U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Além do Jogo: Reflexões de um Professor-Treinador

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Tiago Santos Resende

Porto, setembro de 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Resende, T. S. (2025). *Além do Jogo: Reflexões de um Treinador-Professor*. Porto: T. S. Resende. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

DEDICATÓRIA

Aos estudantes universitários, por representarem a esperança, o pensamento crítico e o futuro, mesmo quando este parece incerto.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer à **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, por me ter recebido e prestado a oportunidade de continuar a minha formação académica. Por ter sido uma segunda casa durante o 1º ano do Mestrado, onde passei imensas horas e criei ligações e memórias que levarei para toda a vida.

À Professora Orientadora, pelo acompanhamento e tempo disponibilizado para ajudar os estudantes estagiários. Pela sua exigência e frontalidade, aspetos indispensáveis para o nosso desenvolvimento enquanto estudantes estagiários. Pela preocupação marcante com o bem-estar dos seus estudantes.

Ao Professor Cooperante, por ter sido o grande pilar neste ano tão desafiante. Pela liderança empática do grupo de trabalho, que marcou pelo seu apoio incondicional e paciência sem fim. Marcou-me por ser um ser humano excecional e expresso a minha profunda gratidão por todo o apoio ao longo desta jornada.

À Professora Margarida, pela forma como recebeu os estudantes estagiários, como se de familiares se tratasse. Pelas palavras certas, nos momentos certos. A sua preocupação e simpatia foram marcantes, e é uma pessoa que guardarei carinhosamente na minha memória.

À Escola Cooperante, seus professores e funcionárias, por tão calorosamente terem acolhido os estudantes estagiários, proporcionando-nos a experiência de, pela primeira vez, sentirmos o que é ser professor de Educação Física.

Ao Núcleo de Estágio, nomeadamente aos meus colegas de estágio, João e Fábio, pelo companheirismo e convívio experienciado. Agradeço o facto de nos termos apoiado e "puxado para cima" nos momentos mais duros e não deixarmos que nenhum desistisse ou ficasse para trás.

Aos meus alunos, que foram os primeiros, agradeço pela ligação respeitosa de amizade e confiança que construímos ao longo do ano. Foram o

foco de luz num ano desafiante e a minha maior fonte de motivação para continuar a trabalhar e seguir em frente. Orgulho-me do vosso crescimento, e com vocês confirmei que é minha vocação e vontade ensinar. Guardar-vos-ei para sempre carinhosamente na minha memória.

Às minhas atletas, pela época desportiva tão especial que vivenciamos, e por serem o grupo que são. Todas as dores de cabeça e todo o esforço valeram a pena, levo-vos na minha memória para onde quer que vá.

À minha família, nomeadamente os meus pais e a minha irmã, agradeço-vos por me terem ajudado a tornar-me em quem sou hoje. Por todo o apoio e por fazerem sempre um esforço para estarem presentes nos momentos mais importantes.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA III
AGRADECIMENTOS IV
ÍNDICE DE FIGURAS VIII
ÍNDICE DE ANEXOS IX
RESUMO X
ABSTRACT XI
LISTA DE ABREVIATURAS XII
Introdução 1
1. Enquadramento Pessoal 3
1.1 Percurso desportivo, académico e pessoal 3
1.2 Expectativas iniciais, motivações e objetivos 6
2. Enquadramento Institucional 8
2.1 A Escola Cooperante 10
2.2 Os colegas de Estágio 12
2.3 O Professor Cooperante e a Professora Orientadora 14
2.4 A Turma Residente 16
2.5 Outras turmas 17
3. Enquadramento Operacional 19
3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 19
3.1.1 Conceção de Ensino de Educação Física 19
3.1.2 Planeamento 21
3.1.2.1 Planeamento Anual e Planeamento por Períodos 22
3.1.2.2 Unidades Didáticas 25
3.1.2.3 Planos de Aula 27
3.1.3 Fatores de eficácia pedagógica 30
3.1.3.1 Instrução e Feedback 32
3.1.4 Avaliação 36
3.1.5 Reflexão e Observação 40
3.1.6 Modelos de Ensino e estratégias 42
3.2 Área 2 – Participação no Seio Escolar e na Comunidade Educativa 46
3.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional 50

3.3.1 Introdução 52
3.3.2 Revisão da Literatura 53
3.3.2.1 Uso excessivo de tecnologia e impacto nos jovens 53
3.3.2.2 A inteligência emocional na adolescência 53
3.3.2.3 O desporto como ferramenta de desenvolvimento emocional e social 54
3.3.2.4 A Educação Física escolar como espaço de intervenção emocional 54
3.3.2.5 Estratégias pedagógicas para desenvolver inteligência emocional nas aulas de Educação Física 55
3.3.2.6 Limitações, desafios e recomendações futuras 56
3.3.3 A Educação Física como Laboratório Emocional: Propostas e Estratégias 57
3.3.3.1 Questões orientadoras para a prática 57
3.3.3.2 Estratégias pedagógicas e práticas 58
3.3.3.3 Aplicação prática e reflexão pedagógica: o caso de um estudante estagiário 59
3.3.4 Conclusão 62
3.3.5 Referências bibliográficas 64
4. Considerações Finais 66
5. Referências Bibliográficas 68
ANEXOS XIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da Escola Cooperante……...10

Figura 2 – Entrada do Pavilhão Gimnodesportivo.....12

Figura 3 – Interior do Pavilhão Gimnodesportivo.....12

Figura 4 – Arrecadação do Pavilhão……12

Figura 5 – Campo exterior.....13

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Inventário……...XV

Anexo 2 – Planeamento Anual……..XXIV

Anexo 3 – Planeamento por Períodos……..XXV

Anexo 4 - Ficha Biográfica do Aluno……..XXVIII

Anexo 5– Grelha de Extensão e Sequência de conteúdos da UD (Futsal)……..…XXXI

Anexo 6 – Teste Escrito (2º Período)……..XXXII

Anexo 7 – Documento de Apoio ao estudo (2º Período)……...XXXIX

Anexo 8 – Modelo de Plano de Aula……...L

Anexo 9 - Ficha de Observação de aula……..LII

Anexo 10 – Grelha de Avaliação Diagnóstica (Voleibol)……..LIV

Anexo 11 – Grelha de Avaliação Sumativa (Futsal)……...LV

Anexo 12 - Grelha de Avaliação Intercalar Qualitativa……LVI

Anexo 13 - Tabela de Autoavaliação (3º Período)……...LVIII

Anexo 14 – Grelha de Avaliação Final (3º Período)……..LIX

Anexo 15 – Ficha de Observação Didática……LX

Anexo 16 - Cartaz Feira das Tasquinhas……..LXII

Anexo 17 - Documento Orientador - Feira das Tasquinhas……..LXIII

RESUMO

O presente documento consiste no Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório descreve e reflete a experiência desenvolvida ao longo de um ano letivo de prática pedagógica supervisionada, realizada numa escola básica do distrito do Porto, com uma turma do 8.º ano. Através das áreas de intervenção definidas – Desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem, Participação na Escola e na Comunidade e Desenvolvimento Profissional – são analisados os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e o crescimento pessoal e docente do autor. A prática foi orientada por uma abordagem crítica e reflexiva, com foco no bem-estar e desenvolvimento integral dos alunos. No capítulo do Desenvolvimento Profissional é ainda apresentada uma investigação teórica sobre o contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens, num contexto marcado pela crescente exposição ao digital. O relatório conclui com uma reflexão final sobre o impacto transformador da experiência e a consolidação de uma identidade docente comprometida com uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

ABSTRACT

This Report was developed within the scope of the School Placement curricular unit of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. It describes and reflects on the experience carried out over a school year of supervised teaching practice, implemented in a lower secondary school in the Porto district, with an 8th-grade class. The report is structured around three core areas of professional intervention – Development of Teaching and Learning, Participation in School and Community, and Professional Development – analysing the challenges faced, the knowledge acquired, and the personal and professional growth of the preservice teacher. The pedagogical practice was guided by a reflective and critical approach, focused on student well-being and holistic development. In the Professional Development chapter, a theoretical investigation is also presented, addressing the contribution of Physical Education to the development of students' social and emotional competencies, in a context increasingly shaped by digital exposure. The report concludes with a final reflection on the transformative impact of this experience and the consolidation of a teaching identity committed to high-quality education.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; REFLECTION.

LISTA DE ABREVIATURAS

CLA – Constraints Lead Approach

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estruturas do Conhecimento

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

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física aos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O RE que agora se apresenta constitui o culminar de um percurso formativo, onde serão expostas as experiências vivenciadas ao longo do ano letivo de 2024/2025. Este documento reflete o processo de formação experienciado ao longo de um ano letivo de prática de ensino supervisionada (PES) realizado em contexto real de ensino, numa escola pública do ensino básico.

Mais do que uma exigência curricular, este estágio representou uma oportunidade privilegiada de crescimento pessoal e profissional. Assumiu-se como um espaço de experimentação, reflexão e construção de identidade docente, possibilitando a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a complexidade da realidade educativa. As experiências vividas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas durante este percurso formaram a base de um processo profundo de autoquestionamento e transformação.

Ao longo deste documento, pretende-se dar conta não apenas das práticas implementadas e das decisões pedagógicas tomadas, mas também da forma como estas foram influenciadas por convicções pessoais, valores profissionais e pelas circunstâncias particulares do contexto escolar. Pretende-se, por isso, que este relatório espelhe um olhar crítico e reflexivo sobre a ação docente e sobre o caminho percorrido enquanto professor em formação.

A Educação Física (EF), enquanto área disciplinar centrada na educação do corpo e do movimento, mas também promotora de valores, atitudes e competências sociais, foi o território onde se desenvolveram as experiências pedagógicas aqui descritas. Neste âmbito, procurou-se sempre que a prática letiva fosse orientada por um sentido ético e humano, valorizando o bem-estar dos alunos, a criação de um ambiente seguro e motivador, e o desenvolvimento integral de cada jovem. Acredito que o desporto e o movimento vão além da

simples prática física, mas sejam também veículos de aprendizagem sobre perseverança, respeito, cooperação e autoestima. Ensinar desporto é ensinar sobre a vida, onde cada desafio, seja uma vitória ou uma derrota, traz consigo uma lição importante. Para mim, mais do que formar atletas, é fundamental formar pessoas que saibam lidar com as adversidades e que possam aplicar os valores adquiridos através do desporto em todos os aspetos da sua vida.

De modo a tornar o conteúdo mais claro e compreensível, este relatório está organizado em cinco capítulos, precedidos pela presente introdução e finalizados com as respetivas considerações finais. O Capítulo 1, "Enquadramento Pessoal", descreve o percurso formativo e identitário do estagiário até ao início do EP, abordando os valores, influências e motivações que orientam a sua ação docente. O Capítulo 2, "Enquadramento Institucional", caracteriza a escola cooperante (EC), o agrupamento, a turma residente e os elementos envolvidos no estágio. O Capítulo 3, "Enquadramento Operacional", estrutura-se em torno das três grandes áreas de desempenho definidas para o EP: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e na Comunidade Educativa; e Área 3 – Desenvolvimento Profissional. Cada uma destas áreas integra as práticas implementadas, as estratégias pedagógicas adotadas, o envolvimento em iniciativas escolares e a componente investigativa do estágio. Este capítulo reflete, assim, as experiências pedagógicas vividas ao longo do ano letivo, numa perspetiva crítica e reflexiva.

Espera-se que este documento possa não só evidenciar as aprendizagens e competências adquiridas, mas também transmitir o modo como este ano de estágio se revelou transformador, consolidando a convicção de que ser professor é um compromisso com a educação e com o desenvolvimento humano.

1. Enquadramento Pessoal

1.1 Percurso desportivo, académico e pessoal

A identidade profissional do professor não se constrói no vazio, nem emerge de forma abrupta. Ela é o produto de uma história de vida, de um percurso singular onde confluem vivências, valores, experiências formativas e contextos sociais e culturais. Como defendem Nóvoa (1992) e Tardif (2002), a profissionalização docente edifica-se num processo longo de construção biográfica, onde o ser pessoal e o ser profissional se entrelaçam continuamente. Neste sentido, a minha prática pedagógica ao longo da PES não pode ser dissociada do meu percurso pessoal e da forma como este moldou a minha maneira de ser, estar e ensinar.

Entre todas as influências que marcaram a minha formação, o basquetebol ocupa, sem margem para dúvidas, um lugar central. Quem me conhece desde criança, afirma que eu "nasci" com a bola nas mãos. O desporto surgiu-me como linguagem materna, transmitida pelo meu pai, ex-jogador e treinador de basquetebol, figura inspiradora cuja dedicação, ética de trabalho e exigência se tornaram, também, princípios que regem a minha atuação. Iniciei a prática formal da modalidade com cinco anos e, desde então, o campo foi espaço de crescimento, aprendizagem, frustração, superação e, sobretudo, transformação.

O desporto educa. Educa o corpo, mas também a mente e o caráter. Educa na dor e no sucesso, no erro e na persistência. Foi através do basquetebol que aprendi a importância da disciplina, da resiliência, da cooperação e da atenção ao detalhe, valores que se tornaram estruturantes na minha vida e que, mais tarde, transferi naturalmente para a minha atuação como treinador e, posteriormente, como professor em formação. Como refere Veiga (2013), a prática desportiva pode funcionar como um poderoso contexto de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, favorecendo a interiorização de normas e a construção de uma ética pessoal.

No entanto, nem sempre o percurso foi fácil. Durante os meus anos formativos como atleta, enfrentei adversidades significativas, nomeadamente, uma maturação física tardia que limitou as minhas oportunidades competitivas. Foram anos marcados por escassa utilização em jogo e uma sensação de invisibilidade perante alguns treinadores. Esta experiência, apesar de dolorosa, foi também formativa, pois fortaleceu em mim uma atitude resiliente, ensinando-me a trabalhar em silêncio, a confiar no processo e, sobretudo, a nunca permitir que a visão de outros definisse o meu valor.

Apesar dos obstáculos, persisti. E talvez seja por isso que, anos mais tarde, fui o único atleta da minha geração a jogar na equipa sénior do meu clube de formação, Clube de Basquete de Viana. Trata-se de uma conquista simbólica que representa muito mais do que a performance desportiva, mas também a vitória da persistência. Como afirma Ríos (2001), a identidade docente constrói-se também na superação de experiências difíceis e na forma como estas são integradas e compreendidas como oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Ao longo do meu percurso, cruzei-me com pessoas marcantes. Uma delas foi a minha primeira treinadora de basquetebol, que mais tarde foi minha professora de EF no 3º ciclo. Atualmente, com um olhar mais informado, reconheço na sua prática traços de excelência, pela forma como diversificava os modelos de ensino, adaptava as estratégias às especificidades dos conteúdos, e revelava uma consciência pedagógica rara na forma como planeava e conduzia as suas aulas. A sua crença no meu potencial, numa altura em que me sentia desvalorizado enquanto jogador, foi determinante. Uma frase que me dirigiu após uma aula ficou gravada: “Tiago, quando cresceres, ninguém te vai conseguir parar”. Foi o impulso de que precisava para não desistir e o exemplo de como uma palavra certa, no momento certo, pode ser transformadora.

Esta capacidade de impacto humano esteve sempre presente na minha construção da figura do professor como alguém que ensina, sim, mas que também acompanha, escuta e acredita. Neste ponto, não posso deixar de referir-me à influência dos meus pais, ambos professores, cuja visão pedagógica

humanista me marcou desde muito cedo. Cresci num ambiente onde se discutiam temas educativos com paixão e sentido ético, onde se valorizava a relação com os alunos, a empatia, a criatividade pedagógica e o papel da escola como espaço de cuidado e transformação. Como referem Azevedo e Aguiar (2021), a família é um espaço privilegiado de transmissão de valores e pode desempenhar um papel fundamental na construção da vocação docente.

Apesar do gosto pelo ensino e pelo desporto, a minha relação com a escola enquanto aluno foi, por vezes, complexa. Não me revi sempre nos modelos de ensino que experienciei, sentindo frequentemente um desfasamento entre o que era proposto e os meus interesses ou forma de aprender. A motivação surgia sobretudo quando encontrava professores inspiradores, que ousavam sair da norma e criavam condições para a curiosidade e o pensamento crítico emergirem. Esta vivência tornou-se uma referência negativa e positiva. Negativa porque gerou desinteresse em algumas fases; positiva porque me tornou mais consciente, enquanto professor, da importância de uma pedagogia ativa, diferenciada e centrada no aluno.

O meu percurso académico passou pela Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, na Universidade de Coimbra, onde concluí a licenciatura. Esta etapa foi marcada pela criação de relações de amizade que perdurarão para sempre, pelo confronto com diferentes formas de pensar o desporto e o ensino, e pela riqueza da vivência estudantil na “cidade dos estudantes”. Foi também durante esta fase que joguei pela equipa da universidade e por clubes locais, mantendo viva a chama do jogo, e onde me maturei e tornei um jogador mais experiente. Foi também em Coimbra que começou a motivação pelos aspetos táticos e técnicos do treino desportivo e onde o interesse pelo papel do treinador. As conversas constantes com colegas de curso que almejavam ser treinadores de futebol, sobre temas relacionados com o treino desportivo, e questões técnico-táticas do jogo, rapidamente deixaram de ser apenas sobre futebol, mas também sobre basquetebol. As nossas chamas e paixões pela área eram contagiantes, e os meus amigos mais próximos foram os primeiros a explicar-me que eu tinha de me tornar treinador,

a minha forma de falar sobre o treino tornava-o num facto evidente, sou um treinador por sangue, e agora diria mesmo que sou um mentor por vocação.

O regresso a casa, após a licenciatura, trouxe-me novamente à encruzilhada vocacional. Sem certezas sobre o rumo profissional, aceitei o convite para treinar a primeira equipa sénior feminina a ser criada no clube da minha cidade natal, Viana do Castelo, e esse foi o momento decisivo. A prática do treino tornou-se, pouco a pouco, numa verdadeira escola. Os desafios de liderança, comunicação e organização empurraram-me para fora da zona de conforto. Enfrentei o medo de falar em público, a insegurança nas primeiras intervenções, a incerteza na procura das palavras certas e mais adequadas para cada momento. Mas continuei. E cada treino foi uma oportunidade de me (re)descobrir.

Percebi, a cada dia, que a minha vocação era ensinar. Ensinar desporto, ensinar a jogar, ensinar a cooperar, ensinar a crescer! A decisão de ingressar no MEEFEBS nasceu dessa certeza. Uma certeza que, mais do que uma escolha racional, foi um apelo existencial: não consigo não ensinar. Por isso, este EP não foi apenas uma etapa formativa, foi uma travessia de confirmação vocacional, de construção identitária e ao encontro da missão de ser professor.

1.2 Expectativas iniciais, motivações e objetivos

Previamente ao início da PES, sentia-me profundamente entusiasmado e mobilizado por um conjunto claro de motivações e expectativas que conferiam sentido ao ano que se aproximava. Tinha plena consciência de que este seria um dos períodos mais exigentes da minha vida, mas também um dos mais transformadores, representando uma oportunidade de crescimento pessoal, profissional e emocional.

Esta exigência advinha da necessidade de conciliar o EP com os compromissos enquanto treinador, num ano em que orientava duas equipas sub-16 femininas (A e B) no meu clube, o Club 5Basket, mantinha funções como selecionador distrital de sub-14 masculinos na Associação de Basquetebol de

Viana do Castelo e procurava, ainda, preservar o equilíbrio da vida pessoal. A conciliação de todas estas esferas implicava uma grande capacidade de organização e resiliência, exigindo sacrifício e renúncia, mas mantinha a convicção de que o esforço valeria a pena, na medida em que cada desafio representava, também, uma oportunidade de aprendizagem significativa.

A minha motivação assentava na vontade profunda de ensinar e de vivenciar, por dentro, a escola como espaço social, relacional e pedagógico. Entusiasmava-me a possibilidade de compreender as suas dinâmicas quotidianas, de participar ativamente nos seus processos logísticos e organizacionais, e de o fazer com o acompanhamento próximo do Professor Cooperante (PC), cuja experiência serviria de guia neste processo.

O entusiasmo adensava-se com a perspetiva de crescer profissionalmente através da orientação de figuras mais experientes, como o PC e a Professora Orientadora (PO). A possibilidade de ser desafiado, questionado e apoiado por profissionais com sensibilidade, conhecimento e exigência representava, para mim, uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento. Como referem Schön (1983) e Marcelo (2009), o professor em formação beneficia fortemente de ambientes reflexivos mediados por tutores que o ajudam a transformar a experiência prática em conhecimento pedagógico relevante.

Entre os objetivos traçados para esta etapa, destacava-se o desejo de articular a teoria e a prática, aplicando os saberes construídos ao longo da formação académica à intervenção real em contexto educativo. Pretendia submeter estas experiências a momentos regulares de análise crítica, avaliando a eficácia das decisões pedagógicas e reformulando-as sempre que necessário, promovendo uma prática docente em constante evolução. Esta lógica de reflexão-ação é considerada essencial no processo de construção profissional do professor, favorecendo a sua autonomia e competência (Zeichner, 1993; Alarcão & Tavares, 2003).

Simultaneamente, ambicionava desenvolver competências pedagógicas e didáticas, bem como habilidades transversais como a comunicação, a gestão de grupo, a organização e a liderança, dimensões fundamentais na docência e no

trabalho educativo em geral. Procurava, também, integrar de forma consciente a componente socioemocional na relação pedagógica, reconhecendo que a EF pode e deve contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional e social. Este entendimento sustenta-se numa visão humanista da educação, onde o ensino se orienta para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e solidários (Perrenoud, 2001; Fullan, 1993).

A PES representava, ainda, uma oportunidade de crescimento transversal, enquanto professor, treinador e ser humano. Sempre acreditei na interdependência destas dimensões e que o desenvolvimento numa área se repercutiria positivamente nas outras. A experiência adquirida como docente, por exemplo, contribuiria para o aperfeiçoamento das minhas competências enquanto treinador, e vice-versa. Esta complementaridade entre funções educativas tem vindo a ser valorizada por diversos autores como promotora de uma identidade profissional mais integrada e coerente (Coutinho, 2015).

Por fim, entre os meus propósitos estava o de ser um professor presente, acessível e empático, alguém capaz de deixar uma marca positiva nos alunos e na escola. Desejava não apenas ensinar, mas ser uma figura de referência, um modelo de conduta que pudesse inspirar os alunos a acreditar em si mesmos e nos seus projetos de vida. O papel do professor como modelo de exemplo tem sido amplamente discutido na literatura, sendo considerado um agente privilegiado de socialização e de influência positiva no percurso dos jovens (Day, 2001; Lima, 2002).

2. Enquadramento Institucional

O EP constitui uma Unidade Curricular do 2.º ano do MEEFEBS, assumindo-se como um marco essencial no processo formativo dos Estudantes Estagiários (EE). Esta etapa representa o primeiro contacto prolongado com o exercício profissional docente, permitindo aplicar em contexto real os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. De acordo com as

Normas Orientadoras do Estágio Profissional (FADEUP, 2016), a PES visa integrar o conhecimento teórico e prático numa experiência formativa que promova a construção de uma prática reflexiva, crítica e ajustada ao contexto escolar.

Este desafio profissional foi, para mim, naturalmente potenciado pelas aprendizagens vividas ao longo do meu percurso desportivo e académico. Estudei e vivi em diferentes cidades, joguei por vários clubes e treinei equipas com características, escalões e géneros distintos. Foram vários colegas de equipa e atletas com diferentes personalidades, grupos com diferentes dinâmicas, clubes com diferentes valores e treinadores com diferentes métodos de treino e modelos de jogo. Todas estas experiências foram enriquecedoras de alguma forma, pois cada contexto obrigou-me a adaptações e a tornar-me em alguém mais flexível. Para haver harmonia e sucesso competitivo no desporto, o trabalho em equipa é essencial. Para tal, é necessário reconhecermos os nossos pontos fortes e fracos, interpretar quais as necessidades do grupo em que nos inserimos, perceber de que forma as nossas capacidades podem ser uma mais-valia e ajustar-nos a isso. Muitas vezes, esta adaptação implica abdicar de destaque ou sucesso individual em prol da equipa, aceitando e cumprindo o papel que nos é atribuído.

Esta capacidade de adaptação, desenvolvida ao longo do meu percurso desportivo, foi fundamental para a minha integração no contexto do EP. A prática desportiva, como salienta Côté et al. (2007), desenvolve não apenas competências técnicas, mas também capacidades sociais e comportamentos cooperativos que se refletem noutras esferas da vida. Do mesmo modo, ser professor exige compreender o ambiente escolar, interpretar o papel que devemos desempenhar dentro da equipa pedagógica e responder às exigências e imprevistos com flexibilidade e responsabilidade (Perrenoud, 2001). A minha trajetória enquanto atleta e treinador permitiu-me compreender a importância de contribuir para o coletivo, de escutar e de ajustar a minha intervenção às necessidades do grupo. Essa mesma lógica norteou o modo como vivi o EP, desde os primeiros passos que dei na entrada na EC, que procurei ser capaz de

me adaptar e contribuir positivamente para a realidade da escola e do grupo de trabalho.

2.1 A Escola Cooperante

Após a conclusão do primeiro ano do MEEFEBS, teve início o processo de colocação nas EC, no qual os EE indicam as suas preferências geográficas. No meu caso, optei pela região de Gondomar, pela sua proximidade relativamente aos locais onde treino atualmente, o que facilitaria a conciliação entre os vários compromissos pessoais e profissionais.

A EC onde fui colocado é uma escola básica de 2.º e 3.º ciclos, pertencente a um Agrupamento de Escolas de grande dimensão no distrito do Porto, que oferece uma vasta e diversificada oferta formativa, desde o ensino básico ao ensino secundário, passando pelos cursos profissionais e ensino recorrente. A unidade escolar onde decorreu o estágio oferece exclusivamente os 2.º e 3.º ciclos, mas está plenamente articulada com a restante rede do agrupamento.



Figura 1 - Entrada da Escola Cooperante

Embora a escola apresente um aspeto exterior antigo, encontra-se bem conservada, com instalações funcionais e cuidadas (Figura 1). É uma escola de pequena dimensão, com um número relativamente reduzido de alunos, o que contribui para um ambiente familiar e acolhedor.

Desde o início do estágio, foi transmitido ao nosso Núcleo de Estágio (NE) que a nossa presença na EC teria um papel particularmente relevante na dinamização da vida escolar, contribuindo para a sua valorização junto da comunidade educativa. Um dos grandes objetivos passava por tornar a escola mais dinâmica, moderna e atrativa para os alunos que terminam o 1.º ciclo e estão em fase de transição para o ensino básico, incentivando-os a escolher esta escola como a sua próxima etapa educativa.

Ao longo do ano, sentimos que esse papel foi valorizado, tendo sido visível a abertura da escola à nossa integração em diferentes momentos e iniciativas. O ambiente humano revelou-se bastante positivo, com um corpo docente disponível e envolvido no dia a dia da instituição, e uma relação próxima entre os vários elementos da comunidade escolar.

Em termos de espaços físicos, a escola dispõe de boas condições para a lecionação da disciplina de EF. O Pavilhão Gimnodesportivo (Figura 2 e Figura 3) tem uma dimensão considerável, equivalente a um campo oficial de futsal, com marcações no solo que permitem a sua divisão em três terços, facilitando a organização de diferentes grupos em simultâneo. O espaço apresenta-se bem cuidado, com uma bancada com boa capacidade e uma arrecadação ampla, com material variado e em excelente estado de conservação (Figura 4). Com o objetivo de apoiar o EE na planificação rigorosa das suas aulas e na otimização dos recursos disponíveis, procedeu-se à contabilização detalhada do material existente na arrecadação, culminando na elaboração de um documento de Inventário sistematizado (Anexo 1).



Figura 2 – Entrada do Pavilhão Gimnodesportivo



Figura 3 - Interior do Pavilhão Gimnodesportivo

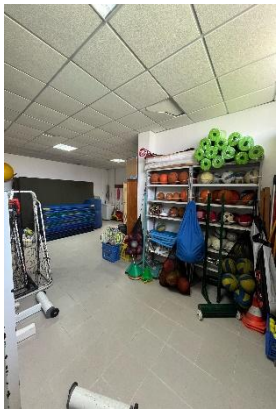




Figura 4 - Arrecadação do Pavilhão

No exterior, existe ainda um campo polivalente (Figura 5), com um campo de futsal com duas balizas, um campo de basquetebol com duas tabelas e uma caixa de areia, que se revelou útil para o ensino da disciplina de Salto em Comprimento de Atletismo. Estes espaços exteriores foram regularmente utilizados ao longo do ano letivo, permitindo uma maior diversidade metodológica nas aulas.





Figura 5 - Campo exterior

2.2 Os colegas de Estágio

Antes do início do ano letivo, há sempre uma certa curiosidade, em descobrir quem serão os nossos colegas de estágio, pois será esse o grupo de pessoas com quem vamos partilhar meses intensos de trabalho, desafios, dúvidas, conquistas e crescimento. É no seio deste núcleo que se constroem laços de companheirismo e que se partilha uma missão comum.

O nosso grupo de trabalho foi composto por três EE. Curiosamente, não nos conhecíamos antes do início do EP, pois pertencíamos a turmas diferentes no 1º ano do Mestrado. Éramos, desde o início, pessoas com formas de estar distintas, com experiências e perspetivas diferentes, e estas diferenças refletiam-se na nossa prática pedagógica (PP). No entanto, foi exatamente esta diversidade que nos enriqueceu. Relembro-me de uma conversa com o PC, onde o mesmo referiu, em tom de brincadeira, que se fosse possível fundirmos as qualidades de cada um num professor só, teríamos o professor ideal. Esta frase acaba por marcar aquilo que fomos sentindo ao longo do ano: que as nossas diferenças se equilibravam e que crescíamos precisamente porque nos complementávamos.

Desde cedo estabelecemos uma relação assente no respeito, na discussão construtiva e civilizada, marcada por sinceridade e frontalidade, e pela vontade de nos ajudarmos mutuamente. Apesar das exigências e do ritmo acelerado que todos vivíamos fora da PES, conseguimos criar entre nós um ambiente colaborativo e seguro. Houve sempre tempo ou vontade de o encontrar, para conversar, refletir, planear, apoiar ou simplesmente desabafar. As reuniões, as observações, os feedbacks partilhados e as conversas espontâneas criaram uma dinâmica de trabalho que ultrapassou a formalidade e se tornou num verdadeiro espaço de companheirismo e crescimento humano e profissional.

Os meus colegas EE foram, para mim, uma âncora essencial ao longo deste percurso. Ter com quem partilhar ideias, dúvidas, sucessos e dificuldades fez toda a diferença. A possibilidade de observar os meus colegas, de aprender com as suas práticas e de receber o seu olhar atento e honesto sobre o meu trabalho foi uma das maiores riquezas desta experiência. Para além disso, o apoio emocional foi constante. Nos momentos mais exigentes, estivemos sempre atentos uns aos outros, e nunca deixámos que ninguém ficasse para trás. Quando alguém estava mais em baixo, havia sempre uma palavra, um gesto, um puxão amigo que nos ajudava a seguir em frente.

Como refere Zabalza (2003), a construção da identidade profissional docente passa, inevitavelmente, por um processo de socialização colaborativa,

onde o diálogo entre pares e a partilha de experiências são elementos estruturantes. Foi exatamente isso que vivemos. Este núcleo não foi apenas um grupo de trabalho. Foi uma rede de apoio, um lugar de confiança, e um espaço onde, juntos, aprendemos a ser professores.

2.3 O Professor Cooperante e a Professora Orientadora

O PC assume um papel central na estrutura do NE, funcionando como um verdadeiro pilar ao longo de todo o processo de estágio. É a figura mais próxima dos EE, acompanhando diariamente o seu trabalho, promovendo momentos de reflexão, orientando decisões pedagógicas, e fornecendo apoio tanto formativo como emocional. Mais do que um avaliador, foi um verdadeiro mentor. Como salienta Vieira (2009), o PC desempenha um papel formativo central, ajudando o EE a interpretar a prática, questionar decisões e construir a sua identidade docente num processo de reflexão e crescimento progressivo.

O PC revelou ser um profissional altamente competente, com vasta experiência enquanto docente, mas também na área do treino desportivo. Ao longo do ano, foi demonstrando um enorme rigor e conhecimento científico e uma ótima capacidade de observação e análise, que se refletia na discussão crítica das nossas práticas. A sua atenção ao detalhe evidenciava-se nas reuniões de reflexão, em que era capaz de identificar aspetos que passariam despercebidos a muitos. Por vezes, pequenos detalhes fazem com que a lecionação saia do nosso controlo, e por muito pequena que seja essa sensação de desconforto, o PC era sempre capaz de a identificar e trazer aos momentos de reflexão.

Para além da sua exigência, marcou-me também a sua humildade e empatia. Apesar da sua longa carreira, demonstrava constantemente vontade de aprender com os EE, afirmando, em mais do que uma ocasião, que procurava também crescer através deste processo, e que a ideia de os EE trazerem novos métodos e ideias inovadoras o entusiasmava. Encorajou-nos sempre a assumir

responsabilidades, concedendo-nos liberdade e autonomia, com a segurança de um acompanhamento próximo e disponível.

As reuniões com o PC eram espaços de reflexão aberta, onde as decisões tomadas nas aulas eram questionadas, discutidas e fundamentadas. O ambiente criado era exigente, mas seguro, e marcado pela frontalidade e honestidade, mas, também, pela sensibilidade. A sua postura contribuiu decisivamente para o clima de exigência e de entreajuda do nosso NE, sendo uma presença constante, firme e motivadora.

Já a PO, embora com uma presença menos frequente, desempenhou igualmente um papel fundamental. Foi o elo entre a faculdade e a EC, garantindo a articulação institucional entre os dois contextos e orientando a nossa formação numa perspetiva mais ampla. A PO coordenava reuniões presenciais e online ao longo do ano, em momentos-chave, nos quais transmitia feedback relativamente à PES dos EE, fornecia novas tarefas e procurava orientar e guiar a elaboração do RE. Para além disso, uma vez por período, cada EE era avaliado presencialmente através de uma aula supervisionada. Estes eram momentos avaliativos centrais no EP, e admito ter sentido pressão e ansiedade, pois sentia-me orgulhoso do trabalho que estava a desempenhar na minha PP, e não queria baixar o nível que era para mim a norma, nas aulas supervisionadas.

O acompanhamento da PO focava-se na análise da nossa PP e na promoção da reflexão crítica sobre os nossos desempenhos, conteúdos e metodologias. Como referem Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica deve fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a articulação entre teoria e prática, num percurso que ajude o futuro professor a construir conscientemente a sua identidade profissional. Foi isso que experienciámos com a PO. Uma liderança exigente e crítica, mas também sensível e disponível, que nos ajudou a crescer e a clarificar as nossas intenções pedagógicas.

Ambas as figuras, PC e PO, foram essenciais para o nosso desenvolvimento ao longo da PES. Representaram pontos de apoio distintos, mas complementares, proporcionando-nos feedback rigoroso e necessário para a nossa evolução.

2.4 A Turma Residente

Antes do início do ano letivo, numa das reuniões com o PC, foram-nos apresentados os três horários disponíveis, cada um correspondente a uma turma do 8.º ano. Após uma breve discussão com os meus colegas, chegámos rápida e naturalmente a um consenso. As vidas pessoais e profissionais de cada um encaixavam-se perfeitamente na logística dos horários propostos e, como se fosse destino, ficou definido qual seria a turma atribuída a cada um de nós.

De imediato, o PC partilhou connosco o feedback disponível sobre cada uma das turmas. Recorreu, para isso, não só ao seu conhecimento pessoal, por já ter lecionado algumas das turmas, como também a documentação e registos organizados em anos anteriores. No meu caso, tratava-se de uma turma considerada “desafiante”, o que desde logo me despertou um certo entusiasmo e motivação dada a minha veia competitiva. Os vários relatos e informações recebidas apontavam para um grupo com elevado potencial e capacidade para alcançar um bom nível de desempenho, possivelmente até excelente, mas com evidentes fatores limitadores. Entre os problemas mais recorrentes destacavam-se comportamentos disruptivos, desinteresse nas aulas e dificuldades de cooperação e entreajuda entre os alunos.

Após os primeiros contactos, fui, pouco a pouco, ganhando sensibilidade para as necessidades da turma. Fui identificando quais as palavras-chave que precisavam de ouvir, quais os feedbacks que necessitavam de ser reforçados com maior frequência e quais os pontos críticos que exigiam uma intervenção mais firme para promover melhorias no funcionamento das aulas.

Do ponto de vista motor, esta era considerada a turma com melhor desempenho entre todas as turmas do 8.º ano. No entanto, havia uma divisão evidente em dois grupos. Um deles apresentava um bom nível de execução prática, mas revelava maior dificuldade a nível cognitivo, com sinais de desatenção e resistência nos momentos de instrução e feedback. O outro grupo, embora com menor competência motora, evidenciava maior capacidade de escuta, retenção de informação e concentração durante os momentos teóricos.

A nível socioafetivo, a turma mostrava dificuldades na cooperação e no respeito mútuo, bem como na empatia entre os colegas. O ambiente de aula era, nos primeiros tempos, instável e caótico, o que confirmava os relatos anteriormente partilhados pelos outros docentes.

Os desafios estavam claramente identificados: conseguir que todos os alunos progredissem ao nível motor, assegurando um ensino inclusivo que proporcionasse oportunidades de sucesso a todos, e alterar as dinâmicas de aula, criando um ambiente mais positivo, respeitador e cooperativo. Estes dois desafios revelavam-se interdependentes, pois a melhoria no desempenho prático aumentaria a motivação dos alunos, e um ambiente mais saudável e coeso favoreceria também a evolução do desempenho motor.

Estes desafios, bem como o rótulo imposto na turma como um grupo de alunos problemático, motivou-me e conquistou-me quase de imediato, também por rever na minha turma um pouco do que fora a minha turma do ensino básico, passando por uma sensação estranha ao longo do EP de revisitar os meus tempos de aluno, agora no papel e na perspetiva do professor.

2.5 Outras turmas

Ao longo do EP, tive a oportunidade de contactar e lecionar não apenas à minha turma, mas também a outras turmas do 5.º e 11.º ano. Estas experiências pontuais, embora distintas da vivência regular com a turma residente do 8.º ano, revelaram-se extremamente enriquecedoras para o meu crescimento enquanto professor em formação, colocando-me perante novos desafios e exigindo adaptações imediatas à minha abordagem pedagógica.

Tal como no contexto desportivo, em que um treinador, ao mudar de equipa ou escalão, encontra um novo grupo com características específicas, também o professor, ao lecionar a diferentes turmas, encontra dinâmicas singulares, que obrigam a repensar a forma de comunicar, organizar e interagir. Esta analogia entre as funções de treinador e de professor é particularmente evidente nos momentos iniciais de contacto com novos grupos, onde é necessário interpretar

o funcionamento coletivo e encontrar o tom certo para a relação pedagógica. Com o tempo e a experiência, este processo de adaptação torna-se mais ágil e intuitivo, tal como acontece na carreira de um treinador experiente.

No 3.º período, tive a oportunidade de lecionar uma aula ao 5.º ano. Embora breve, esta experiência obrigou-me a ajustar rapidamente o meu estilo de comunicação e a planificação das tarefas. Tratava-se de um grupo com grande energia, entusiástico e curioso, mas com menor capacidade de concentração e atenção prolongada, características naturais da faixa etária. Neste contexto, tornou-se evidente a importância de uma gestão eficaz do tempo e da ocupação ativa dos alunos, evitando tempos mortos que pudessem gerar dispersão. A minha experiência prévia como treinador nos escalões de minibasquete, escalão onde iniciei e com o qual estive ligado durante bastante tempo no meu clube de origem, foi fundamental para lidar com este grupo. Essa bagagem permitiu-me compreender melhor o funcionamento psicomotor e emocional dos alunos mais novos, bem como utilizar uma comunicação mais visual, direta e lúdica. Nestes contextos, mais ainda do que em ciclos superiores, é essencial que a aula esteja cuidadosamente planeada, com atividades sempre estimulantes, claras e bem encadeadas, de forma a manter o foco e o envolvimento dos alunos.

A experiência com a turma do 11.º ano, por sua vez, teve uma duração mais prolongada, tendo lecionado a Unidade Didática (UD) de Andebol ao longo de cerca de um mês. A convivência mais contínua com este grupo trouxe desafios distintos. Sendo alunos mais maduros, o foco incidiu mais sobre a exigência técnica e tática das tarefas, bem como na construção de um clima de responsabilidade e respeito mútuo. Nesta faixa etária, a autonomia dos alunos está mais desenvolvida, o que me permitiu adotar uma postura mais dialogante e responsabilizante, promovendo momentos de autorreflexão e análise do desempenho individual e coletivo mais enriquecedores. Ainda assim, alguns desafios surgiram, relacionados com a motivação e o envolvimento nas tarefas, e também com o nível surpreendentemente subdesenvolvido das capacidades motoras desta turma, o que exigiu da minha parte flexibilidade na abordagem, ajustando propostas e criando estratégias mais atrativas e inclusivas.

Ambas as experiências, embora distintas, contribuíram para alargar a minha visão sobre o ensino da EF em diferentes faixas etárias e níveis de ensino. A lecionação a outras turmas exigiu de mim competências de adaptação, criatividade e capacidade de análise situacional, competências que se tornaram mais sólidas graças à diversidade de contextos vivenciados ao longo do EP.

3. Enquadramento Operacional

3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1.1 Conceção de Ensino de Educação Física

A conceção de ensino da EF representa, para mim, uma visão em permanente construção e transformação. Esta não surge de forma isolada ou espontânea, mas é o resultado da combinação entre fatores pessoais, culturais e sociais, bem como das experiências acumuladas enquanto aluno, atleta, treinador e, agora, professor em formação. Todos estes contextos moldaram a forma como percebo o ensino, o papel do professor e a missão da EF na escola e na sociedade.

A conceção de ensino é determinante na forma como cada professor organiza e orienta a sua prática. Define os objetivos educativos que privilegia, os métodos e estratégias pedagógicas que escolhe, os recursos que mobiliza e o tipo de relação que estabelece com os seus alunos (Carreiro da Costa & Cloes, 2011). No meu caso, esta visão assenta na ideia de que o professor deve ser mais do que um transmissor de conteúdos, mas também um educador que forma, inspira e prepara os alunos para os desafios da vida, promovendo o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional.

A minha própria trajetória enquanto atleta e treinador de basquetebol moldou de forma decisiva esta perspetiva. Desde cedo aprendi que, num processo formativo, o foco não pode estar apenas nos resultados imediatos. Vários treinadores e clubes valorizam a vitória a curto prazo, o “ganhar agora”, muitas vezes em detrimento da formação integral dos jovens atletas. Este

fenómeno, que apelido da procura por obter “glória de formação”, compromete o verdadeiro propósito do desporto formativo, que deveria ser o de criar indivíduos resilientes, conscientes e preparados para competir não apenas nos campos, mas também na vida além do desporto.

Essa mesma lógica aplica-se ao ensino da EF. Um ensino centrado apenas na performance ou no cumprimento técnico dos conteúdos corre o risco de esquecer a sua verdadeira missão, a formação de cidadãos com literacia motora, inteligência emocional, espírito crítico e capacidade de cooperação. Tal como um treinador deve valorizar o processo formativo de cada atleta, também um professor deve focar-se no desenvolvimento integral de cada aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, as suas dificuldades e os seus pontos fortes.

Este princípio implica necessariamente a promoção de um ensino inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente das suas capacidades, interesses ou experiências anteriores, tenham acesso real à aprendizagem e ao sucesso. A inclusão é, hoje, uma dimensão estruturante da qualidade educativa (UNESCO, 2017), e exige práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis à diversidade e orientadas para a equidade.

Na atualidade, é também essencial que o professor seja extremamente adaptável, e se mantenha atualizado com a evolução da sociedade. Vivemos numa era marcada por uma constante mutação, acelerada por avanços tecnológicos e transformações culturais, onde os estímulos são cada vez mais imediatos e os jovens estão imersos num mundo que recompensa a gratificação instantânea. Esta realidade reflete-se na sala de aula e nos espaços educativos, onde muitos alunos apresentam dificuldades em manter o foco, lidar com o erro, gerir a frustração ou manter-se motivados perante desafios (Greenfield, 2015). Neste contexto, torna-se essencial que o professor de EF promova, para além das competências motoras, o desenvolvimento de capacidades como a resiliência emocional, a disciplina, a paciência e a consciência corporal, ferramentas indispensáveis para o bem-estar e para uma cidadania ativa.

Estes fenómenos refletem-se também ao nível motor. Cada vez mais se assiste a um fenómeno de aliteracia motora (Moreno et al., 2022), resultante da

diminuição do tempo de atividade física livre e da ausência de experiências motoras ricas e diversificadas. Muitas crianças chegam à escola com dificuldades em realizar movimentos básicos com controlo e confiança, o que compromete não só o seu desempenho físico, mas também a sua autoestima e a sua integração social. É missão e responsabilidade do professor de EF contrariar esta tendência, oferecendo experiências significativas e ajustadas às necessidades de cada aluno, promovendo o gosto pelo movimento e o direito a aprender com sucesso.

Na minha prática, tento privilegiar uma abordagem centrada no processo, visando o desenvolvimento integral dos alunos. Acredito que ensinar é formar e ajudar cada aluno a tornar-se a sua melhor versão. Esta missão exige um professor reflexivo, que se analisa constantemente, disposto a aprender com os seus erros, a experimentar novas estratégias e a adaptar-se aos seus alunos e ao mundo que o rodeia. Como defendem Shulman (1987) e Schön (1983), a prática docente de qualidade exige uma base sólida de conhecimento teórico, mas também uma constante reflexão na e sobre a ação.

3.1.2 Planeamento

O planeamento constitui uma dimensão central da prática pedagógica, funcionando como um processo contínuo, dinâmico e intencional que estrutura a ação docente. Em Educação Física, esta tarefa assume especial relevância pela diversidade de conteúdos, metodologias e contextos de ensino que a disciplina envolve, exigindo do professor capacidade de organização, antecipação e flexibilidade. Como salientam Coutinho, Bessa e Mesquita (2024), o planeamento em Educação Física deve ser concebido de forma multidimensional, articulando diferentes níveis de decisão, desde a gestão curricular até à organização didática, para assegurar a coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Deste modo, o planeamento não se reduz a uma formalidade administrativa, mas constitui um instrumento de orientação e reflexão que fundamenta as decisões pedagógicas e confere intencionalidade ao processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2.1 Planeamento Anual e Planeamento por Períodos

O planeamento constitui uma das fases mais críticas da intervenção pedagógica, assumindo-se como um processo contínuo e sistemático que organiza e orienta a ação educativa, antecipando os objetivos a alcançar, os conteúdos a desenvolver, os métodos a utilizar e os recursos a mobilizar, sempre em função das necessidades dos alunos e do contexto educativo (Sá, 2009). Em Educação Física, a relevância deste processo é ainda mais acentuada pela natureza prática e diversificada da disciplina, exigindo uma preparação detalhada, adaptável e refletida.

Tal como um treinador estrutura a época desportiva com base nos objetivos da equipa, nas características dos atletas e nas exigências competitivas, também o professor de EF deve planear o seu ano letivo com base nos documentos orientadores, nas caraterísticas da turma, nos recursos disponíveis e nos objetivos pedagógicos definidos. Em ambos os casos, a ausência de um planeamento sólido compromete a coerência e a eficácia da intervenção.

Neste sentido, o planeamento anual assume-se como a instância de organização de topo de toda a atividade letiva. O processo iniciou-se com a análise criteriosa dos documentos estruturantes da disciplina de EF: o documento das Aprendizagens Essenciais para o 3.º ciclo (Direção-Geral da Educação, 2018), especificamente do 8.º ano, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A leitura cruzada destes documentos permitiu compreender as competências específicas e transversais a desenvolver, os conteúdos programáticos obrigatórios, e as orientações metodológicas a adotar. As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (Direção-Geral da Educação, 2018) definem aprendizagens nucleares e competências fundamentais a desenvolver pelos alunos, conferindo ao professor flexibilidade para organizar os conteúdos em função das necessidades da turma.

Com base nessa análise e tendo como referência o número previsto de aulas por período, procedeu-se à construção do Planeamento Anual (Anexo 2), e do Planeamento por Períodos (Anexo 3). Paralelamente, foi realizada uma análise cuidada de fatores logísticos como a calendarização anual da escola,

incluindo períodos letivos, feriados e interrupções escolares previstas, a disponibilidade de espaços e equipamentos, e a organização do *roulement*, ou seja, a partilha e rotatividade dos espaços letivos, especialmente do pavilhão. No meu caso, tive a particularidade de usufruir de todo o pavilhão na aula semanal de 100 minutos e, por vezes, também na aula de 50 minutos, o que me permitiu desenvolver propostas pedagógicas mais ambiciosas e diversificadas. Esta realidade contrastou com a experiência dos meus colegas estagiários, que muitas vezes lecionavam em apenas um terço do pavilhão. O campo exterior, por seu lado, utilizei pontualmente, na verdade, quase exclusivamente para a lecionação da disciplina de Salto em Comprimento, no âmbito da UD de Atletismo.

No que respeita ao modelo de planeamento adotado, optou-se por um Modelo Modular por Períodos, em que cada UD foi desenvolvida de forma independente em blocos específicos no calendário escolar. Esta opção permitiu uma organização clara do processo de ensino-aprendizagem, respeitando os ritmos próprios de cada período e favorecendo uma gestão eficaz do tempo, dos conteúdos e da carga cognitiva e física. Em articulação, foi seguida uma lógica de Aprendizagem Distribuída, abordagem sustentada por vários estudos em psicologia da aprendizagem (Magill, 2011; Schmidt & Lee, 2011), segundo a qual os conteúdos são espaçados ao longo do tempo para promover maior retenção e transferência do conhecimento. Em oposição à Aprendizagem por Blocos, em que os conteúdos são abordados de forma intensiva e concentrada num curto espaço de tempo (Schmidt & Lee, 2011; Magill, 2011), a Aprendizagem Distribuída favorece o desenvolvimento de aprendizagens mais sólidas, permitindo aos alunos consolidar conceitos, competências e hábitos ao longo do ano.

Em termos de organização interna, definiu-se que a UD de Aptidão Física teria uma incidência mais forte no início do 1.º período, como forma de elevar a condição física geral da turma, preparar os alunos para as exigências técnicas das modalidades a abordar posteriormente, simultaneamente estabelecendo desde logo uma cultura de exigência e compromisso. Ao longo do ano, a Aptidão Física surgiu pontualmente, nomeadamente com a aplicação da bateria de testes

do FITescola, no final de cada período, como componente da avaliação prática. Por outro lado, a UD de Dança foi estrategicamente colocada no 3.º período, por ser um conteúdo menos familiar e motivador para muitos alunos, permitindo ao EE ganhar tempo para se preparar melhor para a sua lecionação durante o ano. Para além disso, pareceu-nos uma decisão estratégica deixar para o último período a lecionação desta UD, que tipicamente é menos motivante para os alunos, pois já teríamos tido todo um ano para construir um ambiente de aula positivo e estabelecer e definir bem as regras e normas de conduta em aula.

Durante a conceção do documento de Planeamento Anual, surgiram algumas dificuldades iniciais, sobretudo ao nível da estruturação da informação. A sua densidade e complexidade exigiram um processo iterativo de experimentação e reformulação, até se alcançar uma forma clara, funcional e útil para a prática. Uma das estratégias adotadas para facilitar a leitura e a organização do documento foi a atribuição de uma cor específica a cada UD. Essa cor era replicada de forma consistente nos planos de aula, permitindo uma associação visual imediata entre o planeamento macro (anual) e o planeamento micro (aula), bem como nos documentos de Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) associados a cada UD. Esta abordagem facilitou não só o controlo do percurso didático, como também reforçou a coerência gráfica dos documentos, tornando-os mais intuitivos e apelativos.

Importa ainda sublinhar que o Planeamento Anual foi encarado como um documento flexível, dinâmico e em constante atualização. Ao longo do ano, sofreu adaptações decorrentes de interrupções inesperadas, como greves, condições meteorológicas adversas ou alterações no calendário escolar. Recordo-me de que, logo no início do ano de EP, ocorreram-se incêndios graves que afetaram a comunidade envolvente à EC, obrigando ao seu encerramento durante cerca de uma semana e meia.

Os documentos de Planeamento Anual e Planeamento dos Períodos constituíram assim instrumentos estruturantes de toda a minha prática pedagógica, orientando as decisões metodológicas e a gestão do tempo, dos conteúdos e das aprendizagens. Para além disso, permitiu desenvolver

competências fundamentais de organização, análise crítica e antecipação, essenciais para o exercício consciente e fundamentado da profissão docente.

3.1.2.2 Unidades Didáticas

As UD são estruturas fundamentais do planeamento do ensino em EF, representando blocos organizados de conteúdos com intencionalidade pedagógica e uma lógica sequencial orientada para a aprendizagem. De acordo com as Aprendizagens Essenciais, a UD visa o desenvolvimento integrado de competências, saberes e atitudes dos alunos, promovendo a sua formação global e garantindo uma progressão coerente ao longo do percurso escolar.

Neste contexto, todas as UD foram concebidas com base no Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), que se revelou uma ferramenta pedagógica essencial na estruturação do ensino. O MEC organiza o conhecimento em quatro categorias transdisciplinares: Habilidades Motoras, Conceitos Psicossociais, Cultura Desportiva e Condição Física, possibilitando ao professor uma visão abrangente, equilibrada e intencional do processo de ensino-aprendizagem. A sua aplicação permitiu uma maior clareza na definição de objetivos, na progressão das tarefas e na avaliação, revelando-se uma mais-valia na minha prática letiva.

As UD foram elaboradas no final da primeira semana de aulas, após um contacto inicial com os alunos. Esta decisão teve por base o princípio de que a construção das sequências pedagógicas deve estar ancorada no contexto real da turma, incluindo o seu nível motor, as experiências desportivas prévias e outras características individuais. Para tal, foi essencial a recolha e análise dos dados presentes na Ficha Biográfica do Aluno (Anexo 4), instrumento aplicado na primeira aula, e preenchido pela turma, que permitiu identificar aspetos relevantes sobre hábitos de vida, histórico desportivo, eventuais restrições médicas e motivações. Este levantamento preliminar, bem como a realização das avaliações diagnósticas, foram fatores determinantes para o desenvolvimento de UD ajustadas, inclusivas e sensíveis à diversidade do grupo

de alunos, assegurando a todos uma igualdade de oportunidades reais de aprendizagem e sucesso.

No processo de estruturação de cada UD, foi seguida uma lógica sequencial rigorosa, respeitando os princípios da progressão pedagógica e da sequenciação didática, em consonância com os conteúdos e orientações das Aprendizagens Essenciais para o 8.º ano (DGE, 2018). Cada MEC inclui uma tabela de "Extensão e Sequência de Conteúdos" (Anexo 5), onde se explicitam as habilidades motoras fundamentais da modalidade em causa, organizadas com coerência pedagógica e metodológica. Esta tabela contempla quatro funções didáticas: Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação (diagnóstica ou sumativa). Assegurando que o processo de aprendizagem decorre numa linha de desenvolvimento consistente.

A seleção das habilidades motoras fundamentais obedeceu a uma lógica de organização metodológica base-topo, começando por competências mais simples e acessíveis, e evoluindo para tarefas de maior complexidade. Esta abordagem, centrada numa lógica do simples para o complexo, contribui para a construção sólida de competências, reduzindo frustrações e favorecendo a motivação dos alunos. Segundo Delgado et al. (1994), esta estrutura potência um ensino eficaz e acessível a todos, elemento essencial num processo pedagógico inclusivo.

No que diz respeito ao domínio da Condição Física, a sua abordagem foi transversal a todas as UD. Para esse fim, foram adotadas estratégias diversificadas como a aplicação de jogos lúdicos e pré-desportivos no início das aulas, circuitos de desenvolvimento motor e exercícios de mobilidade articular e técnica de corrida. Esta opção teve por objetivo assegurar o desenvolvimento equilibrado das capacidades coordenativas e condicionais ao longo do ano letivo, através de atividades dinâmicas e motivadoras, respeitando a especificidade de cada ciclo de aprendizagem.

A dimensão da Cultura Desportiva foi também estimulada e valorizada nas UD. Foram várias as estratégias implementadas, desde a aplicação de testes escritos (Anexo 6), sustentados por documentos de Guia de Apoio ao Estudo

(Anexo 7), pelo diálogo pedagógico e promoção de momentos de debate em aula, e também a partir do envolvimento prático dos alunos em tarefas de aula, como a arbitragem, estimulando um conhecimento mais profundo das regras de cada modalidade, ou mesmo tarefas de análise e atribuição de feedback, supervisionadas pelo professor. Por exemplo, durante a UD de Andebol, foram discutidos temas relacionados com o Campeonato do Mundo da modalidade, competição que decorria durante o período de lecionação da mesma, criando pontes entre os conteúdos curriculares e o contexto real do desporto, e promovendo uma maior motivação para a prática. Apesar da aplicação dos testes escritos ter sido uma estratégia implementada, mantenho uma postura crítica sobre o seu impacto a longo prazo, dado que muitas vezes promove a memorização pontual em detrimento de uma aprendizagem significativa. Por esse motivo, considero que estratégias mais dinâmicas e interativas são desejáveis para fomentar verdadeiramente a cultura desportiva dos alunos.

A elaboração de cada UD a partir do MEC, revelou-se também como uma oportunidade de aprofundamento do conhecimento relativamente às modalidades em causa, tendo-me apercebido que havia ainda muito espaço para aprendizagem e enriquecimento da minha cultura desportiva. A necessidade de investigar mais sobre as modalidades, sequenciar conteúdos, definir objetivos e antecipar dificuldades obrigou-me a uma análise crítica e detalhada de cada uma, elevando a qualidade do meu próprio conhecimento e reforçando a minha preparação didática.

3.1.2.3 Planos de Aula

O plano de aula constitui um dos instrumentos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um verdadeiro guião orientador da prática pedagógica. Segundo Veiga (2007), planear é “antever o futuro, de forma racional e sistematizada, definindo objetivos e determinando os meios para os alcançar”. Desta forma, o plano de aula não se reduz a um documento administrativo, mas assume um papel essencial na organização da ação docente, permitindo ao professor uma atuação mais estruturada, intencional e eficaz.

Os planos de aula elaborados ao longo do ano letivo refletiram a preocupação em assegurar uma prática planeada, intencional e ajustada às necessidades dos alunos. A sua estrutura respeitou uma lógica de progressão pedagógica coerente, inspirada nos princípios definidos nas UD, sendo cada aula uma etapa no percurso delineado no planeamento. A organização dos planos de aula evoluiu significativamente ao longo do tempo, tendo-se tornado progressivamente mais clara, funcional e adaptada à realidade do contexto.

Com a elaboração dos planos de aula, era pretendido que o EE conseguisse prever dificuldades ou facilidades na resposta dos alunos às atividades planeadas, preparando e delineando eventuais progressões para os exercícios e diferentes variantes nas tarefas que possibilitassem alterações nas dinâmicas das mesmas. Naturalmente que neste processo é também imprescindível prever e ter em conta os recursos espaciais e materiais disponíveis, e aqui, não tinha grandes limitações na minha ação. Além disso, quanto melhor desenvolvido for o plano de aula, mais fácil será a gestão de aula e o controlo da turma, garantindo o melhor aproveitamento do tempo possível, mantendo a aula intensa, dinâmica, motivadora e estimulante.

No que toca à sua estrutura, a página inicial de cada plano de aula apresentava informações genéricas sobre a sessão, desde a data e hora da sua ocorrência, até ao número de aula, a sua duração, e também as instalações e material utilizados na prática. Contemplava também a definição dos Objetivos Gerais para a sessão, alinhados com os objetivos da UD em causa. Foram ainda discriminadas as Funções Didáticas (Introdução, Exercitação, Consolidação, Avaliação), em consonância com a organização sequencial das UD. Esta estruturação foi fundamental para assegurar a coerência e a intencionalidade pedagógica de cada aula, permitindo uma intervenção docente mais consciente e eficaz.

Cada plano de aula estava dividido em três momentos fundamentais: Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final. A Parte Inicial integrava, habitualmente, momentos de diálogo com os alunos e de ativação geral; a Parte Fundamental ocupava o maior volume da sessão, englobando as tarefas de maior exigência e

complexidade técnica, visando o desenvolvimento dos objetivos definidos para a sessão; e a Parte Final que se destinava ao retorno à calma e reflexão. Em cada uma destas fases, os exercícios eram descritos com detalhe, incluindo a sua duração, os conteúdos desenvolvidos, a tarefa proposta, a organização metodológica e os critérios de êxito. Estes últimos assumiram particular importância, pois, como refere Rink (2009), os critérios de sucesso tornam visível o que se pretende que o aluno consiga realizar, orientando a análise do desempenho e o feedback corretivo do professor.

Ao longo do ano letivo, os planos de aula sofreram diversas adaptações e evoluções, quer na sua forma, quer no seu conteúdo. Inicialmente, a extensão dos documentos e a redação de explicações sucintas, mas claras, colocaram desafios significativos. A distinção entre objetivos gerais da aula e funções didáticas, bem como entre os objetivos específicos de um exercício e os critérios de êxito do mesmo, foram conceitos que geraram alguma confusão aos EE. Definir critérios de êxito também foi difícil, pois eram inicialmente inumerados demasiados para cada exercício, o que levava a alguma desorientação na abordagem. Estes critérios têm uma importância acrescida, pois guiam o olho analítico do professor e orientam a sua correção e atribuição de feedback. Com o tempo, a estrutura foi otimizada: o documento passou de formato vertical para horizontal, reduzindo a extensão do mesmo; a descrição das tarefas tornou-se mais clara e objetiva; e os critérios de êxito passaram a ser reduzidos e mais bem definidos.

Este processo de ajustamento foi também impulsionado por dificuldades sentidas no terreno. A elaboração do primeiro plano de aula de cada UD revelou-se especialmente exigente, sobretudo nas modalidades com menor familiaridade. A preparação e execução dessas aulas nem sempre decorriam como idealizado, gerando-me alguma frustração. No entanto, através da reflexão, preparação e, sobretudo, troca de ideias e orientação do PC, consegui sempre ajustar-me rapidamente e reorientar a minha PP.

Outra das aprendizagens essenciais prende-se com a flexibilidade necessária na aplicação prática do plano de aula. Apesar de constituir um guião

estruturado, o plano nunca foi um documento rígido, e muitas vezes nas minhas aulas, dei por mim a fugir ao plano e a improvisar, fluindo para novas ideias de exercícios, ou variantes dentro de exercícios, por vezes até mesmo acabando por me entusiasmar neste processo de exploração, acabando por não cumprir com os tempos definidos para cada exercício ou tarefa de aula. Não vejo problema nessa realidade, e acho que para um professor evoluir, é essencial que em momento fuja ao plano, e seja capaz de ir à descoberta de novas ideias, guiando-se pela sua criatividade e espírito imaginativo. A minha experiência prévia como treinador revelou-se uma mais-valia nesta dimensão, permitindo-me improvisar com segurança e explorar novas abordagens metodológicas sempre que necessário.

Assim, o plano de aula foi, ao longo de todo o ano, um documento vivo e dinâmico, que refletiu a constante busca por uma intervenção pedagógica mais eficaz, ajustada e significativa. Foi instrumento de preparação, mas também de reflexão e evolução profissional.

3.1.3 Fatores de eficácia pedagógica

Um plano de aula bem estruturado, por si só, não garante uma boa aula; é na execução que reside a complexidade e a verdadeira arte do ensino. Assim, uma gestão de aula eficaz visa otimizar o tempo útil de prática, manter o envolvimento dos alunos, garantir a disciplina e o respeito mútuo, e criar um ambiente de aprendizagem positivo, motivador e seguro. Segundo Rosado e Mesquita (2009), os fatores de eficácia pedagógica fundamentais para a implementação de uma aula bem-sucedida em EF são: o clima de aula, a disciplina, a gestão do tempo e a qualidade da instrução. Estes fatores, interdependentes, requerem uma liderança clara por parte do professor e a definição de um quadro comportamental bem estruturado, sustentado em regras, valores e rotinas consistentes.

No que toca ao **clima de aula**, desde o primeiro contacto que procurei estabelecer normas e valores claros que orientassem o comportamento da turma e promovessem respeito, responsabilidade e cooperação. Foram definidos,

desde cedo, standards comportamentais: atenção durante as instruções, prontidão nas transições e responsabilidade individual e coletiva na criação de um ambiente de aula positivo. A frase “ouve-se com os olhos” tornou-se um marcador de atenção útil. Embora tenha privilegiado a voz como instrumento de liderança, a sobrecarga vocal decorrente da acumulação com a atividade de treinador levou-me a recorrer ao apito como ferramenta de regulação eficaz, sem perder clareza comunicativa. Procurei também integrar, de forma ativa, alunos dispensados da prática, atribuindo-lhes papéis úteis (arbitragem, marcação de pontos, gestão de material ou observação orientada), reforçando pertença e envolvimento.

Quanto à **disciplina**, perante comportamentos desviantes, adotei uma intervenção proporcional e reflexiva, privilegiando conversas individuais/coletivas e apelos à autorregulação, recorrendo a sanções pedagógicas quando necessário. Em alguns momentos, utilizei a responsabilização coletiva (“todos somos um”) para consolidar identidade de grupo. A minha liderança assentou numa abordagem marcada pela empatia, frontalidade, disciplina e respeito mútuo. Entendo que relações positivas sustentam o envolvimento e a aprendizagem significativa (Siedentop & Tannehill, 2000). Mantenho a distinção clara entre proximidade e autoridade, para evitar ambiguidades no papel docente.

A otimização da **gestão do tempo** útil de prática foi uma preocupação constante: instruções objetivas, demonstrações sucintas e organização logística previsível (material preparado, estações, percursos). As transições foram rotinadas e a turma participou ativamente nas tarefas de arrumação, reforçando fluidez e corresponsabilização. Em períodos de maior fadiga (épocas de testes; fases longas do período), ajustei a densidade e natureza das tarefas, introduzindo momentos mais lúdicos sem perder intencionalidade pedagógica.

É dado adquirido, que a **instrução** se trata de um pilar central da eficácia pedagógica: clareza, modelagem, prática guiada e verificação de compreensão (Rosenshine & Furst, 1973; Rosenshine, 2012) articulam-se com estratégias ativas (questionamento, descoberta guiada). Ao longo do ano, refinei a

comunicação para ser mais sucinta e funcional e dei primazia a demonstrações que reduzissem ambiguidades.

Em síntese, as quatro dimensões foram-se consolidando, regras e rotinas estabilizaram o clima, as transições e a logística pouparam tempo, e a qualidade da instrução foi ganhando clareza e foco. O resultado foi um ambiente mais atento, cooperante e funcional, com melhoria visível dos comportamentos e do envolvimento. A consciencialização do meu próprio perfecionismo, identificado como potencial fonte de stress em professores em início de carreira (Stoeber & Rennert, 2008), levou-me a trabalhar a aceitação do erro e a ajustar expectativas, reforçando autorregulação e consistência.

3.1.3.1 Instrução e Feedback

A instrução trata-se de um dos pilares centrais da intervenção pedagógica em EF, sendo determinante para a qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A instrução pode ser entendida como o processo de comunicação pedagógica através do qual o professor transmite, organiza e regula o conhecimento, transformando a informação em aprendizagem significativa (Siedentop & Tannehill, 2000). A instrução surge de diferentes formas, e com diferentes propósitos, e um bom professor é capaz de adequar a sua comunicação e adotar diferentes estratégias para mais eficientemente transmitir a sua mensagem. A mesma, pode surgir na forma da explicação, da demonstração, do feedback, entrou outras. A qualidade da instrução está intrinsecamente ligada à clareza da comunicação e ao domínio dos conteúdos por parte do professor, sendo reconhecida como uma das variáveis mais influentes no desempenho dos alunos (Rosenshine & Furst, 1973).

Ao longo do meu EP, fui construindo uma abordagem comunicativa centrada na clareza, simplicidade e lógica da exposição, procurando evitar dispersões e repetições desnecessárias que comprometessem o tempo útil de prática. Aqui, encontrei alguma dificuldade em conseguir equilibrar dois mundos. Por um lado, mantinha a noção da baixa capacidade de atenção durante períodos prolongados por parte dos alunos, e sabia que se as explicações

fossem demasiado demoradas, os mesmos dificilmente iriam assimilar a informação, e começavam a mostrar sinais de desinteresse, por vezes entrando mesmo em comportamentos desviantes. Por outro lado, confiava na minha capacidade de comunicar a informação e transmiti-la de uma forma interessante e cativante para os alunos.

Acredito que o tempo de instrução deve ser o necessário para garantir o bom funcionamento da aula e a compreensão dos exercícios, e não deve ser forçosamente reduzido perante uma obsessão pelo tempo de prática motora, especialmente se isso comprometer a eficácia da comunicação. Assim, nas minhas explicações, antecipava dificuldades ou mal-entendidos relacionados com a logística e mecânica dos exercícios, tentando prevenir interrupções após o início da sua execução. No entanto, procurei sempre encontrar um equilíbrio entre uma instrução estruturada e objetiva e a necessidade de deixar espaço para a autonomia e descoberta dos alunos, algo que nem sempre foi fácil, pois por vezes mostrava-me inquieto ou impaciente em esperar que os alunos chegassem às soluções por si mesmos, sobretudo quando utilizava estratégias como o questionamento. Esta tendência para querer "controlar o processo" foi sendo gradualmente ajustada com a prática e com os conselhos e feedback do PC e da PO, que incidiam sobre esta necessidade de me tornar mais paciente e sucinto na minha comunicação em certos momentos.

Ao longo do ano letivo, utilizei diversas estratégias de instrução, entre as quais destaco a demonstração e o questionamento. A demonstração revelou-se uma ferramenta de enorme utilidade, permitindo uma compreensão imediata dos movimentos e gestos técnicos. Em diversas modalidades, participei na demonstração, mas também estimulei os alunos a fazê-lo, valorizando a sua participação ativa na aula.

Já na aplicação do questionamento, embora inicialmente tenha encontrado alguma resistência por parte dos alunos, foi sendo incorporado de forma cada vez mais regular e eficaz, promovendo uma maior participação cognitiva e levando os alunos a refletirem sobre o que estavam a fazer e porquê. Tal evolução confirma o que defendem Mosston & Ashworth (2008), ao salientarem

que o questionamento constitui uma estratégia que favorece a construção do conhecimento e promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da motivação intrínseca dos alunos.

Relativamente ao feedback, este consiste numa reação intencional do professor a um comportamento específico de um aluno, visando uma adaptação comportamental ou desempenho específico por parte do mesmo (Magill & Anderson, 2014). Trata-se, por isso, de uma ferramenta essencial de regulação da aprendizagem e de desenvolvimento da competência motora (Magill & Anderson, 2014). O feedback pode assumir múltiplas formas e finalidades, sendo classificado segundo diferentes critérios: a forma (verbal, visual, cinestésico), o conteúdo (descritivo, prescritivo, corretivo, motivacional), o foco (processo ou produto), a função (informativa, reforçadora, motivacional, corretiva) e o agente (professor, par, ou autofeedback).

Ao longo do meu ano de estágio, procurei utilizar uma ampla variedade de feedbacks, de forma consciente e ajustada às necessidades de cada aluno e da tarefa em questão. O feedback verbal foi o mais utilizado, mas em modalidades como a dança e a corrida de barreiras, recorri frequentemente ao feedback visual, utilizando vídeos como exemplos de execução. Já em modalidades como o voleibol e os desportos de raquetes, utilizei também feedbacks cinestésicos, nomeadamente na correção de pegas ou na execução de batimentos, ajustando diretamente a posição corporal do aluno. Dei maior ênfase ao feedback centrado no processo, ou seja, na qualidade da execução, em detrimento do feedback centrado apenas no resultado, por considerar que este primeiro promove aprendizagens mais significativas e duradouras (Van den Berg et al., 2021).

Outro aspeto que procurei desenvolver foi a promoção do feedback entre pares e do autofeedback, atribuindo aos alunos responsabilidades de observação e correção, sobretudo em dinâmicas de trabalho em duplas ou pequenos grupos. Estas estratégias, para além de promoverem a autonomia e a responsabilidade individual e coletiva, contribuíram para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, onde os alunos participavam ativamente na construção do conhecimento.

A aplicação do ciclo de Feedback foi também uma das minhas preocupações ao longo do ano. Este ciclo implica quatro etapas fundamentais: a observação do desempenho, a identificação de aspetos a corrigir ou reforçar, a emissão do feedback adequado e o acompanhamento da sua aplicação através de nova observação (Brock et al., 2017). Trata-se de um processo contínuo que visa garantir que o feedback produz realmente efeitos na melhoria do desempenho. No entanto, admito que nem sempre consegui levar o ciclo até ao fim, por vezes interrompendo-o prematuramente antes de realizar uma nova observação, devido a sentir-me inquieto com a inatividade momentânea. Este foi um aspeto que me foi apontado em momentos de observação e que procurei corrigir ao longo do tempo.

Uma estratégia que utilizei pontualmente, sobretudo numa fase inicial do ano letivo, foi o chamado “Efeito Sanduíche” do feedback, que consiste em iniciar com um comentário positivo, seguido da crítica construtiva, e finalizar novamente com uma valorização (Smith & Cushion, 2006). Esta estrutura foi particularmente útil com alunos com menor autoestima ou maior resistência à correção, pois permitia suavizar o impacto do feedback e manter a motivação. No entanto, é importante reconhecer que o uso excessivo desta estratégia pode reduzir a sua eficácia, tornando-a previsível e menos genuína. Por isso, utilizei-a de forma moderada e sempre ajustada ao contexto e à sensibilidade de cada aluno.

No contexto específico das modalidades coletivas, procurei sempre valorizar a ligação entre os gestos técnicos e os princípios táticos do jogo. Entendo que o ensino da técnica desportiva não pode ser feito de forma descontextualizada, pois é fundamental que os alunos compreendam a funcionalidade dos gestos e decisões que tomam, e como estes se articulam com a lógica coletiva do jogo (Grehaigne, Richard & Griffin, 2005). Assim, ao longo das aulas, fui adaptando os exercícios e os feedbacks para que os alunos percebessem a relevância do que estavam a fazer, quer em termos técnicos, quer no impacto que isso teria na dinâmica coletiva e nos princípios fundamentais do jogo.

Este processo de evolução e afinação constante da minha prática instrucional e comunicativa foi desafiante, mas extremamente gratificante, e permitiu-me crescer enquanto professor e comunicador, tornando-me mais atento às necessidades dos alunos, mais consciente do impacto da minha intervenção, e mais capaz de ajustar a minha ação em função do que realmente promove aprendizagem.

3.1.4 Avaliação

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação desempenha um papel central, não se limitando à medição do desempenho dos alunos, mas atuando também como ferramenta de orientação pedagógica, que permite ajustar continuamente o ensino e favorecer a aprendizagem (Perrenoud, 1998). Neste contexto, procurei sempre conceber e aplicar a avaliação com um propósito claro e orientado para a aprendizagem, o que pressupõe a recolha sistemática de dados relevantes sobre o desempenho dos alunos, com vista à sua interpretação e utilização para ajustar o ensino, informar os alunos e promover o seu desenvolvimento global. A avaliação não se esgotou, portanto, na mera atribuição de valores quantitativos ou classificações finais, mas assumiu uma função formativa e reguladora, integrando-se como parte ativa do processo pedagógico e estando centrada no aluno, numa lógica de avaliação para a aprendizagem (Black & Wiliam, 2009).

De forma coerente com estas orientações, o processo avaliativo ao longo do ano foi estruturado com base em três momentos distintos, mas complementares: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica (Anexo 9) teve lugar no início do primeiro período e teve como principal objetivo recolher informações sobre os níveis prévios de desempenho dos alunos, permitindo adequar as planificações e estratégias às suas necessidades e características. Esta avaliação foi apenas aplicada no início do ano letivo, dado que, por sugestão do PC, após esse momento inicial o conhecimento do contexto da turma já era suficiente,

dispensando novas aplicações formais deste tipo de avaliação nos períodos seguintes.

A avaliação formativa, por sua vez, assumiu um papel transversal e contínuo ao longo das UD. Através da observação direta, da análise do comportamento dos alunos, da sua participação, empenho e progressão, fui recolhendo dados que me permitiram ajustar tarefas, definir prioridades pedagógicas e apoiar cada aluno no seu desenvolvimento. Esta dimensão formativa foi fundamental para a atribuição da avaliação final, na medida em que permitiu recolher múltiplos dados ao longo do tempo, diminuindo a pressão e o peso atribuídos aos momentos de avaliação sumativa. Além disso, comuniquei frequentemente aos alunos que a avaliação final não dependia exclusivamente da sua prestação num momento isolado, o que ajudou a reduzir a ansiedade performativa típica dos momentos formais de avaliação, promovendo um ambiente mais justo e pedagógico.

A avaliação sumativa (Anexo 10) foi realizada no final de cada UD, com base em grelhas simples, funcionais e ajustadas aos conteúdos técnicos e táticos trabalhados em cada modalidade. Estes instrumentos tinham como critério a observação de desempenhos motores específicos. Estes critérios foram sendo afinados ao longo do ano, numa lógica de melhoria contínua. Inicialmente, surgiram dificuldades na definição de critérios, havia a tendência para incluir demasiados parâmetros de avaliação. Com o tempo e a reflexão partilhada com os restantes elementos do NE, fui sendo mais criterioso e seletivo na identificação dos indicadores-chave que realmente contribuíam para uma avaliação significativa e funcional, e a redução de parâmetros de avaliação promoveu uma observação mais produtiva e paciente.

A meio de cada período, era também preenchida uma Grelha de Avaliação Intercalar Qualitativa (Anexo 11), que continha informações relativas ao desempenho de cada aluno até aquele ponto, transmitindo feedback aos professores em Conselho de Turma, para que pudessem adaptar a sua PP e encontrar estratégias para melhorar o desempenho de cada aluno.

Outro aspeto relevante do processo avaliativo foi a diversificação dos instrumentos. Uma vez por período, foram aplicados os testes escritos, de modo a avaliar a componente cognitiva dos alunos, sempre acompanhados por um Documento de Apoio ao Estudo elaborado pelo NE, com o intuito de guiar e orientar os alunos na preparação para essa vertente da avaliação. Para além dos testes escritos, a componente prática foi avaliada com grelhas específicas para cada modalidade e com recurso frequente à autoavaliação por parte dos alunos. A autoavaliação (Anexo 12), realizada tanto ao nível de cada UD como no final de cada período, permitiu envolver os alunos no seu próprio processo avaliativo, promovendo o desenvolvimento da metacognição, da autonomia e da autorregulação da aprendizagem (Andrade & Valtcheva, 2009).

A estrutura de avaliação da EC previa a ponderação da nota final com base em quatro componentes: C1 – Conhecimentos (30%), C2 – Resolução de Problemas (40%), C3 – Autonomia e Comunicação (20%) e C4 – Competências Sociais (10%). Esta estrutura permitia integrar as diferentes dimensões do desempenho dos alunos, refletindo uma conceção ampla e holística da avaliação, que não se cingia apenas à vertente técnica, mas valorizava igualmente aspetos como a cooperação, o respeito, o empenho, a autonomia e a capacidade de resolver problemas em contexto prático. A nota final dos alunos era calculada e decidida numa Grelha de Avaliação Final (Anexo 13), que continha a junção dos vários critérios de avaliação, resultando na classificação final do período.

Nos momentos de avaliação sumativa, procurei criar condições para que todos os alunos tivessem oportunidades de sucesso. Para isso, muitas vezes optei por dividir os grupos por níveis, adaptando as tarefas à realidade dos alunos. Por exemplo, em modalidades como o Voleibol, considerando que a qualidade técnica interferia diretamente na fluidez do jogo, por vezes introduzi alunos de nível mais elevado em grupos mais frágeis, para assegurar maior continuidade e coesão na execução dos jogos. No caso de dúvidas quanto ao nível de determinado aluno, utilizava estratégias comparativas, analisando o seu desempenho em contextos com adversários de diferentes níveis, o que me dava maior clareza na tomada de decisão quanto à sua avaliação.

Não obstante, o processo avaliativo enfrentou também desafios. A observação simultânea de múltiplos alunos, a escassez de tempo, a necessidade de tomar decisões rápidas e justas, bem como a exigência de adaptar os critérios em tempo real foram aspetos que me obrigaram a desenvolver uma postura reflexiva e flexível. Recorri, por vezes, a uma espécie de "*mental replay*", conceito que me recordo de ter aprendido quando fiz o curso de árbitro de basquetebol, no qual revia mentalmente uma determinada ação ou o desempenho de um aluno durante uma aula de avaliação, antes de tomar uma decisão definitiva quanto à sua nota. Esta estratégia, ainda que informal, foi particularmente útil para garantir maior precisão e justiça na avaliação.

Foi também essencial encontrar um equilíbrio entre observar cada aluno individualmente, garantindo que todos tinham oportunidade de evidenciar os parâmetros definidos, e observar conteúdos específicos em diferentes momentos do jogo ou tarefa, de forma a assegurar que cada critério era avaliado pelo menos uma vez por aluno. Este equilíbrio revelou-se desafiante, mas a prática reiterada permitiu-me desenvolver maior capacidade de gestão do tempo e do processo avaliativo.

Ao longo do ano, considero que evoluí significativamente neste domínio. Desde a definição mais criteriosa dos instrumentos e critérios, à gestão do tempo e da observação, a avaliação tornou-se progressivamente mais rigorosa, pedagógica e centrada no desenvolvimento dos alunos. A reflexão partilhada com o NE, com o PC e com a PO foi fundamental para este crescimento, ajudando-me a perceber limitações, a ajustar procedimentos e a ganhar maior confiança no processo avaliativo.

A avaliação, mais do que um momento de classificação, foi pensada como uma ferramenta de orientação, regulação e promoção da aprendizagem. Procurou ser justa, transparente, formativa e adaptada às realidades da turma, sendo constantemente reavaliada e aprimorada. Encaro este processo como uma das áreas em que mais cresci ao longo do estágio e, simultaneamente, como um dos eixos centrais da minha prática pedagógica futura.

3.1.5 Reflexão e Observação

No contexto da formação inicial, nomeadamente no EP, a reflexão adquire uma importância redobrada, pois permite consolidar aprendizagens, problematizar práticas e construir uma identidade pedagógica crítica e consciente. No meu caso, a reflexão sempre fez parte da minha forma de estar no desporto e na vida. Enquanto treinador, passo horas a pensar em como melhorar todos os detalhes do processo de treino. Como professor, essa exigência transferiu-se naturalmente para a minha prática letiva. Acredito que um professor carrega consigo uma missão e uma responsabilidade, não apenas perante os seus alunos, mas também perante a sua profissão, a sua escola e a sociedade. O planeamento, a lecionação, a avaliação, a observação e a reflexão são parte de um ciclo indissociável que exige entrega, rigor e, sobretudo, tempo e esforço que nem sempre são reconhecidos socialmente.

A vida de um professor de EF, tal como a de um treinador, não se esgota nas horas de contacto direto com os alunos. Para além das aulas propriamente ditas, existe todo um universo de preparação, análise e reconstrução que ocupa grande parte do tempo e da energia de quem se dedica verdadeiramente a este ofício. Infelizmente, o quotidiano docente é frequentemente marcado por tarefas burocráticas que, apesar da sua obrigatoriedade, pouco contribuem para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e acabam por desviar o foco daquilo que realmente importa. Pensar no aluno, na aula e no processo pedagógico. É nesse contexto que a reflexão assume um papel central, funcionando como mecanismo de regulação interna e externa do processo educativo, permitindo não só identificar pontos fortes e fracos, mas também reformular estratégias e reinventar a prática (Schön, 1983; Siedentop & Tannehill, 2000).

A minha forma de estar e pensar, naturalmente introspetiva e observadora, encaixa-se com facilidade num processo contínuo de análise crítica. Considero-me uma pessoa que pensa muito, por vezes em demasia, mas é exatamente esse traço que me permite olhar para a prática com exigência e profundidade. Enquanto aluno e atleta, sempre mantive uma visão crítica em relação aos

métodos dos meus professores e treinadores, não por arrogância, mas por querer compreender e melhorar. Essa inquietação é a mesma que me acompanha hoje como professor.

Durante o EP, o processo de reflexão foi sistemático e assumiu diferentes formatos. A primeira camada dessa reflexão surgia ainda antes da aula, no momento da elaboração do plano de aula, em que pensava sobre os objetivos, estratégias e possíveis imprevistos. Durante a aula, a reflexão acontecia de forma mais intuitiva e adaptativa, através da leitura do grupo, da gestão das tarefas e do confronto entre o previsto e o real. Já no pós-aula, a reflexão acontecia em diálogo com o PC, e os colegas de NE, inicialmente de forma informal, uma discussão aberta de ideias, e posteriormente de forma estruturada, através do preenchimento da secção da “Reflexão Final” em cada plano de aula.

Para além disso, no final da lecionação de cada UD, elaborávamos um documento de reflexão sobre a UD, onde justificávamos opções e decisões tomadas no planeamento, e analisávamos o decorrer da PP.

Esses momentos pós-aula, em particular, foram dos mais enriquecedores de todo o processo. A capacidade de observação e análise do PC era notável. Por vezes, aspetos que pensei que poderiam ter passado despercebidos, um detalhe técnico, uma hesitação, um objeto fora do lugar, uma quebra na minha segurança, eram imediatamente identificados e trazidos para discussão. Este olhar atento e crítico, sempre construtivo, foi um dos maiores estímulos ao meu crescimento. Sentia-me desafiado, mas também compreendido e apoiado.

As reuniões semanais do NE eram igualmente valiosas. Eram momentos de partilha, de confronto de ideias, de exposição de vulnerabilidades e de desenvolvimento de pensamento crítico. Discutíamos as aulas lecionadas, analisávamos decisões metodológicas, e refletíamos sobre os diferentes estilos de lecionação de cada colega. Muitas vezes, estas conversas extrapolavam o plano técnico e pedagógico, tocando temas como o treino desportivo, a motivação, a psicologia ou a relação pedagógica. Estas trocas de ideias, aliadas à frontalidade, abertura e humildade do grupo, foram determinantes para o meu desenvolvimento como futuro profissional da educação.

Também a observação dos meus colegas foi uma ferramenta extremamente poderosa no meu processo de formação. Em cada aula observada, procurava não apenas preencher a ficha de observação (Anexo 13) exigida, cuja estrutura me parecia algo limitativa, mas também escrever livremente, em folhas soltas, os meus próprios apontamentos, reflexões e ideias. Sentia necessidade de observar sem filtros, à minha maneira, captando os pormenores do posicionamento, da comunicação, da gestão da aula, da liderança, da criatividade nas tarefas, ou até da postura corporal dos colegas. A observação não servia apenas para encontrar falhas, mas sobretudo para aprender. Por vezes, ver um determinado exercício ou ouvir um certo tipo de instrução, desbloqueava-me uma nova ideia para aplicar mais tarde. E sempre que surgia uma dúvida ou curiosidade, fazia questão de perguntar aos meus colegas pelos seus porquês, alimentando um espírito de partilha e aprendizagem mútua.

Este processo de observação e reflexão exigiu, acima de tudo, humildade. Para refletir com profundidade, é necessário aceitar a possibilidade do erro, reconhecer a imperfeição e estar disponível para mudar. A autorreflexão é um exercício de honestidade e coragem, mas também uma alavanca para a evolução. Tal como defende Schön (1983), o professor é um praticante reflexivo, um profissional que pensa durante e sobre a ação, transformando a experiência vivida em conhecimento profissional. Esta capacidade de reflexão é, aliás, considerada um traço essencial no desenvolvimento de competências profissionais no ensino (Siedentop & Tannehill, 2000).

3.1.6 Modelos de Ensino e estratégias

No exercício da prática docente, o professor, tal como um treinador, deverá possuir a sua filosofia, os seus princípios orientadores e uma identidade pedagógica. Se no contexto desportivo um treinador organiza o seu trabalho com base num modelo de jogo e num método de treino, no contexto educativo, o professor estrutura a sua intervenção com base em determinados modelos de ensino e estratégias que espelham as suas crenças sobre como os alunos

aprendem melhor. Nesse sentido, o meu percurso enquanto EE foi sendo orientado por uma abordagem predominantemente centrada no aluno, valorizando os pressupostos do construtivismo e do socio-construtivismo, que defendem o papel ativo do aluno na construção do conhecimento (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978). No entanto, importa frisar que esta orientação pedagógica não foi seguida de forma dogmática. Reconheço valor e aplicabilidade das abordagens centradas no professor, espelhadas no Modelo de Instrução Direta (Rosenshine, 2012), especialmente em momentos específicos da aprendizagem que exigem maior estruturação, controlo de comportamentos, clareza e foco técnico.

Na realidade, durante a lecionação de algumas modalidades coletivas como o Futsal ou o Andebol, utilizei frequentemente tarefas com cariz analítico nas fases iniciais de cada UD, recorrendo à instrução direta para garantir a aquisição ou consolidação de gestos técnicos fundamentais. Contudo, procurei que estas tarefas analíticas não fossem monótonas e evitei a repetição de um gesto técnico isolado em volume. Assim, procurava incluir mais do que um fundamento técnico em cada exercício, organizando percursos e progredindo o mais rápido quanto possível para exercícios com oposição, inicialmente guiada ou condicionada, de modo a transitar de uma lógica mais fechada para uma lógica mais representativa da complexidade do jogo. Esta opção traduz a minha visão pedagógica: utilizar diferentes modelos e estratégias de forma flexível, intencional e em função dos objetivos da aula, do momento da aprendizagem e do perfil dos alunos, e não de forma rígida.

Os modelos de ensino representam abordagens estruturadas e sistemáticas que organizam os elementos da PP com base em pressupostos teóricos (Metzler & Colquitt, 2021). Já as estratégias de ensino são procedimentos ou métodos específicos que o professor utiliza no momento da sua intervenção, podendo ser integradas em diferentes modelos. Ao longo do ano, utilizei diversos modelos de ensino, nomeadamente o Ensino do Jogo para a Compreensão, em inglês, *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), o Ensino por Pares, a Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1999), o Modelo de Instrução Direta, e também o modelo Constraints-

Led Approach (Newell, 1986), que foi particularmente influente na minha abordagem pedagógica, muito por influência do trabalho do treinador Alex Sarama no âmbito do projeto Transforming Basketball, que está neste momento a revolucionar o método de treino no desenvolvimento de atletas na modalidade.

O CLA parte da ideia de que a aprendizagem motora e a tomada de decisão são moldadas pelas interações entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente. Esta perspetiva assenta na Teoria dos Sistemas Dinâmicos, que defende que o comportamento emerge da interação de múltiplas variáveis, em vez de ser simplesmente imposto por instruções externas. Aplicado à EF, o CLA propõe a criação de ambientes de aprendizagem ricos e representativos, nos quais o professor manipula e aplica restrições (*constraints*), como o espaço, o número de jogadores, as regras, a pontuação ou o tempo, com o objetivo de induzir nos alunos os comportamentos desejados. Ao contrário do TGfU, que segue uma estrutura didática mais sequencial centrada na compreensão dos princípios táticos através do jogo, o CLA foca-se na manipulação do ambiente para que os comportamentos motores e táticos emerjam adaptados ao contexto de forma natural e funcional (Chow et al., 2022).

Ambos os modelos partilham a valorização da aprendizagem contextualizada e centrada no aluno, mas diferem na sua abordagem. Enquanto o TGfU apresenta uma lógica de progressão pedagógica estruturada (Griffin & Butler, 2005), o CLA proporciona uma aprendizagem mais orgânica e adaptativa, promovendo a resolução de problemas em ambientes representativos, através da exploração e da perceção-ação. Esta distinção foi particularmente clara para mim na forma como organizei as minhas tarefas nas modalidades coletivas. Na aplicação do TGfU, a sequência era definida com base em objetivos de compreensão tática; no CLA, começava pelo comportamento desejado e pensava em como manipular o jogo ou a tarefa para o provocar.

Ao longo do ano, a minha prática revelou-se marcada por uma grande flexibilidade metodológica, aplicando diferentes modelos de forma intencional e em função das necessidades pedagógicas. (Metzler & Colquitt, 2021) defende que a aplicação de múltiplos modelos é não só legítima, como desejável, desde

que exista coerência e articulação entre os mesmos. Assim, nas modalidades coletivas, utilizei essencialmente o TGfU e o CLA, enquanto nas modalidades como Ginástica, Dança, e Atletismo, optei mais frequentemente pelo modelo de Instrução Direta, adotando também estratégias dos modelos de Aprendizagem Cooperativa e Ensino por Pares.

As estratégias pedagógicas que implementei foram igualmente diversas, destacando-se o questionamento reflexivo, o uso da descoberta guiada, e a aplicação criteriosa do feedback. O questionamento foi essencial para promover o envolvimento cognitivo e dar voz aos alunos, fomentando o pensamento crítico e a metacognição. A descoberta guiada foi particularmente relevante na resolução de problemas táticos ou técnicos, estimulando a autonomia dos alunos e reforçando a sua autoconfiança. A manipulação de tarefas, com variações de espaço, tempo, regras ou materiais, foi uma constante, tanto como forma de inclusão como de desafio.

Na prática, os jogos reduzidos (*Small-Sided Games* – SSG) foram frequentemente utilizados, iniciando com cenários que favorecessem o ataque (ex.: superioridade numérica) e, à medida que a aprendizagem evoluía, aprofundava a complexidade de forma sequencial e procurava reduzir a vantagem do ataque. Esta estratégia foi intencional e visou reforçar os princípios de jogo fundamentais: a ocupação racional dos espaços, a leitura do adversário, a criação e aproveitamento de superioridades e a transição entre fases do jogo. A associação entre conceitos técnicos e táticos esteve sempre presente na construção das tarefas, procurando que os gestos técnicos fossem aprendidos em função de um objetivo de jogo, e não como movimentos isolados. Por exemplo, a execução de um passe não era ensinada apenas como técnica motora, mas como ferramenta para superar uma linha defensiva ou acelerar uma transição. Ou a ação técnica de “porta-atrás”, o corte nas costas, que não só tem uma execução técnica apropriada (trabalho de pés e mudança de velocidade), mas também um propósito tático, de tirar uma vantagem em resposta a um comportamento de defesa agressiva do adversário.

No caso das UD de Dança e Ginástica, utilizei estratégias como a divisão da tarefa em partes (ex: coreografia dividida em blocos), o trabalho em pares e pequenos grupos, o recurso a vídeos como ferramenta de observação e comparação, e a utilização de feedback entre pares. Estas estratégias promoveram um ambiente colaborativo e motivador, onde os alunos se sentiram mais à vontade para se expressarem e aprenderem com os outros.

Na UD de Aptidão Física, optei por uma abordagem mista entre jogos lúdicos e estações de trabalho físico, orientadas sobretudo pela Instrução Direta. As fases iniciais das aulas eram frequentemente preenchidas com jogos pré-desportivos e atividades cooperativas, que ajudavam a estabelecer um clima de aula positivo e preparavam os alunos para os exercícios subsequentes. Esta organização permitiu desenvolver tanto capacidades condicionais como coordenativas, num ambiente motivador e envolvente.

Em suma, a minha prática pedagógica foi orientada por um ecletismo metodológico consciente e fundamentado. A aplicação de diferentes modelos e estratégias de ensino, adaptadas ao contexto e aos objetivos de cada aula, permitiu-me criar um ambiente de aprendizagem rico, motivador e ajustado às necessidades dos alunos. Sinto que fui capaz de conciliar as minhas influências enquanto treinador e professor, construindo uma abordagem coerente e intencional, que promoveu não só a aprendizagem motora, mas também o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da literacia motora dos meus alunos. Estou satisfeito com o percurso trilhado, consciente de que este é apenas o início de uma evolução contínua na construção da minha identidade pedagógica.

3.2 Área 2 – Participação no Seio Escolar e na Comunidade Educativa

O envolvimento do EE nas dinâmicas da comunidade educativa constitui um dos pilares fundamentais do seu processo de desenvolvimento profissional. Este envolvimento permite-lhe compreender o funcionamento interno da escola, as suas rotinas, rituais e cultura organizacional, possibilitando uma atuação mais

informada, contextualizada e alinhada com a missão e os valores do projeto educativo. A participação ativa em atividades para além da lecionação permite ao EE desenvolver uma visão holística da profissão docente, reconhecendo que o papel do professor não se esgota no domínio estrito da sala de aula ou do pavilhão.

Como refere Nóvoa (1992), o professor deve ser entendido como um profissional reflexivo, que se constrói na ação e na participação ativa em comunidades educativas. Neste sentido, o professor assume múltiplas funções: educador, agente cultural, facilitador de aprendizagens, dinamizador de projetos e elo de ligação entre a escola e a comunidade. A sua ação deve contribuir para o reforço da identidade e coesão da escola enquanto espaço de cidadania, de inclusão e de transformação social.

Durante o meu EP, tive oportunidade de participar em diversas atividades de cariz escolar e comunitário, cuja diversidade contribuiu fortemente para o meu crescimento pessoal e profissional. As experiências vividas fora do contexto da aula permitiram-me reforçar a relação com os alunos, trabalhar em equipa com colegas professores, compreender a complexidade da organização escolar e assumir responsabilidades variadas. Abaixo, listo as atividades em que estive envolvido, contextualizando brevemente cada uma:

- **Reuniões de Conselho de Turma (intercalares e finais):** Permitiram-me compreender melhor o perfil de cada aluno e participar ativamente na reflexão e deliberação sobre estratégias educativas e pedagógicas. Nas reuniões intercalares, discutia-se o progresso qualitativo dos alunos até ao ponto medial do período, enquanto nas reuniões finais eram avaliadas as aprendizagens globais e tomadas decisões relativas à nota final do período, ou no 3º período, relativas à transição de ano;
- **Reuniões de Grupo Disciplinar de EF:** Foram um espaço de partilha e colaboração, onde se abordaram questões curriculares e de logística, metodologias de avaliação e organização de eventos desportivos;

- **Corta-Mato Escolar:** Realizado no Parque das Merendas de Gondomar, o NE colaborou na logística e organização do evento, envolvendo-se na montagem e arrumação do material e no apoio aos participantes;
- **Torneios Escolares de Futsal (um por período):** Organizados pela Associação de Estudantes, com apoio do NE e do PC, em funções de arbitragem, oficiais de mesa e gestão da competição (estrutura de jogos, classificação, etc.);
- **Torneio de Basquetebol Escolar:** Também com participação do NE e do PC na arbitragem e apoio logístico à organização da competição;
- **Jogos Tradicionais no Dia de S. Martinho:** Atividade organizada pela EC, onde o NE dinamizou diversos jogos tradicionais, promovendo um espírito de convívio, inclusão e valorização da cultura popular;
- **Dias Abertos da Escola Cooperante:** O NE organizou atividades lúdicas para alunos do 4º ano das escolas do 1º ciclo que visitaram a escola, com o objetivo de promover a EC e contribuir para o aumento do número de matrículas no ano seguinte. Este foi um momento particularmente importante na projeção externa da escola e na promoção da sua imagem junto da comunidade;
- **Feira das Tasquinhas (3º período):** Evento de celebração de final de ano que envolveu toda a comunidade escolar, desde alunos, professores, pais e encarregados de educação. O NE elaborou um cartaz de divulgação (Anexo 14) e dinamizou novamente jogos tradicionais, de acordo com um plano previamente delineado e documento (Anexo 15) pelo NE, para orientação da sua intervenção prática no evento;
- **Dia de Canoagem (último dia de aulas):** Organizado em parceria com o Clube Náutico de Marecos, esta atividade contou com a presença de várias escolas do Agrupamento. O NE apoiou a organização e dinamização do evento, garantindo o bom funcionamento das atividades de Canoagem e Stand Up Paddle;
- **Ceia de Natal do Agrupamento:** Evento informal, mas relevante, que promoveu a integração do NE na cultura institucional do agrupamento;

- **Baile de Finalistas:** Momento simbólico da transição dos alunos do 9º ano para o ensino secundário. A presença do NE e do PC neste evento reforçou a ligação afetiva e o acompanhamento próximo que se desenvolveu ao longo do ano letivo;

A participação nestas atividades extralectivas permitiu-me compreender melhor o papel do professor enquanto agente ativo na construção de uma escola promotora de aprendizagens, de vivências e de cidadania. Senti, ao longo do ano, que a minha identidade profissional se foi consolidando não apenas pela prática docente, mas também pela forma como me envolvi e me comprometi com a vida escolar.

3.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional

O desporto como promotor da inteligência emocional dos jovens

Resumo

O presente estudo analisa o papel do desporto, em particular das aulas de Educação Física, enquanto ferramenta pedagógica promotora da inteligência emocional nos jovens. Num contexto social marcado pela crescente digitalização e pela diminuição das interações presenciais, o desenvolvimento emocional e social dos adolescentes enfrenta desafios acrescidos. A partir da revisão de literatura, são discutidas as potencialidades da prática desportiva em ambiente escolar para favorecer competências como a empatia, a resiliência, a autorregulação emocional e a cooperação. Sustentado em modelos pedagógicos como o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social e a Aprendizagem Cooperativa, o estudo evidencia a importância de práticas educativas intencionais e humanizadas que contribuam para a formação integral dos alunos. Conclui-se que a Educação Física pode assumir um papel central na promoção de cidadãos emocionalmente conscientes e socialmente conectados, indo além do mero desenvolvimento motor.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; CONSUMO DIGITAL; COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.

Abstract

This study examines the role of sport, particularly Physical Education classes, as a pedagogical tool for fostering emotional intelligence in young people. In a social context marked by increasing digitalization and decreasing face-to-face interactions, adolescents face significant challenges in their emotional and social development. Based on a review of the literature, the study discusses the potential of school-based sport practice to enhance competencies such as empathy, resilience, emotional self-regulation, and cooperation. Grounded in pedagogical models such as the Personal and Social Responsibility Model and Cooperative Learning, it highlights the importance of intentional and humanized educational practices that contribute to students' holistic development. The findings suggest that Physical Education can play a central role in promoting emotionally aware and socially connected citizens, going beyond mere motor development.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; DIGITAL CONSUMPTION; SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS.

3.3.1 Introdução

Vivemos numa era marcada por avanços tecnológicos sem precedentes, em que os jovens cresceram rodeados por ecrãs, dispositivos móveis e redes sociais que moldam hábitos de comunicação, socialização e lazer. Embora estas ferramentas tragam benefícios inegáveis, como o acesso rápido à informação e a conexão global, também se observam consequências significativas: maior tendência ao isolamento, baixa tolerância à frustração e dificuldades no desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Neste cenário, torna-se essencial refletir sobre estratégias educativas que contrariem estas limitações. O desporto, e em particular a Educação Física (EF) escolar, surge como espaço privilegiado para esse trabalho. Ao confrontar os jovens com a imprevisibilidade do jogo, a exigência física, a necessidade de cooperação e a inevitabilidade do erro, cria oportunidades únicas de aprendizagem emocional e social que dificilmente se replicam em contextos digitais.

Assim, este estudo tem como objetivo principal explorar de que forma a prática da EF pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional (IE) dos jovens, constituindo-se como resposta educativa às dificuldades socioafetivas associadas ao uso excessivo das tecnologias e à diminuição das interações presenciais.

i. Para concretizar este objetivo, foram definidos os seguintes passos: Rever a literatura sobre o impacto do uso excessivo de tecnologias na vida social e emocional dos jovens;
ii. Identificar os principais desafios que afetam o desenvolvimento socioafetivo, como a intolerância ao erro e a baixa cooperação real;
iii. Analisar o papel do desporto, com foco na EF, enquanto promotora de competências como empatia, resiliência, comunicação e gestão emocional;
iv. Apresentar estratégias pedagógicas, fundamentadas na literatura e na prática, que potenciem a EF como espaço de desenvolvimento integral.

Deste modo, pretende-se contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da EF no contexto educativo atual e abrir caminho a futuras investigações que aprofundem o efeito de práticas pedagógicas intencionais no desenvolvimento emocional dos jovens.

3.3.2 Revisão da Literatura

3.3.2.1 Uso excessivo de tecnologia e impacto nos jovens

A presença constante da tecnologia digital molda a vida dos jovens, oferecendo oportunidades de comunicação e informação, mas também riscos significativos quando utilizada de forma excessiva. O uso problemático de smartphones (PSU) tem sido associado a consequências emocionais e sociais negativas.

Um estudo recente de Yoon et al. (2025) revelou correlações negativas entre PSU e competências emocionais e sociais em adolescentes, além de menor tempo dedicado a atividades protetoras, como exercício físico, leitura e sono. De forma consistente, Sohn et al. (2019) e Abi Jaoude et al. (2020) apontam que o uso excessivo está associado a sintomas de ansiedade, depressão, stress e isolamento social. Estima-se que cerca de 25% dos adolescentes apresentem padrões de PSU, com impacto direto na saúde mental e no desenvolvimento socioafetivo.

3.3.2.2 A inteligência emocional na adolescência

A IE emergiu como conceito central na compreensão do desenvolvimento humano. Mayer e Salovey (1997) definem-na como a capacidade de perceber, compreender e regular emoções. Goleman (1995) expandiu o conceito, organizando-o em cinco domínios: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais.

Na adolescência, fase marcada por intensas mudanças, a IE revela-se determinante. Jovens com níveis elevados de IE apresentam maior adaptação escolar e relações sociais mais saudáveis, enquanto défices nestas

competências estão associados a isolamento, impulsividade e sintomatologia depressiva (Brackett et al., 2011). Assim, a IE deve ser encarada como competência educativa fundamental, a par de outras áreas do currículo.

3.3.2.3 O desporto como ferramenta de desenvolvimento emocional e social

O desporto, sobretudo em contexto escolar, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem emocional e social. A prática desportiva expõe os jovens a situações que exigem cooperação, tomada de decisão, resiliência e gestão da frustração, promovendo competências socioemocionais relevantes.

Goleman (1995) destaca que estas competências se desenvolvem principalmente em contextos relacionais e de experiência prática. Bailey (2006) identificou na EF benefícios que vão além do físico, abrangendo ganhos cognitivos, sociais e emocionais, sobretudo quando as práticas pedagógicas são intencionais e inclusivas. De forma consistente, a literatura confirma que a prática desportiva orientada e acompanhada por professores qualificados pode potenciar o desenvolvimento da IE.

3.3.2.4 A Educação Física escolar como espaço de intervenção emocional

A EF, enquanto disciplina curricular, tem vindo a ser reconhecida como espaço de intervenção socioemocional. Ao proporcionar interação física, cooperação e vivências coletivas, a EF pode contrariar fenómenos de isolamento e promover competências emocionais quando há intencionalidade pedagógica.

Jiménez-Parra et al. (2021) demonstraram que um programa de aprendizagem socioemocional aplicado em aulas de EF resultou em melhorias significativas em autoconsciência, empatia e gestão emocional. No mesmo sentido, Pozo et al. (2016) verificaram que metodologias participativas e cooperativas estavam associadas a maior empatia, autorregulação e autoestima em adolescentes. Já Bean et al. (2016) sublinham que a EF pode contribuir para o desenvolvimento positivo dos jovens através do envolvimento ativo, das

relações entre pares e do apoio dos professores, desde que estes atuem como facilitadores.

Além disso, Hastie et al. (2022) evidenciam que práticas como feedback empático, mediação de conflitos e valorização do esforço potenciam ambientes seguros e propícios ao desenvolvimento emocional. Assim, o papel do professor é determinante na criação de climas relacionais positivos.

3.3.2.5 Estratégias pedagógicas para desenvolver inteligência emocional nas aulas de Educação Física

A literatura destaca diferentes modelos e estratégias pedagógicas para integrar o desenvolvimento da IE na EF. O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) de Hellison (2011) organiza-se em cinco níveis progressivos e promove valores como respeito, esforço e responsabilidade. Revisões como a de Pozo et al. (2016) confirmam a eficácia do modelo na melhoria da empatia, da autorregulação e da participação ativa dos alunos.

Por outro lado, a Aprendizagem Cooperativa (AC) tem-se mostrado eficaz na promoção de competências como escuta ativa, cooperação e resolução de conflitos. Dyson e Casey (2012) defendem que a interdependência positiva e a responsabilidade individual são chaves neste processo. Fernández-Río et al. (2017) demonstraram ganhos significativos no clima afetivo e nas relações interpessoais quando a AC foi aplicada em aulas de EF.

Além disso, Romero-Martín et al. (2023) verificaram que estratégias como feedback emocional e reformulação positiva do erro reforçam a resiliência e a tolerância à frustração. De forma complementar, Escartí et al. (2015) mostraram que programas que integram reflexão guiada e atividades cooperativas aumentam a empatia e a autorregulação dos alunos.

3.3.2.6 Limitações, desafios e recomendações futuras

Apesar do reconhecimento crescente da EF como meio privilegiado para o desenvolvimento da inteligência emocional, a sua concretização prática enfrenta várias limitações identificadas pela literatura. Estas barreiras distribuem-se por fatores estruturais, pedagógicos e contextuais, refletindo-se na dificuldade de operacionalizar estratégias eficazes e sustentadas no tempo.

Segundo Armour et al. (2020), uma das principais fragilidades reside na formação docente. Muitos professores de EF não recebem preparação específica para trabalhar competências emocionais de forma sistemática, o que compromete a fidelidade na aplicação de modelos pedagógicos orientados para esse fim. A ausência de formação contínua em educação socioemocional agrava esta lacuna, resultando frequentemente em práticas pontuais, pouco estruturadas ou dependentes da iniciativa individual do docente.

Bailey et al. (2009) apontam também para limitações de ordem organizacional, como a carga horária reduzida da disciplina ou a escassa valorização institucional das aprendizagens emocionais. Estas condições tornam difícil a implementação consistente de metodologias como o MRPS (Hellison, 2011) e a AC (Johnson & Johnson, 1999), que exigem tempo para reflexão, construção de relações e desenvolvimento gradual de competências.

Cale e Harris (2018) sublinham ainda a influência de modelos de avaliação centrados no desempenho físico, que tendem a desvalorizar aspetos como a empatia, o esforço, a cooperação ou a autorregulação. Esta orientação pode limitar o espaço para experiências formativas mais profundas, afastando a EF da sua potencial função humanista e integradora.

Perante estes desafios, os autores referidos convergem em algumas recomendações-chave: a introdução de formação específica em literacia emocional nos cursos de formação inicial e contínua; a valorização de modelos pedagógicos híbridos, que combinem desenvolvimento técnico e emocional; e a revisão dos critérios de avaliação, para incluir dimensões como a participação ativa, a colaboração e o progresso individual. Estas propostas, ainda que

desafiantes, são essenciais para que a EF possa assumir um papel mais consistente na formação emocional e social dos jovens.

3.3.3 A Educação Física como Laboratório Emocional: Propostas e Estratégias

3.3.3.1 Questões orientadoras para a prática

A partir da análise desenvolvida na revisão de literatura, torna-se evidente que o desporto e, em particular, a disciplina de EF, possuem um potencial educativo significativo no que toca ao desenvolvimento da IE dos jovens. No entanto, a concretização desse potencial está fortemente dependente da intencionalidade pedagógica, das metodologias utilizadas e do contexto escolar em que ocorre a prática letiva.

Face a esta realidade, emergem várias questões que servem de base à presente reflexão, numa tentativa de articular o conhecimento teórico com as implicações práticas em contexto educativo:

- De que forma pode o desporto, em contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da IE nos jovens?
- Que estratégias pedagógicas se revelam mais eficazes na promoção de competências como a empatia, a autorregulação emocional e a resiliência?
- Que obstáculos se colocam à aplicação consistente destas estratégias no ambiente escolar, e de que forma podem ser superados?

Com base nestas questões, parte-se da seguinte hipótese orientadora:

Através de práticas pedagógicas intencionais e orientadas por modelos centrados no aluno, como o MRPS e a AC, a disciplina de EF pode assumir um papel ativo na promoção da IE dos jovens, contribuindo para a sua formação integral.

3.3.3.2 Estratégias pedagógicas e práticas

Partindo dos pressupostos discutidos na revisão de literatura, é possível identificar estratégias pedagógicas específicas que promovem o desenvolvimento da inteligência emocional no contexto da Educação Física. Estas estratégias assentam na adoção de metodologias ativas, centradas no aluno, e na aplicação de modelos pedagógicos com validação científica, como o MRPS e a AC.

O MRPS, proposto por Hellison (2011), procura desenvolver nos alunos valores como o respeito, a autorregulação e a responsabilidade para consigo próprios e para com os outros. A sua implementação em contexto escolar passa, por exemplo, pela definição de objetivos pessoais no início da aula, momentos de reflexão individual e em grupo no final da atividade, e a atribuição de papéis de liderança e apoio entre os próprios alunos. Estes elementos promovem a autoconsciência e a empatia, fomentando um ambiente em que o erro é encarado como oportunidade de aprendizagem e não como motivo de punição.

A Aprendizagem Cooperativa, por sua vez, baseia-se na interdependência positiva entre os membros de um grupo, exigindo a participação ativa de todos para alcançar objetivos comuns (Johnson & Johnson, 1999). Em Educação Física, esta abordagem pode ser operacionalizada através de atividades em pequenos grupos com responsabilidades distribuídas (por exemplo, um aluno regista, outro lidera, outro observa e dá feedback), jogos de construção coletiva de táticas ou desafios motores com tempo e recursos limitados. Estas dinâmicas promovem competências como a comunicação, a escuta ativa, a empatia e a autorregulação emocional, todas elas essenciais para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Para além dos modelos referidos, é fundamental que o professor adote práticas reflexivas e consistentes ao longo do ano letivo. A introdução de momentos regulares de metacognição emocional, em que os alunos verbalizam o que sentiram, como lidaram com determinadas situações, e o que fariam de forma diferente, constitui uma estratégia poderosa de aprendizagem emocional. Como defendem González-Valero et al. (2022), esta prática contribui para

aumentar a consciência emocional e fortalecer mecanismos de regulação emocional nos adolescentes.

Outra estratégia importante passa pela intencionalidade no design das tarefas. Atividades que envolvam cooperação sob pressão, como jogos cooperativos cronometrados, ou tarefas com margens de erro onde é necessário recomeçar, ajudam a desenvolver a resiliência e a tolerância à frustração. Também os jogos em que se alterna entre vitórias e derrotas rápidas, como mini-torneios ou jogos de eliminação reversível, permitem experienciar o fracasso de forma lúdica e segura.

Por fim, a valorização da dimensão emocional deve estar também presente na avaliação, integrando critérios como a participação ativa, o espírito de entreajuda, a capacidade de ouvir e integrar feedback, e o comportamento em situação de erro. Como defendem Manzano-Sánchez et al. (2021), este tipo de avaliação formativa promove um clima emocionalmente seguro, propício ao crescimento pessoal dos alunos.

Estas estratégias não exigem alterações drásticas à estrutura das aulas, mas sim uma intencionalidade pedagógica clara e sustentada, capaz de transformar a Educação Física num espaço de desenvolvimento emocional tanto quanto motor, promovendo jovens mais conscientes, resilientes e empáticos.

3.3.3.3 Aplicação prática e reflexão pedagógica: o caso de um estudante estagiário

A experiência de um estudante estagiário, no âmbito do seu Estágio Profissional, com uma turma do 8.º ano, permitiu observar o impacto de determinadas estratégias pedagógicas no desenvolvimento emocional e social dos alunos. Inspirada nos princípios do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, esta prática teve como objetivo intencional promover valores como o respeito, a empatia, a autorregulação e a cooperação, reconhecendo a Educação Física como um espaço privilegiado para a formação integral dos alunos.

As práticas adotadas tiveram coo objetivo promover nos alunos a sensação de responsabilidade individual e coletiva, reforçando a noção de que pertencem a algo maior, a turma, e que os seus comportamentos e atitudes influenciam diretamente o clima das aulas e o sucesso da aprendizagem. Esta abordagem está alinhada com os níveis de responsabilidade definidos por Hellison (2011), nomeadamente a participação responsável e o cuidado com os outros. Procurou-se que todos sentissem que faziam parte do processo, contribuindo ativamente para a dinâmica da aula. Em casos específicos, com alunos menos bem-comportados ou repetentes, foi eficaz atribuir-lhes maior responsabilidade, convidando-os a serem exemplos para os colegas. Em vez de adotar uma lógica punitiva, priorizou-se a construção de uma ligação relacional próxima, o que aumentou o seu envolvimento e sentimento de valorização.

Na disciplina de Ginástica, as estratégias cooperativas revelaram-se especialmente eficazes. Os alunos eram incentivados a observar, corrigir e apoiar os colegas, não apenas no plano técnico, mas também na garantia da segurança. Criou-se um ambiente de aula marcado pela concentração e colaboração, uma vez que distrações e comportamentos inadequados poderiam causar acidentes potencialmente graves. Este cuidado com o coletivo refletiu-se num maior sentido de responsabilidade partilhada, tal como preconizado no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social.

Nos jogos coletivos, foram aplicadas atividades que implicavam cooperação e comunicação visual e auditiva, muitas vezes limitando intencionalmente a comunicação verbal. Inicialmente, os alunos evidenciaram dificuldades em cooperar nestes contextos, pois para que determinadas vantagens nos jogos fossem aproveitadas, era necessário que dois alunos percecionassem simultaneamente uma oportunidade e agissem em conjunto. Um exemplo claro foi o jogo da "Apanhada em Passe", jogo de competição entre duas equipas, onde a equipa com bola é a caçadora e pretende tocar com a bola nos jogadores da equipa sem bola, que são os fugitivos. Com a regra de que o jogador com bola não se podia mover com a bola na mão, apenas tocar num fugitivo perto de si, ou passar a um colega sem bola, que se podiam movimentar estrategicamente de forma livre.

Foi ainda possível verificar uma maior participação dos alunos mais tímidos ou com menor competência motora, especialmente em tarefas cooperativas, onde todos podiam contribuir de forma significativa. Estas atividades geraram oportunidades inclusivas e emocionalmente seguras, permitindo a todos os alunos experienciar sucesso e envolvimento, exatamente como preconizado por Hellison (2011), que destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem que valorizem o progresso individual, a responsabilidade pessoal e o respeito mútuo.

3.3.4 Conclusão

Ao longo desta revisão de literatura e reflexão prática, procurou-se compreender o papel da Educação Física, nomeadamente da prática desportiva em contexto escolar, como ferramenta promotora de competências emocionais e sociais nos jovens. Partindo do diagnóstico atual, marcado por um crescente afastamento dos adolescentes de experiências sociais reais, devido à omnipresença das tecnologias e ao apelo da gratificação instantânea, tornou-se evidente a urgência de intervir pedagogicamente neste domínio.

A inteligência emocional, nas suas múltiplas componentes, revela-se um fator decisivo para o bem-estar individual, a coesão grupal e a adaptação a contextos desafiantes. Neste quadro, a Educação Física, com as suas características vivenciais, interativas e corporais, surge como uma disciplina privilegiada para o desenvolvimento dessas competências, desde que seja encarada com intencionalidade pedagógica e fundamentação científica.

Os estudos analisados apontam de forma consistente para os benefícios de modelos pedagógicos como o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison) e a Aprendizagem Cooperativa, os quais promovem ambientes de aprendizagem inclusivos, seguros e emocionalmente ricos. A experiência de um estudante estagiário com uma turma do 8.º ano, corroborou estas evidências, ao demonstrar que estratégias centradas na cooperação, na responsabilidade partilhada e na comunicação interpessoal podem transformar positivamente os comportamentos dos alunos, especialmente daqueles com maior dificuldade de integração ou autorregulação.

Contudo, esta intervenção não está isenta de limitações. A escassa carga horária da disciplina de Educação Física, o foco ainda excessivo na vertente técnica e performativa e a ausência de apoio interdisciplinar (como o acompanhamento psicológico nas escolas) dificultam a consolidação de mudanças comportamentais profundas e duradouras. Para que o desenvolvimento emocional e social deixe de ser um efeito colateral ocasional e passe a ser um objetivo estruturado do ensino, é essencial que estas dimensões sejam integradas no currículo nacional de Educação Física, na formação inicial e contínua de professores, e na própria organização dos contextos escolares,

onde psicólogos e técnicos especializados possam apoiar os docentes na construção de ambientes educativos emocionalmente saudáveis.

Além disso, importa considerar que os efeitos da Educação Física no desenvolvimento emocional dos jovens não devem ser encarados como resultado de momentos pontuais ou ações isoladas, mas sim como parte de um processo continuado e sistémico. A consistência e a repetição de vivências emocionalmente significativas ao longo dos anos letivos são cruciais para consolidar competências socioemocionais.

Em suma, esta investigação sublinha a importância de olhar para a Educação Física não apenas como um espaço de promoção da saúde física, mas como um instrumento de transformação pessoal e social, com potencial para preparar os jovens para os desafios complexos do mundo atual. A valorização do erro como oportunidade de aprendizagem, a gestão do stress em contexto real, o trabalho em equipa, a comunicação consciente e a construção de uma identidade emocional sólida são aprendizagens essenciais possíveis, quando a Educação Física é pensada de forma crítica, humana e intencional.

Para investigações futuras, seria pertinente explorar com maior profundidade o impacto longitudinal destas abordagens e a sua relação com variáveis como o sucesso académico, a saúde mental e o comportamento cívico, bem como identificar os contextos escolares e estratégias que mais potenciam a eficácia destas práticas. Apenas com um olhar reflexivo e investigativo será possível que a Educação Física assuma, de forma plena, o seu papel na formação integral dos cidadãos de amanhã.

3.3.5 Referências bibliográficas

Abi-Jaoude, E., Naylor, K. T., & Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental health. *CMAJ*, 192(6), E136–E141.

Armour, K. M., Quennerstedt, M., & Chambers, F. (2020). What is 'meaningful' in physical education? *European Physical Education Review*, 26(4), 871–888.

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

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.

Cale, L., & Harris, J. (2018). Promoting physical activity in schools: A school-based physical activity policy audit. *European Physical Education Review*, 24(2), 139–157.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.

Das, B., Chanda, A., & Roy, R. (2024). The impact of smartphone use on social relationships among young people. *Indian Journal of Natural Sciences*, 15(83), 73582.

Dely-Palinkas, A., Tari-Keresztes, N., & Gupta, H. (2023). Conflict management in Physical Education: The critical role of team-based activities in physical education to improve cooperation and wellbeing. *International Journal of Emotional Education*, 15(2), 164–168.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.

Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. M. (2015). Assessing the implementation fidelity of a program designed to promote responsibility through physical activity in a physical education setting. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15–26.

Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Méndez-Alonso, D. (2017). Effects of cooperative learning on empathy, prosocial behavior, and the perception of physical education in secondary school. *Psicothema*, 29(4), 537–542.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13–26). Jossey-Bass.

Hastie, P., Casey, A., & Tinning, R. (2022). *Pedagogical cases in physical education and youth sport*. Routledge.

Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programs in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56–75.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344–366.

Romero-Martín, R., Gómez-Rijo, A., & Baena-Extremera, A. (2023). Emotional regulation and the promotion of resilience in Physical Education: A study of instructional strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1887.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Sohn, S. Y., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J., & Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: A systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, 19(1), 356.

Yoon, S., Lee, N. Y., & Hong, S. (2025). Problematic smartphone use, online classes, and middle school students' social-emotional competencies during COVID-19: Mediation by lifestyle and peers. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 398.

4. Considerações Finais

Chegar ao fim deste ano letivo representa, para mim, o encerramento de uma etapa longa, exigente e profundamente transformadora. Esta foi a segunda vez que percorri o caminho do MEEFEBS, tendo a primeira tentativa, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sido interrompida por razões pessoais. Na altura, essa interrupção parecia-me um grande percalço no meu caminho, no entanto hoje percebo que foi o início de algo especial, pois foi esse desvio que me levou a abraçar o treino desportivo, e a minha profissão enquanto treinador, tendo descoberto, ou confirmado, simultaneamente a minha vocação de ensinar. Acredito firmemente que tudo acontece por uma razão, e no tempo certo, e foi com esta maturidade renovada que encarei este regresso.

O ano de EP foi exigente em todas as frentes. A gestão entre a atividade como professor e a vida como treinador desafiou-me continuamente a reorganizar prioridades e a fazer escolhas difíceis. A exigência foi constante e o tempo para repouso muito escasso. Foram meses intensos, com pouco espaço para pausas, marcado por altos e baixo, e ainda assim, mantive-me resiliente, e nunca perdi o foco nem a determinação de levar esta missão até ao fim.

Do ponto de vista profissional, sinto que cresci em múltiplas dimensões. Desenvolvi competências pedagógicas sólidas, como a capacidade de planear com rigor, adaptar estratégias ao perfil dos alunos e intervir de forma intencional e significativa nas aulas. O processo de ensino-aprendizagem deixou de ser apenas um conteúdo a transmitir e passou a ser, verdadeiramente, uma experiência partilhada. Aprendi a ouvir ativamente os alunos, a criar empatia com as suas realidades e a encontrar, dentro da disciplina de EF, oportunidades constantes para educar não apenas o corpo, mas também a mente e o caráter.

Percebi também que os desafios encontrados não eram obstáculos, mas oportunidades de aprendizagem. Cada dificuldade enfrentada, fosse ela uma aula que correu mal, um aluno mais resistente ou um conflito inesperado, forçou-me a sair da minha zona de conforto e a crescer com isso. Curiosamente, dei por mim a aplicar no treino muitos dos princípios desenvolvidos na docência, e

vice-versa. Esta transferência entre contextos tornou-me num melhor professor, melhor treinador, mas sobretudo uma melhor pessoa, mais consciente do impacto que pode ter na vida dos outros.

Ao longo deste percurso, procurei não ser apenas um transmissor de conhecimento técnico. Tentei ser um mentor para os meus alunos, e espero ter marcado positivamente as suas vidas. Uma marca definida pela disciplina, sim, mas também pela transmissão de valores como o respeito próprio e valorização própria. Espero tê-los ajudado a tornarem-se pessoas mais confianças e com uma autoestima mais elevada, e que possam no seu futuro atacar a vida com uma maior ambição e espírito competitivo.

Claro que nem tudo foi perfeito, e há ainda muito por aprender, afinar e desenvolver. Mas termino esta etapa com orgulho no trabalho realizado, com a consciência tranquila de que dei o meu melhor e com a confiança de que o futuro trará novas oportunidades para continuar a crescer.

Concluir o MEEFEBS simboliza, para mim, o fim do meu percurso académico formal. Uma etapa que me exigiu muito, mas que também me devolveu muito, e num olhar retrospetivo, a sensação será sempre de gratidão. Levo comigo experiências, aprendizagens e, acima de tudo, a certeza de que escolhi o caminho certo.

5. Referências Bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*(1), 63–84.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 12–19.

Azevedo, A., & Aguiar, C. (2021). *Educação e identidade profissional: Percursos e influências*. Porto: Porto Editora.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.

Bompa, T., & Buzzichelli, C. (2018). *Periodization: Theory and methodology of training* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. (2017). The cycle of feedback in physical education: Pedagogical tools for assessment. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(1), 33–44.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18*(1), 5–8.

Carreiro da Costa, F., & Cloes, M. (2011). *Didática da Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4*(3), 307–323.

Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 184–202). Hoboken, NJ: Wiley.

Coutinho, C. (2015). *Formação de professores e identidade profissional docente: Contributos da investigação-ação*. Braga: CIED/Universidade do Minho.

Day, C. (2001). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Delgado, M. A., & Greco, P. J. (1994). *Didática da Educação Física: Uma proposta crítica*. São Paulo: Cortez.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 8.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Greenfield, P. M. (2015). *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. New York: Routledge.

Griffin, L. L., & Butler, J. I. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gutierrez, D., López, E. J., & Ruiz, L. M. (2011). The role of questioning and feedback in the development of sport expertise. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 481–495.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest, 46*(3), 299–313.

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Lima, L. (2002). *Organização e gestão escolar: Teorias, práticas e processos de mudança*. Coimbra: Quarteto Editora.

Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Marcelo, C. (2009). *O professor reflexivo: Da formação à prática*. Lisboa: Plátano Editora.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.

Moreno, J. A., Ruíz, L. M., & Cervelló, E. M. (2022). Literacy in physical education: A growing challenge. *Journal of Human Sport and Exercise, 17*(1), 123–138.

Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 341–360). Dordrecht: Martinus Nijhoff.

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

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto: ASA.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.

Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. M. (2019). *The constraints-led approach: Principles for sports coaching and practice design*. London: Routledge.

Rink, J. E. (2009). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Ríos, J. A. (2001). *De professor a educador: Itinerários de formação*. Porto Alegre: Artmed.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *A investigação sobre eficácia de professores: Revisão da literatura*. *Revista Portuguesa de Educação, 22*(2), 5–31.

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

Sá, C. (2009). *Planeamento e avaliação em educação física*. Porto: FADEUP.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

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

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

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Smith, M., & Cushion, C. J. (2006). An investigation of the in-game behaviors of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences, 24*(4), 355–366.

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping, 21*(1), 37–53.

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

Thomas, K. T., & Thomas, J. R. (1994). Developing expertise in sport: The role of knowledge and learning environments. *Quest, 46*(3), 326–344.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO Publishing.

Veiga, A. (2007). *Planificação e organização do ensino: Princípios orientadores para uma prática eficaz*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Veiga, F. H. (2013). *Motivação em contexto escolar: Investigar para compreender*. Lisboa: Educa.

Vickers, J. (1990). The knowledge structure in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 61*(3), 31–34.

Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Princípios, contextos e práticas*. Coimbra: Almedina.

Van den Berg, V., Steenbergen, B., & van der Kamp, J. (2021). Motor learning in children: Feedback and instruction. *Frontiers in Psychology, 12*, 671249.

Wulf, G., Shea, C., & Lewthwaite, R. (2010). Motor skill learning and performance: A review of influential factors. *Medical Education, 44*(1), 75–84.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zabalza, M. A. (2003). *Diário de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1 – Inventário

Designação / Referência	Quantidade	Conservação	Local
Andebol			
Bolas sintéticas (rosa)	28	Bom	Arrecadação (prateleira)
Bolas sintéticas ACE (cinza)	11	Razoável	
Bolas borracha soft (laranja)	8	Razoável	
Bolas picotada ACE (branca)	20	Razoável	
Bolas Molten (branca)	5	Razoável	
Total de bolas: 72			
Atletismo			
Barreiras metálicas (alumínio-peq.)	5	Razoável	Arrecadação
Barreira iniciação plástico	6	Mau	
Barreiras iniciação (mini) coloridas	6	Bom	
Bastão (PVC) cor azul	10	Razoável	Arrecadação (prateleiras)
Blocos de partida	3	Bom	
Cronómetros Stop watch score	1	Novo	Arrecadação (armário)
Cronómetro Junso profissional	1	Novo	
Cronómetro Nestum	1	Bom	
Dardos (espuma) cor azul	6	Razoável	
Dardo (mini-Vortex)	1	Razoável	
Peso lançamento 2kg	3	Bom	
Peso lançamento 2kg	1	Razoável	
Fasquia salto em altura metalizada	1	Razoável	Arrecad. (prateleiras)
Fasquia salto em 9altura elástica	1	Desgastada	
Fita métrica 50 m	2	Razoável/Novo	Arrecad. Armário
Fita métrica 30 m	1	Razoável	
Postes salto em altura	1 par	Bom	Arrecadação

Sinalizadores porta bastão	24	Razoável	Arrecadação (prateleira)
Testemunho plástico (verde)	6	Bom	
Testemunhos madeira	6	Razoável	
Testemunho plástico (várias cores)	6	Razoável	
Badminton			
Raquetes	26	Bom	Arrecadação
Volantes	67	Bom	
Postes cor branca	2 pares + 2 centrais	Bom	
Redes	7	Bom	Arrecad. (armário)
Diversos			
Saco	1	Razoável	Arrecadação
Saco 1ºs socorros	1	Razoável	
T-shirt branca	8	Razoável	
T-shirt azul	13	Razoável	
Calção preto	10	Razoável	
Calção azul	5	Razoável	
Polo cinza	5	Razoável	
Sweatshirt cinza	10	Razoável	
Halter 5Kg	2	Bom	
Basquetebol			
Bolas Kipsta	24	Bom	Arrecad. (prateleira)
Bolas Compal Air	15	Mau	
Total de bolas: 39			
Tabelas (interior)	6	Bom	Pavilhão Gimnodesportivo
Tabelas articuladas com carro	2	Bom	
Manivela de elevar tabelas	1	Bom	Arrecad. (armário)

Tabelas exteriores (C.M.G.)	2	Bom	Campo de jogos
Escalada			
Corda verde 20 m	1	Mau	Arrecad. (prateleira)
Corda vermelha 40 m	1	Bom	
Corda lilás	1	Mau	
Baudriers	6	Bom	Arrecad. (armário)
Express	6	Bom	
Mosquetões com fecho de segurança	6	Bom	
Mosquetões sem segurança	5	Bom	
Gri-Gri	2	Bom/Novo	
Oito	1	Bom	
Luvas	1 par	Razoável	
Futebol			
Bolas	19 Elksport/1 Inviso	Novo	Arrec. (prateleira)
Bolas adidas (amarelas)	6	Mau	Arrecad. (armário)
Total de bolas de futebol: 26			
Bolas futsal adidas (vermelha)	4	Razoável	
Bolas Futsal (cor branca e preta) Mikasa	10	Mau/Razoável	
Bolas futsal oficiais (MiKasa)	1	Razoável	
Total de bolas de futsal: 15			
Balizas interiores fixas	1 par	Novo	Pavilhão Gimnod.
Balizas mini-foot metalizadas	3 pares	Razoável	Campo de jogos
Redes balizas exteriores	2 pares	Bom	

Balizas exteriores (C.M.G.)	1 par	Razoável	
Ginástica Desportiva			
Bola Gymnic 75 cm (amarela)	2	Razoável	Arrecadação
Colchão rolo azul c/ 16 pegas	1	Razoável	
Colchão cor vermelha (2,00x6,00)	1	Novo	
Colchão de queda verde	2	Razoável	
Colchão de queda azul	1	Bom	
Colchão multiusos (2,00 x1,00)	20	Razoável	
Colchão grosso azul	3	Razoável	
Tapetes finos	40	Bom	
Carrinho transporte colchões (madeira)	1	Bom	
Bock (com arções)	2	Bom	
Plano inclinado 60x60x30	1	Bom	
Plano inclinado 120x67x30	1	Bom	
Plinto 8 caixas	2	Bom	
Plinto em espuma	1	Novo	
Trampolim reuther	2	Bom	
Mini-trampolim	2	Razoável/Bom	
Bancos suecos	4	Razoável	Pavilhão Gimnodesportivo
Espaldares	10	Razoável	
Ginástica Rítmica			
Cordas de algodão (várias cores)	9	Mau	Arrecadação (armário)
Cordas com pega	7	Mau	
Cordas em algodão brancas	5	Mau	
Arcos (várias cores)	16	Razoável	
Maças cor amarela	5	Bom	
Maças cor vermelha	3	Bom	
Fitas cor amarela	13	Bom	

Fitas cor verde	1	Bom	
Fitas cor azul	2	Bom	
Bolas Rítmica cor verde	2	Razoável	
Lacrosse			
Bolas cor amarela	6	Novo	Arrecadação
Crosse (vermelho)	6	Novo	
Crosse (azul)	6	Novo	
Râguebi			
Bolas Tremblay	2	Razoável	Arrecadação
Bolas Nestum rugby	4	Razoável	
Bolas XR9V	2	Novo	Arrec. (armário)
Ténis de Mesa			
Mesas	6	Razoável	Arrecadação
Mesa Ala Nun' Alvares	1	Razoável	
Raquetes Ténis de Mesa	17	Razoável	
Bolas Ténis de mesa	16	Bom	
Suportes rede	4 pares	Razoável	
Redes	5	Razoável	
Tiro com arco			
Cordas	4	Bom	Armário Sala de Professores – Arrecadação
Bastidores	4	Mau	
Alvos	4	Novo	
Tripé em madeira	2	Razoável	
Arcos	4	Razoável	
Dedeiras	4	Razoável	
Braçadeiras	4	Razoável	
Esquadro	2	Razoável	

Miras	2	Bom	
Ponteiras	11	Razoável	
Nocks cor amarela	6	Razoável	
Nocks cor verde	21	Razoável	
Nocks cor laranja	16	Razoável	
Aljavas	4	Razoável	
Flechas	28	Razoável	
Voleibol			
Bolas ACE School	4	Bom	Arrecadação de Material
Bolas ACE School	22	Razoável/Mau	
Bolas cor branca	17	Razoável	
Bolas Giravólei (F.P.V. e Mikasa)	13	Bom	
Bolas Elksport	11	Bom	
Total de bolas: 63			
Postes Interior	3 pares	Razoável	
Redes	3	Razoável	
Elástico 0,20mx0,08m	2	Mau	
Postes Giravólei + Rede	1 conjunto	Bom	
Diversos			
Aparelhagem Sonora – Sony CMT-EH10	1	Bom	Arrecadação
Coluna Sonora	2	Razoável/Bom	
Microfones Wireless JBL	2	Novo	
Apitos cor preta (plástico)	2	Razoável	
Bolas medicinais – 2kg Vinex	3	Bom	
Bússola Acrílico (pequena)	3	Novo	
Bússola/Silva Field 7	1	Novo	
Colete (v. cores)	18	Bom	

Coletes diversos	67	Novo	Armário
Patins em linha	9 pares	Bom/Novo	Prateleira
Capacetes	7	Bom	
Penas volantes	10	Novo	Armário
Compressor Elétrico	1	Bom	Arrecadação
Cones mini sinalizadores p/suporte	24	Razoável/Mau	
Sinalizadores	47	Razoável	
Cones médios coloridos	12	Bom	
Cones grandes (vermelhos e azuis)	13	Bom	
Conjunto cones	72	Novo	Armário (arrec.)
DVD Futsal ("Como treinar uma equipa de Futsal")	1	Novo	Biblioteca
DVD Ritmo e Dança	1	Novo	
DVD – Volei – Sistema tático simples	1	Novo	
Megafone – SD 12S	1	Novo	Armário (arrec.)
Kit obstáculos regulável	6	Razoável	
Saco opaco bolas cor bege (Nestum Rugby)	1	Razoável	
Sacos para transporte de Bolas em algodão	6	Razoável	
Sacos para transporte de Bolas em algodão	1	Novo	
Sacos para transporte de Bolas nylon	1	Razoável	
Sacos para transporte de bolas rede	4	Novo	
Skipping	1	Novo	
T-Shirts C.M.Gondomar (Azuis e Amarelas)	24	Bom	
T-Shirts Compal Air verdes	6	Bom	
T-Shirts EB 2,3 Jovim c/ fundo azul	21	Razoável	
T-Shirts EB 2,3 Jovim brancas	13	Bom	

T-Shirts Gira Vólei Azuis	25	Bom	
T-Shirts Gira Vólei Vermelhas	1	Bom	
Equipamento Futsal (calções; meias; t-shirts)	10 t-shirts 7 calções 13 pares de meias	Bom	
Fita Sinalizadora	_	Razoável	
Saco médico «Expert»	1	Bom	
Arca frigorifica	1	Bom	
Computador	1	Razoável	Gabinete Professores
Impressora	1	Razoável	
Marcador Top Gim	1	Bom	
Vídeoprojetor	1	Razoável	
Transportador plástico p/ vídeo projetor	1	Razoável	
Marcador JMP Sport	1	Razoável	Arrec. (armário)
Marcadores	3	Bom	
Esticadores	2	Novo	
Clube de Dança			
T-Shirt cor branca	4	Bom	Arrecadação (armário)
Calças cor verde	6	Bom	
Capas cor azul	6	Bom	
Saias cor preta	4	Bom	
Saias ráfia	4	Bom	
Saias papel crepe	4	Bom	
Material de Jogos Tradicionais			
Corda de tração	1	Bom	Arrecadação
Patelas de madeira (10 e 15 cm)	10	Mau	
Kinball			
Bola	1	Mau	Arrecadação

Compressor	1	Bom	
Ténis de Campo			
Raquetes	37	Bom/Novo	Arrecadação
Raquetes FPTénis	50	Bom/Novo	
Rede	1	Bom	
Bolas verdes	36	Bom	
Bolas vermelhas	36	Bom	
Bolas verdes	36	Bom	

Anexo 2 – Planeamento Anual

Volume de Aulas/Nº de Aulas Anual				
Períodos	**Dias de Aula (50' ou 100')**	**Aulas de 50'**	**Aulas de 100'**	**Total de Tempos (50')**
1º Período	24	12	12	36
2º Período	25	13	12	37
3º Período	15	7	8	23
Ano Letivo Total	64	32	32	96

1º Período – Volume de Aulas por UD					
Volume de Aulas/Nº de Aulas		**Dias de Aula (50' ou 100')**	**Aulas de 50'**	**Aulas de 100'**	**Total de Tempos (50')**
Unidades Didáticas (modalidade)	**Aula de apresentação**	1	1	0	1
	Aptidão Física	5	3	2	7
	Voleibol	8	4	4	12
	Atletismo	6	2	4	10
	Ginástica de Solo	4	2	2	6

*Atletismo – Corrida de Velocidade/Salto em Comprimento

2º Período – Volume de Aulas por UD					
Volume de Aulas/Nº de Aulas		**Dias de Aula (50' ou 100')**	**Aulas de 50'**	**Aulas de 100'**	**Total de Tempos (50')**
Unidades Didáticas (modalidade)	**Aptidão Física**	1	1	_	1
	Andebol	11	6	5	16
	Badminton	8	2	4	10
	Ténis de Mesa	5	4	1	6
	Dança Tradicional	2	2	_	2

*Atividades Rítmicas e Expressivas: Danças Tradicionais

3º Período – Volume de Aulas por UD					
Volume de Aulas/Nº de Aulas		**Dias de Aula (50' ou 100')**	**Aulas de 50'**	**Aulas de 100'**	**Total de Tempos (50')**
Unidades Didáticas (modalidade)	**Aptidão Física**	1	1	_	1
	Futsal	10	6	4	14
	Atletismo	5	2	3	8

*Atletismo – Barreiras

Anexo 3 – Planeamento por Períodos

Planeamento – 1º Período					
Modalidade - UD	**Duração (50'/100')**	**Data**	**Nº de Aula**	**Nº de Aulas - UD**	**Observações**
Aula de Apresentação	50'	13/09	1	–	–
Aptidão Física	100'	18/09	2/3	_	Incêndio
Aptidão Física	50'	20/09	4	1 - 15	Av. Diagnóstica
Aptidão Física	100'	25/09	5/6	2/3 - 15	_
Aptidão Física	50'	27/09	7	4 - 15	Dia Europeu do Desporto Escolar
Aptidão Física	100'	02/10	8/9	5/6 - 15	_
Aptidão Física	50'	04/10	10		Greve dos Funcionários
Voleibol / Atletismo	100'	09/10	11/12	1-12 | 1-9	Av. Diagnóstica (ambas modalidades)
Atletismo	50'	11/10	13	2 - 9	_
Atletismo	100'	16/10	14/15	3/4 - 9	_
Voleibol	50'	18/10	16	2 - 12	_
Atletismo	100'	23/10	17/18	5/6 - 9	_
Voleibol	50'	25/10	19	3 - 12	_
Voleibol	100'	30/10	20/21	4/5 - 12	_
	_	01/11	_	_	Feriado - Dia de Todos os Santos
Voleibol	100'	06/11	22/23	6/7 - 12	_
Atletismo	50'	08/11	24	7 - 9	_
Atletismo	100'	13/11	25/26	8/9 - 9	Av. Sumativa / Autoavaliação
	50'	15/11	27		Corta-Mato
Voleibol	100'	20/11	28/29	8/9 - 12	_
Voleibol	50'	22/11	30	10 - 12	_
Voleibol	100'	27/11	31/32	11/12 - 12	Av. Sum. / Autoavaliação
Aptidão Física	50'	29/11	33	8 - 10	_
Ginástica de Solo	100'	04/12	34/35	1/2 - 8	Av. Diagnóstica
Ginástica de Solo	50'	06/12	36	3 - 8	_
Ginástica de Solo	100'	11/12	37/38	4/5 - 8	Av. Sumativa / Autoavaliação FITescola
Ginástica de Solo	50'	13/12	39	6 - 8	Av. Sumativa / Autoavaliação 1º Período

Planeamento – 2º Período					
Modalidade - UD	**Duração (50'/100')**	**Data**	**Nº de Aula**	**Nº de Aulas UD**	**Observações**
Andebol	100'	08/01	40/41	1/2 - 16	Av. Diagnóstica
Andebol	50'	10/01	42	3 - 16	_
Andebol	100'	15/01	43/44	4/5 - 16	_
Andebol	50'	17/01	45	6 - 16	_
Andebol	100'	22/01	46/47	7/8 - 16	_
Andebol	50'	24/01	48	9 - 16	_
Andebol	100'	29/01	49/50	10/11 - 16	_
Andebol	50'	31/01	51	12 - 16	_
Badminton	100'	05/02	52/53	1/2 - 10	_
Badminton	50'	07/02	54	3 - 10	_
Badminton	100'	12/02	55/56	4/5 - 10	_
Andebol	50'	14/02	57	13 - 16	_
Andebol	100'	19/02	58/59	14/15 - 16	_
Andebol	50'	21/02	60	16 - 16	Av. Sum. / Autoavaliação
Badminton	100'	26/02	61/62	6/7 - 10	_
	50'	28/02	_	_	Greve Nacional
	50'	07/03	_	_	"Dia aberto" – Atividades escolares
Badminton	100'	12/03	63/64	8/9 - 10	_
Badminton	50'	14/03	65	10 - 10	Av. Sum. / Autoavaliação
T. Mesa / Apt. F.	100'	19/03	66/67	1/2-6 | 9-10	Testes FITescola.
Ténis de Mesa	50'	21/03	68	3 - 6	_
Dança / T. Mesa	100'	26/03	69/70	1 - 2 | 4 - 6	_
Ténis de Mesa	50'	28/03	71	5-6	_
Dança / T. Mesa	100'	02/04	72/73	2 - 2 | 6 - 6	Av. Sumativas / Autoavaliações Autoavaliação 2º Período
	_	04/04	_	_	Atividades escolares

Planeamento – 3º Período					
Modalidade - UD	**Duração (50'/100')**	**Data**	**Nº de Aula**	**Nº de Aulas UD**	**Observações**
Futsal	100'	23/04	74/75	1/2 - 14	_
	_	25/04	_	_	Feriado - Dia 25 de Abril
Futsal	100'	30/04	76/77	3/4 - 14	_
Futsal	50'	02/05	78	5	_
Futsal	100'	07/05	79/80	6/7 - 14	_
Futsal	50'	09/05	81	8 - 14	_
Atletismo **Futsal**	100'	14/05	82/83	1-8 | 9-14	_
Futsal	50'	16/05	84	10	_
Futsal	100'	21/05	85/86	11/12 - 14	_
Futsal	50'	23/05	87	13 - 14	_
Atletismo	100'	28/05	88/89	2/3 - 8	
Futsal	50'	30/05	90	14 - 14	Av. Sum. / Autoavaliação
Atletismo **Apt. F.**	100'	04/06	91/92	4/5-8 | 9-9	FITescola
Atletismo	50'	06/06	93	6 - 8	_
Atletismo	100'	11/06	94/95	7/8 - 8	Av. Sum. / Autoavaliação Autoavaliação 3º Período
	_	13/06	_	_	Atividades de Canoagem

Anexo 4 - Ficha Biográfica do Aluno

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome Completo: _____

Data de Nascimento: ___/___/_____

Idade: _____

Ano e Turma: _____

Número do Aluno: _____

Contato de Emergência:

Telefone do Encarregado de Educação: _____

Email do Encarregado de Educação: _____

RESIDÊNCIA

Morada: _____

Distância de casa à escola (tempo): 1-5 min. ☐ 5-15 min. ☐ 15-30 min. ☐ 0+ mins.

Desloca-se: A pé ☐ De autocarro ☐ Em carro particular ☐ Outro meio ☐

1. Altura: _____ cm
2. Peso: _____ kg
3. Tem algum problema de saúde que possa interferir nas aulas de Educação Física?
   - ( ) Sim
   - ( ) Não

   Se sim, qual?

   _____
4. Toma algum medicamento de uso contínuo?
   - ( ) Sim
   - ( ) Não

   Se sim, qual?

   _____
5. Possui alguma limitação física ou motora?
   - ( ) Sim
   - ( ) Não

   Se sim, qual?

   _____

SAÚDE E CONDIÇÃO FÍSICA

6. Já teve algum problema de saúde grave (como asma, diabetes, problemas cardíacos, etc.)?
    - ( ) Sim
    - ( ) Não

    Se sim, qual?

    _____

Preferências e Hábitos Desportivos

7. Pratica alguma atividade física fora da escola?
    - ( ) Sim
    - ( ) Não

    Se sim, qual?

_____

8. Qual é o seu desporto favorito?

_____

9. Já participou em competições desportivas?
    - ( ) Sim
    - ( ) Não

    Se sim, em qual modalidade?

_____

Hábitos de Vida

10. Quanto tempo dedica por semana a atividades de lazer (jogos, internet, televisão, etc.)?

    _____

11. Qual é a sua alimentação durante a semana?

    - ( ) Saudável (consumo regular de frutas, vegetais, alimentos integrais)
    - ( ) Moderadamente saudável (alguns alimentos industrializados e refrigerantes)
    - ( ) Pouco saudável (grande consumo de fast food, doces e refrigerantes)

12. Com que frequência dorme mais de 8 horas por noite?
    - ( ) Sempre
    - ( ) Às vezes
    - ( ) Quase nunca

Expectativas para as Aulas de Educação Física

13. Quais são os seus objetivos para as aulas de Educação Física este ano?

    _____

14. Tem algum desporto ou conteúdo específico que gostaria de aprender mais?

    _____

    _____

Assinatura do Aluno: _____

Data: ___/___/_____

Esta **Ficha Biográfica** é uma ferramenta essencial para o professor conhecer melhor cada aluno, suas condições físicas, limitações, interesses e expectativas, que pode ajudar a adaptar as atividades às necessidades e preferências de cada um.

Anexo 5– Grelha de Extensão e Sequência de conteúdos da UD (Futsal)

8º - Futsal											
Nº Aula UD			**1 e 2**	**3 e 4**	**5**	**6 e 7**	**8**	**9**	**10**	**11 e 12**	**13**	**14**
Data			**23/abr**	**30/abr**	**02/mai**	**07/mai**	**09/mai**	**14/mai**	**16/mai**	**21/mai**	**23/mai**	**30/mai**
Tempo de Aula (mins)			**100'**	**100'**	**50'**	**100'**	**50'**	**50'**	**50'**	**100'**	**50'**	**50'**
Habilidades Motoras		Desmarcação	I	E	E	E	E/C					Avaliação Sumativa
		Receção	I	E	E	E	E	E	E/C			
		Passe	I	E	E	E	E	E	E/C			
		Drible	I	E	E	E	E	E	E	C		
		Remate	_	_	I	E	E	E	E	C		
Tática		Ocupação do Espaço Ofensiva	I	E	E	E	E	E	C			
		Ocupação do Espaço Defensiva	_	_	_	I	E	E	E	E/C		
Jogo		2c2/3c3/4c4	I	E	E	E	E	E	E	E/C		
Cultura Desportiva		Regras e objetivos	✓									
		História da modalidade	✓									
		Fatores de saúde e risco	✓									
Capacidades Motoras	**Cond.**	Força	_									
		Flexibilidade	_									
		Resistência	_									
		Velocidade	_									
	Coord.	Orientação Espacial	✓									
		Dif. Cinestésica	✓									
		Destreza Geral	✓									
		Velocidade de reação	✓									
Psicossociais	**Socio.**	Cooperação	✓									
		Responsabilidade	✓									
		Fair-Play	✓									
	Psico.	Empenho	✓									
		Motivação	✓									
		Autoconfiança	✓									

I - Introdução **E -** Exercitação **C -** Consolidação **AS -** Avaliação Sumativa

Anexo 6 – Teste Escrito (2º Período)

2º Teste Escrito – Educação Física

Andebol | Badminton | Ténis de Mesa | Aptidão Física

Nome: _____

Data: ____-_____-_____ **Turma**: _____ **Classificação**: _____

Escolha Múltipla | Verdadeiro/Falso - (0 a 100%)

Instruções

O seguinte teste é composto por 15 questões de escolha múltipla e 15 questões de Verdadeiro e Falso. **Leia atentamente** o enunciado e responda às questões.

- **Escolha Múltipla:** Escolha a opção correta em cada questão. Apenas uma opção é a correta.
- **Verdadeiro e Falso:** Se considerar a afirmação correta, assinale com um círculo a letra "V". Se considerar incorreta, assinale com um círculo a letra "F".
- **Cotação:** Cada resposta correta vale 3,33%. Respostas erradas ou em branco não têm cotação.

Boa sorte!

Ano Letivo 2024/2025

Escolha múltipla

Assinale a opção correta.

ANDEBOL

1. **Quantos jogadores (incluindo o guarda-redes) pode uma equipa ter em campo durante um jogo de Andebol?**

   a) 11;
   b) 5;
   c) 7;
   d) 9.

2. **Qual é a duração de um jogo oficial de Andebol no escalão sénior masculino?**

   a) 2 partes de 30 minutos;
   b) 2 partes de 20 minutos;
   c) 4 períodos de 10 minutos;
   d) 3 partes de 15 minutos.

3. **Qual destas ações não é permitida no Andebol?**

   a) Driblar mais do que 3 vezes seguidas;
   b) Passar a bola para trás do meio-campo (meio-campo ofensivo → meio-campo defensivo;
   c) Fazer um passe de costas;
   d) Dar mais do que 3 passos com a bola na mão, sem driblar.

4. **O que acontece se um jogador pisar a área da baliza adversária?**

   a) O jogo continua normalmente;
   b) É assinalada falta contra a equipa desse jogador;
   c) O jogador deve sair do jogo imediatamente;
   d) O jogador pode continuar se não tocar na bola.

5. **Em caso de empate:**
   - **a)** O jogo termina empatado;
   - **b)** O jogo prossegue para grandes penalidades;
   - **c)** Há um prolongamento (2x5 min) e, se necessário, livres de 7 metros;
   - **d)** O jogo prossegue para golo de ouro, quem marcar primeiro vence.

6. **É marcada falta do ataque quando:**
   - **a)** O jogador atacante empurra ou agarra um defensor;
   - **b)** O jogador defensor empurra ou agarra um atacante;
   - **c)** O ataque dura mais do que 40 segundos;
   - **d)** O remate é realizado com efeitos na bola.

Questões de Verdadeiro e Falso

Assinale com um círculo a opção correta V (verdadeiro) ou F (falso), as seguintes afirmações:

7. O drible é preferencialmente realizado com as duas mãos ao mesmo tempo. | **V / F**

8. As substituições são ilimitadas, feitas na zona de substituição. | **V / F**

9. Antes do remate, a bola tem obrigatoriamente de passar por todos os membros da equipa. | **V / F**

10. Dribles e Passos são duas infrações existentes no Andebol. | **V / F**

11. Remate em Suspensão, Remate em Apoio, e Lançamento na Passada, são componentes técnicas do Andebol. | **V / F**

12. Quanto mais próximos estiverem os jogadores atacantes no Ataque, maior a sua possibilidade de sucesso. | **V / F**

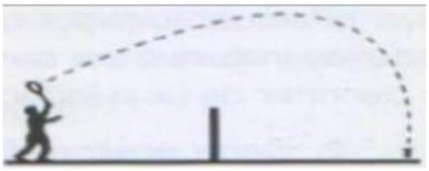
Escolha múltipla

Assinale a opção correta.

BADMINTON

13. Qual o gesto técnico (batimento) representado na imagem?

a) Amorti;
b) Remate;
c) Lob;
d) Clear.



14. No serviço, o volante deve ser batido:

a) Ao nível da cabeça;
b) Abaixo da cintura;
c) Obrigatoriamente lateral ao corpo;
d) Apenas com a mão direita.

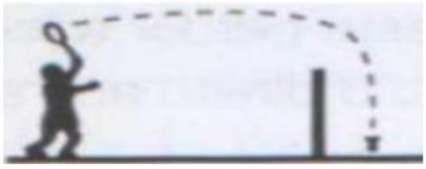
15. Qual o nome do objeto representado na imagem?

a) Bola;
b) Rolha;
c) Volante;
d) Pena.



16. Qual o gesto técnico (batimento) representado na imagem?

a) Remate;
b) Lob;
c) Clear;
d) Amorti.



17. O Lob:

a) Trata-se de um batimento abaixo da cintura, projetando o volante para cima e para o fundo do campo adversário;
b) Trata-se de um batimento abaixo da cintura, procurando colocar o volante o mais rente à rede quanto possível;
c) Trata-se de um batimento acima da cabeça, de trajetória descendente e tensa;
d) Trata-se de uma técnica de serviço onde é colocado um efeito no volante.

18. Na Posição Base:

a) Os pés devem estar próximos um do outro, com os joelhos em extensão;
b) O jogador deve encontrar-se a pé, preparado para se baixar e reagir ao batimento adversário;
c) O jogador deve estar numa posição baixa, equilibrada e reativa, com os pés afastados;
d) Trata-se da posição que deve ser assumida nos momentos de batimento.

Questões de Verdadeiro e Falso

Assinale com um círculo a opção correta V (verdadeiro) ou F (falso), as seguintes afirmações:

19. É vantajoso colocar o volante sempre o mais fundo quanto possível no campo adversário | **V / F**

20. A estratégia não é uma componente importante no jogo de Badminton. | **V / F**

21. Cada set é jogado até 21 pontos, sendo necessária uma vantagem mínima de 2 pontos para vencer. | **V / F**

22. Caso o volante toque na rede e caia do lado do adversário, o ponto é inválido pois o volante tocou na rede. | **V / F**

23. Caso haja um erro no serviço, o servidor pode repetir até 3 vezes. | **V / F**

24. Após cada batimento, os jogadores devem aproximar-se o mais perto da rede quanto possível. | **V / F**

Escolha múltipla

Assinale a opção correta.

TÉNIS DE MESA – DANÇA – APTIDÃO FÍSICA

25. No Serviço no Ténis de Mesa:

a) A bola deve ser servida com a mão, batendo primeiro no lado da mesa do servidor, e depois no lado contrário;

b) A bola deve bater diretamente no lado do adversário, dando início à disputa do ponto;

c) A bola deve ser lançada ao ar com a mão, e batida de forma a bater primeiro no lado da mesa do servidor, e posteriormente no lado contrário;

d) O servidor deve dar 2 toques antes de servir, para anunciar o seu serviço.

26. Qual o número mínimo de pontos para vencer uma partida?

a) 11, com pelo menos 2 pontos de diferença;

b) 21, vencendo o primeiro jogador a alcançar esse número de pontos;

c) 30, com pelo menos 2 pontos de diferença;

d) 15, vencendo o primeiro jogador a alcançar esse número de pontos.

27. No que toca ao seu estilo, a dança do "Regadinho" trata-se de:

a) Uma dança moderna, típica da Região do Centro;

b) Uma dança alternativa, típica do Sul do país;

c) Uma dança tradicional folclórica, típica da Região do Minho;

d) Uma dança tradicional francesa.

Questões de Verdadeiro e Falso

Assinale com um círculo a opção correta V (verdadeiro) ou F (falso), as seguintes afirmações:

28. Uma frase musical é composta por 32 tempos. | **V / F**

29. A sigla "BPM" significa Batidas por minuto. | **V / F**

30. A prática de exercício físico regular contribui para a melhoria da qualidade do sono e redução dos níveis de stress e ansiedade. | **V / F**

Numa escala de 0 a 10, assinale com um círculo a dificuldade que sentiu a realizar este teste.



0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

Anexo 7 – Documento de Apoio ao estudo (2º Período)

Documento de Apoio – 2º Teste Escrito

8º Ano



Ano Letivo 2024/2025

Índice

Aptidão Física 3
Saúde Geral 3
Exercício e Saúde 3
Andebol 4
Regras e Arbitragem 4
Habilidades Motoras lecionadas em aula 4
Componentes críticas: (como deve ser realizado estas técnicas) 4
Erros mais comuns destas habilidades motoras (técnicas) 5
Badminton 6
Estrutura do jogo | Regras básicas 6
Faltas 6
Habilidades Motoras (técnicas aprendidas nas aulas) 7
Componentes críticas: (como deve ser realizado estas técnicas) 8
Erros mais comuns destas habilidades motoras (técnicas) 8
Ténis de Mesa 10
Habilidades motoras (técnicas aprendidas na aula) 10
Pegas 10
Atividades Rítmicas e expressivas (dança) 11
Habilidades motoras aprendidas na aula 11

Aptidão Física

Saúde Geral

Exercício e Saúde

A prática regular de exercício físico traz benefícios significativos para a saúde física e mental, incluindo:

- Melhoria da saúde cardiovascular e redução do risco de doenças cardíacas;
- Fortalecimento muscular e ósseo, controlo de peso e aumento do metabolismo;
- Redução do stress e da ansiedade, melhoria do humor e da qualidade do sono;
- Regulação dos níveis de açúcar no sangue, ajudando a prevenir a diabetes;
- Aprimoramento da função cognitiva, memória e concentração;
- Fortalecimento do sistema imunológico, aumentando a resistência a doenças;
- Melhoria da flexibilidade, mobilidade e correção da postura, prevenindo lesões;
- Promoção da socialização e do bem-estar, especialmente em atividades de grupo.

Em suma, o exercício regular é essencial para uma vida mais longa, saudável e feliz.

Andebol

Regras e Arbitragem

- O jogo tem 2 partes de 30 minutos, com 10 minutos de intervalo.
- Em caso de empate, há prolongamento (2x5 min) e, se necessário, livres de 7 metros.
- Cada equipa tem 7 jogadores em campo (6 de campo + 1 guarda-redes) e até 7 suplentes.
- Substituições ilimitadas, feitas na zona de substituição.

Infrações Comuns (faltas)

- **Drible:** Voltar a driblar depois de parar.
- **Passos:** Mais de 3 passos sem driblar, passar ou rematar.
- **Falta de Ataque:** Empurrar ou agarrar um defensor.

Habilidades Motoras lecionadas em aula:

- Passe e receção
- Drible
- Remate em apoio e em suspensão
- Posição defensiva (defesa individual e à zona)
- Ocupação do espaço Ofensivo.
- Jogo GR+4X4+GR

Componentes críticas: (como deve ser realizado estas técnicas)

Passe:

- ✓ Olhar orientado para o recetor
- ✓ Braço após passe fica estendido
- ✓ Perna contrária avançada
- ✓ Armar amplo do braço- ângulo de 90º braço/antebraço

Receção:

- ✓ Mãos em concha, formando um W, com os braços estendidos à altura dos ombros
- ✓ Atacar a bola (ir de encontro à trajetória da bola)
- ✓ Amortecer a bola fletindo os braços

Remate:

- ✓ Levantar/armar o braço à altura da cabeça, mantendo o cotovelo afastado do corpo.
- ✓ Avançar o pé oposto ao braço que remata para dar apoio.

Drible:

- ✓ Manter a cabeça erguida
- ✓ Olhar dirigido para o jogo
- ✓ Não utilizar as duas mãos simultaneamente

Erros mais comuns destas habilidades motoras (técnicas):

Passe:

- X Juntar o cotovelo ao corpo
- X Não olhar para o colega
- X Avançar perna do lado do braço de remate

Receção:

- X Braços rígidos no momento do contacto das mãos com a bola
- X O aluno não vai ao encontro da bola, aguarda imóvel que esta lhe chegue às mãos

Remate:

- X No "armar" do braço, cotovelo demasiado próximo do tronco, limitando a força e precisão do remate
- X Não rotação do tronco
- X Não avança a perna contrária ao braço rematador

Drible:

- X Movimento de transporte de bola
- X Bola muito afastada ou demasiado próxima do corpo
- X Olhos na bola

Badminton

Estrutura do jogo | Regras básicas

Regras e Objetivo

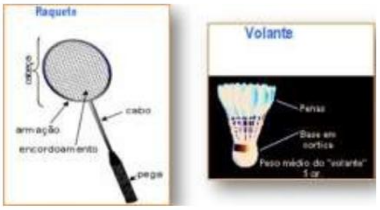
- Jogo de raquete onde o objetivo é fazer o volante tocar no campo adversário.
- Pode ser jogado individualmente ou em duplas.

Pontuação:

- Cada set vai até 21 pontos, sendo necessária uma vantagem mínima de 2 pontos.
- Caso o jogo chegue a 29-29, o próximo ponto define o vencedor.
- Melhor de 3 sets.

Equipamento:

- Raquete leve.
- Volante com penas de ganso ou material sintético.



Faltas

- Se o jogador que serve cometer falta, perde o serviço.
- Se o recebedor cometer falta, o adversário ganha um ponto.

É falta se:

- **X** Tocar na rede com a raquete ou corpo.
- **X** O volante for golpeado duas vezes seguidas pelo mesmo jogador.
- **X** O volante for batido acima da cintura no serviço.

O volante, quando em jogo:

- **X** Cair fora das linhas-limite do campo;
- **X** Passar através ou sob a rede;
- **X** Não conseguir passar sobre a rede para o campo adversário;
- **X** Tocar o corpo ou o vestuário de um dos jogadores;
- **X** Tocar qualquer objeto ou pessoa fora da área de jogo;

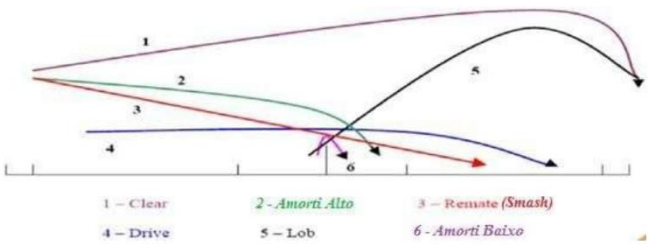
Habilidades Motoras (técnicas aprendidas nas aulas)

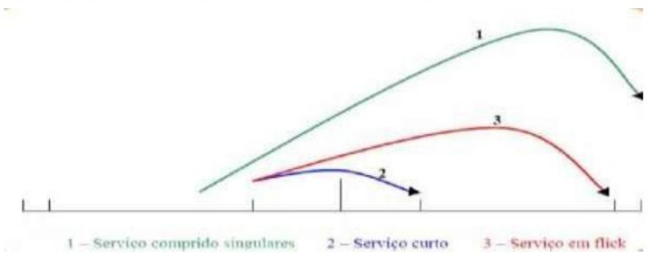
- Pegas – Passou-bem e polegar
- Lob – Ascendente, para o fundo do campo, trajetória alta
- Clear – Descendente, para o fundo do campo, trajetória alta
- Amorti de cima – Descendente, para junto da rede, trajetória baixa
- Amorti de baixo – Ascendente, para junto da rede, trajetória baixa
- Serviço Curto – Para junto da rede, trajetória baixa
- Serviço Longo – Para o fundo do campo, trajetória alta
- Remate – Descendente, para junto da rede, trajetória baixa
- Encosto – Para junto do campo, trajetória baixa

Ascendente – raquete realiza o movimento de baixo para cima

Descendente – raquete realiza o movimento de cima para baixo







Componentes críticas: (como deve ser realizado estas técnicas)

Lob:

- ✓ Joelhos ligeiramente fletidos e raquete inclinada
- ✓ Bater no volante por baixo, enviando-o alto e para o fundo do campo adversário.
- ✓ Golpe contínuo de baixo para cima.

Clear:

- ✓ Pés afastados e corpo lateral ao alvo.
- ✓ Levar o braço e a raquete para trás.
- ✓ Acertar no volante no ponto mais alto, acima da cabeça.
- ✓ Aplicar potência suficiente para enviá-lo ao fundo do campo adversário.

Serviço:

- ✓ Pés firmes e raquete alinhada à altura da cintura.
- ✓ Alterar as pegas se necessário
- ✓ Alternar entre serviços curtos e longos para dificultar a defesa do adversário.

Amorti:

- ✓ Golpe suave para que o volante caia perto da rede.
- ✓ Simular um clear ou remate para confundir o adversário.
- ✓ Direcionar o volante levemente para baixo.

Remate:

- ✓ Corpo lateral ao alvo, raquete elevada acima da cabeça.
- ✓ Golpear o volante no ponto mais alto, com força e em direção descendente.
- ✓ Usar a rotação do tronco e a força dos ombros para aumentar a potência.

Erros mais comuns destas habilidades motoras (técnicas):

Lob:

- X Falta de força no golpe, fazendo com que o volante não alcance o fundo do campo.
- X Postura incorreta, prejudicando a precisão.
- X Raquete mal posicionada

Clear:

- X Acertar no volante abaixo da cabeça, reduzindo a força.
- X Aplicação errada de força, deixando o volante curto ou fora dos limites.
- X Postura incorreta, prejudicando a precisão.

Serviço:

- X Falta de coordenação entre o lançamento e o golpe.
- X Aplicação errada de força, fazendo um serviço curto ou demasiado longo.
- X Serviços previsíveis, facilitando a resposta do adversário.

Amorti:

- X Aplicar força excessiva, enviando o volante muito longe ou para muito perto

Remate:

- X Saltos mal cronometrados, tornando o remate ineficaz.
- X Recuperação lenta, deixando o campo exposto a contra-ataques.
- X Falta de potência devido a má rotação do tronco.
- X Golpe mal direcionado, afetando o ângulo e a trajetória.

Ténis de Mesa

Objetivo do Jogo: Ganhar 11 pontos, com pelo menos 2 pontos de diferença. Os jogos são disputados à melhor de 5 ou 7 sets.

Início e Serviço:

- A bola deve estar sempre visível para o adversário.
- O servidor bate na bola antes de tocar na mesa. A bola **deve tocar primeiro** no seu lado e **depois** no do adversário.

Pontuação:

- Ponto se o adversário não devolver a bola corretamente.
- Ponto se o adversário bater na bola antes dela tocar na sua mesa.

Habilidades motoras (técnicas aprendidas na aula)

- Pegas
- Serviço
- Batimento direita e esquerda
- Posição base

Pegas

- Pega com o indicador na parte de trás da raquete



Atividades Rítmicas e expressivas (dança)

Significado de BPM´S: (batidas por minuto)

- Uma frase musical é composta por 32 tempos

Habilidades motoras aprendidas na aula:

- **Noções do corpo**
- **Noções do tempo**
- **Noções de espaço**
- **Relação Música/movimento**

Noções do corpo

- Parte superior (braços, tronco)
- Parte inferior (pernas)

Noções do tempo

- Ritmo
- Cadências

Noções de espaço

- Níveis
- Amplitude de movimento
- Direções

Relação Música/movimento

- Movimento ou dança utilizada consoante o estilo de música

exemplo: música lenta, movimentos mais lentos

Anexo 8 – Modelo de Plano de Aula

Aula nº:	**Ano:** 8º | **Turma:** | **Nº de alunos:**	
Unidade Didática:	**Data:**	
Aula U.D. nº:	**Hora:**	
Instalação:	**Tempo de aula:**	**Tempo útil:**

Sumário	**Material**
Objetivos Gerais → **D. Motor:** → **D. Cognitivo:** → **D. Socio-Afetivo:**	**Função Didática** → Introdução/Exercitação/Consolidação.

Tarefas alunos fora da aula

Estes alunos irão apoiar o Professor na organização, logística, e condução da aula, tendo tarefas como atribuir feedback aos colegas de turma em prática, ajudar na dinamização de exercícios, e também de organizar e arrumar material. Em todos os exercícios que envolvam finalização, encontrar-se-ão ao pé da baliza, com bolas prontas para colocar em jogo, e preparados para apanhar bolas que vão para trás da baliza ou para longe. Para além disso, deverão também fornecer feedback aos seus colegas sobre critérios de êxito definidos pelo Professor, e também sobre a logística/mecânica de cada exercício, que deverão entender eles próprios. Nos momentos onde não têm tarefas, realizarão um questionário acerca de temas debatidos na aula.

Parte da aula		Conteúdos	Tarefa/Organização Didático-Metodológica	Critérios de êxito
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				

Reflexão Final

Anexo 9 - Ficha de Observação de aula

Ficha de Observação – Educação Física (8.º Ano)

Nome do Aluno: _____

Data: _____

Tema da Aula: _____

1. Observação Geral

Quantos exercícios diferentes foram realizados ao longo da aula?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ou mais

Resposta exata (número): _____

Enumera os exercícios realizados (pelo nome ou descrição curta):

_____

_____

_____

_____

_____

2. Análise das Variantes

O exercício **1** teve quantas variantes diferentes? _____

O exercício **3** teve variantes? Se sim, quais?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Dinâmica da Aula

Qual exercício teve a dinâmica mais positiva? Porquê?

_____

_____

Qual exercício teve a dinâmica menos positiva? Justifica.

_____

_____

4. Feedback Técnico

a. Que tipo de correções o Professor fez durante o exercício **2**?

(Nomeia o exercício e descreve as correções técnicas observadas.)

Exercício: _____ Correções observadas:

_____

_____

_____

Participação e Atitude

Os colegas estavam empenhados? Dá exemplos.

_____

_____

Que comportamento(s) positivo(s) destacas na aula de hoje?

_____

_____

_____

Reflexão Final

O que aprendeste hoje apenas por observar a aula?

_____

_____

_____

Anexo 10 – Grelha de Avaliação Diagnóstica (Voleibol)

Nº	Nome	Avaliação Diagnóstica – Voleibol (Classificação 0-5) 					
		Posição base	Deslocamentos	Passe de dedos	Manchete	Serviço por baixo	Noções de Jogo
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

Legenda	1 – Não realiza.
	2 – Realiza com dificuldade.
	3 – Realiza de forma satisfatória.
	4 – Realiza bem.
	5 – Realiza com excelência.

Anexo 11 – Grelha de Avaliação Sumativa (Futsal)

Nº	Nome	Avaliação Sumativa – Futsal (Classificação 0-5) 							
		Desmarcação	Receção	Passe	Drible	Remate	Noções de Jogo	AutoAv.	NOTA FINAL
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

Anexo 12 - Grelha de Avaliação Intercalar Qualitativa

Modelo de Avaliação Intercalar Qualitativa – 8º

NOME	Nº	NP	C1	C2	C3	C4	OBSERVAÇÕES
							Exemplo: O aluno participa de forma entusiasta e consistente em todas as atividades propostas na disciplina de Educação Física, demonstrando grande facilidade em aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos motores. Mostra elevada capacidade técnica, estratégica e criativa ao resolver situações mais complexas, evidenciando ainda uma atitude colaborativa e proativa com os colegas e o professor. Revela excelente espírito desportivo, contribuindo positivamente para o êxito pessoal e coletivo do grupo, seja em atividades individuais ou em grupo.

C1 – Resolução de Problemas: Avaliação prática (ex: Vol, Gin, Atl, Danç), Aptidão Física (AF), Teste escrito (T), Microavaliação (MA), Relatório (R), Portfólio (Pt), Produção Oral (PO), Trabalho Prático (TP), Trabalho de Pesquisa (TdP); …
C2 – Conhecimentos: Avaliação prática (ex Vol, Gin,, Atl, Danç), Aptidão Física (AF), Teste escrito (T), Microavaliação (MA), Relatório (R), Portfólio (Pt), Produção Oral(PO), Trabalho Prático (TP), Trabalho de Pesquisa (TdP); …
C3 – Autonomia na aprendizagem e Comunicação: Autonomia (Aut); Participação (Part), Faltas de material (FM)
C4 – Competências Sociais: Respeito pelas Normas (RN); Respeito pelos Colegas e Professor (RCP), Assiduidade/Pontualidade (Ass/Pont)

Síntese Descritiva
(exemplo que deve ser individualizado, tendo em conta o desempenho de cada aluno)

MB – Muito Bom
O aluno participa de forma entusiasta e consistente em todas as atividades propostas na disciplina de Educação Física, demonstrando grande facilidade em aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos motores. Mostra elevada capacidade técnica, estratégica e criativa ao resolver situações mais complexas, evidenciando ainda uma atitude colaborativa e proativa com os colegas e o professor. Revela excelente espírito desportivo, contribuindo positivamente para o êxito pessoal e coletivo do grupo, seja em atividades individuais ou em grupo.

B – Bom
O aluno participa ativamente nas atividades de Educação Física, aplicando os conhecimentos técnicos e táticos que adquire com segurança e demonstrando criatividade na execução das tarefas motoras. Apresenta boa capacidade de cooperação e espírito de equipa, colaborando com o professor e os colegas na procura de soluções adequadas para cada situação prática. Contribui de forma significativa para o sucesso pessoal e do grupo em diversas situações de jogo e movimento.

S – Suficiente
O aluno participa regularmente nas atividades de Educação Física, conseguindo aplicar alguns dos conhecimentos técnicos adquiridos em situações de prática motora. Revela uma atitude geralmente colaborativa com os colegas e o professor, contribuindo para o êxito do grupo em atividades coletivas e desafios de natureza

1

física. Demonstra progressos na compreensão dos princípios de trabalho em equipa e responsabilidade individual em tarefas físicas.

I – Insuficiente
O aluno revela pouco interesse e empenho nas atividades propostas em Educação Física, apresentando dificuldades na aplicação dos conhecimentos técnicos e táticos. A sua participação e colaboração com os colegas e professor são limitadas, o que impacta negativamente o progresso pessoal e coletivo nas atividades desportivas e de desenvolvimento motor. Precisa de apoio adicional para melhorar a sua motivação e capacidade de cooperação em contextos de prática física.

Recomendações (Conforme o Desempenho)
Para apoiar o desenvolvimento das competências em Educação Física, recomenda-se que o aluno frequente atividades complementares, tais como:

- Atividades de Desporto Escolar - para promover a prática e aperfeiçoamento técnico em modalidades específicas;

Esta orientação visa apoiar o desenvolvimento integral do aluno e otimizar o seu rendimento em atividades de Educação Física e práticas desportivas.

Anexo 13 - Tabela de Autoavaliação (3º Período)

8º – Autoavaliação (0-5) – 3º Período				
Nº	**Nome**	**Futsal**	**Corrida de Barreiras**	**3º Período**
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

Anexo 14 – Grelha de Avaliação Final (3º Período)

			Av. Final - 3º Período						
			Conhecimento (C1)	Resolução de problemas (C2)	Autonomia e comunicação (C3)	Competências sociais (C4)	Nota Ponderada	Nota	Autoavaliação
Nº	Nome	Género	30%	40%	20%	10%			
1		M	(0-100%)	(1-5)	(1-5)	(1-5)	(0-100%)	1	(1-5)
2		F						2	
3		M						3	
4		M						4	
5		M						5	
6		M						1	
7		M						2	
8		F						3	
9		F						4	
10		M						5	
11		M						1	
12		M						2	
13		F						3	
14		M						4	
15		M						5	

C1 – Conhecimentos: Avaliação prática (ex: Vol, Gin, Atl, Danç), Aptidão Física (AF), Teste escrito (T), Microavaliação (MA), Relatório (R), Portfólio (Pt), Produção Oral (PO), Trabalho Prático (TP), Trabalho de Pesquisa (TdP); …

C2 – Resolução de Problemas: Avaliação prática (ex: Vol, Gin, Atl, Danç), Aptidão Física (AF), Teste escrito (T), Microavaliação (MA), Relatório (R), Portfólio (Pt), Produção Oral (PO), Trabalho Prático (TP), Trabalho de Pesquisa (TdP); …

C3 – Autonomia na aprendizagem e Comunicação: Autonomia (Aut); Participação (Part), Faltas de material (FM)

C4 – Competências Sociais: Respeito pelas Normas (RN); Respeito pelos Colegas e Professor (RCP), Assiduidade/Pontualidade (Ass/Pont)

Anexo 15 – Ficha de Observação Didática

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Observação n.º							
Observador				**Observado**			
Aula	**Turma**	**Data**	**Hora**	**Duração**	**T. Útil**	**Local**	**Alunos (nº)**
Unidade Didática:					**Aula nº U.D**		

	Critério	IN	S	B	MB	Comentário
Planeamento da Aula	Objetivos claros e bem definidos					
	Sequência didática coerente					
	Adequação ao nível dos alunos					
	Preparação dos materiais e equipamentos					
	Previsão de adaptações / inclusão					
Execução e Condução	Domínio do conteúdo					
	Variedade e adequação dos exercícios					
	Intensidade dos exercícios propostos					
	Gestão do tempo (pontualidade e duração das atividades)					
	Tempo de prática motora					
	Demonstração e correção					
	Utilização dos alunos como agentes do ensino					
	Capacidade de ajuste em tempo real					
Gestão da Turma	Controle eficaz da disciplina					
	Posicionamento na sala de aula					
	Empenho e participação dos alunos					
	Intervenção em situações de conflito					
	Estratégias de inclusão					
Didática e Comunicação	Clareza nas instruções					
	Qualidade e personalização do feedback					
	Linguagem corporal e postura					
	Comunicação verbal adequada					
Interação com os	Empatia e respeito com os alunos					
	Incentivo e motivação dos alunos					
	Construção de um ambiente positivo e inclusivo					

Alunos						
Segurança	Verificação prévia do espaço e dos equipamentos					
	Preocupação com a segurança durante a execução das atividades					
	Prevenção e gestão de incidentes					
Reflexão e Auto Avaliação	Reflexão sobre a prática (aula)					
	Disposição para receber e implementar feedback					
	Identificação de pontos fortes e áreas de melhoria					
BALANÇO DA AULA						

Observações:

Comentários Gerais:

Pontos Fortes:

Áreas de Melhoria:

Instruções para Uso da Grelha:

- **IN (Insuficiente)**: Critério não atendido de forma satisfatória.
- **S (Suficiente)**: Critério atendido de forma básica ou mínima.
- **B (Bom)**: Critério bem atendido, com evidências de prática adequada.
- **MB (Muito Bom)**: Critério atendido de forma excelente, com prática exemplar.

Anexo 16 - Cartaz Feira das Tasquinhas



Anexo 17 - Documento Orientador - Feira das Tasquinhas

Documento Orientador - Feira das Tasquinhas



Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Agrupamento de Escolas

Professora Orientadora:

Professor Cooperante:

Professor Estagiário:

2024/202

Índice

2. Enquadramento Geral da Atividade 3
3. Divulgação do Evento 3
4. Organização do Espaço 4
5. Material Utilizado 4
6. Jogos Tradicionais e Atividades 5
7. Distribuição de Tarefas 5
8. Descrição das Atividades 5
Tração à Corda 6
Jogo da Colher 6
Jogo da Malha 6
Jogo do Pião 7
Jogos de Caricas 7

1. Enquadramento Geral da Atividade

A atividade "Feira das Tasquinhas" será realizada no dia 06 de junho de 2025, na Escola Básica , inserida no contexto das celebrações do final do ano letivo 2024/2025. Este evento, que já se tornou uma tradição no estabelecimento de ensino, contará com a colaboração de diversos docentes e elementos da Direção, tendo como objetivo o convívio entre alunos, encarregados de educação e comunidade escolar, num ambiente de celebração, dinamismo e partilha.

Durante o evento, os alunos e respetivas famílias irão dinamizar as tradicionais "tasquinhas" – barracas onde serão vendidos alimentos e bebidas –, com o apoio de professores das disciplinas curriculares e diretores de turma. Paralelamente, decorrerão momentos de animação no palco da escola, com atuações musicais e de dança protagonizadas por alunos da escola de e de outras escolas do Agrupamento de Escolas de

O grupo de Educação Física, composto pelos professores e o núcleo de estágio da EB ficará responsável por dinamizar o espaço exterior com diferentes jogos tradicionais, promovendo momentos de diversão e interação entre alunos, pais e restante comunidade. A dinamização das atividades terá início às 18h00, prolongando-se até às 21h00, altura em que os jogos serão encerrados devido à redução da luminosidade. As restantes atividades (tasquinhas e atuações) prolongar-se-ão até às 23h30.

2. Divulgação do Evento

A promoção e divulgação da Feira das Tasquinhas será feita através dos seguintes meios:

- Afixação de cartazes promotores do evento em diversos locais da EB 2/3 de e da Escola ;
- Divulgação na TV da escola de ;
- Convites orais nas salas de aula por parte dos professores;
- Divulgação nas redes sociais do Agrupamento de Escolas de



Figura 1 - Cartaz do evento

3. Organização do Espaço



Figura 2 - Mapa de Atividades

A organização espacial será feita ao redor do campo exterior, com cada jogo delimitado de forma segura através da utilização de grades de segurança, cadeiras e fita de sinalização. Junto a cada atividade será afixado um cartaz identificativo, facilitando a compreensão do público.

4. Material Utilizado

Material das atividades:

- 2 cordas de saltar individuais (Desafios Motores);
- 2 cordas finas (Desafios Motores);
- 2 tubos médios de plástico (Desafios Motores);
- 3 bicicletas (2 grandes + 1 pequena) (Circuito Bicicletas);
- 4 mesas (Jogos de Caricas + Jogo das Latas);
- 12 latas (Jogo das Latas);
- 4 malhas + 1 pau de suporte alvo (Jogo da Malha);
- 12 cones (uso transversal às atividades);
- 1 corda grande (Tração à Corda);
- 2 colheres grandes (Jogo da Colher);
- 4 ovos de brincar (Jogo da Colher);
- 2 bancos largos (Jogo da Colher).

Materiais para organização do espaço:

- Fitas de sinalização (fornecidas pela Câmara Municipal de);
- Grades de segurança (Câmara Municipal de);
- Cadeiras (recolhidas da cantina e salas de aula).

5. Jogos Tradicionais e Atividades

Ao longo do espaço envolvente ao campo exterior, serão dinamizados os seguintes Jogos Tradicionais e Atividades:

- Jogo da Colher;
- Jogo da Malha;
- Jogos de Caricas;
- Jogo do Pião;
- Tração à Corda;
- Circuito de Bicicletas + Desafios Motores + Jogo das Latas.

6. Distribuição de Tarefas

A dinamização das atividades ficará a cargo do , responsável por organizar o espaço e orientar os participantes em todas as atividades, exceto o Circuito de Bicicletas + Desafios Motores + Jogo das Latas, cuja responsabilidade será da Professora

A cada participante será atribuído um brinde (rebuçados e chupas), entregues pelos professores estagiários como forma de incentivo à participação e envolvimento nas dinâmicas.

7. Descrição das Atividades

Circuito de Bicicletas + Desafios Motores + Jogo das Latas

Percurso de competição em corrida, onde os participantes deverão realizar diferentes desafios motores como saltar à corda ou enrolar/desenrolar uma corda num tubo de plástico, seguido de um circuito com bicicleta contornando cones e, por fim, o Jogo das Latas, onde devem derrubar o maior número possível de latas com uma bola.



Figura 3 - Cartazes Circuito de Bicicletas + Jogo das Latas

Tração à Corda

Jogo tradicional de competição em grupo, onde duas equipas se posicionam em lados opostos de uma corda e devem puxá-la com força, procurando ultrapassar uma linha demarcada, forçando a equipa adversária a cruzá-la.



Figura 4 - Cartaz Jogo Tração à Corda

Jogo da Colher

Corrida individual onde o participante deve segurar, com a mão, uma colher com um ovo de brincar, percorrendo um percurso de ida e volta sem deixar cair o ovo. O percurso será realizado por cima de um banco largo e em linha reta, com retorno após contornar um cone.



Figura 5 - Cartaz Jogo da Colher

Jogo da Malha

Jogo tradicional onde os participantes tentam lançar uma malha metálica na direção de um alvo (um pau de suporte), com o objetivo de a fazer cair o mais próximo possível do mesmo, ou até mesmo acertar-lhe diretamente. Vence quem acumular maior pontuação ao longo dos lançamentos.



Figura 6 - Cartaz Jogo da Malha

Jogo do Pião

Atividade lúdica em que os participantes lançam o pião com o objetivo de o manter a rodar no chão o maior tempo possível. Adicionalmente, será lançado o desafio de apanhar o pião ainda em rotação na palma da mão, promovendo o controlo motor e a destreza manual.



Figura 7 - Cartaz Jogo do Pião

Jogos de Caricas

Dois jogos distintos com caricas:

- **Corrida de Percurso** – os jogadores competem numa mesa onde está desenhado um percurso, devendo impulsionar a carica com toques de dedo até alcançar a meta. Se a carica cair, o jogador recomeça do último "checkpoint";
- **Futebol de Caricas** – dois jogadores tentam marcar golos numa baliza feita com cones deitados, empurrando as caricas em direção à baliza do adversário.

Extra: os participantes serão também desafiados a lançar a carica ao ar e a apanhá-la com um cone pequeno, estimulando a coordenação óculo-manual.



Figura 8 - Cartaz Jogos de Caricas