distrações frequentes. Este equilíbrio entre afeto e disciplina foi um desafio constante.

Desde a primeira aula, percebemos que a rigidez do planeamento teria de dar lugar à flexibilidade da prática. Chegar ao pavilhão com o material e encontrar os alunos ainda a correr uns atrás dos outros era o ponto de partida habitual. Já com alguma experiência em aulas do 1.º ciclo, sabia que esta faixa etária apresentava dificuldade em ouvir, respeitar regras e gerir os tempos da aula. Mas havia algo que nunca faltava: vontade de fazer.

Começámos por trabalhar tarefas de coordenação, jogos de reação, equilíbrio e deslocamentos, alinhando com as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º ciclo. A componente lúdica era essencial para manter o foco e o envolvimento. À medida que o grupo ganhava estrutura, fomos introduzindo habilidades gímnicas e elementos básicos de modalidades como basquetebol, futebol e voleibol. O jogo precisava de ser envolvente, o desafio imediato e o feedback corretivo constante. Quando os conflitos surgiam ou o foco se perdia, aprendemos a recentrar a aula, a ajustar propostas e a improvisar estratégias. Nem sempre resultava, mas quando resultava, era fruto de um equilíbrio muito delicado entre ritmo, estrutura e escuta.

Um dos momentos mais marcantes foi o trabalho de coreografia com arcos. Foram semanas de ensaios em que conseguimos integrar a componente motora, cognitiva e social. Pela primeira vez, sentimos todos os alunos verdadeiramente dentro da tarefa, focados, coordenados e envolvidos. Não foi pela dificuldade técnica, mas pela forma como a proposta foi recebida, adaptada e vivida por eles. Ali percebemos que a aprendizagem não vem apenas da execução, mas do sentido que atribuímos às experiências.

A curta duração das aulas foi, ao longo do tempo, um dos maiores desafios. Entre aquecimento, explicação, execução e revisão, muitas vezes tínhamos de abdicar de partes importantes da aula. Acrescia ainda a gestão do comportamento, a impulsividade natural e a competitividade que, por vezes, deturpava o objetivo da tarefa. Foi nestes momentos que estratégias como a rotação de papéis, as dinâmicas cooperativas ou a valorização do progresso individual se tornaram ferramentas pedagógicas fundamentais.

A presença de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais trouxe-nos uma aprendizagem valiosa sobre o verdadeiro sentido da inclusão. Embora tivesse momentos de menor envolvimento ou distração, a nossa presença tripartida permitiu um acompanhamento mais próximo, com tarefas adaptadas aos seus interesses e ritmo. A turma acolheu-a naturalmente, incentivando a sua participação. Compreendemos que incluir não é apenas adaptar tarefas, mas criar experiências significativas para todos, promovendo o bem-estar e a pertença. E que, para isso, é preciso mais do que sensibilidade: é preciso tempo, intencionalidade e uma estrutura de apoio colaborativa.

Ao longo do ano, a evolução dos alunos foi visível — não tanto na perfeição técnica, mas na forma como escutavam, interagiam, se organizavam e se apropriavam do tempo da aula. Aprendemos que, nesta faixa etária, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas um exemplo de respeito, de aceitação da diferença e de prazer pelo movimento.

Comparando com outros ciclos de ensino, ensinar no 1.º ciclo é uma exigência diferente — mais emocional, mais imediata, mais ligada ao ritmo do corpo e à atenção momentânea. Aqui, o desafio não é apenas motivar, mas sustentar o envolvimento. E isso obriga-nos a estar verdadeiramente presentes: com escuta, criatividade, paciência e capacidade de adaptação.

No fim, aqueles 45 minutos semanais foram exigentes, mas profundamente formativos. Mostraram-me que a EF, nestas idades, deve ser um espaço de descoberta, onde o conteúdo serve como pretexto para algo maior: aprender a ouvir, a colaborar, a persistir e, acima de tudo, a brincar com intenção. Foi com essa consciência que desenvolvemos o nosso trabalho, e é isso que levo comigo desta experiência: a certeza de que ensinar no 1.º ciclo é, sobretudo, sobre a forma como entregamos o que levamos.

4.6.2. 6º ano de escolaridade: Uma turma à descoberta

A UD de ginástica lecionada à turma do 6.º ano, no início do segundo semestre, constituiu uma experiência enriquecedora, desafiante e marcante no meu percurso de estágio. A turma, composta por 20 alunos energéticos e curiosos, mostrou desde o início uma forte predisposição para a prática desportiva, revelando uma dinâmica positiva, boa disposição e entusiasmo pelas tarefas propostas.

Embora o contacto com estes alunos tenha sido mais breve, foi suficiente para perceber algumas características muito claras: tratava-se de um grupo participativo, com bom relacionamento entre colegas, respeito pelas regras e bastante recetividade à intervenção do professor. Cognitivamente, não mostraram muita atenção e interesse, mas acabaram por mostrar uma boa capacidade para assimilar os conteúdos técnicos propostos.

A escolha desta modalidade surgiu no contexto da rotação de espaços da escola, tendo sido lecionada no ginásio e planeada com base nas AE do 6.º ano,

sempre com o apoio da professora titular da turma. A sua presença foi determinante tanto para a gestão da aula como para o apoio emocional e comportamental dos alunos, facilitando também a minha integração como estagiário.

Confesso que, inicialmente, a ginástica era a modalidade que mais receio me causava. A falta de confiança inicial levou-me, nas primeiras aulas, a uma gestão muito rígida, onde o foco excessivo na segurança acabava por limitar a autonomia dos alunos e o espaço para o erro e para a aprendizagem. No entanto, com o apoio da professora titular da turma e à medida que a unidade progredia, fui percebendo que é possível garantir segurança sem sacrificar liberdade. Essa evolução foi refletida nas minhas decisões pedagógicas: flexibilizei o controlo, confiei mais nos alunos e observei com satisfação a sua autonomia e crescimento.

Ao nível técnico, lecionamos um conjunto variado de elementos da ginástica de solo e de aparelhos: rolamentos, posições de equilíbrio, ponte, apoio facial invertido, salto ao eixo com reuther e saltos no minitrampolim. A diversidade de exercícios implicou uma gestão exigente do tempo e do espaço, assim como a adaptação constante da tarefa à realidade da turma. Inicialmente, recorremos à organização em filas paralelas, mas rapidamente evoluímos para um circuito contínuo, que se revelou mais fluido, motivador e eficiente, com menos tempos mortos e maior participação ativa.

O meu foco passou por equilibrar três pilares fundamentais: segurança, progressão e motivação. Após uma avaliação diagnóstica (AD) nas primeiras aulas, defini tarefas diferenciadas por níveis, para garantir que todos pudessem participar e evoluir ao seu ritmo. A estratégia das estações com rotação revelou-se especialmente eficaz, permitindo ainda fomentar a autonomia dos alunos, algo que se tornou visível na confiança com que se entregavam às tarefas.

A nível individual, houve alunos mais desafiantes, nomeadamente um aluno com pouca crença nas suas capacidades, que mostrava resistência, evitava os exercícios e verbalizava frequentemente o cansaço. Um acompanhamento mais próximo, com incentivo constante, feedback ajustado e metas realistas, foi essencial para ultrapassar essa barreira. Esta situação mostrou-me que, muitas vezes, mais do que corrigir, é preciso saber escutar, compreender e apoiar, e

que o papel do professor passa também por facilitar o reencontro do aluno com a sua própria confiança.

A turma incluía também um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Apesar de estar acompanhado por uma professora de apoio, foi evidente que, do ponto de vista motor, tinha capacidade para realizar todas as tarefas propostas. As dificuldades centravam-se mais na atenção e na comunicação. Assim foi possível envolvê-lo e permitir a sua plena participação na aula, apenas com algum cuidado acrescido no âmbito da inclusão.

No geral, esta unidade revelou-se uma enorme aprendizagem para mim. Permitiu-me desenvolver competências pedagógicas específicas na área da ginástica de solo, algo que no 12.º ano havia sido menos explorado. Mostrou-me a importância de uma organização clara, da adaptação ao ritmo dos alunos e da criação de rotinas consistentes, sobretudo num ciclo de ensino onde a concentração é mais frágil e o envolvimento precisa de estímulos constantes.
Abordar esta modalidade nesta faixa etária obrigou-me a sair da minha zona de conforto, a ganhar segurança, e a reforçar a ideia de que ensinar não é apenas transmitir, mas construir condições para que todos possam tentar, errar, persistir e crescer. A experiência deixou-me não só mais preparado tecnicamente, mas também mais atento, mais sensível e mais confiante no meu papel enquanto professor.

5. Participação Escolar e Comunidade

5.1. Atividades do Grupo de EF

Corta-Mato Escolar

A minha primeira experiência significativa na organização de atividades extracurriculares foi o Corta-Mato Escolar, um evento já tradicional na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida e que envolve anualmente grande parte da comunidade escolar. Este evento revelou-se uma excelente oportunidade para compreender os desafios associados à planificação, logística e dinamização de uma prova desportiva de grande escala.

O percurso foi cuidadosamente delineado nos arredores da escola, tendo em conta a segurança e a adequação das distâncias aos diferentes escalões etários e sexos. Fui responsável por um ponto de interseção do trajeto, tarefa que exigiu atenção constante e capacidade de decisão para orientar corretamente os participantes e garantir o bom desenrolar da prova. A presença da polícia e dos bombeiros, assim como o controlo rigoroso das inscrições, contribuiu para que o evento decorresse dentro dos parâmetros de segurança esperados.

Infelizmente, registaram-se algumas situações de tentativa de fraude por parte de alunos que procuravam contornar as regras e evitar o esforço físico. Estes episódios foram tratados com seriedade, resultando na sua desclassificação imediata. Estas ocorrências reforçaram a importância de ações preventivas e de uma supervisão eficaz por parte dos docentes, bem como a necessidade de sensibilização dos alunos para os valores do DE.

O ambiente vivido no final da prova, com aplausos, entrega de medalhas e envolvimento de familiares, realçou o espírito de celebração e superação. Esta experiência, apesar dos desafios, foi extremamente enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional. Percebi a importância de uma estrutura organizacional bem definida, da divisão de tarefas e da valorização do esforço dos alunos como fatores determinantes para o sucesso de atividades desta natureza.

Mega - Atleta

A segunda atividade em que colaborei foi o Mega Atleta, uma competição que envolveu provas de velocidade e salto em comprimento. Fui designado para a área do salto em comprimento, onde desempenhei tarefas de registo de marcas e controlo da pista, sob a supervisão da professora responsável.

O número de participantes era reduzido, com dois alunos por turma e por género, o que permitiu uma organização eficaz e sem grandes constrangimentos. O entusiasmo demonstrado pelos alunos, aliado ao apoio mútuo e à interação entre colegas, criou um ambiente muito positivo, revelando

o impacto que atividades bem organizadas podem ter na motivação dos alunos e no seu comportamento.

Do ponto de vista pedagógico, esta experiência demonstrou que mesmo eventos mais simples podem ser momentos ricos em aprendizagem. A clareza na distribuição de funções, o cumprimento das regras e o incentivo ao espírito competitivo saudável foram aspetos que contribuíram para o bom desenrolar da atividade e para a aquisição de competências relevantes para a prática letiva futura.

"Sports Outdoor Event"

O Sports Outdoor Event, realizado na Nave Desportiva de Espinho, foi, sem dúvida, o evento mais exigente e abrangente em que participei durante o meu estágio. Esta atividade de desportos de natureza, foi organizada pelos dois núcleos de estágio, sempre com apoio das PC envolveu cerca de 120 alunos e diversas entidades parceiras, como a autarquia e empresas locais. Foi um exercício de planeamento complexo que colocou à prova a nossa capacidade de organização, coordenação e gestão de imprevistos.

A articulação com entidades externas e a definição das tarefas de cada estagiário foram, inicialmente, obstáculos à fluidez do processo, exigindo uma comunicação constante e uma grande capacidade de adaptação. As modalidades praticadas, como escalada, rappel, travessia de cordas, orientação e plogging, exigiram elevados níveis de atenção à segurança, o que foi garantido através da presença de professores, alunos do curso profissional de desporto e técnicos especializados.

O envolvimento da comunidade, a angariação de apoios e a sensibilização ambiental através da atividade de plogging revelaram-se elementos diferenciadores desta iniciativa. A recolha de quase 200kg de resíduos foi uma conquista significativa, integrando educação ambiental na prática desportiva e conferindo um caráter interdisciplinar à atividade.

Apesar da pressão e dos constrangimentos habituais a atividade foi bem-sucedida, com todos os alunos a participarem de forma ativa, segura e entusiástica. Destaco a importância de termos assumido uma postura

autónoma, mas também a necessidade de, em futuras edições, se prever melhor a gestão de recursos humanos e materiais.

No plano pedagógico, esta atividade permitiu-me explorar formas alternativas de ensinar e promover o desporto, reforçando a importância de dinâmicas inovadoras e inclusivas. A cooperação entre estagiários, professores e comunidade foi a chave para o sucesso do evento e deixou claro o papel que a escola pode desempenhar na promoção da cidadania, da saúde e da consciência ambiental. (Anexo 8)

5.2. Desporto Escolar

O DE assume-se como um importante complemento curricular, indo além da prática desportiva. Promove hábitos saudáveis, competências sociais, espírito de equipa, inclusão, autonomia e participação ativa dos alunos. Estrutura-se de forma a permitir o acesso regular à prática física, com ou sem componente competitiva, dentro da organização educativa da escola.

No meu caso, tive a oportunidade de colaborar na modalidade de natação, uma área com a qual já tinha contacto prévio enquanto professor, o que facilitou bastante a minha integração no grupo e na dinâmica dos treinos.

A professora responsável pela modalidade e coordenadora do DE, orientou-me desde o início. Com ela, aprendi não só aspetos técnicos da natação, mas também a estrutura e organização global do DE, desde a preparação dos treinos até à gestão de encontros interescolares. Esta visão mais alargada foi particularmente marcante, já que até então desconhecia a profundidade do funcionamento do DE.

A turma continha alunos em adaptação ao meio aquático e outros já a consolidar bases para progressivas. Estes treinos exigiam sobretudo uma abordagem pedagógica, com foco na segurança, confiança e familiarização com o meio. A diversidade do grupo levou muitas vezes à divisão de tarefas entre mim e a professora responsável: uns alunos trabalhavam no tanque grande com batimento de pernas e iniciação à braçada, enquanto outros se adaptavam ao meio aquático, no tanque pequeno.

Apesar das diferenças de nível, o grupo era motivado e cooperativo. Os mais novos, no início, mostravam alguma distração, mas com o tempo, rotinas claras e feedback consistente, foram evoluindo de forma notável. Senti que fui ganhando espaço enquanto professor, e os alunos passaram a reconhecer a minha presença como estável e segura.

Valorizando também a componente lúdico-competitiva do DE, participámos num encontro interescolar, com estações de jogos aquáticos como saltos, apanhada na água e prancha de papel. Para os alunos, foi um momento marcante do ano; para mim, um espaço de observação e partilha com outros professores. Conhecer diferentes métodos e estilos de ensino foi extremamente enriquecedor. A partilha da piscina com outra escola também nos deu a possibilidade de refletir e debater regularmente estratégias de organização e métodos de ensino, o que representou uma autêntica formação prática em contexto real.

Enquanto estagiário, este contacto direto com diferentes realidades e obstáculos foi muito importante. Mostrou-me que, mesmo com limitações, é possível inovar e melhorar quando existe colaboração, entreajuda e espírito crítico.

Do lado organizativo, colaborei na preparação de um encontro previsto para o final do ano. Trabalhámos com os alunos do curso profissional de Desporto, planeando atividades, rotação de grupos, sinalética e receção às escolas convidadas. Apesar de o evento ter sido cancelado devido ao encerramento da piscina, todo o processo de preparação foi extremamente valioso e permitiu-me perceber o que envolve, de forma prática, a organização de um evento desta natureza.

Esta visão operacional do DE foi um dos aspetos mais impactantes da minha experiência. Compreender como tudo se articula nos bastidores ajuda a valorizar ainda mais o que acontece dentro de água. Percebi também que o sucesso destas atividades depende muito da colaboração entre professores, alunos e técnicos.

Importa ainda destacar o impacto do DE no agrupamento. Existe uma forte adesão dos alunos, com modalidades variadas como Surf, Xadrez, Voleibol, Futebol ou Badminton, o que responde a diferentes perfis e interesses. A articulação entre professores, especialmente em contexto competitivo, mostrou

como estas atividades criam envolvimento, promovem a autoestima e fortalecem o sentimento de pertença dos alunos à escola. Destaco, por exemplo, o Dia Europeu do DE, em que várias turmas participaram em aulas de Zumba e Body Attack, num ambiente de convívio e celebração da AF.

A minha participação no DE reforçou a motivação para continuar este percurso profissional. Este complemento alia a formação técnica ao desenvolvimento humano, num contexto onde os alunos crescem, aprendem e se divertem. Foi uma experiência essencial para consolidar conhecimentos, desenvolver competências e fortalecer ainda mais a paixão por esta modalidade.

Acredito que o DE deve continuar a ser valorizado não apenas como prática física, mas como espaço de aprendizagem, convivência e inclusão. Num país onde o desporto está, muitas vezes, condicionado por barreiras económicas, o DE garante acesso justo e gratuito à prática do exercício físico, sendo um pilar essencial da missão educativa da escola e, para mim, um dos elementos que mais sentido dá à prática docente.

5.3. Direção de Turma

Durante o estágio, acompanhei de perto o trabalho do DT da minha turma residente, o que me permitiu compreender a complexidade e a relevância desta função. Mais do que uma tarefa administrativa, percebi que ser DT exige uma postura pedagógica ativa, grande capacidade de escuta, mediação constante e atenção ao bem-estar global dos alunos.

Nas várias conversas com o DT, tornou-se claro que um dos principais desafios é equilibrar a comunicação entre professores, alunos e encarregados de educação. Cada interlocutor exige uma abordagem ajustada, que combine empatia com firmeza. Esta gestão relacional é fundamental para manter um ambiente escolar saudável, colaborativo e com foco na aprendizagem.

O DT atua muitas vezes como ponte entre a escola e os contextos familiares, assumindo um papel de referência afetiva e institucional para os alunos. Questões como desmotivação, dificuldades emocionais ou conflitos interpessoais encontram frequentemente nesta figura um espaço seguro de apoio. Este acompanhamento próximo tem um impacto direto no percurso dos

alunos e reforça o papel do DT como agente promotor de inclusão e sucesso educativo.

Aprendi também a importância de traçar um perfil da turma logo no início do ano, com base na observação direta, nas interações com os alunos e na articulação com os serviços da escola, como o SPO e os demais docentes. Esta visão mais abrangente permite agir de forma preventiva, antecipando dificuldades e ajustando a comunicação consoante o grupo.

No que diz respeito às reuniões de conselho de turma, participei ativamente nas diferentes fases do processo. Nessas reuniões foi possível discutir não só os resultados académicos, mas também questões de comportamento, atitudes e participação dos alunos. A minha intervenção focou-se principalmente na disciplina de EF, partilhando observações relevantes para uma avaliação justa e construtiva. Verifiquei que estas reuniões são momentos chave para alinhar estratégias entre os professores e transmitir aos encarregados de educação uma visão conjunta e equilibrada do percurso dos seus educandos.

A componente burocrática da direção de turma mostrou-se exigente, com uma carga significativa de registos, relatórios e comunicação formal. Embora reconheça o seu valor organizativo, senti que, em muitos casos, esta dimensão ocupa tempo que poderia ser investido na escuta ativa e no acompanhamento direto dos alunos. Ainda assim, percebo que o equilíbrio entre tarefas administrativas e pedagógicas é fundamental para o bom desempenho da função.

A turma que acompanhei revelou-se estável, com comportamento geralmente positivo e boa capacidade de adaptação. A comunicação com o DT decorreu de forma natural e eficaz, incluindo trocas de informação sobre a participação dos alunos em atividades escolares, comportamento em aula, critérios de avaliação e outras situações pontuais. Este trabalho conjunto foi essencial para garantir uma resposta educativa coerente.

Pessoalmente, revejo-me em muitos aspetos desta função. Gosto de acompanhar grupos, observar dinâmicas, apoiar alunos nas suas decisões e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e académico. Apesar de reconhecer o desgaste que pode surgir com a carga burocrática, acredito que

a Direção de Turma é um espaço privilegiado de intervenção pedagógica, onde é possível fazer a diferença.

No futuro, encaro com motivação a possibilidade de assumir esta responsabilidade, com uma abordagem exigente, atenta e humana, centrada na criação de ambientes escolares mais inclusivos, equilibrados e promotores do sucesso educativo de todos os alunos.

6. Entre o Movimento e o Conhecimento: Um Despertar para a Literacia Física

6.1. Desenvolvimento da Literacia Física em contexto escolar: uma abordagem participativa e reflexiva

6.1.1. Resumo

De acordo com Whitehead (2010), a literacia física deve ser entendida como a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão que permitem ao indivíduo valorizar e participar em atividades físicas ao longo da vida. Este foco assume especial relevância no final da escolaridade obrigatória, fase em que os alunos se preparam para tomar decisões mais autónomas quanto aos seus estilos de vida. Este estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissional em educação física e teve como objetivo compreender de que forma o uso da metodologia YPAR (Youth Participatory Action Research) pode influenciar o desenvolvimento da literacia física de alunos do 12.º ano, com especial foco na sua aptidão física (Apf). Participaram 20 alunos de uma turma do 12.º ano de escolaridade. A intervenção decorreu ao longo de um ano letivo, tendo os alunos sido envolvidos num processo contínuo de diagnóstico, planeamento, monitorização e reflexão sobre o seu percurso no que diz respeito à condição física. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo à recolha de dados através de duas rubricas de avaliação, uma preenchida pelos alunos no início e no final do ano letivo, e outra preenchida pelo professor. Adicionalmente, foram analisados os registos reflexivos do professor estagiário. Complementarmente, foram analisadas respostas a questões sobre o envolvimento dos alunos com a Apf e as estratégias vivenciadas ao longo do processo, com base num registo individual de acompanhamento da Apf ao longo do ano. A análise dos dados permitiu identificar uma evolução ligeira nos níveis de LF percecionada pelos alunos, em linha com as expectativas iniciais. Esta evolução, no entanto, revelou-se pouco expressiva, o que pode ser justificado por fatores como o tempo limitado dedicado ao tema da Apf, a coexistência de outras matérias curriculares e a subjetividade associada à autoperceção dos próprios alunos. Ainda assim, a intervenção revelou-se significativa ao nível

pedagógico, reforçando o potencial da LF como uma via para o desenvolvimento da consciência corporal, da autonomia e do pensamento crítico no âmbito da EF.

Palavras-chave: LITERACIA FÍSICA; METODOLOGIAS ATIVAS; ESTILODE VIDA SAUDÁVEL; EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1.2. Abstract

According to Whitehead (2010), physical literacy encompasses motivation, confidence, physical competence, knowledge, and understanding that enable individuals to value and engage in physical activities throughout life. This focus is particularly relevant at the end of compulsory schooling when students prepare for more autonomous lifestyle choices. This study, conducted within a Physical Education school placement, aimed to explore how applying the Youth Participatory Action Research (YPAR) methodology could influence the development of physical literacy, with a focus on physical fitness, among 20 twelfth-grade students. Over one academic year, students engaged in continuous diagnosis, planning, monitoring, and reflection on their physical condition. This research followed a qualitative approach, collecting data through two assessment rubrics, one completed by students at the beginning and end of the school year, and another by the teacher. Additionally, reflective journals written by the preservice teacher were analyzed. Complementary, students reflected on their involvement in physical fitness and strategies experienced, based on their own physical fitness test results, although these were not treated as quantitative variables. Data analysis revealed a slight increase in students perceived physical literacy, consistent with initial expectations. This modest improvement may be attributed to limited time devoted to physical fitness, competing curricular demands, and the subjective nature of self-perception. Nonetheless, the intervention demonstrated pedagogical significance, highlighting physical literacy's potential to foster body awareness, autonomy, and critical thinking within Physical Education.

Keywords: PHYSICAL LITERACY; ACTIVE METHODOLOGIES; HEALTHY LIFESTYLE; PHYSICAL EDUCATION

6.1.3. Introdução

A LF tem emergido nas últimas décadas como um conceito central na promoção de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, representando mais do que a simples capacidade de executar movimentos com eficiência. Trata-se de uma construção multidimensional que integra competências motoras, conhecimento, atitudes e comportamentos que capacitam os indivíduos a participar ativamente em contextos de AtF ao longo da vida (Edwards et al., 2018; Tremblay et al., 2020). A sua importância transcende o ambiente escolar, estando diretamente relacionada com a saúde física, mental e social, sendo por isso considerada um alicerce essencial para o desenvolvimento humano pleno.

O desenvolvimento da LF deve começar desde os primeiros anos de escolaridade, pois é nesse período que se constroem os fundamentos das competências motoras e se moldam atitudes face à Atf (Robinson et al., 2015). As experiências vividas na infância e adolescência, dentro e fora da escola, influenciam significativamente a adesão à prática regular de exercício ao longo da vida adulta (Guthold et al., 2020). Quando esta literacia é promovida de forma sistemática, contribui para a redução de comportamentos sedentários, a melhoria da condição física e o fortalecimento da autoestima e da saúde mental (Cairney et al., 2019).

A EF, enquanto componente do currículo escolar, assume um papel estratégico neste processo, sobretudo se orientada por abordagens centradas no aluno, que promovam a autonomia, o pensamento crítico e o envolvimento ativo. No entanto, a Apf continua a ser um domínio frequentemente desvalorizado ou tratado de forma superficial, apesar da sua relação direta com a qualidade de vida e com a prevenção de doenças crónicas (Ortega et al., 2008). A prática regular de exercício físico, quando integrada numa lógica de formação para a saúde, revela-se uma ferramenta poderosa não só para o bem-estar individual, mas também para o impacto positivo na dinâmica social e

comunitária, à medida que os jovens se tornam agentes promotores de estilos de vida saudáveis junto dos seus pares e familiares (Bailey et al., 2013).

Neste sentido, torna-se fundamental investir em estratégias pedagógicas inovadoras que valorizem o protagonismo juvenil e a personalização da aprendizagem. A metodologia Youth Participatory Action Research (YPAR) surge como uma resposta promissora, ao permitir que os alunos se envolvam ativamente na investigação sobre a sua própria realidade física, identificando necessidades, traçando metas e avaliando o seu progresso (Ozer, 2017). Esta abordagem, assente na colaboração, na ação e na reflexão crítica, contribui para uma aprendizagem mais significativa e para o fortalecimento da LF num sentido transformador e duradouro.

Este estudo procurou, assim, compreender de que forma o uso da YPAR pode influenciar o desenvolvimento da LF num grupo de alunos do 12.º ano, com foco especial na Apf e na consciencialização para práticas saudáveis. A intervenção assentou num trabalho continuado de diagnóstico, planeamento e autoavaliação, com o objetivo de promover não só melhorias na condição física, mas também o envolvimento ativo dos alunos na construção de hábitos sustentáveis, com potencial de impacto para além do contexto escolar.

Adicionalmente, forma definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os níveis de motivação, conhecimento e competências associadas à prática de Atf dos alunos ao longo da intervenção.
2. Explorar a relação entre a melhoria da Apf e a perceção dos alunos sobre o seu estilo de vida e o bem-estar geral.
3. Refletir sobre o potencial da EF como ferramenta promotora da autonomia, do pensamento crítico e dos hábitos de vida saudáveis na fase final da escolaridade obrigatória.

6.1.4. Metodologia

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, inserida no paradigma da investigação-ação participativa. A

metodologia adotada foi o *Youth Participatory Action Research* (YPAR), que visa envolver ativamente os alunos em todas as fases do processo de investigação, promovendo o pensamento crítico, a autonomia e a tomada de decisão consciente relativamente ao seu estilo de vida (Cammarota & Fine, 2008; Ozer, 2017). Esta opção metodológica enquadra-se nos objetivos do EP em EF, ao privilegiar a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem e no desenvolvimento da LF.

No que respeita às considerações éticas, foram respeitados os princípios fundamentais da investigação em contexto educativo. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e participaram de forma voluntária. Foi obtido o consentimento informado dos encarregados de educação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. A participação dos alunos não teve qualquer consequência na sua avaliação formal, sendo esta intervenção implementada no âmbito do plano de estágio supervisionado e devidamente acompanhada por docentes cooperantes e orientadores da instituição de ensino superior.

6.1.4.1. Contexto e Participantes

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do EP em EF, integrado no Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. O projeto teve lugar numa escola pública do distrito de Aveiro, durante o ano letivo de 2024/2025, numa turma do 12.º ano de escolaridade, correspondente ao último ano do ensino secundário, onde os alunos se encontram numa fase decisiva para a construção da sua autonomia e tomada de decisões em relação ao seu estilo de vida e prática de AF.

Participaram no estudo 20 alunos (7 rapazes e 13 raparigas), com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, que frequentavam regularmente as aulas de EF e participaram voluntariamente na intervenção. A turma demonstrava uma diversidade de perfis no que diz respeito à motivação, hábitos de prática física e condição física inicial, o que proporcionou um contexto rico para a aplicação da metodologia YPAR.

Durante a implementação, os alunos foram envolvidos num processo contínuo de autoavaliação da sua Apf, definição de objetivos pessoais, planeamento de estratégias de melhoria, e monitorização dos seus progressos.

O estudo foi desenvolvido no contexto habitual das aulas de EF, integrando-se de forma articulada com os conteúdos curriculares. Cada aula foi estruturada em três momentos distintos: uma fase inicial de aquecimento, uma parte geral dedicada ao desenvolvimento das competências motoras previstas no programa, e uma fase final centrada na componente de condição física. Esta última parte assumiu um papel estratégico na promoção da LF, privilegiando a responsabilização individual, a autorreflexão e a construção sustentada de hábitos de vida saudáveis.

6.1.4.2. Desenho da intervenção

O desenvolvimento do intervenção estruturada em torno da metodologia de investigação-ação participativa com jovens teve início formal em janeiro, após uma fase preliminar em que os alunos participaram em sessões regulares de treino de condição física baseadas em circuitos estruturados, com exercícios definidos exclusivamente pelo professor. Esta abordagem inicial serviu como preparação metodológica e motivacional, promovendo hábitos de prática regular e criando um ponto de partida comum para a posterior personalização do processo.

A implementação baseou-se em cinco fases distintas, nas quais foram incorporados instrumentos de diagnóstico, monitorização e avaliação, com o objetivo de envolver os alunos de forma ativa e reflexiva na melhoria da sua Apf e literacia associada.

Fase 1: *“Descobrir o que Preciso Melhorar*

A primeira fase centrou-se na identificação das áreas de menor desempenho físico, através da aplicação dos testes do programa Fitescola (inicio do ano letivo). A leitura dos resultados, comparados com os valores de referência, serviu como base para a tomada de consciência por parte dos alunos quanto às suas necessidades específicas de melhoria, assim como para

identificar áreas complementares relacionadas com os seus objetivos pessoais. Após esta identificação e análise dos dados recolhidos pelo professor, foram organizados grupos de trabalho, agrupando os alunos com objetivos semelhantes, de forma a facilitar a colaboração e preparar a transição para a fase seguinte da intervenção.

Fase 2: *"Investigar para Evoluir"*

A segunda fase consistiu numa investigação autónoma, mas orientada, sobre estratégias e métodos de treino adaptados às capacidades a desenvolver. Cada aluno teve a responsabilidade de identificar pelo menos duas fontes de informação credível como vídeos de especialistas, consultas com professores ou treinadores, e, quando apropriado, ferramentas digitais.

O critério de diversidade de fontes foi incentivado, de forma a enriquecer o conhecimento coletivo dos grupos. O cruzamento de informações e a discussão em aula permitiram consolidar aprendizagens e estimular a capacidade de questionamento.

Esta fase visou fortalecer o envolvimento dos alunos e fornecer-lhes ferramentas para futuras decisões relacionadas com a sua prática física, permitindo-lhes adquirir conhecimento prático sobre exercícios e estratégias que poderão aplicar autonomamente, facilitando, assim, as fases seguintes do processo e incentivando uma postura ativa e reflexiva em relação ao seu próprio desenvolvimento.

Fase 3: *"Experimentar, Treinar, Crescer"*

Com base nas necessidades identificadas e na informação recolhida, os alunos passaram a realizar sessões de treino com foco específico nas capacidades a melhorar. Os planos utilizados nesta fase foram elaborados pelo professor, com exercícios ajustados a cada grupo e com progressões estruturadas ao longo das semanas. (

Para monitorizar a eficácia e o envolvimento, foram, no inicio e no fim, aplicadas fichas de registo, onde os alunos avaliavam o seu desempenho e evolução nos diferentes domínios da Apf, a perceção de esforço e as dificuldades

sentidas. Paralelamente, o professor recorreu à observação sistemática como estratégia complementar, registando de forma contínua e estruturada os comportamentos, atitudes e interações dos alunos ao longo das aulas, através de diário de bordo.

O trabalho em pequenos grupos com objetivos comuns contribuiu para aumentar a motivação e criar um ambiente de cooperação, sem perder de vista as metas individuais.

Fase 4: *"Um plano com assinatura própria"*

Num segundo momento da intervenção, os alunos foram desafiados a desenhar o seu próprio plano de treino, tendo por base os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores. Este exercício teve duas etapas:

Proposta inicial – cada aluno elaborou um plano, definindo exercícios, repetições, séries, pausas e estratégias de progressão. Este plano foi entregue ao professor e avaliado com base numa rubrica de feedback formativo;

Versão final com justificação – após análise do feedback, os alunos reformularam os seus planos e acrescentaram uma explicação fundamentada das opções tomadas. (Anexo 10)

Este processo promoveu o pensamento crítico e a literacia do feedback, fomentando a autorregulação e a responsabilização pelas escolhas efetuadas.

Fase 5: *"Avaliação: Medir, Pensar e Aprender com a Jornada"*

A fase final consistiu na avaliação dos efeitos da intervenção. Foram novamente realizados os testes de Apf relevantes para cada aluno, focando-se apenas nas capacidades motoras que haviam sido selecionadas no início. Este procedimento permitiu uma comparação direta dos resultados antes e após o processo.

Paralelamente, foram reaplicadas a rubrica de LF e o questionário inicial, para avaliar não apenas as melhorias físicas, mas também a evolução na compreensão e atitude face à prática.

A conclusão do projeto envolveu ainda a produção de uma reflexão final individual, em que os alunos analisaram o seu progresso e a

avaliaram o impacto do processo participativo na sua motivação e aprendizagem.

6.1.4.3. Instrumentos

Para a recolha de dados e análise do desenvolvimento da LF dos alunos, com especial foco na Apf, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Rubrik de Autoavaliação da Aptidão Física**: adaptada a partir do instrumento apresentado no artigo *Quality and Health – Optimizing Physical Education: Using Assessment at the Health and Education Nexus* (Dudley & Goodyear, 2016) permitiu uma reflexão crítica sobre o percurso individual dos alunos, sendo aplicada em dois momentos (inicio e fim). Estruturada em quatro domínios (psicomotor, cognitivo, afetivo/psicológico e social), incluía cinco níveis descritivos por domínio, desde “nada literato” a “mais literato possível”. Os alunos assinalavam o seu nível atual e o desejado. A mesma rubrica foi utilizada pelo professor estagiário como avaliação externa, permitindo comparar perceções e acompanhar a evolução dos alunos com maior profundidade. (Anexo 11 e 12)

- **Registos Reflexivos do Professor Estagiário:** baseados na observação direta durante as aulas, documentaram episódios relevantes, envolvimento dos alunos, dificuldades e estratégias utilizadas. Serviram como suporte para a análise qualitativa e ajustes na intervenção.

- **Registos Individuais de Acompanhamento da Aptidão Física:** folha entregue a cada aluno com os resultados dos testes FITescola, servindo como base para a definição de objetivos personalizados. Incluía também espaço para registos escritos ao longo do ano, refletindo a evolução do seu pensamento crítico e envolvimento com o processo. (Anexo 13)



Figura 2 - Fases da metodologia de investigação-ação participativa com jovens

6.1.5. Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, ancorada nos procedimentos de análise temática do conteúdo, conjugando um perfil dedutivo com elementos indutivos. A componente dedutiva teve como base os quatro domínios estruturantes da LF: psicomotor, cognitivo, afetivo/psicológico e social, previamente definidos no referencial teórico do estudo e operacionalizados através das rubricas utilizadas. Por sua vez, a componente indutiva emergiu da análise dos discursos dos participantes e dos registos realizados ao longo da intervenção, procurando identificar padrões, referências espontâneas e significados atribuídos pelos alunos à sua experiência.

Após uma leitura abrangente dos dados recolhidos, foram seguidas várias etapas metodológicas com o intuito de reforçar a credibilidade e consistência dos resultados. Entre estas, destaca-se a triangulação metodológica, que consistiu na cruzamento de dados provenientes de diferentes fontes:

- as Rubriks de LF;
- os registos individuais de acompanhamento elaborados pelos próprios alunos;
- os registos de observação sistemática anotados pelo professor estagiário no Diário de Bordo.

Esta triangulação permitiu validar interpretações e enriquecer a compreensão do processo formativo vivido pelos alunos, contribuindo para uma análise mais profunda e contextualizada. Adicionalmente, a análise de conteúdo foi aplicada como técnica de tratamento dos dados, permitindo identificar categorias temáticas relevantes e sistematizar as evidências obtidas ao longo do processo (Patton, 2014).

Após análise dos dados, foram definidas as seguintes categorias:

- **Dimensão psicomotora**: associada ao desempenho e perceção da melhoria física ao longo da intervenção;
- **Dimensão cognitiva**: relacionada com os conhecimentos adquiridos sobre treino, saúde e estratégias para manter um estilo de vida ativo;
- **Dimensão afetiva/psicológica**: centrada na motivação, autoeficácia, compromisso e envolvimento emocional dos alunos;
- **Dimensão social**: associada à cooperação, trabalho em grupo e sentido de responsabilidade coletiva.

A análise temática permitiu ainda identificar uma **categoria emergente** que se revelou significativa:

- **Dificuldades e constrangimentos no processo**: destacaram-se os desafios relatados pelos alunos, como falta de tempo, dificuldades de organização, frustração perante a ausência de resultados imediatos, bem como as dificuldades sentidas pelo professor estagiário na gestão dos ritmos e interesses diversos dentro da turma.

6.1.6. Resultados

Com base na participação dos alunos no projeto desenvolvido através da metodologia YPAR, esta secção apresenta os resultados relativos à forma como a intervenção influenciou as suas perceções, atitudes e conhecimentos no âmbito da LF. A análise destaca as suas trajetórias individuais e coletivas, evidenciando como o envolvimento ativo nas diferentes fases do processo contribuiu para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Os

resultados são apresentados em seis subsecções, correspondentes às categorias previamente definidas e emergentes da análise temática.

6.1.6.1. Dimensão Cognitiva

Esta dimensão reúne os contributos que demonstram a evolução do conhecimento dos alunos relativamente a temas como o treino físico, a saúde e os comportamentos associados a um estilo de vida ativo. Ao longo da intervenção, os alunos evidenciaram um maior entendimento sobre os princípios que orientam os princípios básicos do treino, assim como a capacidade de selecionar e justificar estratégias adequadas aos seus objetivos.

As rubricas de avaliação cognitiva, preenchidas no início e no final da intervenção, revelaram uma tendência positiva: a maioria dos alunos sentiu ter evoluído, passando maioritariamente do nível multiestrutural para o relacional. Destaca-se o caso de duas alunas, uma que superou o objetivo inicialmente traçado, e outra que, apesar do envolvimento, não atingiu a meta estipulada. A avaliação do professor confirmou uma evolução ligeira, mas consistente, salientando-se melhorias significativas na capacidade dos alunos em selecionar exercícios ajustados às suas necessidades e aplicar noções básicas de planificação de treino.

Esse progresso foi reforçado por evidências qualitativas. Em diferentes momentos, os alunos demonstraram consciência e apropriação do processo.

> Aluno X afirmou: "Aprendi a construir um plano de treino de acordo com as minhas capacidades"
>
> Aluno Y destacou: *"Aprendi vários exercícios específicos para certas partes do corpo, que antes não tinha noção."*

Estes testemunhos revelam não só aquisição de conhecimento, mas também um movimento em direção à autonomia na prática.

As reflexões do professor estagiário apontam no mesmo sentido. Na aula nº 74 e 75, no inicio do 2º Semestre é destacado o envolvimento dos alunos na pesquisa e partilha de informação:

> *“Com estas apresentações, (...) acabaram por ser bastante incisivos e direcionar as informações para que tipo de treino/exercícios podem realizar atingindo os seus objetivos. (...) este trabalho grupal acabou por lhes trazer informações para o seu desenvolvimento pessoal e isso aconteceu por estes terem de pesquisar e também partilhar com a turma, focando-os no ganho na partilha de conhecimento. .”*

Já nas aulas 90 e 91, a meados do ano letivo, foi notado um nível mais elevado de consciência crítica nas decisões tomadas pelos alunos no desenho dos seus planos de treino:

> *“Durante a realização dos planos, (...) Obtive respostas muito criteriosas, tais como: "O plano é muito extenso para o tempo proposto", "Sinto que posso aumentar o número de exercícios", ou "Necessito de acrescentar um exercício para os membros inferiores, pois apenas coloquei core e tronco”.*

De forma geral, os dados sugerem que a abordagem YPAR possibilitou um ambiente de aprendizagem onde os alunos se tornaram sujeitos ativos do seu conhecimento, demonstrando não apenas compreensão conceitual, mas também capacidade de aplicação prática em contextos reais. A dimensão cognitiva, portanto, foi marcada por um fortalecimento da autonomia e pelo desenvolvimento de ferramentas que os alunos poderão utilizar para manter uma vida fisicamente ativa e saudável no futuro. As respostas indicam que a oportunidade de explorar fontes de informação diversas e de aplicar o que aprenderam na construção dos seus próprios planos de treino teve um papel importante na consolidação desse conhecimento. Além disso, a relação entre teoria e prática foi frequentemente destacada pelos alunos como algo útil e aplicável fora do contexto escolar, demonstrando uma valorização crescente do saber como ferramenta para decisões mais conscientes sobre a sua saúde e bem-estar.

6.1.6.2. Dimensão Social

Esta dimensão evidencia o impacto das dinâmicas colaborativas ao longo da intervenção, nomeadamente na forma como os alunos se envolveram com os colegas, partilharam responsabilidades e se motivaram mutuamente no processo de melhoria da sua Apf. O trabalho em grupo revelou-se um elemento central para o crescimento da maioria dos participantes neste domínio, promovendo atitudes de cooperação e apoio. As reflexões dos alunos apontam no mesmo sentido, isto é para uma valorização clara do trabalho em equipa.

Aluna A destacou que: *“trabalhar com os colegas ajuda a não desistir e a fazer os treinos com mais empenho”*,
Aluno B referiu que *"foi sempre uma experiência agradável, pois todos puxávamos por todos."*
Aluno C acrescentou que *"os meus colegas me motivaram muito durante as aulas de EF, beneficiando o meu desempenho quando realizámos os novos planos de treino."*

Estas perceções foram reforçadas pelas observações do professor estagiário.

Reflexão das aulas 62 e 63:

> *“Um dos aspetos interessantes que observei foi que um dos grupos decidiu realizar os exercícios de forma guiada por um aluno mais experiente. Ele executava os movimentos à frente, e os colegas seguiam o seu exemplo (...), revelou-se uma estratégia eficaz para aumentar a motivação e o envolvimento.”*

Reflexão de aula 82 e 83, destaca-se a importância do apoio entre os alunos:

> *“O facto de algumas alunas realizarem os exercícios juntas teve um impacto positivo. Um episódio marcante foi quando uma aluna disse: ‘Se fizemos o plano todo juntas, vamos acabá-lo juntas”* Esta atitude contrasta fortemente com o primeiro semestre, quando a Benedita manifestava

desagrado sempre que tinha de realizar exercícios de condição física sugeridos pelo professor."

Este comportamento contrastou com a sua atitude do primeiro semestre, demonstrando uma mudança significativa no compromisso com a condição física.

A análise das Rubriks validou esta evolução. Quase todos os alunos reportaram progressos na dimensão social, afirmando que o trabalho conjunto os ajudou a manter o foco e o empenho. O professor estagiário, através da sua avaliação, identificou um crescimento transversal neste domínio, com vários alunos a atingirem o nível máximo. A liderança assumida por alguns elementos da turma, ao motivar os colegas e garantir a execução cuidada dos treinos, foi essencial para esse desenvolvimento.

Neste sentido, esta dimensão revelou-se uma das mais fortalecidas pela intervenção, não apenas pelo aumento da cooperação, mas pela forma como os alunos passaram a valorizar a força do coletivo no alcance de objetivos individuais.

6.1.6.3. Dimensão Afetivo/Psicológico

Esta dimensão integra evidências relacionadas com a motivação intrínseca dos alunos, a sua autonomia na prática de exercício físico e a perceção do esforço como elemento construtivo no processo de desenvolvimento pessoal. Ao longo da intervenção, observou-se uma evolução significativa no compromisso individual e na capacidade de cada aluno agir de forma responsável e autorregulada, mesmo na ausência de supervisão direta.

Os dados das rubricas apontam para uma progressão clara nesta dimensão: a maioria dos alunos avaliou-se num nível relacional (superior àquele que identificaram no início da intervenção), no qual se destaca uma maior autonomia, motivação e consciência do seu papel no desenvolvimento da Apf face ao inicio do ano letivo. Mesmo os alunos que não atingiram os níveis mais elevados reconheceram melhorias face ao ponto de partida, o que denota um fortalecimento da autorresponsabilização e do sentimento de progresso pessoal.

Esta perceção foi corroborada pela avaliação externa do professor estagiário, que identificou um aumento geral da autorregulação e da consistência no envolvimento dos alunos com as propostas de treino.

As reflexões do professor evidenciam vários episódios reveladores desta mudança. Um dos exemplos mais marcantes foi a atitude de Gabriel, que, mesmo ao perceber que estava a realizar flexões a mais num exercício, escolheu manter esse esforço adicional:

> *"Decidiu continuar a fazê-las, demonstrando uma mentalidade de esforço e superação."* (Reflexão 60 e 61)

Esta postura de superação pessoal foi gradualmente generalizada a outros elementos da turma, como se verificou nas últimas sessões do ano letivo:

> *"Muitos manifestaram à partida que 'não gostavam' do teste (...), mas no momento da realização, deram o seu máximo [...]. Estão a entender os seus corpos, os seus limites, e a importância da aptidão física."*
>
> *(Reflexão 106 e 107)*

No que toca aos alunos, surgiram igualmente vários testemunhos que refletem esta apropriação do processo.

Aluna P destacou: *"Aprendi a ser mais autónoma e organizada no treino de condição física."*

Aluna Z sublinhou a valorização do esforço e do resultado:

"Do início do ano até agora melhorei na minha aptidão física (...) e com isto estou orgulhosa do meu esforço e do meu trabalho."

A aluna D reforçou a importância do processo de construção dos planos:

"Criarmos os nossos próprios planos de treino fez com que a turma se envolvesse mais e ganhássemos mais autonomia quanto à avaliação da nossa própria condição física."

Este envolvimento traduziu-se, também, numa transferência para contextos fora da escola, como relatado pelo professor:

> "Há alunos a referirem que treinadores ou PTs os ajudaram a ajustar os planos (...), mostrando que o que é feito em aula começa a ter repercussão na sua vida exterior."
>
> (Reflexão 96 e 97, Final do Ano Letivo)

Através destes dados, percebe-se que o trabalho desenvolvido contribuiu para reforçar nos alunos a perceção da Apf como parte integrante do seu bem-estar geral, associada à motivação, autoestima, sentido de conquista e capacidade de agir autonomamente. A componente afetiva foi, assim, também um dos pilares visíveis na transformação experienciada pela turma ao longo do processo.

6.1.6.4. Dimensão Psicomotora

Esta dimensão procurou compreender a perceção e a evolução dos alunos no que diz respeito ao seu desempenho físico, nomeadamente através da melhoria na execução de exercícios, resistência, força e consistência nas tarefas de condição física.

De forma geral, os alunos identificaram progressos concretos nas suas capacidades motoras. Frases nos registos individuais dos alunos ilustram a perceção de superação física que alguns relataram:

"consegui fazer mais repetições ao longo do ano" (Aluna A)

ou

"melhorei bastante na resistência na corrida e consigo fazer mais repetições em certos exercícios" (Aluna Y)

A execução técnica também foi um aspeto valorizado, como referiu o Aluno G ao afirmar ter alcançado *“mais repetições e melhor execução técnica”*, reconhecendo melhorias na força e na flexibilidade.
As reflexões do professor estagiário apontam na mesma direção, sublinhando sinais de envolvimento físico crescente e de progressos na execução prática:

> *"vários alunos referem que sentem a natação como uma modalidade fisicamente mais exigente do que os planos de treino que executam noutras aulas"*
>
> (Reflexão de Aula 72 e 73)

O que ilustra uma consciencialização por parte dos alunos do impacto físico real das diferentes atividades.

Na aula 76 e 77, o professor destacou:

> *"com o aumento de distâncias de aula para aula e com o facto de alguns alunos conseguirem terminar cada vez mais cedo o treino proposto, mostra o aumento das suas capacidades neste sentido."*

Contudo, a análise das rubricas revelou que, embora muitos alunos tenham declarado sentir-se mais competentes fisicamente, os resultados objetivos nos testes de Apf (como os do programa FITescola) nem sempre acompanharam essa perceção. A maioria dos alunos posicionou-se num nível elevado da LF neste domínio, atribuindo a si próprios desempenhos consistentes com os seus objetivos. Em alguns casos, autoavaliaram-se no nível máximo, com base na perceção de melhoria e no aumento da confiança nas suas capacidades motoras.

Por outro lado, a avaliação feita pelo professor estagiário teve um enfoque mais centrado no processo e na qualidade da execução do que nos resultados finais dos testes. Apesar de ter identificado uma evolução generalizada na consistência e na técnica, destacou também que, em muitos casos, os ganhos físicos foram pouco evidentes, o que pode ser justificado pelo tempo limitado dedicado à condição física ao longo do ano e pela influência de práticas externas

à escola. Alguns alunos já praticavam exercício físico fora do contexto escolar, o que dificultou isolar o impacto direto da intervenção no seu desempenho.

Assim, embora esta dimensão não tenha sido aquela em que se observaram as mudanças mais expressivas em termos de resultados objetivos, os dados sugerem um progresso importante ao nível da perceção da condição física, do empenho nas tarefas e da apropriação do esforço como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal.

6.1.6.5. Desafios e dificuldades

Esta dimensão que emergiu dos dados, diz respeito aos constrangimentos relatados em discursos potencialmente relevantes dos participantes ao longo da implementação do projeto, revelando os limites do processo participativo e os desafios sentidos durante a sua operacionalização. As dificuldades identificadas cruzam-se com os dados provenientes dos registos individuais dos alunos e das reflexões do professor, permitindo uma compreensão mais ampla dos obstáculos à evolução na LF, sobretudo no domínio psicomotor.

Uma das principais dificuldades relacionou-se com os alunos que praticavam desporto fora da escola, especialmente em modalidades exigentes como a musculação ou o futebol. Para muitos destes alunos, a componente de treino de condição física nas aulas escolares foi percecionada como redundante ou pouco desafiante. Nas palavras do professor estagiário:

> *"Por outro lado, nem tudo é perfeito, pois alunos que praticam modalidades exigentes fora da escola (como a musculação) tendem a demonstrar algum desinteresse nas atividades voltadas para a aptidão física geral"*
>
> *(Reflexão 96 e 97).*

Esta perceção foi corroborada por alguns alunos nos seus registos individuais, com afirmações como:

"Eu como desportista não aprendi nada de novo" (Aluno T)

ou

"Não aprendi nada de novo pois como sou atleta, já conhecia a importância do desporto na minha vida" (Aluno M).

Esta realidade dificultou o envolvimento pleno de alguns participantes, colocando em evidência a necessidade de estratégias diferenciadas que considerem o contexto extracurricular dos alunos. Como sugerido pelo professor:

“Esta realidade exige a adoção de estratégias motivacionais diferenciadas, procurando envolvê-los através da elaboração de planos focados em grupos musculares alternativos [...]” (Reflexão 96 e 97).

Outra dificuldade transversal foi a motivação flutuante, especialmente em momentos de maior exigência física ou nas fases mais autónomas da intervenção. O professor relatou episódios de desmotivação pontual, mesmo em alunos que dominavam tecnicamente os exercícios:

“Apesar de os alunos já terem demonstrado conhecer a execução correta dos exercícios, optaram por realizá-los de forma menos exigente, evitando o esforço necessário” (Reflexão 66 e 67).

Por outro lado, o facto de alguns alunos regularem o seu esforço com base na sua rotina de treino pessoal fora da escola gerou também dilemas interpretativos: *“Esta justificativa poderia ser usada como uma forma de evitar o esforço exigido” (Reflexão 62 e 63).*

Do ponto de vista dos alunos, estas dificuldades foram verbalizadas não apenas em relação ao esforço, mas também à componente motivacional da condição física numa forma global. A aluna M afirmou:

“O que menos gostei nas aulas foi a parte de condição física,”

“A parte que menos gostei das aulas foi a condição física.” Citou a Aluna R partilhando a posição com a colega.

Além disso, o confronto com os resultados dos testes físicos constituiu uma fonte de frustração para alguns alunos, sobretudo para aqueles que não atingiram os objetivos definidos inicialmente.

"Fiz menos repetições na maioria das categorias, não atingindo os meus objetivos" (Aluna F);

"Sinto que diminui a resistência por ter deixado o futebol" (Aluno B);

"Penso ter de melhorar a minha resistência" (Aluna P).

Estes relatos encontram eco na **dimensão psicomotora**, em que, apesar de alguma melhoria na perceção e execução técnica, os resultados quantitativos nem sempre refletiram progressos lineares. O próprio professor reconhece esta limitação quando realça que esta dimensão foi a menos impactante do projeto. Por fim, uma dificuldade comum, identificada por ambas as partes, foi a dificuldade de criar alterações significativas na rotina de prática de exercício físico fora da escola. Quando questionados sobre eventuais mudanças no estilo de vida, a maioria dos alunos indicou não ter alterado significativamente os seus hábitos, o que evidencia uma barreira importante para a sustentabilidade da intervenção. No seu conjunto, esta dimensão revela a complexidade do processo educativo, onde a motivação, a carga externa de treino, a autoperceção e a experiência prévia dos alunos interferem significativamente com o impacto da intervenção. Identificar estas dificuldades não anula o valor do projeto, mas antes permite repensar estratégias mais ajustadas a contextos heterogéneos, onde o compromisso com a personalização e com a escuta ativa dos alunos se revele, uma vez mais, fundamental.

6.1.7. Discussão e Conclusão

A implementação do projeto YPAR com uma turma do 12.º ano permitiu explorar, de forma aprofundada, o potencial da EF enquanto espaço de

desenvolvimento da LF, a partir de uma lógica de participação ativa e tomada de decisão informada por parte dos alunos na componente curricular da Apf. Este tipo de abordagem, ancorada na participação e na escuta ativa, vai ao encontro do que propõem Casey, Dyson e Campbell (2009), ao defenderem que toda a participação que coloca os alunos no centro do processo educativo, potencia aprendizagens mais significativas.

Com base nos objetivos definidos, a intervenção revelou-se eficaz em diferentes dimensões, ainda que com algumas limitações e desafios a considerar.

O primeiro objetivo, analisar o impacto da intervenção participativa nos níveis de motivação, conhecimento e competências associadas à prática do exercício físico, encontrou expressão clara nos resultados das dimensões cognitiva, afetiva/psicológica e social. Os dados demonstraram que os alunos desenvolveram uma maior clarificação dos princípios básicos do treino e foram capazes de aplicar esse conhecimento na elaboração dos seus próprios planos. Tal como defendem Zhang et al. (2014), o desenvolvimento do conhecimento técnico e conceptual é uma componente essencial da LF, permitindo aos alunos tomar decisões fundamentadas sobre a sua prática. Esta apropriação do saber, associada a um contexto de decisão autónoma, parece ter favorecido o aumento da motivação, da autoestima e do envolvimento com a prática. Neste sentido, Fernández-Río (2014) salienta que a responsabilidade pessoal e social contribui para o fortalecimento da autorregulação e da motivação intrínseca, aspetos centrais no processo de adesão à AtF. O ambiente colaborativo e o apoio em grupo reforçaram este processo, sobretudo entre alunos que, inicialmente, apresentavam menor compromisso com a componente de condição física. A cooperação entre pares, como sustentam Dyson e Casey (2012), pode desempenhar um papel determinante na consolidação do envolvimento dos alunos, especialmente em contextos onde a motivação inicial é reduzida.

A dimensão afetiva/psicológica revelou-se especialmente importante no reforço da autonomia e na construção de uma relação mais consciente com o esforço e o bem-estar físico. Alunos que antes manifestavam pouco interesse pela condição física foram-se envolvendo de forma mais consistente, demonstrando uma progressiva consciencialização da importância de cuidar do

seu corpo. Como argumentado por Ahn e Fedewa (2011), a prática regular da AtF está associada a melhorias no bem-estar emocional e psicológico dos jovens, nomeadamente em autoestima e autorresponsabilização. O envolvimento emocional, o sentimento de progresso e a consciência de superação tornaram-se visíveis tanto nos seus testemunhos como nas observações do professor.

No entanto, o segundo objetivo, investigar a relação entre a melhoria da Apf e a perceção dos alunos sobre o seu estilo de vida e bem-estar geral, apresenta resultados mais ambíguos. Apesar de uma perceção geral de evolução no desempenho físico (dimensão psicomotora) e de relatos individuais que apontam para ganhos técnicos e na execução, os dados obtidos nesta triangulação metodológica não evidenciaram melhorias lineares em todos os alunos. Este dado sugere que a perceção de progresso nem sempre está alinhada com os resultados mensuráveis, especialmente num curto espaço temporal e em alunos com práticas desportivas fora da escola, o que pode ter interferido na análise da eficácia do presente estudo. Por outro lado, a dificuldade em manter mudanças significativas fora do contexto escolar foi identificada como um obstáculo à sustentabilidade do impacto da intervenção no estilo de vida dos alunos. *Autores como* Åvitsland et al. (2020) referem que mudanças comportamentais sustentáveis exigem tempo, acompanhamento e reforço contínuo para se consolidarem no quotidiano dos jovens.

A dimensão indutiva centrada nas dificuldades enfrentadas, tanto pelos alunos como pelo professor, permitiu refletir sobre os limites da abordagem adotada. O facto de alguns alunos já possuírem rotinas de treino fora da escola tornou o envolvimento com o projeto mais complexo. A motivação foi, em certos momentos, condicionada por perceções de repetição, desinteresse pela componente de condição física ou frustração com resultados abaixo das expectativas. Como apontam Kliziene et al. (2021), os alunos com experiência desportiva prévia podem não encontrar desafio suficiente nas propostas escolares, o que afeta negativamente o seu envolvimento. Estas dificuldades reforçam a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas ao contexto específico de cada turma, valorizando a escuta ativa, a flexibilidade e o acompanhamento contínuo.

Por fim, o terceiro objetivo, refletir sobre o potencial da EF como ferramenta para promover autonomia, pensamento crítico e hábitos de vida saudáveis na fase final da escolaridade obrigatória, foi amplamente cumprido. O envolvimento dos alunos em todas as fases do processo (do diagnóstico à avaliação), a utilização de instrumentos de autorreflexão, a planificação de treino autónoma e a oportunidade de partilha de conhecimento com os colegas demonstraram que é possível colocar os alunos no centro do seu próprio desenvolvimento. Esta perspetiva é sustentada por Liu e Chen (2020), que defendem que o conhecimento ativo e participado promove escolhas mais conscientes no estilo de vida dos jovens. Ainda que nem todos tenham alterado as suas rotinas de prática fora da escola, houve uma valorização crescente da AtF como parte integrante do seu bem-estar e da sua identidade. A abordagem YPAR contribuiu, assim, para que os alunos se posicionassem como sujeitos ativos e críticos no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências transferíveis para além da escola. Como salientam Casey et al. (2009), a centralidade do aluno no processo permite a construção de saberes com relevância pessoal e social, indo para além dos objetivos imediatos da disciplina.

Em suma, esta metodologia revelou-se um contributo relevante para a promoção da LF no contexto do ensino secundário, não só pelo que os alunos aprenderam e experienciaram, mas também pela forma como passaram a compreender o valor da Atf na construção do seu bem-estar global. A personalização dos percursos, a participação ativa e a reflexão crítica mostraram-se pilares essenciais para que a EF cumpra o seu potencial educativo e formativo.

Importa, no entanto, sublinhar que os resultados observados não permitem afirmar, de forma generalizada, que esta metodologia será automaticamente eficaz em todos os contextos. A sua eficácia dependerá sempre da adaptação às características específicas de cada turma, nomeadamente ao seu perfil, necessidades, motivações e dinâmica relacional. Ainda assim, este estudo sugere que, quando devidamente ajustada, a abordagem participativa pode ser uma via promissora para potenciar o desenvolvimento da LF em diferentes realidades escolares.

Futuras intervenções poderão beneficiar de um maior equilíbrio entre a prática física estruturada e o tempo necessário para sedimentar aprendizagens

e promover mudanças comportamentais sustentáveis, especialmente junto de populações escolares diversas e com perfis diferenciados. Este equilíbrio, segundo Ramires et al. (2023), é essencial para garantir impactos duradouros e efetivos em saúde pública através da escola.

6.1.8. Limitações e Sugestões para estudos futuros

Apesar dos contributos significativos deste estudo para a promoção da LF através da metodologia YPAR, importa reconhecer algumas limitações que condicionaram os resultados obtidos e que devem ser consideradas em futuras intervenções semelhantes.

Uma das principais limitações prende-se com a **duração e frequência da intervenção**, uma vez que o tempo dedicado especificamente à componente de condição física foi relativamente reduzido, em especial tendo em conta a carga horária semanal das aulas de EF e a necessidade de cumprimento do programa curricular. Esta limitação terá influenciado particularmente os resultados da dimensão psicomotora, onde as melhorias percebidas pelos alunos nem sempre se traduziram em ganhos objetivos nos testes físicos.

Além disso, a **presença de alunos com prática desportiva regular fora do contexto escolar** dificultou a avaliação do impacto exclusivo da intervenção, uma vez que a sua condição física e os seus hábitos já estavam relativamente consolidados. Esta realidade exigiu estratégias pedagógicas diferenciadas que, apesar de tentadas, nem sempre foram suficientes para promover um envolvimento pleno com os objetivos do projeto.

Outra limitação prende-se com a **autoavaliação** como instrumento principal de recolha de dados. Apesar da triangulação com a observação do professor e os registos individuais, as perceções dos alunos podem conter enviesamentos — especialmente nas dimensões afetiva e psicomotora — motivados por fatores como a comparação social, o desejo de mostrar progresso ou uma perceção inflacionada das suas competências.

Ao nível da **transferência para a vida fora da escola**, os dados sugerem que, embora tenha havido uma valorização da prática física, **as mudanças comportamentais sustentadas nos estilos de vida nem sempre ocorreram**,

revelando que a transformação de atitudes nem sempre se traduz em hábitos.

Esta constatação reforça a importância de intervenções com maior continuidade no tempo e articuladas com outros contextos educativos e familiares.

Sugestões para estudos futuros:

a) Projetos semelhantes poderão beneficiar de intervenções mais prolongadas e com maior frequência semanal, permitindo uma consolidação mais efetiva dos ganhos físicos e atitudinais;
b) A introdução de momentos de feedback individualizados mais frequentes, com base em dados objetivos (ex.: testes físicos intermediários), poderá ajudar a alinhar melhor perceção e realidade;
c) Será importante continuar a investir em estratégias diferenciadas para alunos com perfis distintos, nomeadamente os que já praticam desporto fora da escola ou os que apresentam baixa motivação inicial;
d) A articulação com outros agentes educativos (professores de outras disciplinas, encarregados de educação ou treinadores) poderá reforçar a dimensão de continuidade e facilitar a aplicação das aprendizagens em diferentes contextos da vida dos alunos;
e) Por fim, futuras investigações poderão aprofundar o impacto da metodologia YPAR em outras faixas etárias ou ciclos de ensino, analisando se os efeitos verificados no ensino secundário se replicam em fases mais precoces da escolaridade.

6.1.9. Referências Bibliográficas

Ahn, S. & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. Journal of Pediatric Psychology, 36(4), 385-397.

Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), The Handbook of Physical Education (pp. 449–466). SAGE Publications.

Casey, A. (2012). Cooperative learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), Cooperative Learning in Physical Education: A research based approach (pp. 118–135). London: Routledge.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Models-based practice in physical education: A sociocritical perspective. Routledge.

Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. Educational Action Research, 17(3), 407-423.

Corbin, C. B. (2016). Implications of physical literacy for research and practice: A commentary. Research Quarterly for Exercise and Sport, 87(1), 14–27. https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1124722

Dias, I. S. (2011). Participação desportiva de crianças e jovens e desenvolvimento de competências de vida. In A. Tavares & A. Duarte (Orgs.), EF e desporto: Um caminho para a cidadania e desenvolvimento pessoal (pp. 137-154). Instituto Politécnico de Leiria.

Dyson, B. & Casey, A. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. European Physical Education Review, 15(2), 175–199.

Dyson, B. & Casey, A. (2012). Cooperative learning in physical education: A research-based approach. London: Routledge.

Dyson, B., & Casey, A. (2012). Cooperative learning in physical education: A research based approach. London: Routledge.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315744381

Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. In IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Málaga: Universidad de Málaga.

Kliziene, I., Sipaviciene, S., Majauskiene, D. & Baltusis, M. (2021). Effects of a physical education program on physical activity and emotional well-being among primary school children. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(14), 7376.

Liu, Y. & Chen, S. (2020). Students' knowledge and behaviors for active living: A cross-sectional survey study. Journal of Teaching in Physical Education, 39(2), 206-215.

Liu, Y., & Chen, S. (2020). Students' knowledge and behaviors for active living: A cross-sectional survey study. Journal of Teaching in Physical Education, 39(2), 206–215.

Ramires, V. V., Dumith, S. C., Gonçalves, H., Menezes, A. M. B. & Hallal, P. C. (2023). Physical education for health among school-aged children and adolescents: A scoping review of reviews. Journal of Physical Activity and Health, 20(7), 586-599.

Zhang, T., Chen, A., Chen, S., Hong, D., Loflin, J. & Ennis, C. D. (2014). Constructing cardiovascular fitness knowledge in physical education. European Physical Education Review, 20(4), 425-443.

Åvitsland, A., Välimaa, R., Torsheim, T., Suominen, S. & Rasmussen, M. (2020). Effects of school-based physical activity interventions on mental health in adolescents: A systematic review. Mental Health and Physical Activity, 19, 100

7. Considerações Finais

A realização do estágio profissional foi um momento de viragem no meu percurso, não apenas pelo que significou em termos de exigência e superação pessoal, mas sobretudo pelo impacto que teve na forma como concebo a EF e a profissão docente.

Ao longo deste ano, vivi uma realidade complexa, marcada pelo desafio constante de conciliar diferentes dimensões da minha vida: académica, profissional, desportiva e pessoal. Em muitos momentos, o peso da responsabilidade e o cansaço quase se sobrepuseram à motivação. No entanto, foi nesse equilíbrio instável que encontrei as maiores aprendizagens: aprendi a reorganizar prioridades, a transformar obstáculos em oportunidades e a confiar no processo. Este estágio não foi apenas uma etapa curricular, mas um verdadeiro teste à minha resiliência, à minha capacidade de adaptação e à minha paixão por ensinar. Contudo, para além das dificuldades e conquistas pessoais, este percurso consolidou em mim uma visão clara sobre como deve ser a EF. Mais do que uma disciplina centrada na técnica ou no rendimento, acredito que a sua verdadeira essência está em formar cidadãos ativos, autónomos e conscientes, capazes de compreender o movimento como um espaço de aprendizagem, de relação e de significado. Esta disciplina deve ser inclusiva, criativa e desafiante, oferecendo a cada aluno a oportunidade de descobrir o prazer da atividade física, de desenvolver competências sociais e de construir hábitos de vida saudáveis e sustentáveis.

Ao longo deste ano, percebi que ensinar é estar no cruzamento entre o corpo e a mente, entre a exigência e o cuidado, entre o rigor e a empatia. É criar contextos de aprendizagem em que os alunos não apenas executam, mas pensam, decidem, colaboram e crescem. É nesse equilíbrio que vejo o verdadeiro valor desta disciplina: não no gesto técnico isolado, mas no significado que ele pode assumir na vida de cada aluno.

Vejo, hoje, que as minhas expectativas iniciais não só foram correspondidas como, em muitos aspetos, superadas. Este estágio foi uma verdadeira ponte entre aquilo que idealizei para o meu futuro e aquilo que, agora, sei que sou capaz de construir. Mais do que um conjunto de tarefas, foi uma

jornada de crescimento. E esse crescimento aconteceu todos os dias: nas aulas bem conseguidas, nas dificuldades ultrapassadas, nos conselhos recebidos e, sobretudo, na consciência de que ser professor é um processo contínuo de aprendizagem.

Concluo este relatório com a certeza de que a EF, mais do que uma disciplina escolar, é uma escola de vida. O seu valor reside na forma como transforma o movimento em conhecimento, em relação e em identidade. Este estágio deu-me a confirmação de que quero assumir este compromisso: o de ensinar para além do gesto, de promover aprendizagens significativas e de contribuir para a formação de alunos mais ativos, conscientes e humanos. É essa a EF que defendo e é esse o professor que quero continuar a ser.

8. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). A importância do estágio na formação de futuros professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 30*(3), 23–37.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Caires, S. (2010). O estágio na formação de professores: Da realidade à utopia. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(1), 5–30.

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion. Routledge.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Flores, M. A. (2010). O estágio pedagógico e o desenvolvimento profissional dos professores: Reflexões e perspetivas. *Revista de Estudos Curriculares, 8*(2), 45–66.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (6th ed.). McGraw-Hill.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de EF. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em EF (pp. 241–265). Porto: Editora FADEUP.

Kirk, D. (2010). Physical education futures. Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Lund, J., & Tannehill, D. (2010). Standards-based physical education curriculum development (2nd ed.). Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.

MACPHAIL, Ann; LAWSON, Hal A. (2023). School physical education and teacher education: collaborative redesign for the twenty-first century. Abingdon: Routledge.

Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., & Graça, A. B. S. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. Motriz: Revista de EF, 15(4), 948–957.

Metzler, M. W. (2005). Instructional Models for Physical Education (2nd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.

Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (2006). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach (2nd ed.). Human Kinetics.

Mitchell, S. A., Olsin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2006). Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47, 1106–1133. https://doi.org/10.1590/198053144279

Referências Bibliográficas

Shearer, C., Goss, H. R., Edwards, L. C., Keegan, R. J., Knowles, Z. R., Boddy, L. M., ... & Foweather, L. (2018). How is physical literacy defined? A contemporary update. Journal of Teaching in Physical Education, 37(3), 237–245. https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0136

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

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). Complete guide to sport education (2nd ed.). Human Kinetics.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, research and practice (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

UNESCO (2014). World-wide survey of school physical education: final report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Whitehead, M. (2010). Physical literacy: Throughout the lifecourse. Routledge.

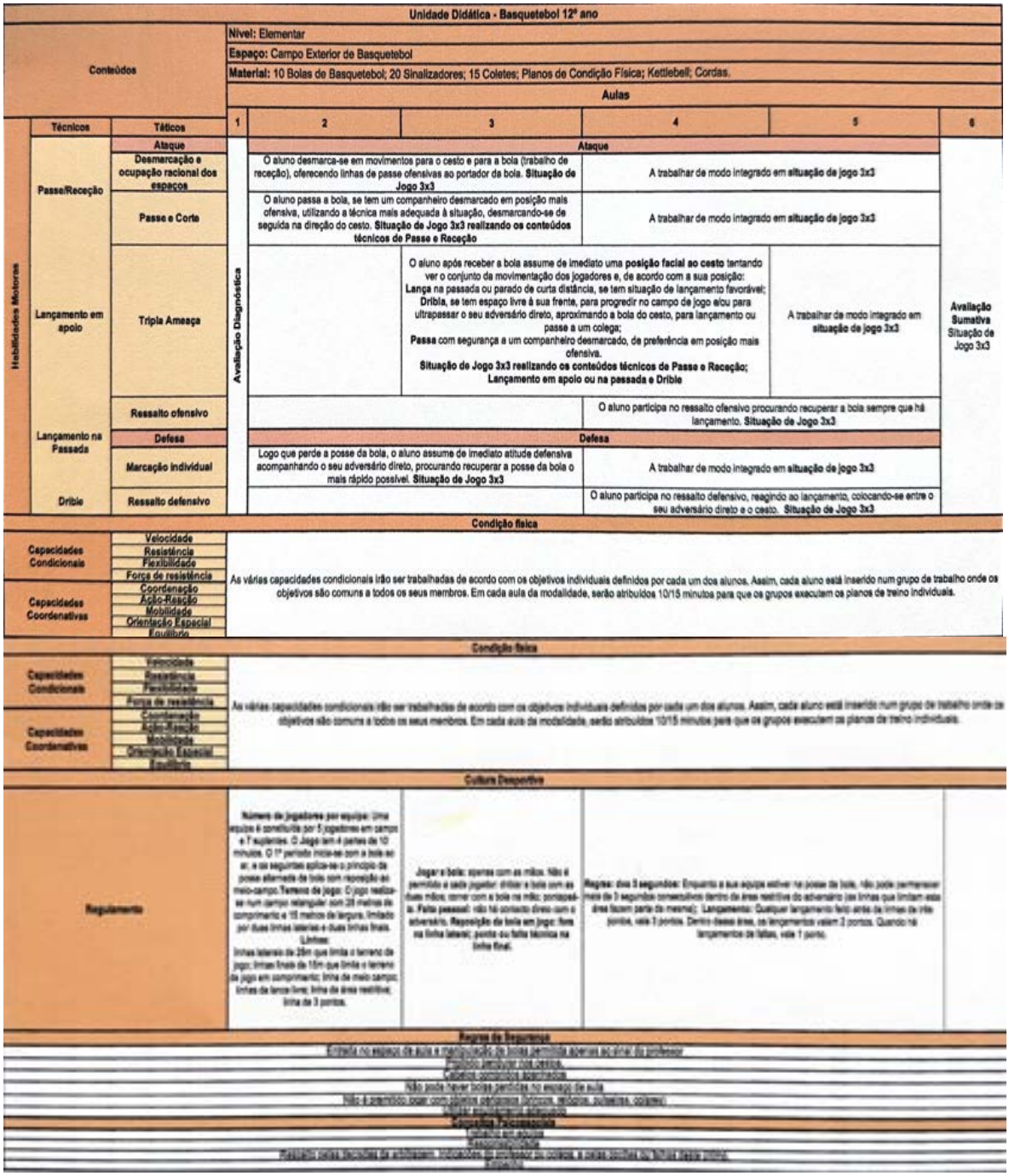
Whitehead, M. (2013). What is physical literacy and how does it impact physical education? In J. L. L. D. Cothran (Ed.), Future directions in physical education: Global perspectives (pp. 37–52). Routledge.

WHITEHEAD, Margaret (2010). Physical literacy: throughout the lifecourse. London: Routledge.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, 61(1–2), 89–99. ttps://doi.org/10.1177/0022487109

Anexos

Anexo 1: Unidade Didática



Unidade Didática - Basquetebol 12º ano

Conteúdos

Nível: Elementar

Espaço: Campo Exterior de Basquetebol

Material: 10 Bolas de Basquetebol; 20 Sinalizadores; 15 Coletes; Planos de Condição Física; Kettlebell; Cordas.

Aulas

	Técnicos	Táticos	1	2	3	4	5	6
Habilidades Motoras		**Ataque**	Avaliação Diagnóstica	**Ataque**				Avaliação Sumativa Situação de Jogo 3x3
	Passe/Receção	**Desmarcação e ocupação racional dos espaços**		O aluno desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola (trabalho de receção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola. **Situação de Jogo 3x3**		A trabalhar de modo integrado em **situação de jogo 3x3**		
		Passe e Corte		O aluno passa a bola, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto. **Situação de Jogo 3x3 realizando os conteúdos técnicos de Passe e Receção**		A trabalhar de modo integrado em **situação de jogo 3x3**		
	Lançamento em apoio	**Tripla Ameaça**			O aluno após receber a bola assume de imediato uma **posição facial ao cesto** tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição: **Lança** na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento favorável; **Dribla**, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um colega; **Passa** com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva. **Situação de Jogo 3x3 realizando os conteúdos técnicos de Passe e Receção; Lançamento em apoio ou na passada e Dribla**	A trabalhar de modo integrado em **situação de jogo 3x3**		
	Lançamento na Passada	**Ressalto ofensivo**				O aluno participa no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento. **Situação de Jogo 3x3**		
		Defesa		**Defesa**				
	Drible	**Marcação individual**		Logo que perde a posse da bola, o aluno assume de imediato atitude defensiva acompanhando o seu adversário direto, procurando recuperar a posse da bola o mais rápido possível. **Situação de Jogo 3x3**		A trabalhar de modo integrado em **situação de jogo 3x3**		
		Ressalto defensivo				O aluno participa no ressalto defensivo, reagindo ao lançamento, colocando-se entre o seu adversário direto e o cesto. **Situação de Jogo 3x3**		

Condição física

Capacidades Condicionais	Velocidade Resistência Flexibilidade Força de resistência
Capacidades Coordenativas	Coordenação Ação-Reação Mobilidade Orientação Espacial Equilíbrio

As várias capacidades condicionais irão ser trabalhadas de acordo com os objetivos individuais definidos por cada um dos alunos. Assim, cada aluno está inserido num grupo de trabalho onde os objetivos são comuns a todos os seus membros. Em cada aula da modalidade, serão atribuídos 10/15 minutos para que os grupos executem os planos de treino individuais.

Condição física

Capacidades Condicionais	Velocidade Resistência Flexibilidade Força de resistência
Capacidades Coordenativas	Coordenação Ação-Reação Mobilidade Orientação Espacial Equilíbrio

As várias capacidades condicionais irão ser trabalhadas de acordo com os objetivos individuais definidos por cada um dos alunos. Assim, cada aluno está inserido num grupo de trabalho onde os objetivos são comuns a todos os seus membros. Em cada aula da modalidade, serão atribuídos 10/15 minutos para que os grupos executem os planos de treino individuais.

Cultura Desportiva

Regulamento	**Número de jogadores por equipa:** Uma equipa é constituída por 5 jogadores em campo e 7 suplentes. O Jogo tem 4 partes de 10 minutos. O 1º período inicia-se com a bola ao ar, e os seguintes aplica-se o princípio de posse alternada de bola com reposição ao meio-campo. **Terreno de jogo:** O jogo realiza-se num campo retangular com 28 metros de comprimento e 15 metros de largura, limitado por duas linhas laterais e duas linhas finais. **Linhas:** linhas laterais de 28m que limita o terreno de jogo; linhas finais de 15m que limita o terreno de jogo em comprimento; linha de meio campo; linhas de lance livre; linha de área restritiva; linha de 3 pontos.	**Jogar a bola:** apenas com as mãos. Não é permitido a cada jogador: driblar a bola com as duas mãos; correr com a bola na mão; pontapeá-la. **Falta pessoal:** não há contacto direto com o adversário. **Reposição da bola em jogo:** fora na linha lateral; ponto ou falta técnica na linha final.	**Regras:** dos 3 segundos: Enquanto a sua equipa estiver na posse de bola, não pode permanecer mais de 3 segundos consecutivos dentro da área restritiva do adversário (as linhas que limitam esta área fazem parte da mesma); Lançamento: Qualquer lançamento feito antes da linha de três pontos, vale 2 pontos. Dentro dessa área, os lançamentos valem 2 pontos. Quando há lançamentos de faltas, vale 1 ponto.	

Regras de Segurança

Entrada no espaço de aula e manipulação de bolas permitida apenas ao sinal do professor

Proibido empurrar nos cestos

Cabelos compridos apanhados

Não pode haver bolas perdidas no espaço de aula

Não é permitido jogar com pontos pejorativos (asnice, nódoa, pulseiras, colares)

Usar equipamento adequado

Educação Psicossocial

Cuidado em equipa

Responsabilidade

Respeitar todas as decisões do professor ou colega, e nunca discutir ou falar para cima

Empatia

Anexo 2: Plano de Aula Badminton

Plano de aula

Professor: Simão Teixeira	**Ano/Turma**: 12ºJ	**Data:** 07/05/2025
Escola: Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida	**Nº de alunos**: 20	**Hora:** 8h30
Aula nº: 102 e 103 **Sessão nº:** 3 de 7	**Espaço:** Pavilhão - ESMGA	**Duração:** 75 minutos
Unidade Didática: Badminton	**Material:** Volantes, Raquetes, Postes, Redes, Cones, Planos de treino, Cordas, Kettlebell	

Objetivos gerais da aula

Habilidades Motoras: Aplicar os deslocamentos, ocupação racional do campo e posição dinâmica e adequação dos batimentos em função da trajetória do volante, executando as técnicas de clear, amorti, remate, encosto, lob, remate e bloqueio.
Conceitos Psicossociais: Demonstrar empenho, autonomia, respeito e cooperação durante toda a aula.
Cultura Desportiva: Conhecer e aplicar as regras de segurança essenciais e transversais a todas as aulas. Conhecer as componentes técnicas e táticas abordadas.
Fisiologia do Treino e Condição Física: Exercitar as capacidades físicas que cada aluno se propôs a melhorar, através de planos de treino individualizados.

Funções Didáticas: Introdução e Exercitação das técnicas de remate e bloqueio. Introdução e exercitação das componentes táticas de deslocamentos, ocupação racional do campo e posição dinâmica e adequação dos batimentos em função da trajetória do volante.

PARTE		CONTEÚDO	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA
Parte Inicial	5'	Realizar a chamada; Introdução da aula.	Transmitir as regras de segurança da modalidade; Explicação breve no quadro, dos batimentos a abordar da aula (Remate e bloqueio).	
Parte Fundamental	10'	Ativação geral	O aluno: Predispõe o organismo para a prática de atividade física; Aumenta a frequência cardíaca.	**Exercícios de ativação geral:** Corrida; Skipping; Elevação de calcanhares; Deslocamentos laterais; Rodar braços à frente e atrás; Pé coxinho; Mudanças de direção.
			O aluno: - Sustenta o volante no ar, realizando os batimentos mais adequados à trajetória do mesmo.	**Jogo de cooperação 1x1** Os alunos realizam um jogo de sustentação do volante, devendo adaptar o batimento em função da trajetória do mesmo.
	15'	Lob; Clear; Amorti; Encosto; Serviço;	O aluno: - **Lob**: realiza o movimento de baixo para cima, com a pega mais adequada ao lado em que o volante se encontra, enviando o mesmo para o	**Sequências** Aproveitando a organização anterior, os alunos realizam as seguintes sequências: - Amorti alternado (Serviço comprido - amorti -

PARTE		CONTEÚDO	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA
		Remate; Bloqueio	fundo do campo; - **Clear:** realiza o movimento acima da cabeça, com o braço dominante esticado quando contacta o volante e envia-o para o fundo do campo; - **Amorti:** realiza o movimento acima da cabeça, com o braço dominante esticado quando contacta o volante e envia-o para junto da rede; - **Remate:** realiza o movimento acima da cabeça, com o braço dominante esticado quando contacta o volante e envia-o com a máxima força possível e para o meio do campo; - **Encosto:** realiza o movimento de baixo para cima, com a pega mais adequada ao lado em que o volante se encontra, enviando o mesmo para junto da rede; - **Bloqueio:** realiza o movimento com a raquete à frente do corpo com a pega mais adequada à trajetória do	encosto - lob); - Remate alternado (Serviço comprido -remate-bloqueio - encosto - lob); - Serviço comprido - clear - remate/amorti - (dependendo da técnica executada, a continuação da sequência deve ser em "amorti alternado" ou "remate alternado").

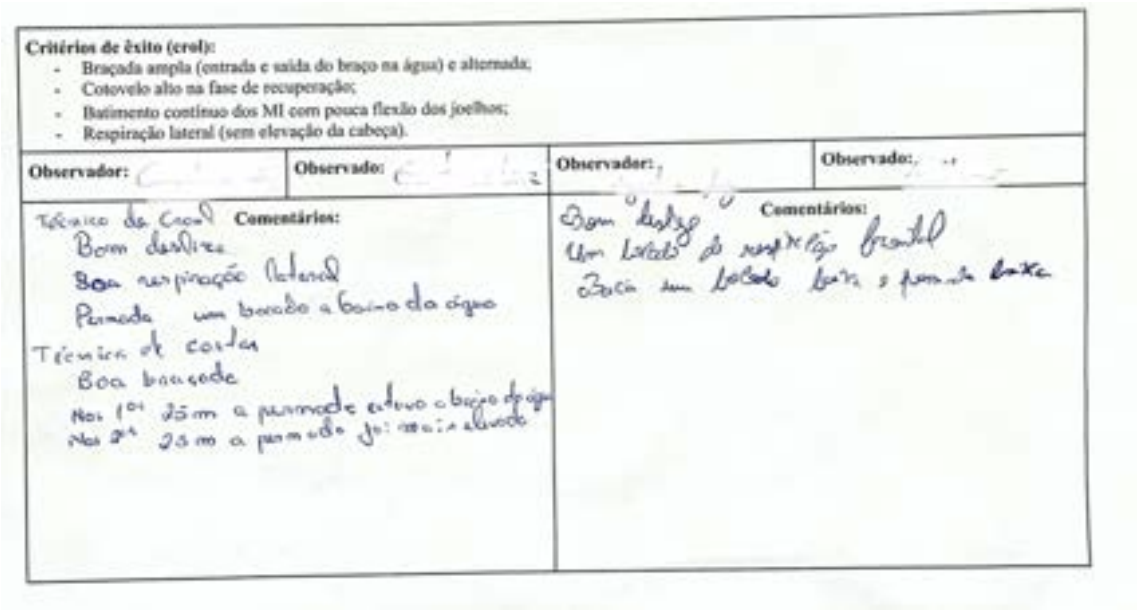
PARTE		CONTEÚDO	OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / ESQUEMA
			volante e envia-o para junto da rede.	
	30'	Lob; Amorti; Clear; Encosto; Serviços; Remate; Bloqueio.	O aluno: - Tem conhecimento das regras no jogo de badminton. - Na execução das técnicas, cumpre os critérios descritos em cima.	**Competição: Quadro Competitivo (Ligas)** Os alunos vão estar divididos por duas ligas, de acordo com o seu nível de competência para a modalidade. Dentro de cada liga vão estar construídas equipas de 3 elementos e realizam jogos de 3 minutos. Após o tempo terminar, cada grupo tem de verificar a soma total de pontos. O aluno que tiver mais pontos avança um campo, o que tiver menos pontos desce um campo e o outro aluno mantém-se no mesmo campo.
	10'	Aptidão Física	O aluno: - Demonstra empenho e responsabilidade na execução dos exercícios.	Os alunos organizam-se nos grupos de trabalho de forma a dar continuidade ao treino de condição física. Devem seguir o plano de treino individual, entregue em papel, de acordo com os objetivos traçados pelos mesmos.
Parte Final	5'	Retorno à calma; Reflexão geral da aula;	Conversa breve com feedback e algumas informações pertinentes para a próxima aula, enquanto os alunos realizam o retorno à calma;	

Anexo 3: Folha de Tarefa Natação

Nível 2 **Realizar 10 respirações ativas a cada 25 metros** **(inspirar à superfície e expirar, soprando controladamente, dentro de água)**		
Nº de piscinas	**Exercício**	**Componentes Críticas**
2x 25m	**Golfinhos**	- Controlar a respiração; - Mergulhar e tocar no chão
2x 25m	**Técnica de Crol** Ação dos MI de crol com as mãos estendidas com a placa	- Manter o corpo em extensão; - Batimento contínuo dos MI.
2x 25m	**Técnica de Crol** Ação dos MI de Crol com uma das mãos estendida na placa e a outra paralela ao corpo. (25m com cada MS)	- Bacia alta; - Batimento contínuo dos MI; - Respiração **lateral**.
4x 25m	**Técnica de Crol** Ação dos MI coordenada com a respiração e ação unilateral do MS	- Braçada ampla e continua **colocando a mão por baixo da placa no final do movimento;** - Inspira quando o MS sai da água; - **Cotovelo alto** na fase recuperação. - Alternar o braço a cada 25m
4x 25m	**Técnica de Crol completa** Ação dos MI coordenada com a respiração e ação dos MS	- **Braçada ampla** e contínua; - Inspira quando o MS sai da água; - **Cotovelo alto** na fase recuperação.
2x 25m	**Técnica de Costas** Ação dos MI de Costas com as mãos estendidas, com a placa	- **Bacia alta** - Batimento contínuo dos MI

4x25m	**Técnica de Costas** Ação dos MI coordenada com a respiração e ação unilateral do MS	- Braçada ampla e contínua; - Saída do MS pelo polegar e entrada pelo dedo mindinho - **Bacia alta**; **- Batimento contínuo dos MI com pouca flexão dos joelhos** - Alternar o MS a cada 25m
2x25 m	**Técnica de Costas completa** Ação dos MI coordenada com a respiração e ação dos MS **(OBSERVAÇÃO AO COLEGA)**	- **Braçada ampla** e contínua; - Saída do braço pelo polegar e entrada pelo dedo mindinho - **Bacia alta**; **- Batimento contínuo dos MI com pouca flexão dos joelhos**
2x25 m	**Nado livre**	

Anexo 4: Folhas de Observação Natação



Critérios de êxito (crol):
- Braçada ampla (entrada e saída do braço na água) e alternada;
- Cotovelo alto na fase de recuperação;
- Batimento contínuo dos MI com pouca flexão dos joelhos;
- Respiração lateral (sem elevação da cabeça).

Observador:	Observado:	Observador:	Observado:
Técnica de Crol **Comentários:** Bom deslize Boa respiração lateral Pernada um bocado a fazer da água Técnica de costas Boa braçada Nos 1os 25m a pernada estava a fazer da água Nos 2os 25m a pernada já estava elevada		**Comentários:** Bom deslize Um lado de respiração frontal Bacia um bocado baixa e pernada baixa	

Anexo 5: Dossiê Ginástica Acrobática

Dossier Ginástica Acrobática

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano Letivo 2024/2025

Professor: Simão Teixeira



Grupo de trabalho:

1. Calendarização

Dia	Monitorização / Tarefas a realizar
13 de Novembro	➔ Introduzir a modalidade de Ginástica Acrobática; ➔ Transmitir as regras de segurança e organização das aulas; ➔ Compreender os critérios de avaliação da modalidade; ➔ Apresentação do dossier; ➔ Explorar as pegas, montes e desmontes, e elementos de ligação em pares e trios ➔ Divisão dos alunos pelas suas funções (base, intermédio e volante), constituindo os grupos finais (7, 8 e 9 elementos).
27 de Novembro	➔ Explorar as pegas, montes e desmontes, e elementos de ligação em pares trios e quadras; ➔ Selecionar, pelo menos, duas figuras por aluno a incluir num esquema com elementos de ligação; ➔ Escolher música e definir o tema do esquema coreográfico.
4 de Dezembro	➔ Explorar as pegas, montes e desmontes, e elementos de ligação em pares e trios, quadras, de cinco e de seis elementos; ➔ Apresentação à turma do esquema construído até ao momento; ➔ Efetuar a auto e heteroavaliação a partir dos critérios de observação definidos pelo professor.
11 de Dezembro	➔ Explorar as pegas, montes e desmontes, e elementos de ligação em pares, trios, quadras, de cinco, seis e sete elementos; ➔ Apresentação à turma do esquema construído até ao momento;

2. Autoperceção e formação dos grupos

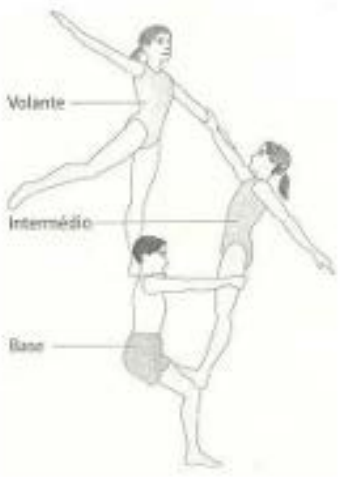
- ➜ Subdivisão da turma em 3 grupos (base, intermédio e volante);
- ➜ Formação de grupos de forma que exista uma distribuição equilibrada dos alunos tendo em conta a função a desempenhar.

3. Regras de segurança

- ➜ Todas as tarefas de aula têm de ser realizadas com responsabilidade, sem brincadeiras ou distrações que possam colocar em causa a integridade física, pessoal e dos colegas.
- ➜ A concentração é fulcral, prevenindo possíveis lesões.
- ➜ Não é permitido o uso de acessórios que coloquem em causa a integridade física, pessoal e dos colegas.
- ➜ É fundamental respeitar as diferenças entre base e volante.
- ➜ É fundamental utilizar as pegas indicadas para cada elemento assim como os montes e desmontes, garantindo a segurança de todos.
- ➜ Sempre que necessário, um aluno deve auxiliar na realização das figuras.
- ➜ Os alunos devem efetuar a sessão com o material adequado (t-shirt presa) e sem sapatilhas.
- ➜ Todas as figuras são realizadas em cima do praticável.

4. Habilidades Motoras

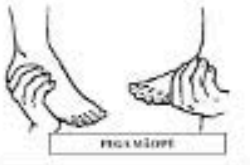
4.1. Funções



4.2. Pegas

As pegas na ginástica acrobática têm o objetivo de proporcionar estabilidade, segurança e controlo ao realizar movimentos complexos em grupo.

Tipos de Pegas	Objetivos	Figuras
	Apoiar as palmas das mãos uma na outra, envolvendo a mão com os dedos	Figuras de Grupo
 PEGA DE PULSOS COM ENCAIXE DE DEDOS	Contactar, com a palma da mão, o pulso do colega envolvendo-o com o dedo indicador e o medial.	

	Contactar, com a palma da mão, o pulso do colega envolvendo-o com os dedos. O dedo polegar rodeia um lado, enquanto os restantes dedos envolvem o outro lado	
 PEGA ENTRELAÇADA	Ambas as mãos envolvem os pulsos, formando um quadrado ou "cadeirinha". Esta pega serve também para realizar subidas dos alunos com a função de volante.	Poderão ser utilizadas para elevar os volantes nas figuras de grupo
	O base agarra o braço do volante pelo lado de fora, enquanto o volante agarra o braço do base pelo lado de fora	
	A palma da mão deve estar a segurar a parte externa no pé, agarrando com o indicador, o médio, anelar e o mindinho a parte de cima do pé.	

4.3. Montes e Desmontes

São elementos técnicos através do quais se constroem as figuras, onde ambos os alunos, base e volante, devem estar concentrados, mantendo a posição durante, no mínimo, 5 segundos.

Montes/Desmontes	Indicações
	O base apoia um joelho no chão, e o volante sobe apoiando-se na coxa e no ombro do base. Ambos utilizam a pega simples para auxiliar a subida do volante. Ambos mantêm as costas direitas, e não largam as mãos até que o volante se sinta estável. O base segura o volante ligeiramente abaixo do joelho. A alteração da pega do base é feita com uma mão de cada vez, de modo que o volante nunca fique sem apoio. O desmonte é feito através de uma ligeira impulsão do volante, para a frente utilizando a pega simples como apoio.
	O base flete ligeiramente um dos membros inferiores, e o volante sobe apoiando-se na coxa e nas mãos do base. Ambos utilizam a pega de pulsos para auxiliar a subida do volante. Ambos mantêm as costas direitas, e não largam as mãos até que o volante se sinta estável. O base segura o volante nas mãos enquanto o volante coloca os membros

	inferiores nos ombros do base. O desmonte é realizado quando o base se coloca de joelhos no chão, mas o volante sai da posição sempre com apoio nas mãos.
	O base flete ligeiramente os membros inferiores, e o volante "senta-se" sobre os pés. O base realiza uma pequena impulsão com os membros inferiores, apoiando logo de seguida as mãos na zona das omoplatas do volante. Após encontrarem equilíbrio, o base deve estender os membros inferiores. O desmonte é feito através do processo inverso da montagem da figura.

4.4. Figuras

Figuras com dois elementos (Pares):

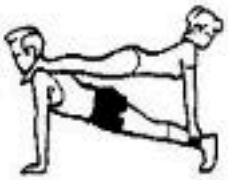
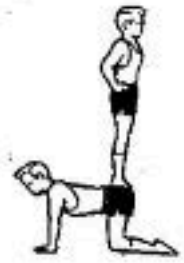
Nível 1	Nível 2	Nível 3
Figura 1		
		

Figura 2		
		
Figura 3		
		

Figuras com três elementos (Trios):

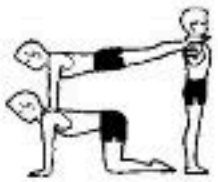
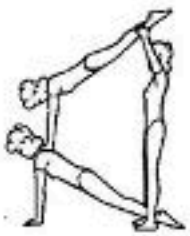
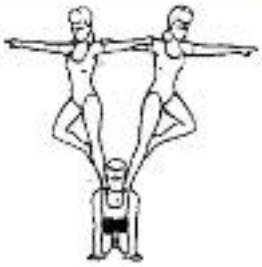
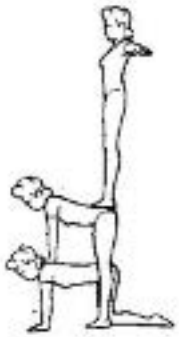
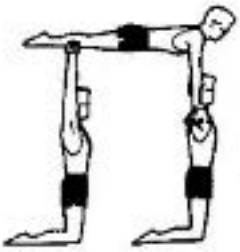
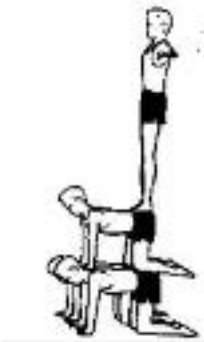
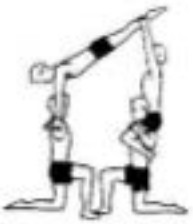
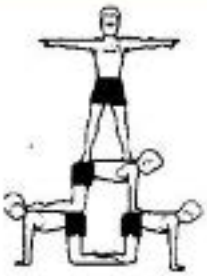
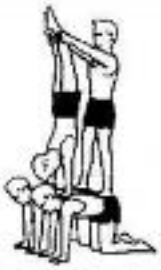
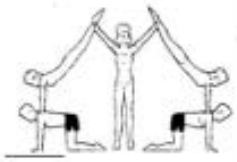
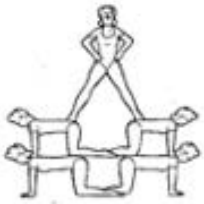
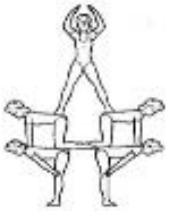
Nível 1	Nível 2	Nível 3
Figura 1		
		

Figura 2		
		
Figura 3		
		

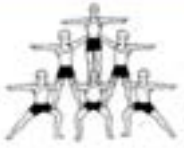
Figuras de quatro de elementos (Quadras):

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Figura 1		
		
Figura 2		
		
Figura 3		
		

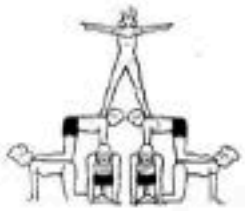
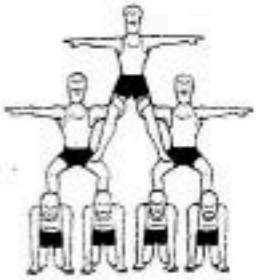
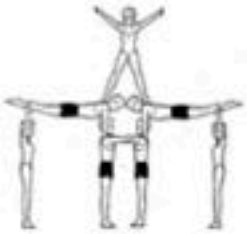
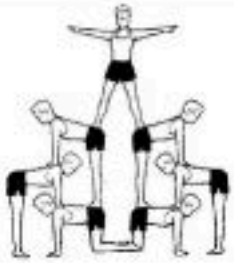
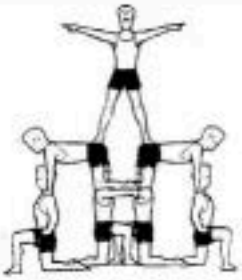
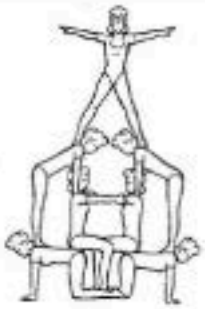
Figuras de cinco elementos:

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Figura 1		
		
Figura 2		
		

Figuras com seis elementos:

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Figura 1		
		
Figura 2		
		
Figura 3		
		

Figuras com sete elementos:

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Figura 1		
		
Figura 2		
		

4.5. Elementos de Ligação

Na ginástica acrobática, os elementos de ligação são movimentos que fazem as ligações entre os elementos técnicos e têm a função de embelezar os esquemas. Elementos como saltos, rolamentos, piruetas, posições de equilíbrio, afundos, roda, apoio facial invertido, são formas de ligação entre as figuras do esquema. São importantes porque dão fluidez à coreografia, garantindo que os movimentos não sejam feitos de forma isolada, mas sim, como parte de uma sequência contínua e harmoniosa, ajudando também na criação do ritmo da coreografia.

			
Rolamento à frente	**Rolamento à retaguarda**	**Vela**	**Ponte**
			
Salto Encarpado	**Pirueta (180° e 360°)**	**Avião**	**Salto de Gato**
			
Salto Engrupado	**Roda e Rodada**	**Bandeira**	**Afundo**
			
Salto Tesoura	**Apoio facial invertido**		

5. Cultura Desportiva

Regulamento

Composição das Equipas

Existem 5 categorias:

- Pares femininos e masculinos - 1 base e um volante, ambos do mesmo género;
- Pares mistos - 1 base do género masculino e 1 volante do género feminino;
- Grupos femininos (trios);
- Grupos masculinos (quadras).

Cada aluno possui uma função especifica: **Base** (responsável pelo apoio e equilíbrio) e **Volante** (executa movimentos no ar e posturas em altura). Em trios e quadras, há posições **Intermédias** que auxiliam nas formações.

Duração

Os esquemas oficiais têm uma duração de 2 minutos e 30 segundos, acompanhado de música, com a composição de todos os tipos de exercícios.

Área de Competição

A área de apresentação é um praticável de **12x12 metros**, com piso adequado para absorver impactos.

Segurança

Movimentos que oferecem risco ao aluno são regulamentados ou proibidos, sendo obrigatório o uso de técnicas seguras para realizar elementos de força, equilíbrio e lançamento.

Comportamento e Espírito Desportivo

Respeito e espírito desportivo são fundamentais. Os alunos devem evitar manifestações negativas e apoiarem-se uns aos outros, valorizando a **cooperação e o respeito** em equipa.

6. Escolha do Tema

Para a realização do esquema, os grupos de alunos terão de escolher um tema específico. Os alunos deverão utilizar a sua imaginação e inspirarem-se nas suas vivências para definirem o tema central para a construção do esquema. Atendendo à obrigatoriedade de incluir os elementos obrigatórios para avaliação, enquanto desenvolvem a sua criatividade na própria coreografia.

Tema: _____

7. Construção do Esquema

- ➜ Duração: mínimo 1 minuto e 30 segundos, com música.
- ➜ Figuras obrigatórias por grupo (dossier): 8 figuras obrigatórias, distribuídas da seguinte forma - 2 figuras de pares, 2 de trios, 1 de quadras, 1 de cinco, 1 de seis e 1 de 7 elementos (8 elementos de ligação).
- ➜ Cada aluno tem de realizar, no mínimo, 4 figuras e 3 elementos de ligação.
- ➜ Incluir uma figura de criatividade: pesquisar acerca de uma figura de 5 , 6 ou 7 elementos à escolha que devem inserir no esquema de grupo.
- ➜ Interpretar e realizar o esquema de forma articulada com a música e o tema

8. Esquema

No quadro abaixo, os alunos devem descrever o esquema, indicando as figuras, o nível e os elementos que participam em cada uma das fases da coreografia.

	Elemento Nº	Nível	Participantes
Pares			
Trios			
Quadras			
Grupos 5/6/7			
Grupos 6/7			**Todos**
Elementos Ligação			

9. Heteroavaliação

Os alunos realizam uma avaliação descritiva dos esquemas dos restantes grupos da turma. Avaliam os colegas em todos os critérios, numa escala de 1 a 5, em que 1 define Insuficiente e 5 Excelente. No final devem realçar pontos positivos ou aspetos a melhorar através de um comentário descritivo.

HÉTERO AVALIAÇÃO **Dificuldades e aspetos a melhorar**				
Critérios/Grupo				
Execução técnica das figuras (pegas, montes e desmontes)				
Articulação e fluidez do esquema (figuras e elementos de ligação)				
Criatividade, encadeamento lógico e postura/expressão de acordo com a música e tema				

1	2	3	4	5
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

10. Avaliação

A avaliação vai ter em conta:

- ➜ O trabalho realizado em todas as aulas;
- ➜ Coreografia final;
- ➜ Para cada esquema vai ser atribuída uma classificação final, que deve ser distribuída pelos elementos do grupo considerando a participação dos alunos na construção do esquema e execução do mesmo. Esta distribuição é realizada pelo grupo de forma consciente.

Critérios de avaliação:

1- Execução Técnica (35%)

Neste domínio, a seleção das figuras está associada a uma pontuação, ou seja, conforme o nível da figura que escolherem, a vossa avaliação corresponde a uma determinada pontuação.

Cada figura de nível 3 realizada terá uma cotação de **2,8 pontos** , cada figura de **nível 2** terá uma cotação de **2 pontos** e cada figura de **nível 1** terá uma cotação de **1,5 pontos**. Os **elementos de ligação** terão uma pontuação de **0,25 pontos**.

A classificação final do grupo será a soma de todas as pontuações das figuras juntamente com a dos elementos de ligação.

Figuras	Pontuação
Nível 3	2,8 pts
Nível 2	2,0 pts
Nível 1	1,5 pts
Elemento de Ligação	0,25 pts

1. **Para atingir a nota máxima e o patamar de 20 valores:**
   - ➔ O grupo **deve incluir, pelo menos, 5 figuras de Nível 3 e 3 figuras de Nível 2** no esquema.
   - ➔ A combinação dessas figuras, com os elementos de ligação permitirá ao grupo alcançar a pontuação máxima.

A pontuação final de cada grupo poderá variar de acordo com o nível das figuras realizadas, a correção ao nível da execução técnica e dos elementos de ligação usados e os descontos aplicados em caso de falhas na execução.

Assim, será utilizada uma escala de descontos em função das falhas na execução.

- **Descontos por falhas:** Caso ocorram falhas, como problemas nas pegas, nos elementos de ligação, nos montes, desmontes ou quebras de figuras, serão aplicados descontos, classificados em três níveis:
  - ➔ **Ligeiro:** - 0,2 pontos
  - ➔ **Médio:** - 0,4 pontos
  - ➔ **Grave:** - 0,6 pontos

Os descontos irão influenciar a classificação final.

Descontos figuras		
Ligeiro (0,2 pontos)	Médio (0,4 pontos)	Grave (0,6 pontos)
- Pegas ligeiramente instáveis; - Montes e Desmontes executados com ligeira dificuldade; - Quebra ligeira da figura.	- Pegas executadas com alguma dificuldade; - Montes e desmontes executados com algumas dificuldades; - Quebra parcial da figura.	- Pegas ineficazes - Montes e desmontes instáveis; - Quebra total da figura.

Descontos elementos de ligação		
Ligeiro (0,2 pontos)	Médio (0,4 pontos)	Grave (0,6 pontos)
- Elemento de ligação executado com ligeiras incorreções.	- Elemento de ligação com algumas incorreções.	- Elemento de ligação imperceptível (grave execução técnica).

2- Componente Artística (25%)

Este domínio está relacionado com a estética e fluidez dos movimentos tendo em conta os seguintes critérios:

- ➜ Postura e expressão: Postura firme, adequada e cumprindo as regras de segurança: adotar uma postura que transmita a sensação, energia e atitude coerente com o tema;
- ➜ Criatividade: Originalidade e capacidade de inovar;
- ➜ Encadeamento Lógico: interligar, com fluidez, as figuras com os elementos gímnicos utilizando diferentes sentidos e direções no praticável.

Critério	Postura e Expressão	Criatividade	Encadeamento
Ponderação	30%	50%	20%

3- Processo (40%)

Este domínio está relacionado com todo o processo da criação da coreografia, assim como, com a participação individual no esquema do grupo, tendo em conta os domínios seguintes.

Pesquisa e Pensamento Crítico

Este domínio avalia a capacidade crítica dos alunos e a capacidade de heteroavaliação dos esquemas dos restantes grupos, quer através da ficha de heteroavaliação, quer através da apreciação feita nas aulas.

O aluno em contexto de aula:

- Coloca dúvidas sobre a modalidade;
- Analisa de forma crítica as habilidades técnicas;
- Obtém respostas oportunas e adequadas na prática;
- Analisa o seu desempenho e o dos outros, dando e aceitando sugestões.

Capacidade de Expressão

Neste domínio, o aluno em contexto de aula:

- Demonstra entusiasmo na realização das tarefas;
- Realiza as atividades com intencionalidade e de acordo com o objetivo;
- Adota a melhor opção em resposta às situações;
- Argumenta, procura alternativas, ideias e soluções.

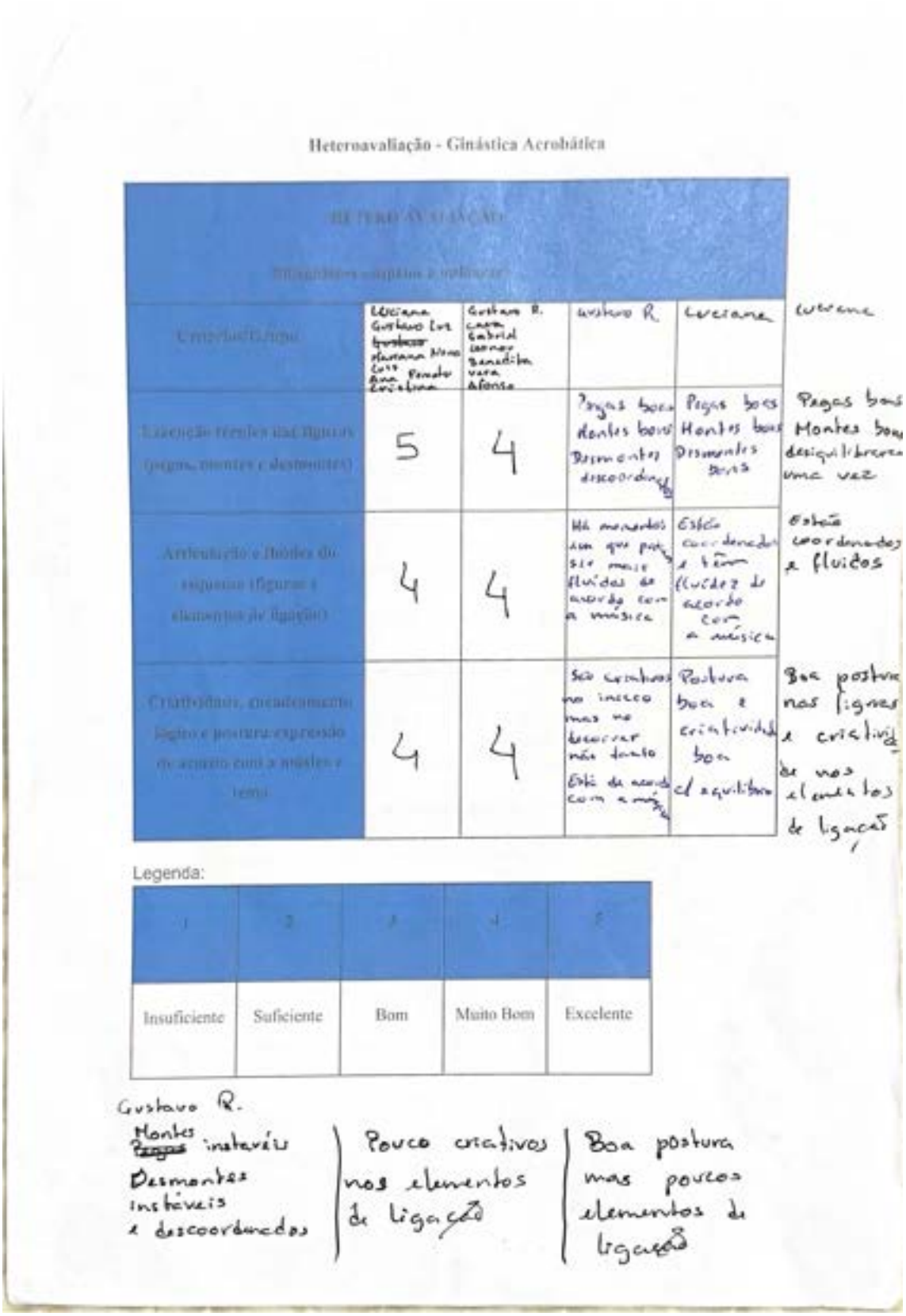
Relacionamento Interpessoal

Neste domínio, o aluno em contexto de aula:

- Revela atitudes de respeito;
- Cumpre sempre os deveres e é autónomo;
- Contribui para o melhor desempenho pessoal e dos outros;
- Interage com tolerância, empatia e responsabilidade;
- Argumenta e aceita sempre as diferentes opiniões.

TOTAL DE PONTOS: _____ (Valor distribuído por todos os elementos do grupo em função do trabalho desenvolvido)

Anexo 6: Ficha de Heteroavaliação de Ginástica Acrobática



Heteroavaliação - Ginástica Acrobática

HETEROAVALIAÇÃO Grupo/Turma: 8ºA e 8ºB	Leciana Gustavo Luz Gustavo Mariana Nino Luiz Paulo Ana Carolina	Gustavo R. Caua Gabriel Leonor Benedita Vera Afonso	Gustavo R.	Leciana	Leciana
Execução técnica das figuras (pegas, montes e desmontes)	5	4	Pegas boas Montes bons Desmontes descoordenados	Pegas boas Montes bons Desmontes bons	Pegas boas Montes bons desiquilibrou uma vez
Articulação e fluidez da sequência (figuras e elementos de ligação)	4	4	Há momentos em que pode ser mais fluído de acordo com a música	Está coordenado e tem fluidez de acordo com a música	Está coordenado e fluidos
Criatividade, encadeamento lógico e postura expressão de acordo com a música e tema	4	4	São criativos no inicio mas no decorrer não tanto Está de acordo com a música	Postura boa e criatividade boa Só equilibrio	Boa postura nas ligações e criatividade nos elementos de ligação

Legenda:

1	2	3	4	5
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

Gustavo R.

Montes ~~Pegas~~ instáveis
Desmontes instáveis e descoordenados

Pouco criativos nos elementos de ligação

Boa postura mas poucos elementos de ligação

Anexo 7: Tabela de Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa Basquetebol						
Nº	Ações táticas (80%)					
	Desmarcação, (abertura de linhas de passe)	**Ocupa racionalmente o espaço**	**Posição de Tripla ameaça** (Opta pela melhor das opçoes : Lançar, Passar, Driblar)	**Passe e corte**	**Marcação individual**	**Tática**
1	5	5	4,7	4,8	5	19,6
2	4,2	4,5	3,5	4	3,8	16
3	4,5	4,5	4,3	4,7	4,5	18
4	4,5	4,5	3,8	4	4	16,64
5	5	5	4,2	4,5	4,5	18,56
6	4,2	4,2	3,8	4,2	4	16,32
7	5	4,7	4,2	4,7	5	18,88
8	5	4,7	5	5	5	19,76
10	4,2	4	3,5	4	3,8	15,6
11	4,5	4	3,5	4,2	4	16,16
12	4,2	4	3,5	4	3,8	15,6
13	4,3	4,2	3,5	4,2	4	16,16
14	5	4,7	4,5	5	4,7	19,12
16	4,7	4,3	4,2	4,3	4,2	17,36
17	4,3	4,2	3,5	4,3	4	16,24
18	4,5	4,5	3,8	4,3	4	16,88
20	4,7	4,5	4	4,5	4,5	17,76
21	5	5	4,7	4,8	5	19,6
22	4,5	4,2	3,8	4,2	4	16,56
23	5	5	4,6	4,7	5	19,44

Acções técnicos (15%)			Conhecimento (5%)	Classificação Final Saber e Saber Fazer (60%)
Relação com bola (Passe, Receção e Drible de acordo com as situações de jogo)	**Lançamentos** (Em apoio e na passada)	**Técnica**		
5	5	20	19,00	19,67
4,2	3,5	15,4	17,00	15,90
4,5	4	17	19,00	17,80
4,2	3,8	16	17,00	16,50
5	4,7	19,4	19,00	18,79
4,5	4	17	17,00	16,52
5	5	20	20,00	19,22
5	5	20	20,00	19,83
4,2	3,8	16	17,00	15,77
4,2	4,2	16,8	18,00	16,41
4,2	3,8	16	17,00	15,77
4,2	4,2	16,8	17,00	16,36
5	4,5	19	20,00	19,13
4,5	4,3	17,6	18,00	17,45
4,2	4	16,4	18,00	16,37
4,5	4,5	18	18,00	17,22
4,7	4,7	18,8	19,00	18,08
5	5	20	20,00	19,72
4,2	4	16,4	18,00	16,59
5	4,8	19,6	20,00	19,51

Capacidade de Expressão	Pensamento Crítico	Relacionamento Interpessoal	Classificação 3 Parâmetros (40%)	Classificação Final
4,70	4,50	4,72	18,56	19,23
4,70	4,30	4,92	18,56	16,96
4,80	4,60	5,00	19,20	18,36
4,60	4,30	4,92	18,43	17,27
4,70	4,70	5,00	19,20	18,96
4,60	4,30	4,80	18,27	17,22
4,80	4,70	5,00	19,33	19,26
5,00	5,00	5,00	20,00	19,90
4,50	4,30	4,92	18,29	16,78
4,50	4,30	5,00	18,40	17,21
4,50	4,30	5,00	18,40	16,82
4,30	4,30	5,00	18,13	17,07
4,80	5,00	5,00	19,73	19,37
4,70	4,50	5,00	18,93	18,04
4,30	4,50	4,85	18,20	17,10
4,70	4,50	4,92	18,83	17,86
4,70	4,50	5,00	18,93	18,42
4,70	4,80	4,80	19,07	19,46
4,70	4,70	4,92	19,09	17,59
4,70	4,70	5,00	19,20	19,38

Anexo 8: Atividade Sports Outdoor Event



Anexo 9: Plano de Treino Inicial

Plano de Condição Física
Membros Inferiores e Membros Superiores

[redacted] /

Exercício	Nível	Imagem	Repetições
Flexões	Iniciado: Flexão com braços elevados Avançado: Flexão		10 (x2)
Agachamento	----		10 (x2)
Extensão de Braço (Tríceps)	Iniciado: Pernas dobradas Avançado: Pernas esticadas		10 (x2)
Prancha Estática	Iniciado: Braços Avançado: Cotovelos		30' (x2)
Lunge Frontal	----		10x2 (a cada perna)
Burpee	Iniciado: Sem salto Avançado: Com salto		10 (x2)

Retira o exercício do Burpee e acrescenta o exercício Half Kneeling Dorsiflexion+ Alongamento Isquiotibiais

Anexo 10: Plano de Treino Individual do Aluno



Plano de treino

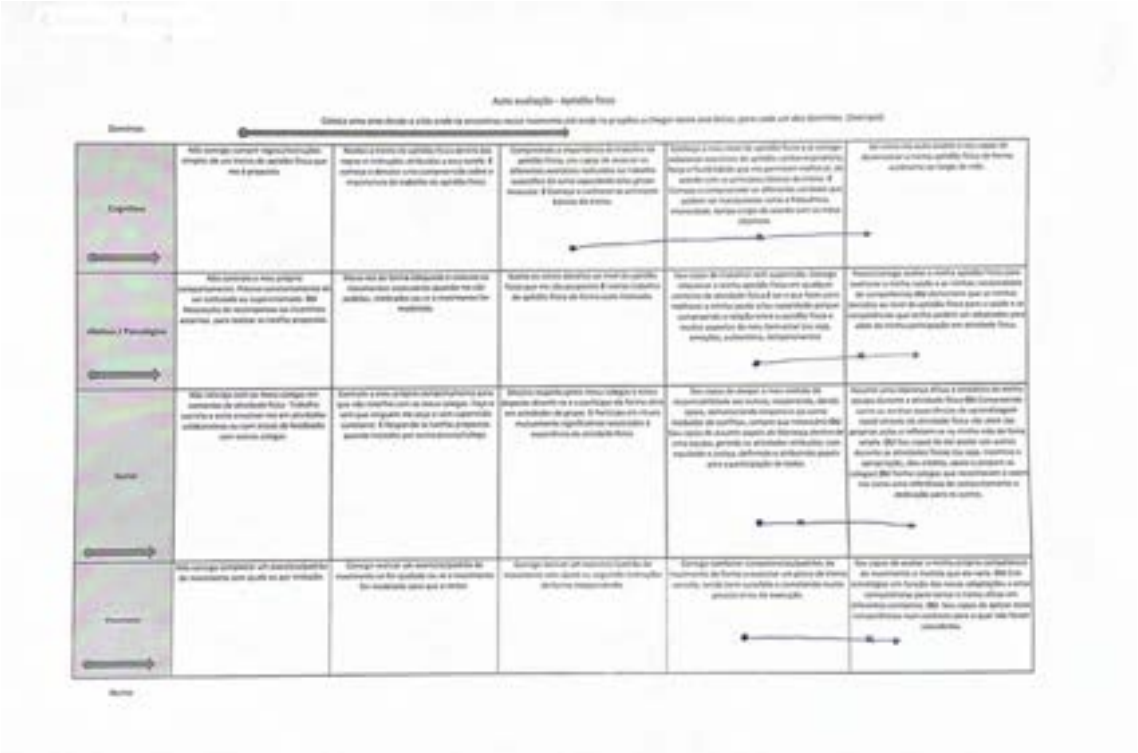
RESISTÊNCIA, TRABALHO DE MEMBROS SUPERIORES E INFERIORES

EXERCÍCIOS	REPS
COMO AQUECIMENTO JUMPING JACKS	15X 30 seg
PRANCHA COM TOQUE DE OMBRO ALTERNADO	30 SEG
BENCH DIPS	10X
SQUAT JUMP	15X 30 seg
WALL SIT	30 SEG
MOUTAIN CLIMBERS	30 SEG

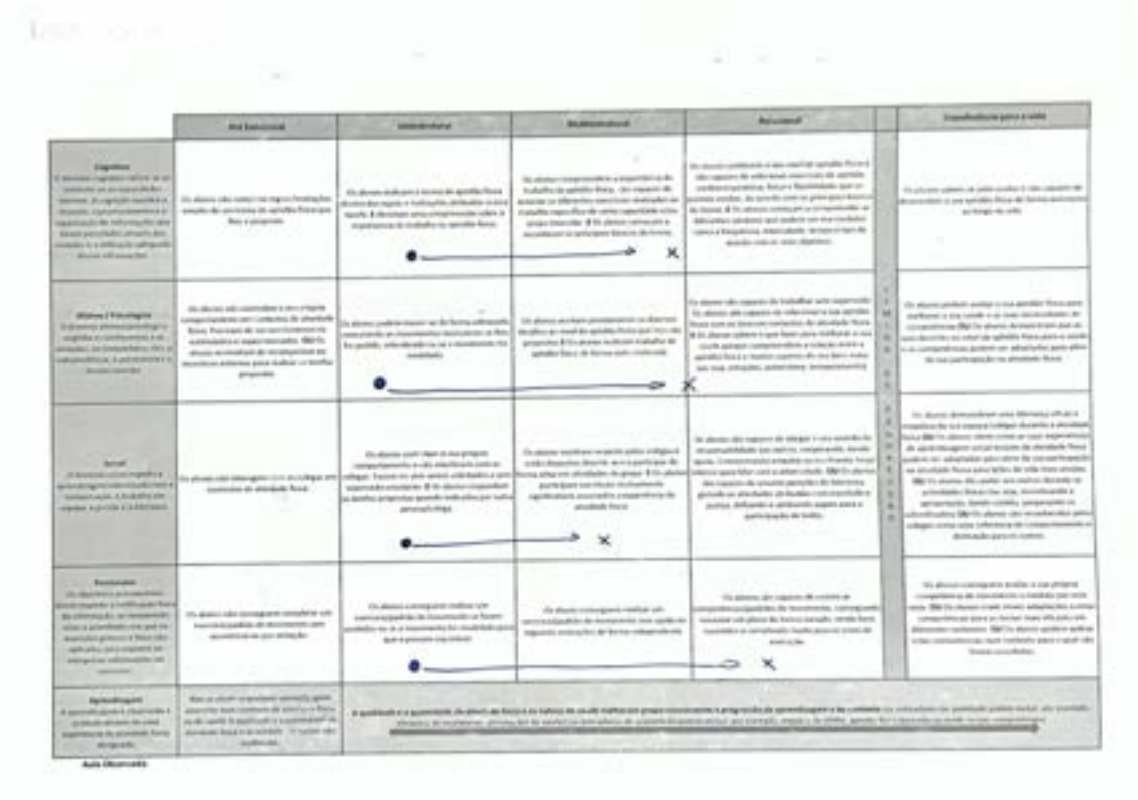
X 2

CASO POSSIVEL, FINALIZE O TREINO COM 5 MINUTOS DE CORRIDA.

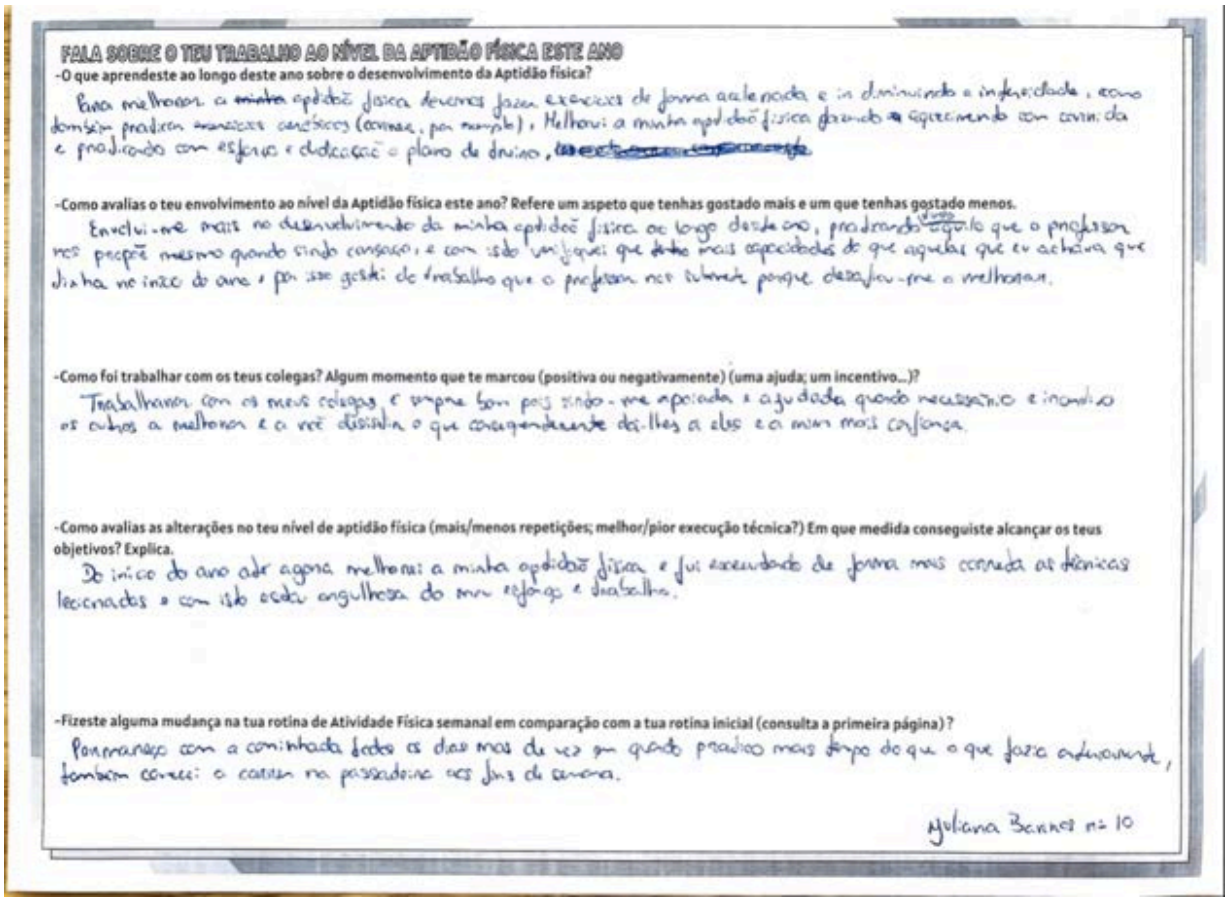
Anexo 11: Rubrik Aluno



Anexo 12: Rubrik Professor



Anexo 13: Ficha Individual de Literacia Física



FALA SOBRE O TEU TRABALHO AO NÍVEL DA APTIDÃO FÍSICA ESTE ANO

-O que aprendeste ao longo deste ano sobre o desenvolvimento da Aptidão física?

Para melhorar a ~~minha~~ aptidão física devemos fazer exercícios de forma acelerada e in diminuindo a intensidade, como também praticar exercícios cardíacos (corrida, por exemplo). Melhorei a minha aptidão física através do aquecimento com corrida e praticando com esforço e dedicação o plano de treino, ~~[illegible]~~

-Como avalias o teu envolvimento ao nível da Aptidão física este ano? Refere um aspeto que tenhas gostado mais e um que tenhas gostado menos.

Envolvi-me mais no desenvolvimento da minha aptidão física ao longo deste ano, praticando ~~[illegible]~~ tudo que o professor me propôs mesmo quando sinto cansaço, e com isto verifiquei que ~~tinha~~ mais capacidades do que aquelas que eu achava que tinha no início do ano, por isso gosti de trabalho que o professor nos tornou porque desafiou-me a melhorar.

-Como foi trabalhar com os teus colegas? Algum momento que te marcou (positiva ou negativamente) (uma ajuda; um incentivo...)?

Trabalhamos com os meus colegas é sempre bom pois sinto-me apoiada e ajudada quando necessário e incentivo os outros a melhorar e a não desistir o que consequentemente dá-lhes a eles e a mim mais confiança.

-Como avalias as alterações no teu nível de aptidão física (mais/menos repetições; melhor/pior execução técnica?) Em que medida conseguiste alcançar os teus objetivos? Explica.

Do início do ano até agora melhorei a minha aptidão física e fui executando de forma mais correta as técnicas lecionadas e com isto senti orgulhosa do meu esforço e trabalho.

-Fizeste alguma mudança na tua rotina de Atividade Física semanal em comparação com a tua rotina inicial (consulta a primeira página)?

Permaneço com a caminhada todos os dias mas de vez em quando pratico mais tempo do que o que fazia anteriormente, também corri o carro na passadeira uns dias da semana.

Juliana Barros nº 10