Regressar para Ensinar : A Escola onde me Tornei Professora.

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 Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Professora Cooperante: Professora Manuela Maria Rodrigues Machado

Inês Carvalho Pinto

Porto, junho 2026

Ficha de Catalogação

Pinto, I. (2026). *Regressar para Ensinar : A Escola onde me Tornei Professora.* Relatório de Estágio Profissional. Porto: Pinto, I. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ALUNO; PRÁTICA REFLEXIVA; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Dedicatória

À minha família, à minha Mel e à minha Molly por serem, desde o primeiro dia, o meu porto seguro.

Agradecimentos

Aos meus pais, avós, à minha Mel e à minha Molly, pelas esperas pacientes e pelos jantares tardios, por manterem vivo o sabor a casa e por todo o apoio incondicional que me trouxe até aqui. Devo-vos esta conquista.

Ao Fábio, por todo o amor, pela presença constante, pela paciência e por me encorajar todos os dias a ser melhor e lutar pelos meus sonhos.

À Susana e ao Vítor pelos abraços sinceros e pelo carinho e apoio constantes.

Aos meus amigos Bia, Eli, Chica, Mariana e Daniel pelos encontros de última hora, pela paciência, pelo amor, incentivo e palavras de conforto.

À FADEUP por ser a minha segunda casa durante estes 5 anos.

À minha Professora Orientadora, Paula Silva, pela presença incansável, pelas palavras sábias e pelo apoio fundamental em todas as etapas deste percurso.

À minha Professora Cooperante, Manuela Machado, pelo rigor, pela exigência, pela compreensão, pela constante partilha de experiências e pelo apoio fundamental na construção da minha identidade docente.

Aos meus alunos, por entrarem nesta onda comigo — pelas dores de cabeça, pelo constante desafio, mas também pelas brincadeiras, pelos momentos de partilha, pelos sorrisos matinais e pelos abraços de conforto. Têm um lugar muito especial no meu coração, meus pestinhas.

Obrigada por tanto.

Índice Geral

Índice de Figuras ..... **VII**

Índice de Tabelas ..... **VIII**

Índice de Gráficos ..... **IX**

Índice de Anexos ..... **X**

Resumo ..... **XI**

Abstract ..... **XII**

Lista de Abreviaturas ..... **XIII**

1. Introdução **1**

1.1. Estágio Profissional: a Porta de Entrada para o Futuro 1

1.2. Percurso, Motivações e Identidade Docente 2

2. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem **5**

2.1. A Segunda Casa, a Nova Família 5
2.1.1 A Escola 5
2.1.2. A Docência 7
2.1.3. Turma Residente: A que me Ensinou a Ensinar 8

2.2. Orientação da Prática Pedagógica 12
2.2.1. Planeamento Anual – O Roteiro Flexível 14
2.2.2. Unidade Didática – A Individualização do Ensino 15
2.2.3. Plano de Aula – o Guião 18

2.3. O Contexto Dita o Modelo 24
2.3.1. O Andebol – A Gestão de Expectativas 26
2.3.2. O Voleibol – Ajustes e Reajustes 27
2.3.3. A Natação – Da Intenção à Adaptação Pedagógica 29
2.3.4. A Ginástica – Uma Agradável Surpresa 31
2.3.5. O Badminton – Gosto que supera os contratempos 32
2.3.6. O Atletismo – Resistência como Base, Barreiras como Superação 33
2.3.7. A Dança – Autonomia e Criatividade 34
2.3.8. A Aptidão Física e o Domínio Teórico 35
2.3.9. Metamorfose – Formar Cidadãos 38

2.4. Ferramentas de Apoio à Aprendizagem 38

2.5. Avaliação – Um Instrumento para a Aprendizagem 40
2.5.1. Modalidades de Avaliação 41
2.5.2. Critérios e Níveis de Avaliação 43
2.5.3. Avaliar vs Observar 43
2.5.4. Fomento da Capacidade Avaliativa 44
2.5.5. As Escalas 44
2.5.6. Dinâmicas Complementares 45
2.5.7. Competência Avaliativa 45

2.6. O Olhar Reflexivo 46

2.7. Última Aula, Primeiros Legados 48

3. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade **49**

3.1. Plano Anual de Atividades 49
3.1.1. Dia Europeu do Desporto na Escola 49
3.1.2. Corta Mato Escolar 49
3.1.3. Mostra da Educação e Formação 50
3.2. Desporto Escolar – Ondas e Salpicos de Aprendizagem 50
3.3. Dia Do Desporto Adaptado: O Desporto Para Todos – Um Caminho Para a Inclusão 53
3.4. Preocupações Futuras 55
3.4.1. O Papel na Orientação do Percurso do Aluno – Direção de Turma 55
3.4.2. A Voz da Experiência – Pedagogia no Curso Profissional de Desporto 55
4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 57
Do Esforço à Motivação – Semear o Gosto pelo Movimento 57
4.1. Resumo 58
4.1. Abstract 58
4.2. Introdução 59
4.3. Metodologia 61
4.4. Resultados 62
4.5. Discussão 65
4.6. Conclusões 65
4.7. Referências Bibliográficas 66
5. Considerações Finais 68
6. Bibliografia 69
Anexos 71

Índice de Figuras

Figura 1 - Agrupamento Escolas D. Dinis. 5
Figura 2 - Sala Ginástica. 7
Figura 3 - Pavilhão Polivalente. 7
Figura 4 – Sala de Musculação. 7
Figura 5 - Campo de Jogos Exterior. 7
Figura 6 - Corta-Mato Escolar. 50
Figura 7 - FIE (Tomás Pelayo). 53
Figura 8 - FIE (EBSDD). 53
Figura 9 - CLDE Póvoa de Varzim. 53
Figura 10 - DAA Atletismo para Cegos. 55
Figura 11 - DAA Entrega Prémios EMAEI. 55
Figura 12 - DAA Ténis Mesa Adaptado. 55
Figura 13 - DAA Campanha Solidária. 55
Figura 14 - Adaptação ao Modelo de Educação para a saúde de McConnel, 2010. 60
Figura 16 - Passaporte do Atleta. 61
Figura 15 - Apresentação Aula Zumba. 61
Figura 17 - Apresentação Aula Step. 61
Figura 18 - Desenho Perspetiva Positiva. 62
Figura 19 - Desenho Perspetiva Negativa. 62

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização da Turma Residente. 10

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Níveis de Atividade Desportiva Final do Ano Letivo 63
Gráfico 2 - Níveis de Atividade Desportiva Início do Ano Letivo 63
Gráfico 3 - Domínios dos Conceitos Téoricos de Saúde e Meios/Métodos Treino no Final do Ano Letivo 63
Gráfico 4- Domínios dos Conceitos Téoricos de Saúde e Meios/Métodos Treino no Inicio do Ano Letivo 64
Gráfico 5 - Perceção de competência na área da Aptidão Física (motora e cognitiva) 64

Índice de Anexos

Anexo 1 - Desenho Curricular de EF 71
Anexo 2 - Mapa de Rotações 1ºPeríodo (manhãs) 71
Anexo 3 - Planeamento Anual (versão 13) 72
Anexo 4 - Departamento de Expressões Ponderação por Domínios 72
Anexo 5 - Modelo Plano de Aula 73
Anexo 6 - SkillCards Porto Editora Utilizados 74
Anexo 7 - Ficha Observação Sistemática (Professor) 74
Anexo 8 - Mapa Peddy Paper 75
Anexo 9 - Exemplo Pista/Tarefa Peddy Paper 75

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e reflete o percurso desenvolvido ao longo da prática pedagógica realizada na Escola Básica e Secundária D. Dinis. Este documento traduz um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e construção da identidade profissional docente, marcado pela articulação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e humanos mobilizados ao longo do estágio. O Relatório de Estágio apresenta uma reflexão crítica sobre as diferentes dimensões da prática pedagógica, nomeadamente o planeamento, a intervenção, a avaliação e a participação na escola e relação com a comunidade educativa. Ao longo do processo, procurou-se desenvolver uma intervenção centrada nos alunos, valorizando estratégias inclusivas, motivadoras e promotoras da autonomia, da aptidão física e do gosto pela prática de atividade física. Paralelamente, integra-se neste relatório o estudo de investigação intitulado *"Do Esforço à Motivação – Semear o Gosto pelo Movimento"*, desenvolvido com uma turma de 12.º ano, cujo principal objetivo incidiu na análise do impacto de uma intervenção pedagógica orientada para a prática da AF, articulada com conteúdos teóricos e estratégias de promoção de autonomia na adoção de hábitos regulares de exercício físico e estilos de vida saudáveis numa fase próxima do término da escolaridade obrigatória. Através da articulação entre teoria e prática, procurou-se promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos relativamente à gestão da sua própria atividade física e bem-estar. Este percurso foi marcado por múltiplos desafios, exigindo capacidade de adaptação, resiliência e constante reflexão sobre a prática. Contudo, constituiu simultaneamente uma experiência profundamente enriquecedora, que contribuiu de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura Professora de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Estágio Profissional, Aluno, Prática Reflexiva, Prática Pedagógica.

Abstract

This Teaching Practicum Report was developed within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching at the Faculty of Sport of the University of Porto and reflects the pedagogical practice carried out at Escola Básica e Secundária D. Dinis. This document represents a continuous process of learning, reflection, and professional identity construction, marked by the articulation of scientific, pedagogical, and human knowledge throughout the internship experience. The report presents a critical reflection on the different dimensions of pedagogical practice, namely planning, teaching intervention, assessment, and participation in school and community activities. Throughout the process, the intervention focused on student-centered approaches, valuing inclusive, motivating, and autonomy-promoting strategies, particularly regarding physical fitness and the appreciation of physical activity. Additionally, this report includes the research study entitled *"From Effort to Motivation – Sowing the Enjoyment of Movement"*, developed with a 12th-grade class, whose main aim of the study was to analyse the impact of a pedagogical intervention focused on physical activity practice, integrated with theoretical content and autonomy-promoting strategies, on the adoption of regular exercise habits and healthy lifestyles among students approaching the end of compulsory schooling. Through the articulation between theory and practice, the project sought to promote students' autonomy regarding the management of their own physical activity and well-being. This journey was marked by several challenges, requiring adaptability, resilience, and continuous reflection upon practice. Nevertheless, it also represented a deeply enriching experience, significantly contributing to both personal and professional growth as a future Physical Education teacher.

KEYWORDS: Physical Education, Teaching Practicum, Student, Reflexive Practice, Pedagogical Practice.

Lista de Abreviaturas

ACA – Abordagem Centrada no Aluno

ACP - Abordagem Centrada no Professor

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais;

AF – Atividade Física

CT – Conselho de Turma

DC – Desenho Curricular

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EBSDD – Escola Básica e Secundária D. Dinis

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

NE – Núcleos de Estágio

PA – Plano de Aula;

PAA – Plano Anual de Atividades;

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1. Introdução

1.1. Estágio Profissional: a Porta de Entrada para o Futuro

O presente Relatório de Estágio (RE) tem como finalidade a conclusão do ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Constitui, assim, o documento culminante da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), refletindo o percurso desenvolvido ao longo deste ano letivo.

Ao longo deste relatório encontra-se retratada a minha experiência enquanto professora estagiária. Mais do que um simples registo académico, este documento assume-se como um diário reflexivo, no qual expus os desafios enfrentados, as dificuldades sentidas, as soluções encontradas e, sobretudo, a procura pela construção da minha identidade enquanto profissional docente.

Numa fase inicial, tudo era muito confuso e as minhas reflexões assumiam um caráter predominantemente descritivo. Entre alguns "atropelos" e longas horas de conversa, foi-se construindo um caminho de aprendizagem que permitiu um progressivo amadurecimento do meu pensamento crítico. As reflexões tornaram-se mais consistentes e aprofundadas, acompanhando de forma natural o meu desenvolvimento, permitindo-me chegar até aqui e construir esta minha "história".

"O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar" (Alarcão, 1996, p.181).

O início da Prática Pedagógica (PP) revelou-se particularmente desafiante, marcado por sentimentos de incerteza, ansiedade e insegurança relativamente ao desempenho do papel docente. Apesar da preparação científica e pedagógica adquirida na formação inicial, ao longo do primeiro ano do Mestrado, o confronto com a realidade escolar trouxe novos desafios e exigências.

Neste sentido, Simões (citado por Batista et al., 2014) refere a existência de um "choque com a realidade", resultante das diferenças entre a formação inicial e o que efetivamente acontece no contexto real de ensino.

Após o primeiro encontro com a comunidade escolar na reunião geral de professores, reunião de departamento e reunião de núcleos de estágio (NE), surgiram inúmeras dúvidas relacionadas com a organização do ano letivo, a definição de prioridades e a forma mais adequada de abordar os alunos. Sentia-me perdida perante a complexidade das exigências inerentes ao contexto real de ensino e à responsabilidade que iria assumir ao longo deste ano letivo.

> "A análise do Projeto Educativo da escola, com ênfase nos objetivos e na cultura escolar, deu ainda mais clareza à missão coletiva que assumimos enquanto formadores de pessoas, reforçando a importância de trabalharmos de forma coesa e orientada para o sucesso dos alunos."

Diário de Bordo, 8 de setembro de 2025

Com o intuito de superar estas primeiras adversidades, procurei apoio nos documentos orientadores — Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Aprendizagens Essenciais (AE) e Desenho Curricular (DC) da disciplina de Educação Física (EF). Foram estes referenciais que me ajudaram a estruturar o meu trabalho e que me acompanharam ao longo de todo o processo.

A articulação e o domínio destes documentos revelaram-se fundamentais para a construção da minha PP, constituindo não só um apoio essencial, mas também um dos fatores que considerei ter contribuído para o sucesso do trabalho desenvolvido com os meus alunos.

1.2. Percurso, Motivações e Identidade Docente

Desde muito cedo, as pessoas sempre ocuparam um lugar especial na minha vida. O diálogo, a criação de laços, o mergulhar em experiências de vários cantos do mundo e beber dos saberes e vivências de quem me rodeava sempre me fascinaram. Em criança, sentia-me um pouco diferente dos meus pares, uma vez que estava rodeada de pessoas introvertidas, cada uma a viver a sua vida, e lá estava eu, pendurada no portão da escola, a tentar abordar todas as senhoras que por lá passavam. Tinha em mim toda a pureza, leveza e curiosidade de uma criança à procura de algo que só recentemente descobri. O fator "pessoas" e o quanto podemos aprender e ensinar, contribuir e influenciar

a vida de alguém, fascina-me: desde o momento em que a minha querida avó me ouvia durante horas, sentada numa sala de aula improvisada por uma criança, a falar sobre a matéria que aprendera na escola, até aos treinos de ténis, quando chegava a casa e ensinava aos meus pais tudo o que tinha aprendido.

Tive a sorte de ter quem me guiasse e de entrar na escola que hoje é um álbum de memórias das fases mais importantes da minha vida. Foi na Escola Básica e Secundária D. Dinis (EBSDD) que encontrei o professor de EF que me ajudou a traçar o meu caminho. Mudei de instituição de ensino aquando da reformulação da disciplina de EF e, já no secundário, ao vir para esta escola, percebi que queria estudar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e tornar-me professora de EF. E as voltas que a vida dá… estou agora a terminar o meu estágio, precisamente numa turma de 12º ano, na escola que me viu crescer. Isso deu-me uma força e um prazer enormes: ajuda-me a perceber o que os alunos sentem, em que fase estão, que motivação necessitam e que ligação procuram. Dar-lhes uma experiência tão boa ou melhor do que a que eu tive foi maravilhoso, sendo que a minha prioridade foi fazê-los sentir o controlo da aprendizagem, a envolvência no processo e dar-lhes a possibilidade de explorar diversas modalidades e curiosidades de seu interesse. O foco no aluno e processo de ensino-aprendizagem foram aprendizagens e horizontes que me passaram na FADEUP e ajudaram-me imenso neste processo que, certamente, levarei para a vida.

Esta profissão não passa apenas pelo ensinar, tal como muitos à minha volta me diziam. A EF assume um papel relevante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promovendo atitudes e valores fundamentais (Coulter et al., e Hardman et al., citados por Bessa et al., 2022).

Ser professor é ver as pessoas na sua individualidade, é ter uma capacidade de adaptação à imprevisibilidade, é enfrentar desafios constantemente e, tudo isto, deu-me o brilho no olhar para exercer a profissão.

Muitas foram as questões com que me deparei: Que tipo de professora quero ser? Que tipo de ligação com os alunos pretendo fomentar? As respostas foram surgindo na prática e os temas abordados ao longo do primeiro ano de mestrado começaram a fazer sentido: percebi que prefiro a empatia à

autoridade, ouvir em vez de impor superioridade, trocar ideias em vez de tentar convencer os alunos de que estou sempre certa. Procurei uma relação de enriquecimento mútuo… e tudo isto deu-me muito orgulho e prazer.

> "A abordagem centrada no aluno reflete uma mudança significativa no modo em como o processo de ensino é concebido (...). O professor deixa de ser o centro da sala de aula para se tornar num facilitador, guiando o processo de aprendizagem de acordo com as características de cada estudante".
>
> *Reflexão de Aula de Desenvolvimento Curricular, 13 outubro 2024*

Quis ser a bússola, não o mapa: ser guia para atingir um fim, não a solução. O professor é orientador, ensina a criar, a ser e a crescer. A escola é a ponte para o mundo, e espero mesmo ter ajudado os meus alunos a seguir o seu caminho, tornando-os melhores cidadãos, mais conscientes e empáticos.

As minhas expectativas para este estágio eram elevadas, pois senti uma honra e responsabilidade em representar ambas as instituições, ainda mais por fazerem parte da minha história com um significado especial. As minhas escolhas profissionais foram divergindo e convergindo, mas o Desporto sempre esteve presente: fui atleta e sou treinadora de andebol e ténis e, atualmente, continuo a explorar outras vertentes do Desporto- um mundo que não me canso de explorar. Acredito que quanto maior e mais completo o meu leque de experiências, mais interligações consigo criar entre esses mundos. Este estágio ajudou-me a provar a mim mesma que posso ser tudo, desde que me mantenha fiel a mim mesma.

Vim transmitir este amor e esta necessidade do movimento, ajustando a métrica a cada aluno, fazê-los perceber que o Desporto nos traz empatia, união, confiança, alegria… traz-nos o mundo. Honestamente, sinto que consegui, e espero continuar a fazê-lo por muitos anos. As respostas não estão todas comigo; este será um caminho de descobertas até ao fim.

Sinto que estou no lugar certo. A vontade de mudar vidas ferve-me nas veias! Tenho em mim todos os sonhos do mundo e certamente que aquela criança reguila, pendurada no portão da escola, estaria muito orgulhosa de todo este processo e da pessoa e profissional em que se tornou.

2. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

2.1. A Segunda Casa, a Nova Família

Tendo em consideração as inseguranças e dificuldades inicialmente sentidas, tornou-se evidente que todo este processo teria de começar pelo reconhecimento do contexto em que me iria integrar.

Antes de planear, intervir ou tomar decisões pedagógicas, foi fundamental conhecer a estrutura da instituição, o corpo docente, os seus modos de funcionamento e, naturalmente, a turma com a qual iria desenvolver a minha PP.

Este processo de integração começou ainda no início do mês de agosto, momento em que fui recebida pela Diretora da EBSDD e tive oportunidade de participar em diversas reuniões de diferentes âmbitos. Estas experiências permitiram-me compreender, de forma progressiva, a realidade associada à preparação de um novo ano letivo, bem como a importância da articulação e cooperação entre docentes no funcionamento da comunidade escolar.

2.1.1 A Escola

O Agrupamento de Escolas D. Dinis, constituído por oito estabelecimentos de ensino (ver Fig.1), localiza-se no Norte do país, em Santo Tirso, pertencente ao distrito do Porto.

Figura 1 - Agrupamento Escolas D. Dinis.

O Agrupamento em análise é capaz de formar os alunos nas variadas etapas de desenvolvimento: a Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Cursos Científicos, Humanísticos e Artes Visuais do Ensino Secundário, bem como Cursos Profissionais. Para além disso, proporciona a frequência do Ensino Artístico Especializado.

Relativamente à caracterização específica da comunidade escolar, ressalvar a valorização do contacto regular entre Docentes e as Associações de Pais e Encarregados de Educação, resultando numa constante comunicação que promove ações interventivas para o desenvolvimento do Agrupamento.

A missão do Agrupamento visa a formação de indivíduos cientificamente preparados, criativos e autónomos, com abertura à inovação e à mudança. O processo educativo integra o saber ser e o saber fazer, promovendo valores como liberdade, solidariedade, tolerância, responsabilidade e excelência.

Em suma, o Agrupamento de Escolas D. Dinis visa a orientação dos seus esforços para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, sendo definidos como objetivos gerais a melhoria do sucesso escolar e das aprendizagens nas variadas áreas, a educação para a cidadania, promovendo a saúde e o respeito pela sociedade e pelo ambiente, a melhoria da eficácia do trabalho, criando uma cultura de autoavaliação e o aprofundar da relação agrupamento/família/comunidade.

Focando a nossa atenção na área Desportiva, ressalvar o projeto de Desporto Escolar (DE) enraizado no Agrupamento, demonstrando a atenção à promoção da atividade física (AF) incidente em valores de cooperação e espírito de equipa. Em cooperação com projetos da União Europeia e DE surgem as modalidades de Boccia, Xadrez, Voleibol, Ginástica, Basquetebol, Badminton, Natação, Ténis e Escola Ativa, sendo estas atividades promotoras do desenvolvimento multidisciplinar dos alunos.

Deste modo, resta mencionar as infraestruturas escolares disponíveis para a concretização das atividades de EF (ver figuras 2;3;4 e 5), sendo elas um Pavilhão Polivalente, uma Sala de Ginástica devidamente equipada, um Campo Polivalente exterior e uma Sala de Musculação e, fora da estrutura escolar,

através de um protocolo com o Ginásio Clube de Santo Tirso, mencionar o acesso às Piscinas, Pavilhão Polidesportivo e *courts* de ténis do clube.

Figura 5 - Campo de Jogos Exterior.

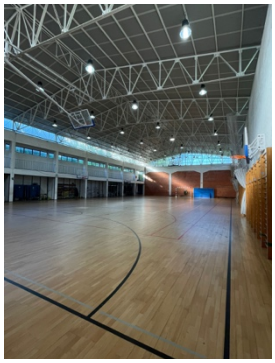


Figura 3 - Pavilhão Polivalente.

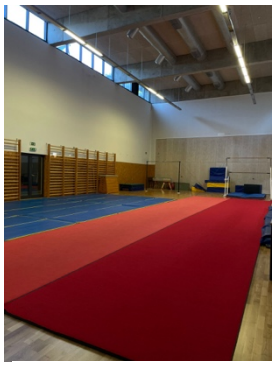


Figura 2 - Sala Ginástica.

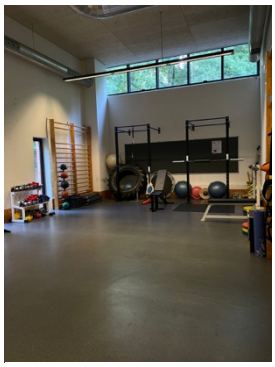


Figura 4 – Sala de Musculação.

Apesar da quantidade de instalações disponíveis para a lecionação das nossas aulas, surgiram alguns inconvenientes, como o caso dos espaços reduzidos, tendo registado inicialmente algumas dificuldades logísticas no que remete à articulação de vinte e quatro alunos num terço de pavilhão ou, no caso das piscinas, a articulação de vinte e quatro alunos em apenas duas pistas. Todavia, foram desenvolvidas e implementadas estratégias que serão abordadas mais adiante no presente relatório.

2.1.2. A Docência

No que concerne ao Profissional Docente, referir que este é um agrupamento com corpo docente estável e com formação e habilitações específicas para a docência.

O Departamento de Expressões é composto pelas áreas disciplinares de Educação Musical, Educação Especial, Artes Visuais e EF, sendo que desta última fazem parte vinte e um docentes.

A dimensão do Grupo da Área Disciplinar constituiu uma das principais dificuldades sentidas ao longo do estágio, devido ao elevado número de professores que lecionavam simultaneamente.

Esta realidade implicou, frequentemente, a utilização de espaços exteriores à instituição, o que trouxe constrangimentos ao nível da logística e da organização das aulas. Em dias de chuva, o tempo despendido nas deslocações reduzia significativamente o tempo útil de aula. Para além disso, esta situação dificultava o planeamento e a lecionação das modalidades, uma vez que os

espaços atribuídos nem sempre apresentavam condições adequadas à modalidade em abordagem, nem disponibilidade horária suficiente para garantir a continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3. Turma Residente: A que me Ensinou a Ensinar

Desde o primeiro dia em que o meu maior receio e anseio se centravam no momento de conhecer a minha Turma Residente (TR).

Frequentemente questionava-me se os alunos me iriam confundir com uma aluna ou se não me levariam a sério, devido à minha baixa estatura e reduzida diferença de idades. Temia não corresponder às expectativas, que a personalidade dos meus alunos não fosse compatível com a minha forma de estar e viver a EF e, sobretudo, não conseguir transmitir-lhes o gosto e a admiração que tenho pelo mundo do Desporto.

Contudo, grande parte destes receios dissiparam-se logo após a primeira aula, uma vez que a ligação com a TR surgiu de forma quase imediata, devido ao facto de se tratar de um grupo de alunos muito amável, recetivo e cooperante.

A turma que me foi atribuída foi de 12.º ano de escolaridade, do Curso de Línguas e Humanidades, composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos, dos quais quatro do sexo masculino e vinte do sexo feminino.

Um dos momentos mais relevantes neste processo de descoberta foi a reunião do Conselho de Turma (CT) no início do ano letivo, uma vez que, antes do primeiro contacto com a turma, já dispunha de um conhecimento prévio sobre a mesma e de informações relativas a cada um dos alunos. Tal revelou-se um aspeto fundamental, uma vez que me permitiu estar alerta para determinados comportamentos, situações e casos específicos, nomeadamente de alunos com medidas adicionais de suporte.

Esta partilha, realizada de forma responsável e confidencial, forneceu informações valiosas que apoiaram a minha ação educativa.

> "Esta reunião possibilitou uma visão mais completa da turma, reforçando a importância de um olhar coletivo e articulado sobre o percurso escolar e pessoal de cada aluno. Através da colaboração entre os diferentes professores, tornou-se evidente que o Conselho

de Turma não é apenas um espaço de organização administrativa, mas sobretudo um lugar de reflexão pedagógica, de construção conjunta de estratégias e de compromisso com o sucesso e o bem-estar dos alunos".

Diário de Bordo, 9 de setembro de 2025

2.1.3.1.Diagnosticar, Conhecer, Aproximar

Um Início Atípico

O início do ano letivo revelou-se atípico, uma vez que o primeiro contacto com a turma ocorreu no âmbito de uma atividade de abertura realizada no Parque de Geão, com o objetivo de valorizar este espaço como recurso para a prática de EF, contando com a presença do Presidente da Câmara e da Diretora do Agrupamento. Apesar de considerar a iniciativa pertinente e enriquecedora, esta gerou algum receio e apreensão inicial, por implicar a dinamização de uma atividade no exterior da Escola com uma turma ainda desconhecida.

Esta circunstância trouxe alguma incerteza relativamente à gestão do grupo, à criação de uma relação pedagógica inicial e à definição de regras e limites desde o primeiro momento. Ainda assim, a atividade decorreu de forma bastante positiva, permitindo um primeiro contacto agradável e descontraído com os alunos.

De um modo geral, os alunos confirmaram aquilo que havia sido referido em CT, demonstrando-se colaborantes e recetivos às propostas apresentadas. Contudo, alguns casos mais problemáticos evidenciaram a importância de não abdicar de uma aula formal de apresentação, de modo a estabelecer desde logo e de forma clara as regras, os limites e as rotinas de funcionamento essenciais para o bom decorrer das aulas ao longo do ano letivo.

"O início do presente ano letivo revelou-se invulgar, uma vez que a minha primeira aula não foi dedicada a uma atividade de apresentação, conforme seria o habitual (...) Na próxima aula, de caráter mais formal, terei o cuidado de "apertar as rédeas", uma vez que a descontração desta atividade inicial pode facilmente dar lugar a excessos de confiança e a alguma permissividade no cumprimento das regras."

Diário de Bordo, 16 de setembro de 2025

Na aula de apresentação , decidi implementar uma atividade designada "O Balão Sorridente", com o intuito de perceber se determinadas relações — e a ausência delas — se verificavam entre os alunos, bem como conhecer a sua experiência desportiva, tendo em consideração as informações partilhadas na reunião do CT.

Para esta atividade, preparei um conjunto de questões que me permitiram caracterizar os alunos relativamente à sua experiência no Desporto e à forma como encaravam a disciplina. Paralelamente, a dinâmica possibilitou-me observar as interações entre os alunos através da passagem do balão, identificando possíveis grupos mais isolados ou alunos com menor integração na turma, bem como avaliar determinados comportamentos e atitudes. Complementarmente, solicitei aos alunos a realização de um desenho que representasse a sua perspetiva relativamente à disciplina de EF.

Os Primeiros Passos

Após as primeiras aulas, da análise das tarefas solicitadas e da realização da avaliação diagnóstica (AD) de algumas modalidades, comecei a conhecer melhor os meus alunos.

Com o intuito de sistematizar as principais observações realizadas nesta fase inicial, apresenta-se, de seguida, uma tabela-síntese com os aspetos que, para mim, foram os mais relevantes.

Tabela 1 - Caracterização da Turma Residente.

Caracterização da TR
- Treze alunos(as) sem registo de qualquer atividade desportiva extraescolar; - Seis alunos(as) com obesidade; - Pouco interesse e atribuição de significado à disciplina de EF; - Casos de isolamento social; - Falta de pontualidade;

Acredito que o conhecimento do *background* dos alunos e a proximidade estabelecida com eles foram aspetos fundamentais para orientar a minha PP e fomentar o clima positivo que se desenvolveu ao longo do ano letivo.

Compreender cada aluno e adequar a minha intervenção às suas características, necessidades e circunstâncias permitiu-me alcançar um maior sucesso no envolvimento e no empenho da turma.

A empatia, a adoção de estratégias de comunicação ajustadas e a capacidade de captar a atenção dos diferentes alunos só foram possíveis graças à compreensão das suas situações pessoais, das dinâmicas relacionais existentes e das suas motivações individuais.

Empatia – A Primeira Solução

Falando em empatia e dinâmicas relacionais, destacar a "solução em tempo *record*" para uma das características que mais me preocupava: a pontualidade. Ao longo das três primeiras aulas, deparei-me com atrasos sucessivos por parte da maioria das alunas de cerca de dez a quinze minutos, algo que não admiti que voltasse a acontecer, pois acredito que seja um dos pilares-base para um bom clima e funcionamento da aula e para o fomento de uma relação de respeito entre todos.

Decidi escolher a empatia e procurar perceber o porquê deste atraso, pois lembro-me de quando estava no lugar delas.... Não vai assim há tanto tempo – conforme mencionei, já por aqui havia andado, noutros tempos - e sei que os balneários muitas vezes estavam cheios, sei que as alunas se preocupam com a aparência e com aspetos que, na maioria das vezes, nos passam ao lado, mas que para elas são fundamentais. A resposta foi surpreendente e a verdade é que nunca mais tive de me preocupar com atrasos.

Devido a constrangimentos de divisão dos balneários e à obrigatoriedade de retirar tudo o que são adereços, as alunas fizeram-me chegar uma lista de 19 motivos para que solicitasse à funcionária que deixasse as alunas entrar cinco minutos antes do toque para que pudessem chegar a horas. Tal atitude demonstrou interesse e preocupação com o cumprimento das regras, pelo que foi feito "negócio": solicitei à funcionária que as alunas entrassem cinco minutos mais cedo, mas, à hora, queria a turma no espaço da aula. Desde esse dia, nunca mais tive qualquer problema com a temática da pontualidade devido ao estabelecimento de compromisso e responsabilidade de ambas as partes.

> “Um momento particularmente especial foi a entrega, por parte da turma, de uma lista intitulada “19 motivos para a professora deixar entrar mais cedo no balneário 5 minutos”. Este gesto, simultaneamente carinhoso e divertido, reflete o caráter afetuoso, mas também responsável e cooperante, que o grupo tem vindo a demonstrar.”
>
> *Diário de Bordo, 23 setembro 2025*

Esta aproximação e o reconhecimento da pessoa para além do aluno contribuíram significativamente para a gestão e controlo da turma, ajudando-me a perceber de que forma deveria atuar com cada elemento: de modo mais firme, mais empático, mais emotivo ou mais racional. Até as referências e os exemplos utilizados nas aulas passaram a ser pensados em função das características e interesses dos alunos.

O domínio destas questões e do contexto de cada aluno permitiu-me, igualmente, estar mais atenta a faltas, atrasos, indisposições ou alterações comportamentais, algo que considero fundamental na relação pedagógica.

2.2. Orientação da Prática Pedagógica

Conhecido o contexto em que me inseria, seguiu-se a etapa do planeamento, procurando dar resposta aos problemas e necessidades identificados anteriormente. Conforme referido em 1.1., numa fase inicial, tudo parecia bastante confuso, surgindo os documentos curriculares como importantes aliados no processo de planificação e organização da PP.

Na minha perspetiva, a prática docente deve assentar num conjunto de referenciais curriculares que orientam os objetivos, princípios e competências a desenvolver ao longo do percurso escolar dos alunos.

Neste sentido, a articulação entre o PASEO, as AE e o DC da Disciplina (ver anexo 1) e os Processos de Avaliação assume um papel fundamental na construção de uma PP coerente e intencional.

Este alinhamento permite que o ensino ultrapasse a simples transmissão de conhecimentos, promovendo também o desenvolvimento de competências, atitudes e valores fundamentais para a formação integral do aluno.

No início da PES, a compreensão e operacionalização destes referenciais revelaram-se um verdadeiro desafio. A planificação e a avaliação surgiam como um “caos semi-organizado”, difícil de interpretar e gerir. Contudo, com o apoio da Professora Cooperante (PC) e através de um processo contínuo de reflexão, fui progressivamente compreendendo a lógica subjacente à organização do trabalho docente e à relação entre os diferentes documentos orientadores.

Neste sentido, defendem que currículo, pedagogia e avaliação devem funcionar de forma articulada e coerente, sendo esse alinhamento essencial para a promoção de uma educação de qualidade (Hayes et al.; Hay & Penney, citados por Batista et al., 2019).

Após alguma reflexão e confronto com a realidade da minha turma, percebi que muitos dos objetivos e critérios previstos nas rúbricas e nos documentos de referência assumiam, por vezes, uma perspetiva pouco ajustada às condições reais de ensino, nomeadamente ao tempo efetivo de aula, aos espaços disponíveis e às capacidades concretas dos alunos, exigindo, por isso, reajustes constantes. A maioria dos alunos apresentava lacunas ao nível de aprendizagens relativas a anos anteriores, pelo que procurei orientar o processo de ensino de forma realista, adequando os objetivos e as estratégias às dificuldades efetivamente identificadas.

Deste modo, o planeamento deixou de ser entendido como um processo rígido e inflexível. Embora os documentos curriculares e orientadores tenham constituído uma base fundamental para a minha ação pedagógica, procurei sempre interpretá-los de forma crítica e ajustada à minha realidade.

Com efeito, o planeamento constitui um processo de antecipação e organização intencional da ação pedagógica, orientando aquilo que se pretende desenvolver, a forma como será concretizado e os intervenientes envolvidos nesse processo. Neste sentido, assume-se como o ponto de partida para uma reflexão estratégica sobre os conteúdos a privilegiar em cada momento do ensino-aprendizagem, tendo em consideração os objetivos educativos, as características e os níveis de prontidão dos alunos, bem como as condições contextuais e materiais disponíveis (Mesquita & Coutinho, 2022).

Assim, os vários planeamentos foram reformulados em função das necessidades dos alunos, das condições contextuais e das reflexões resultantes da PP, perspetivando uma intervenção mais realista, coerente e significativa.

2.2.1. Planeamento Anual – O Roteiro Flexível

Determinar os objetivos anuais e perspetivar a distribuição das aulas e das matérias ao longo do ano letivo constituiu uma etapa fundamental do processo de planeamento. Contudo, tal como referem Mesquita e Coutinho (2022) esta organização encontra-se dependente da estrutura organizativa da escola e das decisões associadas ao *roulement* de espaços, isto é, ao mapa de distribuição e rotação dos espaços destinados às aulas de EF (ver anexo 2).

Deste modo, o planeamento das diferentes unidades e conteúdos teve de considerar não apenas os objetivos pedagógicos definidos, mas também os constrangimentos espaciais e temporais inerentes ao contexto escolar.

Face a esta realidade e procurando responder ao problema anteriormente mencionado em 2.1.2., optei pela utilização do modelo misto de planeamento. Este modelo caracteriza-se pela organização do ensino em pequenos blocos dedicados a uma modalidade, definidos em função das rotações dos espaços impostas pela escola. Assim, tornou-se possível estruturar o processo de ensino de forma mais ajustada às condições existentes, procurando garantir maior coerência e continuidade pedagógica ao longo do ano letivo (Mesquita & Coutinho, 2022).

Foi elaborado um mapa de planeamento anual, contemplando cento e vinte e oito tempos letivos distribuídos pelos três períodos, bem como a utilização de sete espaços distintos. Este planeamento foi alvo de várias revisões ao longo do ano letivo, na medida em que, apesar da organização inicial, surgiram inevitavelmente imprevistos como atividades escolares, alterações institucionais, greves e outros constrangimentos que exigiram uma constante adaptação (ver anexo 3).

O documento orientador das AE prevê que os alunos de 12º ano abordem duas matérias relativas aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), sendo que dei a oportunidade de decisão à turma, tendo o Voleibol sido a modalidade mais

escolhida, seguida do Andebol, pelo que foram as modalidades que nos acompanharam ao longo do ano letivo.

Para além dos JDC, tendo em consideração o DC apresentado anteriormente, foram lecionadas as matérias Atletismo, Natação, Badminton, Ginástica e Dança, sendo que também tiveram de se ter em consideração as áreas da Aptidão Física e do Domínio dos Conhecimentos, bem como eventos datados no Plano Anual de Atividades (PAA).

2.2.2. Unidade Didática – A Individualização do Ensino

A disciplina de EF apresenta um forte potencial para a operacionalização do PASEO, uma vez que o próprio contexto das aulas favorece a vivência de situações em que a interação, a tomada de decisão e a cooperação são constantemente mobilizadas. Neste sentido, os alunos são desafiados a assumir diferentes papéis, a respeitar regras comuns e a desenvolver atitudes de cooperação e *fairplay*, bem como a evidenciar autonomia e espírito crítico.

Esta dimensão formativa da EF reforça o seu contributo para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo amplamente reconhecida pela sua relevância na construção de atitudes e valores essenciais ao desenvolvimento pessoal e social. De acordo com Bessa Pereira et al. (2022), a EF é amplamente valorizada pelo seu papel na edificação de competências socioemocionais, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento global do aluno, tal como também evidenciado por Coulter et al. (2020) e Hardman et al. (2014).

As AE foram encaradas como um ponto de partida essencial ao planeamento, porém, não foram nem devem ser vistas como um conjunto fechado de conteúdos a cumprir. Importa ainda destacar que elas não se limitam às dimensões técnicas e cognitivas da aprendizagem, integrando igualmente aspetos como atitudes, valores e comportamentos.

No caso da minha disciplina, esta perspetiva foi muito relevante, uma vez que é algo que valorizo e que possibilitou a apreciação e avaliação dos alunos relativamente à cooperação, responsabilidade, regras e participação nas atividades impostas, sendo tal avaliado segundo rúbricas específicas, nomeadamente, no Domínio 1 – Desempenho Individual - cujas áreas de competência do PASEO referem: B- Informação e comunicação, E-

Relacionamento Interpessoal, F- Desenvolvimento pessoal e autonomia e G – bem-estar, saúde e ambiente (ver anexo 4).

Sendo o afastamento social um dos problemas mencionados por parte de alguns alunos da turma (ver Tabela 1) , esta valorização e trabalho em prol do desenvolvimento das relações interpessoais, da comunicação e do desenvolvimento pessoal foram fundamentais, tendo sido notórias a integração e o desenvolvimento maturacional dos alunos, muito por conta do trabalho de grupo, responsabilização e autonomia.

Ainda de acordo com as AE de EF para o Ensino Secundário, os alunos do 12.º ano devem também demonstrar competências de Nível Introdutório em três matérias e de Nível Elementar em outras três matérias (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Neste sentido, desenvolvi uma grelha através da qual cada aluno identificou as modalidades nas quais pretendia ser avaliado no Nível Elementar. A partir dessa recolha, organizei as respetivas UD de acordo com os diferentes níveis de desempenho, procurando integrar não apenas os conteúdos técnico-táticos, mas também dimensões relacionadas com a cultura desportiva e a aptidão física.

Estando a lecionar uma turma de 12º ano a vontade de me agarrar a estes pressupostos foi ainda maior, uma vez que é um fim de ciclo para estes alunos. Sempre quis assegurar um ensino de qualidade em alinhamento com os objetivos educativos, procurando assegurar a transferência para a vida, estando os alunos conscientes e comprometidos com esses objetivos.

O processo de planeamento e desenvolvimento das atividades desportivas resulta da articulação entre objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e formas de organização, em função das condições situacionais em que o ensino é implementado (Mesquita, 1998; Vickers, 1990). Paralelamente, o desenvolvimento das diferentes modalidades desportivas assenta não só num conjunto de conhecimentos transdisciplinares comuns às várias atividades, mas também em estruturas específicas resultantes das particularidades de cada modalidade. Assim, a elaboração das UD constituiu um dos aspetos mais desafiantes de toda a PP, uma vez que a gestão das expectativas, das condições inerentes à prática, dos critérios de avaliação, dos

níveis de desempenho dos alunos e da promoção da aptidão física exigiu de mim uma elevada capacidade de adaptação, reformulação e resiliência.

Após a consolidação do conhecimento relativo ao DC da disciplina e às AE do 12.º ano, bem como da realização das AD, tornou-se necessário proceder à definição dos conteúdos e objetivos e à estruturação dos processos de avaliação, de acordo com o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) proposto por Joan Vickers (1990).

No entanto, seria irrealista assumir que este processo se desenvolveu, desde o início, com o nível de antecipação e organização que os modelos teóricos preconizam. Embora existisse uma intenção clara de estruturar previamente os momentos de avaliação e orientar atempadamente os alunos, a complexidade da PP e a multiplicidade de tarefas associadas à PES faziam com que, muitas vezes, esses processos fossem acontecendo com menor antecedência do que aquela que eu considerava ideal.

Numa fase inicial, o apoio e as orientações da PC revelaram-se fundamentais, sobretudo ao nível da gestão temporal e da necessidade de antecipar determinados procedimentos relacionados com a avaliação e a organização das UD. Contudo, à medida que fui ganhando experiência, familiaridade com os processos e maior domínio da dinâmica da PP, esta gestão começou a surgir de forma mais autónoma e estruturada, particularmente a partir do segundo período.

> "No âmbito da avaliação, destacar que é necessário definir atempadamente os moldes da avaliação e critérios específicos a analisar, de modo a trabalhar ao encontro do mesmo, e clarificar essas informações aos alunos de forma mais antecipada".

Diário de Bordo, 18 de dezembro de 2025

Importa igualmente destacar que a abordagem transdisciplinar, descrita por Vickers, não surgiu, numa fase inicial, consoante se expectava. Nos primeiros momentos da PP, a minha intervenção encontrava-se bastante centrada nas habilidades motoras e nas componentes mais associadas à fisiologia do treino e ao desempenho motor.

Contudo, com o maior conhecimento dos alunos, o desenvolvimento de estratégias de interação social e o crescente à vontade no contexto de aula permitiram-me integrar, de forma mais consciente e intencional, dimensões relacionadas com a cultura desportiva e com a componente psicossocial. Assim, a PP foi-se tornando progressivamente mais abrangente e integrada, aproximando-se de uma perspetiva mais holística do ensino da EF.

> "A preparação prévia e revisão dos conteúdos tornou-se fundamental para poder lecionar com maior confiança e poder ensinar "além do físico-motor": o incluir de curiosidades, regras, material como vídeos e filmes tornou o ensino mais significativo(...)."
>
> *Diário de Bordo, 18 de dezembro de 2025*

A planificação de cada UD revelou-se distinta de matéria para matéria, refletindo as especificidades de cada modalidade, dos alunos e dos desafios associados ao contexto de ensino.

Foi no processo de lecionação das diferentes matérias que mais me desenvolvi enquanto docente, explorando estratégias, ajustando intervenções e procurando responder aos problemas e dificuldades sentidos ao longo da PP.

2.2.3. Plano de Aula – o Guião

No que diz respeito ao nível micro de planeamento, a elaboração dos Planos de Aula (PA) (ver anexo 5) constituiu, inicialmente, um desafio. A definição de conteúdos e critérios de êxito, bem como dos objetivos, revelou-se pouco clara numa fase inicial, sendo frequente a tendência para incluir demasiada informação, o que resultava em planos extensos e pouco funcionais.

Contudo, com a prática, esta competência foi progressivamente desenvolvida, tornando-se mais objetiva, fruto de uma contínua apreciação e reflexão sobre o que era escrito no PA e o que era realizado na aula.

Conforme sugere o título, o PA deve assumir um papel de guia na lecionação das aulas, porém, inicialmente, a minha atuação estava demasiado dependente dele, utilizando-o de forma rígida.

Com o desenvolvimento da minha experiência, fui-me libertando dessa dependência, passando a encarar o PA como aquilo que efetivamente deve ser: um guião flexível e orientador.

À medida que a minha atenção se tornou mais centrada nos alunos e o meu olhar se alargou, tornou-se mais fácil ajustar o guião, bem como adaptar tarefas e estratégias em função das necessidades dos alunos. Esta maior flexibilidade traduziu-se num aumento significativo do meu prazer em lecionar.

> "Sinto que me desprendi muito mais do PA e acabei por me ligar mais à turma e às suas necessidades, realizando ajustes na própria aula em prol do sucesso dos alunos, não me sentindo presa nem culpada por não seguir o papel, sendo que tal me permitiu um alargar do meu olhar e um controlo mais geral e atento da turma como um todo. Este momento marcou uma viragem importante na minha PP. Ao libertar-me da rigidez do PA, senti maior flexibilidade e confiança na condução das aulas, adotando uma postura mais descontraída e alinhada com as necessidades e personalidades dos alunos. O espaço de aula passou a ser encarado como um contexto de partilha, onde me sinto feliz e leve, no qual as decisões pedagógicas são tomadas em função da aprendizagem efetiva dos alunos, mesmo que tal implique reformular o plano inicialmente definido. Esta mudança conferiu um novo significado à prática, tornando-a mais autêntica, intencional e centrada no processo de ensino-aprendizagem."
>
> *Diário de Bordo, 26 de março de 2026*

2.2.3.1. Da Abordagem Centrada no Professor ao Foco no Aluno

Durante o primeiro período, o meu foco centrou-se sobretudo na lecionação das aulas, no cumprimento dos objetivos e na organização das tarefas, sendo ainda limitada a capacidade de antecipação face às necessidades do que aconteceria na aula e à sua continuidade pedagógica.

O início desta jornada foi bastante desafiante, pois o nervosismo e o medo, por vezes, apoderavam-se de mim e da minha confiança, todavia, tentei adotar estratégias que me protegessem de determinados aspetos, tendo em conta a proximidade de idades entre mim e os meus alunos, o que poderia dar azo a algum descontrolo comportamental ou comentários indesejados.

O Modelo de Instrução Direta (MID) caracteriza-se por centralizar no professor a maioria das decisões inerentes ao processo de ensino-

aprendizagem, tanto ao nível das estratégias instrucionais como da organização e do envolvimento dos alunos. Neste modelo, o professor assume o controlo e a estruturação da aula, define regras e padrões de comportamento, apresenta de forma detalhada as habilidades e os movimentos pretendidos e recorre frequentemente ao *feedback* corretivo e motivacional, cabendo aos alunos seguir as instruções e reproduzir as tarefas propostas (Bessa et al., 2022).

Assim, tratando-se de alunos que apresentavam algumas fragilidades ao nível motor e da autonomia, e tendo em conta os problemas e medos enunciados anteriormente, considerei que esta abordagem permitiria criar um contexto de aprendizagem mais estruturado, seguro e orientado para o desenvolvimento das competências essenciais.

Ao longo das primeiras intervenções junto da turma, optei por adotar uma abordagem mais diretiva, caracterizada por uma condução mais controlada da aula, com instruções claras, objetivas e pouco abertas à autonomia dos alunos. Esta estratégia revelou-se fundamental numa fase inicial, permitindo estabelecer regras, rotinas e um ambiente de trabalho estruturado.

Progressivamente, à medida que os alunos foram interiorizando essas normas e demonstrando maior controlo comportamental e organizacional, fui ajustando a minha intervenção pedagógica, abrindo espaço a uma maior autonomia dos alunos e promovendo a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, acabando por construir um ambiente bastante agradável, onde a boa disposição, empatia e a colaboração reinaram.

> "O fomento desta dinâmica, em que os alunos lecionam parte da aula implementando uma atividade de aptidão física à sua escolha, assusta-me, mas é um passo que me deixa muito feliz e orgulhosa, pois sinto que atingi o meu maior objetivo. Uma vez controlada a turma, senti que era hora de arriscar e dar-lhes um papel mais ativo na aprendizagem. Os resultados estão a ser motivadores e têm-me deixado orgulhosa do trabalho desenvolvido, e tenho a certeza de que marcará os alunos para sempre."

Diário de Bordo, 16 de abril de 2026

2.2.3.2. Da Regra ao Compromisso

No início da minha PP, tornou-se evidente a importância da criação de rotinas e da definição clara de regras como elementos estruturantes para a melhoria da gestão da aula e, consequentemente, para o desempenho dos alunos. A consistência na aplicação destas normas contribuiu para um ambiente mais previsível, organizado e propício à aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2022).O rigor exigido face aos horários, o modo de estar em aula, a utilização de acessórios e o cumprimento das regras de conduta permitiu-me, desde muito cedo, ter o controlo do espaço de aula e do foco atencional dos alunos e, por conseguinte, ter um ambiente propício à aprendizagem .

Paralelamente, foi possível observar que, quando os alunos começaram a assumir um maior compromisso com o seu próprio processo de aprendizagem, valorizando o domínio D1 (conforme mencionado em 2.2.2.), o envolvimento e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem tornaram-se significativamente mais elevados. Esta responsabilização progressiva revelou-se determinante para o desenvolvimento de atitudes mais autónomas e conscientes.

Uma estratégia que se revelou particularmente relevante foi o registo sistemático, após cada aula, de incumprimentos, posturas negativas e intervenções positivas dos alunos. Este procedimento permitiu não só um acompanhamento mais rigoroso do comportamento e da evolução dos alunos, como também constituiu um suporte fundamental para a justificação das classificações atribuídas, promovendo maior equidade e transparência no processo de avaliação.

Relativamente à segurança na disciplina, adotei uma postura rigorosa quanto ao uso de acessórios, ao cuidado com o cabelo e ao estado das unhas. Apesar de ter sido um processo desafiante, esta exigência revelou-se essencial para garantir condições adequadas de segurança e de funcionamento da aula.

2.2.3.3. Gestão do Espaço e Tempo de Aula

Ao nível da organização do espaço, sobretudo em contextos de partilha de instalações, procurei garantir que as explicações fossem sempre realizadas com os alunos posicionados de costas para outras turmas, minimizando distrações e promovendo maior foco e atenção nas instruções. Ainda neste

âmbito e de modo a encontrar estratégias para solucionar os problemas descritos em 2.1.2., a implementação de atividades de aptidão física coordenada com atividades relativas à matéria em questão, permitiu não só a rentabilização do espaço de aula e da gestão de alunos, bem como não ter alunos parados e também exercitar a Aptidão Física de múltiplas formas.

Foram implementadas rotinas com o objetivo de otimizar o tempo de aula, destacando-se a definição de um sinal para a reunião da turma, com um tempo limite de cinco segundos para a organização e formação previamente estabelecidas. Adicionalmente, o envolvimento dos alunos na montagem dos exercícios, em simultâneo com a explicação das tarefas, revelou-se uma estratégia eficaz, constituindo uma resposta aos problemas enunciados em 2.1.2., nomeadamente no que respeita à gestão do tempo de aula.

2.2.3.4. Os Alunos Dispensados

Os alunos dispensados desempenharam um papel ativo na aula (descrito *à priori* no PA), colaborando na gestão das tarefas e de material, na correção dos colegas, na proposta de atividades e na elaboração de relatórios críticos. Esta estratégia permitiu manter os alunos envolvidos na aprendizagem, como também evitar comportamentos desviantes. Os alunos obtiveram *feedback* sistemáticos face aos seus relatórios que sustentaram os seus trabalhos de recuperação de aprendizagem, conforme descrito em 2.3.

2.2.3.5. A Formulação de Grupos

Na análise da turma, após reuniões com a Diretora de Turma (DT), tornou-se evidente que alguns alunos apresentavam tendências para o isolamento ou mantinham relações interpessoais potencialmente tóxicas. Estas observações justificaram a necessidade de uma abordagem estratégica na formulação dos grupos de trabalho, de modo a contrariar estas dinâmicas negativas e promover uma integração mais equilibrada.

A constituição de grupos de trabalho, com base em informações prévias e na análise das interações entre os alunos, revelou-se uma ferramenta eficaz para fomentar relações positivas, estimular a colaboração e reduzir conflitos, assegurando que todos os alunos se sentissem incluídos e valorizados. Este foi um processo bastante desafiante, mas também gratificante, uma vez que após

o final do 1º período com as dinâmicas implementadas, as alunas em questão mencionaram sentir-se integradas na turma, envolvendo-se em várias atividades e relacionando-se com outros alunos, tendo até sido verificada uma melhoria dos resultados obtidos nas suas classificações.

No entanto, a formulação de grupos não se reflete apenas nas relações interpessoais, tendo também sido necessária especial atenção ao contexto específico da ginástica acrobática, algo que me obrigou a refletir bastante.

Considerando as diferenças antropométricas dos alunos e as características mencionadas na Tabela 1, a formação prévia de equipas permitiu reduzir os riscos associados à prática, ao mesmo tempo que potenciou as qualidades individuais de cada participante. A criação de grupos equilibrados — combinando alunos com diferentes níveis de experiência e características físicas, como bases, intermédios e volantes — possibilitou a segurança durante a execução das tarefas, mas também o aproveitamento máximo das competências de cada aluno. Esta estratégia de planeamento prévio mostrou-se determinante para garantir a eficácia das sessões, permitindo um ensino mais adaptado às individualidades e uma progressão segura e estruturada nas aprendizagens acrobáticas, visando a que todos tivessem perceção de competência e se sentissem integrados na aula.

No que concerne aos JDC, o trabalho em grupo foi crucial para a gestão e rotação de tarefas, tendo inicialmente os alunos escolhido os seus pares. Todavia, os grupos foram reestruturados em prol dos níveis de avaliação selecionados.

Em atividades como a Aptidão física, o Domínio Cognitivo e o Atletismo, a escolha dos grupos foi livre, dado que acredito que esta metodologia também traz vantagens para os alunos.

2.2.3.4. Pequenas Diferenças, Grandes Mudanças

Com o decorrer da experiência, os processos tornaram-se mais fáceis de operacionalizar, permitindo uma mudança significativa no foco da intervenção: o PA deixou de ocupar o centro da atenção, passando o aluno e a sua aprendizagem a assumir esse papel. Esta evolução revela-se particularmente

alinhada com a valorização de abordagens centradas no aluno (ACA) que se mostram mais adequadas ao projeto educativo atual.

As exigências da sociedade contemporânea à escola vão no sentido da formação de alunos autónomos, responsáveis, comprometidos e capazes de responder aos desafios e às oportunidades do quotidiano. Neste enquadramento, Bessa Pereira et al. (2022) sublinham que as ACA evidenciam ser mais apropriadas ao projeto educativo delineado para os alunos por promoverem essas competências de autonomia e responsabilidade.

Assim, a minha evolução enquanto docente, ao deslocar o foco do planeamento para o aluno e para a sua aprendizagem, reflete esta mesma orientação pedagógica. Não foi fácil, mas foi um processo de construção progressiva derivada das experiências, reflexões e constrangimentos. Com a estabilização do clima e da organização da aula, fui arriscando cada vez mais nas tarefas propostas aos alunos, procurando sempre explorar o melhor de cada um deles.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Paulo Freire, 1996, p.25)

2.3. O Contexto Dita o Modelo

A pertinência dos modelos de ensino em EF está dependente dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, não existindo, por isso, modelos que se revelem absolutamente adequados a todos os contextos e circunstâncias. Com efeito, a eficácia das abordagens pedagógicas deve ser analisada em função das finalidades educativas e das características específicas dos alunos, sendo que os modelos centrados no aluno assumem atualmente maior relevância, por promoverem a formação de alunos mais autónomos, responsáveis e comprometidos (Bessa et al., 2022).

Partindo desta perspetiva, considero que não existe um modelo perfeito ou universalmente aplicável. A experiência em contexto de ensino tem vindo a demonstrar que aquilo que funciona com determinada turma pode não resultar da mesma forma com outra, exigindo um processo contínuo de adaptação e reajuste por parte do professor.

Assim, a PP deve ser encarada como dinâmica e contextualizada, na qual a escolha e a aplicação dos modelos de ensino estão permanentemente sujeitas a reflexão e adequação às necessidades reais dos alunos e às especificidades de cada situação de aprendizagem.

Conforme referido em 2.2.3.1., iniciei a minha PP apoiando-me num estilo de atuação mais autocrático, assumindo a totalidade da condução das aulas, uma vez que não conhecia os alunos, a sua disponibilidade motora e não possuía rotinas consolidadas nem o controlo da turma. No entanto, esta foi uma estratégia a utilizar apenas até ao momento em que comecei a ter controlo na turma e a depositar maior confiança nos alunos.

Apesar de ter iniciado o meu percurso com recurso a abordagens centradas no professor (ACP), o meu foco sempre esteve alinhado com a progressiva transição para uma ACA, em que este assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, reconheço que o recurso a estratégias explícitas, formais e diretivas pode ser necessário em determinados momentos, sobretudo quando os alunos revelam dificuldades em encontrar soluções adequadas para as tarefas propostas.

Como referem Bessa Pereira et al. (2022), estas estratégias devem ser mobilizadas sempre que os alunos não conseguem, por si só, resolver determinadas situações, evitando que a sua aprendizagem se estagne ou seja prejudicada. Assim, o professor deve ajudar os alunos a realizar tarefas que ainda não conseguem completar autonomamente, conduzindo-os gradualmente até um estado de "prontidão", essencial para a otimização da aprendizagem. Esta perspetiva reforça a minha intenção de evoluir de uma prática mais diretiva para uma abordagem progressivamente mais centrada no aluno, promovendo a sua autonomia de forma sustentada e faseada.

Não acredito num modelo perfeito e que caiba nas medidas todas e, por isso, cada modalidade foi abordada consoante as dificuldades encontradas e tendo por base os objetivos a alcançar e meios/condições inerentes, pelo que foi graças à experiência com as várias matérias, modelos e constrangimentos que me fui tornando professora.

"É crucial reter que são os modelos de ensino que devem estar ao serviço da aprendizagem, assegurando-se de que os conteúdos específicos da EF continuam a ocupar a centralidade na estruturação curricular desta disciplina escolar" (Bessa Pereira et al., 2022).

2.3.1. O Andebol – A Gestão de Expectativas

O Andebol foi um dos JDC selecionados pelos alunos e corresponde também à minha modalidade de eleição. Partindo da expectativa de que o seu ensino seria particularmente motivador, esta experiência revelou-se, contudo, uma das mais desafiantes do meu percurso.

A discrepância entre expectativas e realidade evidenciou-se no nível inicial dos alunos, que apresentavam dificuldades em elementos fundamentais como o passe e a receção. Os objetivos inicialmente descritos mostraram-se excessivamente exigentes face às suas competências reais, uma vez que a modalidade foi escolhida como nível elementar para avaliação, sem experiência prévia consistente. Este contexto conduziu à necessidade de reformulação dos objetivos e da UD, de forma a ajustá-los ao nível de preparação dos alunos e à consolidação dos conceitos base do jogo.

Esta realidade vai ao encontro da importância de uma progressão pedagógica estruturada nos JDC, na qual a compreensão do jogo deve anteceder a complexificação das tarefas. Tal como referem Mesquita et al. (2015), no ensino dos JDC é fundamental garantir uma abordagem que privilegie a compreensão do jogo, através de situações progressivas e adaptadas, assegurando que os alunos desenvolvem simultaneamente habilidades técnicas, táticas e cognitivas.

Neste contexto, a tentativa inicial de implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) revelou-se inviável, dadas as limitações evidenciadas pelos alunos. Assim, optei por reorganizar a abordagem pedagógica, recorrendo inicialmente à constituição de grupos homogéneos consoante os níveis de desempenho, numa lógica mais próxima do Modelo de Instrução Direta (MID), permitindo dar resposta às dificuldades mais básicas identificadas. Posteriormente, fui integrando de forma progressiva princípios do Modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), através da utilização de

jogos reduzidos que favoreceram a compreensão do jogo à medida que o desempenho dos alunos e entendimento da modalidade iam progredindo positivamente.

Ao longo do processo, recorri ainda a diferentes estratégias complementares, como vídeos de referência, *skillcards* e tarefas analíticas, como a exercitação isolada do passe e receção, procurando proporcionar modelos de referência e facilitar a aprendizagem dos conteúdos fundamentais, pois acredito terem grande relevância no processo de ensino-aprendizagem conforme abordado em 2.4.

A organização dos grupos foi igualmente ajustada ao longo das aulas, alternando entre grupos homogéneos, para garantir equidade e adequação do nível de dificuldade, e grupos heterogéneos, promovendo a entreajuda, colaboração e exercitação de tarefas entre alunos com diferente proficiência.

Esta experiência evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica e da adaptação constante das estratégias de ensino, em função das reais necessidades dos alunos, bem como da articulação entre diferentes modelos de ensino, de forma a potenciar a aprendizagem.

2.3.2. O Voleibol – Ajustes e Reajustes

O Voleibol foi o JDC mais escolhido pela minha TR, sendo que a AD foi realizada em situação de jogo 4x4. Após essa avaliação, concluí que a maioria dos alunos se encontrava num nível bastante inicial, evidenciando dificuldades na sustentação da bola. Ainda assim, com trabalho sistemático e persistência, mantive a convicção de que seria possível atingir os objetivos descritos nos documentos orientadores.

Deste modo, os alunos que escolheram ser avaliados no nível introdutório exercitaram e, posteriormente, foram avaliados em situação de 2x2, em conformidade com as AE com foco no desenvolvimento da sustentação da bola. Já os alunos que optaram pelo nível elementar foram avaliados em situação de 4x4, com o objetivo de melhorar a colocação da bola em zonas de conflito. Esta organização procurou assegurar a adequação das tarefas ao nível de desempenho e de avaliação selecionado pelos alunos, promovendo uma prática ajustada às necessidades de cada um.

Neste sentido, procurei articular as exigências dos documentos orientadores com os princípios do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), enfatizando a importância de uma progressão pedagógica que parte de formas simplificadas de jogo para a compreensão dos princípios fundamentais do jogo formal (Mesquita et al., 2015).

Assim, iniciei a UD com com a abordagem ao 2x2 para alunos de nível introdutório, e para os alunos que seriam avaliados em 4x4 (nível elementar), iniciei com o 3x3 por considerar esta uma etapa estruturante para a compreensão dos princípios do jogo, nomeadamente a comunicação, a decisão do não recebedor, a organização em duas linhas de ataque e a recuperação constante, progredindo posteriormente para o Jogo 4x4 em *side-out* e transição em (1:2:1).

Nas AE surgia igualmente a necessidade de avaliação do remate em contexto de jogo no nível elementar. Contudo, tendo em conta os constrangimentos verificados e o número limitado de aulas, não considerei adequado avaliar este conteúdo em situação de jogo, optando por avaliá-lo em situação analítica, de forma a não prejudicar os alunos e a garantir maior justiça na avaliação.

Esta UD revelou-se uma importante aprendizagem para a minha PP, permitindo consolidar o trabalho por níveis e a diferenciação das tarefas, em linha com uma lógica de ensino progressivo preconizada pelo MAPJ. Esta abordagem centra-se na construção gradual da compreensão do jogo, assegurando que cada aluno trabalha a partir do seu nível de desempenho e em função do seu desenvolvimento (Mesquita et al., 2015).

Devo ainda destacar a presença de uma aluna federada na modalidade, que evidenciava um elevado entendimento do jogo e competências técnico-táticas bastante desenvolvidas. Nesse sentido, o seu papel ao longo da UD incidiu sobretudo no apoio aos colegas, assumindo-se como uma parceira importante neste percurso de aprendizagem do Voleibol, auxiliando frequentemente na demonstração das habilidades e na correção dos colegas.

Ao contrário do que sucedeu na modalidade de Andebol, talvez por não ter criado expectativas tão elevadas, senti que consegui “descer à terra” —

expressão utilizada carinhosamente pela minha PC — e adequar o planeamento e a condução das aulas ao contexto real dos alunos e às suas necessidades efetivas.

A insistência na compreensão das tarefas realizadas e o questionamento constante — que, de acordo com Harvey e Goudvis (citado em Rosado & Mesquita, 2009, p. 101), constitui um elemento-chave para a compreensão —, bem como a contextualização dos exercícios em situações de jogo simplificado, permitiram que a turma registasse uma evolução bastante satisfatória.

Neste sentido, considero que os alunos desenvolveram uma maior compreensão do jogo e das suas dinâmicas, o que se refletiu positivamente no desempenho apresentado ao longo da UD.

Mais uma vez, o recurso a materiais de apoio, como *skillcards* e material apropriado, revelou-se uma estratégia facilitadora da aprendizagem, contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Um aspeto logístico que melhorou muito a qualidade das minhas aulas desta modalidade foi a articulação da utilização de uma fita na transversal do pavilhão, coordenada com a utilização da rede oficial de voleibol. Esta coordenação permitiu ter maior número de alunos em atividade e trabalhar em amplitude ou profundidade consoante as necessidades inerentes, sendo a transferência das tarefas analíticas e exercícios critérios para as situações de jogo articuladas de melhor forma e com espaços adequados.

Ao contrário do espectável, por não me sentir tão confortável com a modalidade comparativamente a outras, senti um prazer enorme no ensino deste JDC, tendo aprendido imenso com os desafios impostos pelos alunos.

2.3.3. A Natação – Da Intenção à Adaptação Pedagógica

A Natação foi uma modalidade que me desafiou ao nível do planeamento, modelos de ensino e condições para a prática.

Desde início que gostaria de implementar junto dos meus alunos o Modelo Multidisciplinar da Natação, todavia não foi possível devido a constrangimentos face ao número reduzido de aulas destinadas a esta modalidade e à ocupação das Piscinas do GCST, dispondo apenas de duas pistas para vinte e quatro alunos, uma vez que simultaneamente decorria uma aula de hidroginástica.

Assim, devido ao reduzido número de aulas disponíveis para a lecionação desta matéria e às limitações de espaço , tornou-se necessário agir de forma rápida e estruturada, começando pela organização dos alunos por níveis de desempenho e de avaliação selecionados.

Deste modo, os alunos de nível introdutório foram enquadrados no nível da adaptação ao meio aquático (AMA), enquanto os alunos de nível elementar foram orientados para o trabalho dos estilos de *crawl* e costas, em conformidade com o previsto nas AE.

Tendo em conta esta organização, as aulas destinadas aos alunos do primeiro grupo mencionado centraram-se essencialmente em exercícios de AMA, como adaptações da face, posições de equilíbrio, deslizes e introdução à pernada de *crawl*. Por sua vez, os alunos de nível elementar exercitaram as técnicas de nado *crawl* e costas, bem como as respetivas partidas. Com intuito de não descorar por completo as minhas convicções implementei rotinas de aquecimento e retorno à calma alusivas à Natação Artística e ao Polo Aquático.

O controlo dos tempos de realização dos vinte e cinco metros nos estilos mencionados não constava nas AE nem estava inicialmente previsto na planificação da avaliação. Todavia, após discussão com a PC, compreendi que este poderia constituir um critério pertinente de diferenciação entre alunos, particularmente numa modalidade em que a componente temporal assume relevância. Ainda assim, importa salientar que o registo dos tempos não teve caráter penalizador na avaliação dos alunos, funcionando apenas como elemento complementar de diferenciação e análise do desempenho.

Esta UD passou a voar e, apesar de não ter sido lecionada da forma que idealizava, conseguimos atingir os objetivos traçados.

> "De constatar a minha preocupação com a abordagem a outras disciplinas aquáticas (...) Inicialmente tinha planeado uma abordagem ao Modelo Multidisciplinar da Natação, mas o facto é que as AE ainda não vão ao encontro do mesmo, pelo que o que se pretende avaliar são critérios associados à natação pura. Assim, após troca de ideias com a PC, decidi implementar conteúdos da natação artística, com vista também à integração do polo aquático, nos momentos de aquecimento ou na fase

final da aula, fazendo alusão às disciplinas, mas não sendo estas alvo de avaliação."

Diário de Bordo, 25 de fevereiro de 2026

Felizmente, conforme descrito adiante neste relatório, tive a possibilidade de acompanhar o DE de Natação onde pude explorar e implementar este modelo que tanto admiro.

Esta experiência levou-me a refletir sobre a crescente necessidade de repensar e reestruturar o ensino da Natação no nosso país. Considerando que Portugal possui uma extensa faixa costeira, bem como regiões insulares, torna-se evidente a importância de atribuir a esta matéria uma maior relevância no contexto escolar, promovendo um ensino mais completo e significativo.

2.3.4. A Ginástica – Uma Agradável Surpresa

A Ginástica Acrobática foi uma das matérias relativamente às quais tinha menos expectativas e até algum receio em lecionar, sobretudo pela exigência técnica e pela necessidade de garantir condições de segurança ainda mais rígidas. No entanto, essa insegurança inicial levou-me a investir mais na preparação das aulas, no estudo da matéria e na organização das estratégias de ensino, o que acabou por transformar esta UD numa das experiências de lecionação de que mais gostei e na qual me senti mais confortável e realizada.

Ressalvar que a preparação e condução das aulas foram também sustentadas pela consulta de recursos específicos da modalidade, destacando-se o livro *Ginástica: Manual de Ajudas* de Carlos Araújo (3.ª ed.), que constituiu um importante suporte na organização das progressões pedagógicas e no ensino das ajudas.

Um dos aspetos que considerei fundamentais foi a constituição dos grupos de trabalho, respeitando as características antropométricas dos alunos e potenciar a complementaridade entre pares conforme referido anteriormente, ainda que os grupos fossem sujeitos a reajustes sempre que necessário.

A UD iniciou-se com a abordagem aos diferentes tipos de pegas, às ajudas e à construção de figuras simples, envolvendo montes e desmontes, permitindo uma progressão gradual e segura das aprendizagens. A avaliação formativa incidiu sobre a construção de figuras em duplas e, posteriormente, já

no 3.º período, os alunos avançaram para a elaboração de coreografias em pares, integrando figuras aprendidas e elementos de ligação.

Este processo de ensino-aprendizagem proporcionou-me um enorme sentimento de realização profissional, uma vez que senti que desempei um papel significativo no sucesso dos alunos. Durante as aulas, sentia-me confiante, capaz de apoiar todos os grupos e verdadeiramente à vontade no espaço de aula, que se transformou num ambiente de partilha, criatividade e cooperação.

O trabalho ao longo da UD permitiu que as aulas decorressem de forma fluida e organizada, sendo particularmente importante a utilização de *skillcards*, do manual de EF para demonstração de pegas e figuras, das demonstrações realizadas com alunos e do ensino sistemático das ajudas nos montes e desmontes. Estas estratégias favoreceram a autonomia e a articulação entre grupos de trabalho. Numa fase posterior, a visualização de um vídeo de duas ginastas a realizar um esquema de Ginástica Acrobática serviu como referência e inspiração para a criação das coreografias.

O recurso a materiais externos revelou-se extremamente importante para aumentar a motivação, o envolvimento e a perceção de competência dos alunos, contribuindo para que todo o processo decorresse de forma estruturada, segura e pedagogicamente significativa.

> "Finalizada a UD de Ginástica Acrobática, devo destacar o meu contentamento com o desfecho da mesma, pois apesar de ser uma matéria sobre a qual tinha algum receio, creio ter sido desenhada e, por consequência, conseguida da melhor forma. Os alunos demonstraram um desenvolvimento gradual das suas capacidades bastante positivo, consequência do fomento progressivo de um bom clima de ensino-aprendizagem."
>
> *Diário de Bordo, 14 de maio de 2026*

2.3.5. O Badminton – Gosto que supera os contratempos

A UD de Badminton revelou-se uma experiência bastante positiva, sobretudo pela elevada adesão e motivação demonstradas pelos alunos ao longo das aulas, uma vez que esta é uma modalidade em que se sentiam competentes, por já ter sido abordada em ciclos anteriores. A progressão das

aprendizagens foi organizada de forma gradual, permitindo consolidar os principais gestos técnicos e princípios táticos da modalidade, recorrendo frequentemente a situações de jogo reduzido e exercícios de cooperação e oposição. Considero que esta abordagem favoreceu não só a evolução técnica dos alunos, mas também o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e do respeito pelas regras e pelo colega.

> "Os objetivos foram cumpridos, tendo conseguido avaliar todos os alunos nos moldes que desejava, registando uma melhoria do seu desempenho e entendimento da modalidade."
>
> *Diário de Bordo, 3 de fevereiro de 2026*

Para dar resposta a um dos problemas mencionados no ponto 2.1.2., relacionado à limitação do espaço disponível para a lecionação da modalidade — apenas um terço do pavilhão —, adotei uma estratégia de rotação de grupos. Assim, enquanto metade da turma se encontrava envolvida em tarefas de aptidão física com objetivos específicos definidos para cada aula, a restante realizava as tarefas de aprendizagem do Badminton, alternando posteriormente os grupos. Esta estratégia foi transversal a várias modalidades revelando-se fundamental não só para uma gestão mais eficaz do espaço, mas também para garantir um trabalho consistente e intencional ao nível da aptidão física, dimensão que considero essencial no contexto da EF.

2.3.6. O Atletismo – Resistência como Base, Barreiras como Superação

A UD de Atletismo foi uma das que mais desafios colocou, sobretudo devido às características da turma, nomeadamente os baixos níveis de motivação para a prática e reduzidos índices de aptidão física, o que se traduziu numa maior resistência inicial à própria modalidade. Neste sentido, optei por iniciar pelo trabalho da resistência, enquanto base estruturante da unidade. O DC da disciplina previa a lecionação de resistência, triplo salto e barreiras, no entanto, devido a constrangimentos na utilização da caixa de areia, a unidade foi reorganizada, centrando-se no desenvolvimento da resistência e das barreiras, tendo em conta a gestão dos recursos disponíveis.

Numa primeira fase, correspondente ao início do primeiro período, o trabalho incidiu no desenvolvimento da resistência através de circuitos motores

e de corridas em pares e em equipas, promovendo simultaneamente a cooperação, o empenho e a melhoria da aptidão física geral. Numa segunda fase, após consolidação do trabalho de resistência e também da velocidade — incluindo a preparação para os testes FitEscola — avançou-se para a abordagem às barreiras, tendo os alunos demonstrado maior confiança e sucesso na execução das tarefas propostas. De salientar que o trabalho desenvolvido na resistência serviu também de suporte ao Domínio 4 (conhecimentos) articulando a componente prática com os conteúdos teóricos, conforme aprofundado em 2.3.8., reforçando a ligação entre teoria e prática.

2.3.7. A Dança – Autonomia e Criatividade

A UD de Dança foi a que mais satisfação me proporcionou lecionar, apesar de inicialmente se situar fora da minha zona de conforto. Embora estivesse prevista a abordagem do "Chá Chá Chá", os alunos propuseram a criação autónoma de uma coreografia, respeitando critérios previamente definidos. Esta experiência evidenciou a importância de conceder aos alunos maior autonomia, revelando-se igualmente enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional. Com efeito, esta dinâmica exigiu a utilização de meios que visassem a responsabilização dos alunos e o cumprimento de algumas etapas, caso contrário, voltar-se-ia ao plano inicial (Rosado & Mesquita, 2009). Deste modo, os alunos dispuseram de uma data limite para apresentação da coreografia e, após aprovação, tiveram de enviar um documento com o esquema coreográfico da mesma.

Segundo Silverman, Kulinna e Crull (citado em Rosado & Mesquita, 2009), a responsabilização no cumprimento de tarefas promove elevados níveis de empenho, o que, no meu caso, se revelou simultaneamente desafiante e motivador na implementação desta estratégia.

> "(...) fez-me todo o sentido aceitar a proposta da turma de modo a responsabilizá-los e envolvê-los neste processo, sendo o empenho, dedicação e colaboração algo a valorizar." *Diário de Bordo, 21 de maio 2026*

Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, pela motivação demonstrada e pelo envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem,

tendo os mesmos trabalhado em conjunto, o que foi revelador do ambiente de união e colaboração que se fomentou ao longo do ano letivo.

> "A aula de hoje trouxe-me um sentimento de gratidão e felicidade enormes. Teve lugar a avaliação sumativa de dança e não poderia ter ficado mais orgulhosa dos meus alunos. Acredito que a possibilidade que lhes dei em aceitar a proposta da turma face à UD de Dança tornou o processo avaliativo em algo de admirar: os alunos demonstraram a capacidade que foram desenvolvendo de trabalhar em equipa, mesmo com as suas diferenças, de serem autónomos e criaram uma coreografia muito interessante e com uma dinâmica e apresentação espetaculares. Não poderia estar mais orgulhosa e satisfeita, e fiz questão de lhes passar esta mensagem. Foi o ponto alto da nossa aula e da própria avaliação, culminando com uma dança de turma na qual me incluí".
>
> *Diário de Bordo, dia 26 de maio de 2026*

2.3.8. A Aptidão Física e o Domínio Teórico

No contexto curricular da EF, a área da aptidão física deve ser planeada de forma articulada com as restantes áreas curriculares, assumindo-se como uma componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com Batista, Graça e Estriga (2024), em *Orientações para uma Educação Física que Abrace a Diversidade*, esta perspetiva encontra-se sustentada nos princípios da Declaração de Berlim (2013), que promove uma Educação Física de qualidade, defendendo que todos os jovens devem ter oportunidade de participar e usufruir da Educação Física e do desporto, independentemente das suas capacidades ou circunstâncias, contribuindo para a promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento do seu potencial individual. Esta visão reforçou a importância que procurei atribuir ao trabalho da aptidão física ao longo das diferentes UDs, integrando estratégias que permitissem responder às necessidades e características dos alunos de forma inclusiva e significativa.

Desde a AD e da caracterização inicial da turma, tornou-se evidente a existência de baixos índices de aptidão física, reduzido envolvimento com a prática desportiva e uma fraca motivação para a disciplina de EF. Este

diagnóstico despertou em mim uma preocupação particular relativamente ao papel da disciplina no último ano de escolaridade obrigatória dos alunos, levando-me a encarar como uma responsabilidade pedagógica o incentivo à prática de exercício físico e à adoção de hábitos de vida saudáveis para o futuro.

A articulação entre o trabalho prático da aptidão física e o Domínio 4 (D4), de caráter mais teórico, revelou-se particularmente pertinente, procurando dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitissem desenvolver autonomia e responsabilidade na gestão da sua própria AF. Assim, procurei estabelecer uma ligação constante entre teoria e prática, tornando os conteúdos mais significativos e contextualizados. As aulas de abordagem teórica foram planeadas de forma dinâmica e interativa, recorrendo frequentemente à experimentação prática em contexto de ginásio/box, corrida e tarefas de resistência, integrando medições da frequência cardíaca, análise de sensações de fadiga e questionamentos relacionados com conceitos teóricos.

> "Surgiram comentários espontâneos como "Já estou a sentir o lactato", "Vou fazer uma pausa ativa para eliminar o lactato" ou "Oh professora, eu já estou em esforço anaeróbio", o que evidenciou uma boa assimilação dos conteúdos, conjugada com um bom clima de aula e espaço seguro e de boas relações, algo que considero fundamental.
>
> *Diário de Bordo, 16 de outubro de 2025*

Paralelamente, ao longo das aulas práticas, foram implementadas diferentes metodologias de trabalho da aptidão física, como circuitos, *tabatas*, *AMRAPs*, corridas em equipa e outros formatos diversificados, procurando transmitir aos alunos a ideia de que a prática de exercício físico deve estar associada ao prazer, à identificação pessoal e à sustentabilidade a longo prazo, não existindo um único modelo válido para todos. Esta preocupação refletiu-se também na avaliação, através da solicitação de um plano de treino individual devidamente fundamentado, bem como da apresentação de trabalhos temáticos relacionados com a aptidão física, privilegiando uma abordagem prática, contextualizada e próxima da realidade dos alunos. Como estratégia de

consolidação dos conteúdos, foi ainda realizado um *Kahoot* de revisão para preparação da avaliação teórica.

Ao longo do processo, tornou-se progressivamente evidente uma melhoria da *performance*, do interesse, da compreensão e da cultura desportiva dos alunos, especialmente pela capacidade que começaram a demonstrar em relacionar os conhecimentos teóricos com as vivências nas aulas práticas.

> "Ressalvar que fiquei surpreendida pela positiva com os meus alunos e com o seu desempenho nos testes de aptidão física, sendo que acredito que o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido neste âmbito está a refletir resultados positivos."

Diário de Bordo, 24 de fevereiro de 2026

No final do período, foi ainda desenvolvida a dinâmica do "Passaporte do Atleta" e a apresentação de propostas de atividades de aptidão física por grupos, verificando-se um elevado envolvimento e entusiasmo dos alunos, que participaram ativamente através da dinamização de aulas de *Step*, Pilates e Zumba, demonstrando iniciativa, criatividade e crescente motivação para a prática de exercício físico.

> "Fiquei surpreendida pela positiva com a atitude dos meus alunos face à aptidão física em autonomia, uma vez que em todas as aulas tem-se verificado um questionamento face ao "passaporte do atleta" e aos carimbos do mesmo. Tal faz-me refletir acerca do desenvolvimento de autonomia e responsabilidade, mostrando que os alunos estão a desenvolver hábitos e rotinas de treino autónomos e que se encontram motivados para esta prática.

Diário de Bordo, 14 de maio de 2026

Importa ainda referir que, no Domínio 4, foi igualmente abordada a temática da Ética no desporto, procurando sensibilizar os alunos para valores fundamentais associados à prática desportiva, como o respeito, o *fairplay*, a responsabilidade e a integridade, complementando assim a formação integral promovida ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.9. Metamorfose – Formar Cidadãos

No âmbito do projeto de Cidadania e Desenvolvimento, foi trabalhada a temática dos "Comportamentos de Prevenção e Mitigação de Riscos Coletivos", procurando sensibilizar os alunos para a importância da adoção de atitudes responsáveis em situações de emergência. Neste contexto, realizou-se uma palestra dinamizada por dois membros da proteção civil de Santo Tirso, na qual foram abordados diferentes cenários de risco, nomeadamente sismos, incêndios e cheias, bem como os comportamentos adequados a adotar em cada situação.

Relativamente à componente prática, decidi promover uma reflexão crítica em grupo sobre a ação de sensibilização, aliada à elaboração e apresentação de um plano de evacuação da turma em caso de sismo, contando também com uma proposta de *kit* de emergência. O trabalho mais consistente foi posteriormente implementado em aula, através da simulação de um sismo, permitindo uma aprendizagem mais ativa e contextualizada.

2.4. Ferramentas de Apoio à Aprendizagem

A utilização de materiais complementares revelou-se, na minha opinião, enquanto mais valia na promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, contribuindo para o envolvimento dos alunos e compreensão dos conteúdos.

Ao longo da PP recorri à utilização de *skillcards* (ver anexo 6) com o objetivo de promover a autonomia e a responsabilização dos alunos, bem como de apoiar a sistematização de conteúdos, nomeadamente na síntese de aprendizagens (ex.: UD de Badminton), na aptidão física e na elaboração de figuras e esquemas na Ginástica. Este recurso revelou-se particularmente útil na gestão da aula, sobretudo num contexto com elevado número de alunos e limitação de espaço, permitindo libertar-me para outras tarefas de supervisão e intervenção. Paralelamente, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da literacia motora dos alunos, facilitando a identificação de gestos técnicos e a correção da sua execução.

Outro instrumento que utilizei foi o recurso a vídeos das modalidades nas quais notei uma menor familiarização: o Andebol e o Atletismo. A visão dos alunos face a estas modalidades era bastante redutora, pelo que, em aula,

mostrei vídeos das várias provas de atletismo existentes, de modo a introduzir a matéria “Meios e Métodos de Treino”. A visualização do estilo de provas longas vs. curtas, lançamentos e saltos teve um resultado muito gratificante: os alunos, percecionaram as diferenças entre as provas e esforços/tipologias de exercício envolvidas, sendo que, na parte prática da aula, desafiei-os a fazer provas de resistência, tendo ouvido comentários como: “Professora, já estou a acumular lactato, já não aguento das pernas”. Este momento, além de engraçado e empático, demonstrou o à vontade, mas também comprometimento e entendimento das alunas, tendo sido uma aula repleta de questões e associações, tudo isto graças à articulação deste material simples que tornou muito mais prática e ilustrativa a matéria em abordagem.

No Andebol, foi utilizado um vídeo com excertos de um jogo, devido às dificuldades evidenciadas pelos alunos ao nível da ocupação do espaço e deslocamento em campo. Após esta intervenção, verificou-se uma melhoria na perceção do jogo, relativamente à noção de amplitude e organização coletiva.

Ainda na temática dos JDC, como também na Ginástica, os alunos tiveram a função de avaliar os colegas no momento de avaliação. Nas aulas de avaliação formativa/sumativa, os alunos tinham de se fazer acompanhar de uma grelha previamente enunciada, e já sabiam que a aula funcionaria por sistema de rotação: enquanto alguns alunos eram avaliados, quem estava em espera avaliava os colegas. Esta estratégia auxiliou na diminuição dos comportamentos desviantes que pudessem surgir e melhorou a capacidade de observação e espirito crítico dos alunos.

No âmbito da matéria teórica em abordagem “Meios e Métodos de Treino” também aproveitei a existência de um Box com material desportivo para ensinar conceitos essenciais permitindo aos alunos a execução prática de exercícios, procurando identificar forças excêntricas e concêntricas, montar planos de treino e circuitos com o material disponível e até discutir princípios de treino.

Foi também elaborado, em conjunto com a colega de estágio, um *Kahoot* de revisão para o teste teórico, com o objetivo de consolidar os conteúdos lecionados. Este recurso permitiu reforçar as aprendizagens através de exemplos práticos e vídeos explicativos das matérias com maiores dificuldades.

Por fim, ressalvar a utilização constante de cronómetros, apitos e do caderno diário, atribuindo tarefas de arbitragem e cronometragem constantes aos alunos, de modo a que se desenvolvam nas várias áreas do Desporto, não se limitando às tarefas do jogo/modalidade em questão.

2.5. Avaliação – Um Instrumento para a Aprendizagem

A avaliação constitui-se como elemento do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser encarada como um momento promotor da aprendizagem dos alunos, no qual são aferidos conhecimentos e competências.

Uma das minhas maiores preocupações, ao longo da PES, prendeu-se com as questões da avaliação. Sentia um grande receio de não conseguir avaliar corretamente os alunos, de não ser capaz de definir objetivos claros e conduzi-los nesse sentido, não distinguir os diferentes níveis de desempenho e de não garantir a equidade do processo. Todavia, todas estas dúvidas e inseguranças acabaram por me tornar mais motivada para me preparar, permitindo-me desenvolver estas competências de forma progressiva. Os momentos de avaliação foram muito marcantes, sendo que sempre tive como máxima avaliar apenas aquilo que foi efetivamente ensinado e valorizado ao longo das aulas.

Desde o início do ano letivo, esta temática — a avaliação — foi colocada em discussão com os alunos, responsabilizando-os neste processo, uma vez que, como referem Batista, Moura e Graça (2019., p. 4), a "avaliação para a aprendizagem é uma forma de avaliação formativa em que os alunos desempenham um papel ativo, diríamos central, na sua própria aprendizagem".

Na primeira semana de aulas, foram apresentados aos alunos os documentos das AE, o DC do 12.º ano e as Rúbricas de avaliação. Posteriormente, dinamizei uma atividade intitulada "O jogo dos 4 cantos", na qual os alunos expressavam a sua opinião sobre diversos temas, incluindo quais as duas modalidades referentes aos JDC gostariam de praticar e ser avaliados ao longo do ano letivo. Esta ação permitiu que os alunos participassem ativamente na sua aprendizagem, assumindo um papel de responsabilidade, uma vez que a escolha implica também compromisso e empenho nas modalidades selecionadas como abordado em 2.2.1.

As tomadas de decisão anteriormente descritas, bem como a opção pelos níveis introdutório e elementar na avaliação das várias modalidades abordadas em 2.2.2. promovem a individualização do ensino, tornando necessária a elaboração de UDs distintas por níveis, bem como a definição de critérios de avaliação específicos para cada um.

2.5.1. Modalidades de Avaliação

A utilização de diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – permitiu-me conhecer os alunos, planear as estratégias para desenvolver o melhor processo de ensino-aprendizagem e acompanhar a evolução dos alunos de forma evidente e fundamentada.

A AD assumiu um papel fundamental no início do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-me identificar as principais características da turma, anteriormente inferidas no Capítulo 2.1.3. e compreender os níveis de desempenho, conhecimentos prévios e necessidades dos alunos. Esta recolha de informação revelou-se essencial para o planeamento das diferentes UDs, possibilitando uma adequação mais consciente das estratégias, conteúdos e tarefas às especificidades da turma. Neste sentido, a AD constitui uma ferramenta particularmente relevante, uma vez que, como refere Cortesão (2002, p. 39), "pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar".

Em diversas situações, verificou-se um desfasamento entre as expectativas iniciais que havia definido e as reais capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, o que exigiu uma constante adaptação da PP. Contudo, à medida que fui acumulando experiência e confrontando as minhas idealizações com a realidade concreta da turma, desenvolvi uma perspetiva mais ajustada passando a adequar as minhas expectativas às características, às necessidades e ao contexto real dos alunos, valorizando a turma pela sua identidade própria e não por uma visão idealizada do que gostaria que fosse.

> "Encerramos mais uma modalidade – o Andebol – e fiquei muito feliz com a evolução dos alunos. Gostaria de ter tido mais aulas para lecionar a modalidade, no entanto, acho que foi uma UD bastante

> proveitosa. Se começasse do zero, talvez procurasse implementar mais o tempo de jogo, diminuindo o tempo de exercitação da componente técnica específica, mas não o descurando. Optava por integrá-la no aquecimento e no 1º exercício da parte fundamental da aula, tirando maior proveito de jogos reduzidos e gerindo mais as minhas expectativas."
>
> *Diário de Bordo, 12 de fevereiro de 2026*

Outra modalidade de avaliação que considero particularmente pertinente e sobre a qual aprofundei conhecimentos no primeiro ano do mestrado foi a avaliação formativa. Esta assume especial relevância no contexto educativo, na medida em que a sua principal preocupação consiste em "colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem" (Cortesão, 2002, p. 38), permitindo ao professor ajustar estratégias, metodologias e tarefas às necessidades evidenciadas pelos alunos ao longo do processo.

Assim, a avaliação formativa constituiu como ferramenta promotora de uma aprendizagem consciente, contínua e centrada no progresso dos alunos.

Após cada momento de avaliação formativa, os alunos recebiam *feedback* relativamente ao que poderia ser melhorado e ao que tinha evoluído face a momentos anteriores. Este processo permitiu-lhes ajustar comportamentos e direcionar o seu esforço para os aspetos a melhorar. Tal prática foi aplicada nas avaliações por modalidade, nos testes e nos trabalhos, mas também em apresentações, relatórios de aula e trabalhos de recuperação de aprendizagens.

A avaliação sumativa constituiu também uma componente relevante do processo de avaliação desenvolvido ao longo do estágio, uma vez que esta "pretende representar um sumário, uma apreciação 'concentrada', de resultados obtidos numa situação educativa" (Cortesão, 2002, p. 38). Ainda que assuma um caráter mais final e classificativo, procurei que este momento fosse além da simples atribuição de uma classificação, integrando comentários individuais, *feedback* e respetivas justificações, de forma a tornar o processo mais esclarecedor e formativo para os alunos. Os alunos receberam *feedback* sobre os domínios em que deveriam investir mais, o que se traduziu em resultados

bastante positivos, nomeadamente ao nível da perceção de competência e da projeção de melhoria futura de período para período.

> " A avaliação passa a ser muito mais que uma ferramenta de recolha de informação. A orientação para a aprendizagem implica colocar em relevo o que é expectável que os alunos adquiram, orientando-os ao longo do processo de aprendizagem com informação específica, relevante e significativa, designadamente em Educação Física" (Batista et al., 2009., p.7).

2.5.2. Critérios e Níveis de Avaliação

O tema dos critérios de avaliação revelou-se particularmente sensível, exigindo um planeamento rigoroso e atempado, de modo a dar a conhecer aos alunos, desde o início, os parâmetros aos quais seriam avaliados. Desta forma, as aulas foram construídas em função desses objetivos, mantendo os alunos constantemente esclarecidos sobre o que é esperado.

> "Quando alunos e professores se tornam parceiros no processo de avaliação, em prol do sucesso educativo, os ganhos são diversificados e substanciais para todos os alunos, especialmente para os de menores níveis de desempenho" (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007, citado em Batista et al., 2009., p. 7).

As maiores dificuldades surgiram na definição atempada dos critérios de avaliação, na calendarização de momentos de entrega de trabalhos de grupo ou recuperação de aprendizagens e na organização das avaliações formativas, mas foi uma capacidade que se foi desenvolvendo e consolidando com a prática.

2.5.3. Avaliar *vs* Observar

A consciência de que observar não é, por si só, avaliar surgiu a partir de um comentário realizado pela minha Professora Orientadora (PO) aquando da primeira observação da PP. Esta reflexão teve origem numa aula de avaliação formativa de Andebol, na qual assumi uma postura excessivamente distante da turma, limitando-me essencialmente a apresentar a tarefa de avaliação e a observar os alunos, emitindo muito pouco *feedback*. A PO alertou-me para esta atitude passiva, fazendo-me perceber que, mesmo em momentos de avaliação, o papel do professor não deve restringir-se à observação, mas à orientação e ao

acompanhamento constante dos alunos. Até então, não tinha consciência do quão passiva estava a ser, nem da importância de continuar a intervir pedagogicamente durante o processo avaliativo. A partir desse momento, a minha postura alterou-se significativamente, passando a valorizar a necessidade de relembrar os alunos do que está a ser observado, dos critérios e das rúbricas de avaliação e dos aspetos essenciais para o sucesso da tarefa.

Compreendi a importância do *feedback* contínuo e específico, orientando os alunos sobre o que necessitam de melhorar. Só desta forma a avaliação assume verdadeiramente um papel pedagógico e formativo, funcionando como um instrumento de aprendizagem e não apenas de verificação do desempenho.

> "(...) segui os comentários da Professora Paula e procurei ser mais presente na avaliação, não me sentando nem ficando apenas como observadora. A dinâmica de continuar a relembrar os alunos daquilo que se pretende observar em jogo e a comunicação/*feedback* auxiliaram a que este processo fosse mais proveitoso e significativo para os meus alunos, tendo já implementado esta estratégia na avaliação de Badminton, tendo a turma respondido de forma bastante satisfatória".

Diário de Bordo, 9 de dezembro 2026

2.5.4. Fomento da Capacidade Avaliativa

Um aspeto relevante foi o envolvimento dos alunos na avaliação dos colegas, exigindo o domínio das grelhas de avaliação e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o desempenho. Verificou-se uma evolução progressiva desta competência, potenciando o empenho dos alunos, sobretudo com o envio antecipado das grelhas, o que contribuiu para uma melhor preparação e maior foco nos critérios de avaliação prática.

2.5.5. As Escalas

No âmbito da avaliação, emergiu também a questão das escalas. Através da prática, percebi que prefiria utilizar escalas de um a cinco, pois, apesar de exigirem maior rigor na observação criterial, permitem uma diferenciação mais justa entre alunos e facilitam a conversão para a escala de zero a vinte valores.

Surgiram ainda situações que implicaram a necessidade de ajustar as ponderações dos critérios de avaliação, atribuindo maior peso a aspetos fundamentais do jogo e reduzindo a penalização de outros critérios em que a generalidade da turma apresentava maiores dificuldades, de modo a assegurar uma avaliação mais justa e ajustada ao desempenho global dos alunos.

2.5.6. Dinâmicas Complementares

Com o objetivo de diversificar e ampliar a avaliação, foram implementadas tarefas de consolidação das aprendizagens, cujos resultados foram sistematicamente registados. Estas incluíram, entre outras, desenhos, circuitos motores, propostas de intervenção e avaliação entre pares, permitindo recolher evidências concretas e avaliar os alunos de forma mais dinâmica, criativa e significativa, em contexto individual e de grupo.

2.5.7. Competência Avaliativa

Em todas as modalidades procurei respeitar as rúbricas e os objetivos essenciais, interpretando-os de forma objetiva e justa. Devo ainda destacar que a articulação de todos os documentos orientadores previamente mencionados com os moldes de avaliação e respetivas rúbricas constituiu um verdadeiro pilar, contribuindo para uma PP coerente, equitativa e centrada na aprendizagem dos alunos.

A avaliação assumiu, assim, um papel diagnóstico e formativo: permitiu perceber o ponto de partida de cada um dos alunos e orientar o percurso dos mesmos, conduzindo-os gradualmente para os objetivos das AE, sempre de forma significativa, segura e adaptada às suas necessidades.

O confronto com a realidade e a gestão de expectativas não foi fácil, mas acredito que a minha missão se enquadre nestas adaptações constantes: ser boa profissional é ser capaz de olhar para a turma na sua individualidade, detetar dificuldades e valências, delinear objetivos, estratégias e avaliações, em prol de um processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso para os alunos.

Através das experiências do estágio e da minha própria evolução, as minhas expectativas tornaram-se progressivamente mais ajustadas às diversas circunstâncias, embora os ajustes nunca tenham deixado de ser necessários.

Reconheço que um planeamento nunca se encontra totalmente fechado e, por isso, este manteve-se dinâmico, com alterações contínuas orientadas pelas necessidades, objetivos e comportamentos observados nos alunos.

Toda esta descoberta revelou-se numa imensa confusão na minha cabeça numa fase inicial da PES, no entanto, olhando para trás, foi um caminho bem percorrido e que me fez tornar numa docente mais preparada e ciente dos seus deveres e do quão a sua disciplina e o ensino em geral podem contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo.

2.6. O Olhar Reflexivo

Acredito que a observação surge a par da reflexão, assumindo-se como um processo fundamental para o desenvolvimento da PP. Todavia, numa fase inicial, a articulação entre a planificação, observação e reflexão não surgia de forma natural e articulada conforme acredito que deva verificar-se.

> "Devo melhorar a qualidade dos meus PA em termos de formulação de objetivos (...). Esta elaboração mais consciente dos objetivos irá permitir uma melhor reflexão face ao cumprimento dos mesmos, tendo em conta os aspetos mais importantes e impactantes para a aprendizagem dos alunos"

Diário de Bordo, 14 de janeiro de 2026

Contudo, através da orientação da PC, das longas conversas e dos constantes desafios colocados ao meu pensamento, foi-se construindo um percurso de aprendizagem que permitiu um progressivo amadurecimento da minha capacidade reflexiva e crítica.

Com o tempo, tornou-se possível identificar os aspetos-chave da PP a analisar, definir estratégias de melhoria mais eficazes e desenvolver rotinas reflexivas mais consistentes. Esta evolução traduziu-se numa melhoria evidente da intervenção pedagógica, refletida numa maior capacidade de tomada de decisão e numa gestão mais eficaz do tempo e das situações imprevistas.

Esta consolidação da capacidade reflexiva influenciou a minha capacidade avaliativa, uma vez que me permitiu planear de forma mais proveitosa os momentos avaliativos, bem como organizar melhor os alunos e

respetivas tarefas, tendo verificado igualmente uma mais rápida e melhor elaboração de grelhas e critérios de avaliação.

> "Nas próxima avaliações, começarei a enviar previamente a grelha de avaliação aos alunos, para que já venham preparados para a prática avaliativa e ainda se rentabilize mais o tempo de aula".
>
> *Diária de Bordo, 3 de fevereiro 2026*

A par da capacidade reflexiva, não poderia descurar a pertinência do trabalho de observação desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. A observação de aulas da minha colega de estágio, bem da minha PC, permitiu-me observar detalhes e aspetos de aula, bem como ser mais crítica face ao que observava, levando estas reflexões e aprendizagens para as minhas aulas.

Ao longo do primeiro ano do mestrado, foram-nos apresentadas duas perspetivas distintas de observação. Numa fase inicial, recorri à observação sistemática (ver anexo 7) , caracterizada pela definição prévia dos comportamentos a observar e por critérios específicos de análise (Feriani et al., 2021), opção que considerei mais adequada face à reduzida experiência observacional e às dificuldades inerentes ao início do estágio. Esta abordagem permitiu analisar aspetos como o tempo de instrução, os períodos de transição, a organização da turma e a quantidade de *feedback* fornecido, contribuindo para a reflexão e ajustamento de estratégias pedagógicas. Com a evolução da prática letiva e observacional, verificou-se uma melhoria significativa nestes domínios, pelo que, no segundo período, o foco da observação transitou da gestão da aula para os conteúdos e estratégias de ensino das modalidades, levando-me a recorrer à observação não sistemática, mais adequada à análise global e contextualizada da intervenção pedagógica.

> "Através da reflexão do primeiro período percebo que o meu foco já não centra na gestão da turma e questões logísticas de organização de informação, mas sim no potenciar da qualidade das aulas e consequente aprendizagem dos alunos, uma vez que as questões iniciais foram absorvidas e ultrapassadas."
>
> *Diário de Bordo, 7 de janeiro de 2026*

De acordo com Marconi e Lakatos (2002) este tipo de observação caracteriza-se por ser uma atividade não estruturada, descrita como "espontânea, informal, livre, ocasional". Trata-se, portanto, de recolher e registar factos da realidade sem recorrer a categorias ou esquemas previamente definidos, não exigindo planeamento ou controlo rigoroso.

Neste contexto, as reflexões e intervenções passaram a centrar-se na seleção de tarefas, processos de avaliação e estratégias ajustadas aos objetivos e às necessidades dos alunos. Este processo fomentou um espaço de discussão e crescimento profissional entre mim e a minha colega, permitindo que o foco das observações evoluísse da gestão da turma para a promoção das aprendizagens. A partilha de ideias e a utilização de diferentes tipos de observação possibilitaram o ajustamento de modelos de ensino e estratégias pedagógicas, contribuindo para aulas mais exigentes e significativas.

2.7. Última Aula, Primeiros Legados

Chegou a hora de dizer até já àqueles que me ensinaram tanto sobre quem sou enquanto docente. Foi uma jornada longa, de enriquecimento mútuo, que me deixa profundamente orgulhosa. Dei tudo de mim a estes vinte e quatro pupilos, por quem nutro um enorme carinho. Fica a certeza de que deixei um pedacinho de mim e que levo comigo um traço de cada um deles.

> "Esta aula marcou o final de um ciclo de vivências e aprendizagens bonitas e muito positivas. O *peddy-paper* realizado foi intitulado de "Onde tudo começou" e resultou de forma fantástica como marco para este final. Encerrámos a nossa viagem no mesmo lugar onde a iniciámos. Os alunos demonstraram os conhecimentos adquiridos, a melhoria das suas rotinas de treino e, sobretudo, uma excelente capacidade de trabalho em equipa e colaboração entre si e comigo. Foi uma aula final fantástica, marcada por um excelente clima de aprendizagem, grande empenho, responsabilidade, empatia e espírito de entreajuda. Saio de coração cheio, com o sentimento de missão cumprida e a certeza de ter deixado uma marca positiva em cada um deles."
>
> Diário de Bordo, 2 de junho de 2026

3. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

3.1. Plano Anual de Atividades

O PAA assumiu um papel central na organização e concretização das ações educativas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Em articulação com o Projeto Educativo, este visa contribuir para a formação integral dos alunos através de projetos que favorecem o desenvolvimento educativo, pessoal e social dos diferentes intervenientes da comunidade escolar (Escola Básica e Secundária D. Dinis, 2025).

Enquadradas no PAA, participei ativamente na Mostra da Educação e Formação e, relativamente às iniciativas promovidas pelo grupo disciplinar de EF, participei no Dia Europeu do Desporto na Escola e no Corta-Mato Escolar.

3.1.1. Dia Europeu do Desporto na Escola

O Dia do Desporto na Escola, realizado nos dias vinte e quatro, vinte e cinco e vinte e seis de setembro de dois mil e vinte e seis, integrou o PAA e foi dinamizado pelo grupo disciplinar de EF com o objetivo de promover a atividade física e divulgar as modalidades do DE. Esta iniciativa permitiu aos alunos experimentar diferentes práticas desportivas, incentivando a sua participação nas atividades da escola.

No âmbito desta atividade, participei na divulgação da modalidade de Natação no DE, contribuindo para a sua promoção na escola e para a captação de novos alunos para os treinos semanais.

3.1.2. Corta Mato Escolar

Outra das atividades na qual estive envolvida foi o Corta-Mato Escolar (Fig. 6), uma atividade de referência na escola, realizada no Parque do Geão, um espaço positivo para o desenvolvimento da EF, no dia dezanove de novembro de dois mil e vinte e cinco. A minha função consistiu em prestar apoio

no reforço alimentar e auxiliar na logística da chegada dos atletas, bem como na organização do material utilizado durante a atividade.

Figura 6 - Corta-Mato Escolar.

3.1.3. Mostra da Educação e Formação

A Mostra da Educação e Formação da D. Dinis foi uma atividade na qual participei ativamente, destinada aos alunos do 9.º ao 12.º ano, com o objetivo de aproximar os jovens do mundo académico e profissional através do contacto com instituições de ensino superior, empresas e diferentes áreas de formação. Nesta atividade, acompanhei a turma da minha colega, facilitando o contacto dos alunos com diversas entidades e oportunidades de futuro.

A iniciativa integrou ainda a divulgação de projetos da escola, com destaque para a participação dos alunos do Curso Profissional de Desporto, e culminou com um podcast ao vivo com Paulo Vintém, que partilhou o seu percurso pessoal e profissional.

Considero que esta atividade assume um papel relevante na orientação vocacional dos alunos, contribuindo para decisões mais informadas e conscientes relativamente aos seus percursos académicos e profissionais.

> "Tendo em conta que alguns dos alunos do 12.º ano que acompanho referem sentir incerteza relativamente ao seu percurso, considero que este tipo de iniciativas representa uma clara demonstração do interesse e do sentido de missão da escola na orientação e apoio aos seus alunos."
>
> *Diário de Bordo, 26 de março de 2026*

3.2. Desporto Escolar – Ondas e Salpicos de Aprendizagem

O acompanhamento do DE de Natação de forma regular ao longo de todo o ano letivo teve como objetivos o acompanhamento de alunos do 2.º e 3.º ciclos — uma vez que considero que quanto maior for o leque de intervenção e o

público-alvo, mais enriquecedora será a construção da minha identidade docente — e a integração ativa na comunidade escolar.

A minha intervenção no DE iniciou-se com alunos na fase de introdução ao nado *crawl*, tendo participado ativamente no aperfeiçoamento deste estilo. Após a primeira competição, passei a acompanhar os alunos de AMA de forma mais regular até ao final do ano letivo.

Conforme introduzido em 2.3.1., a adoção de um modelo de ensino multidisciplinar na Natação foi sustentada na perspetiva apresentada por Canossa et al., (2007) na qual os autores defendem a integração das diferentes disciplinas aquáticas como promotora de um desenvolvimento mais abrangente, significativo e motivador dos alunos. Esta abordagem valoriza não apenas a aquisição técnica, mas também a exploração diversificada do meio aquático, contribuindo para uma aprendizagem mais rica e contextualizada, tendo sido explorada nas aulas do primeiro ano do mestrado.

Partindo do enquadramento teórico, a intervenção pedagógica privilegiou inicialmente o desenvolvimento de competências fundamentais, como a adaptação ao meio aquático, respondendo às fragilidades iniciais dos alunos ao nível da confiança e do domínio corporal. Progressivamente, foram introduzidas tarefas de maior complexidade, respeitando o ritmo individual de aprendizagem, registando-se uma progressão dos alunos entre níveis, mediante o cumprimento dos critérios definidos, favorecendo uma gestão eficaz da heterogeneidade do grupo e a adequação dos desafios ao nível de competência de cada aluno.

Posteriormente foi necessária uma melhor compreensão face à organização das provas de DE, pelo que existem várias etapas de competição, nomeadamente a Fase Interescolas (FIE), associada a competições internas, e a CLDE (Coordenação Local do Desporto Escolar), que engloba as escolas de toda a região.

A nossa escola participou na FIE da Escola Tomás Pelayo (Fig.7), no dia vinte e um de janeiro, e foi responsável pela organização da FIE realizada no dia vinte e cinco de fevereiro, nas instalações do Ginásio Clube de Santo Tirso.

Na FIE da Escola Tomás Pelayo, colaborei na dinamização de atividades para alunos de AMA, promovendo a sua participação através de jogos aquáticos,

elementos de natação artística com noções básicas de equilíbrio e ritmo, e jogos reduzidos de polo aquático.

Na FIE organizada pela nossa escola, não foram desenvolvidas atividades para AMA devido à limitação de espaços, tendo sido realizadas provas de diferentes estilos e estafetas. Neste contexto, acompanhei a participação de um aluno do Desporto Adaptado na prova de 50m costas e desempenhei funções de organização de pistas e gestão da entrada dos atletas para os blocos de partida, tendo sido interessante perceber as dinâmicas organizativas e de chamada.

Na prova CLDE realizada na Póvoa de Varzim (Fig. 9), no dia dezoito de março de 2026, a nossa escola participou nas provas de 50m costas feminino, 50m costas masculino, contando com a participação de um dos nossos alunos cadeirantes, e estafetas 4x50m livres feminino. Foi notória a recompensa pelo trabalho feito até então, tendo sido a escola bem representada não só por nadadores e nadadoras, como também por alunos e alunas integrantes das equipas de arbitragem.

Já na prova do CLDE, realizada no dia vinte e dois de abril, contámos com a participação de um maior número de alunos, tornando o dia ainda mais especial. A nossa escola foi distinguida com o Cartão Branco, reconhecendo a promoção do Desporto para todos. Destacou-se também a participação de dois alunos cadeirantes nas provas de bruços e costas, num momento profundamente emocionante e significativo para todos os que convivem diariamente com estes desafios.

Para mim, foi um encontro particularmente marcante, pois tive a oportunidade de apoiar os alunos cadeirantes. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, constituindo um momento de grande aprendizagem e preparação para o futuro.

Relativamente a encontros e provas de DE - Natação destacar também a presença de um aluno no Campeonato Regional de Natação da Região Norte, sendo uma conquista para todos nós e um referência para os seus colegas pelo trabalho e dedicação.

O acompanhamento no DE revelou-se uma experiência particularmente enriquecedora, permitindo intervir com alunos de diferentes faixas etárias e ajustar estratégias de motivação, captação e comunicação às necessidades de cada grupo.

Este percurso culminou no evento de encerramento realizado a três de junho, com a participação de cerca de 50 alunos, incluindo dois alunos cadeirantes, no qual foram desenvolvidas atividades lúdicas na piscina, seguindo-se um pequeno lanche e atribuição de diplomas e medalhas.

Figura 7 - FIE (Tomás Pelayo).

Figura 8 - FIE (EBSDD).

Figura 9 - CLDE Póvoa de Varzim.

3.3. Dia Do Desporto Adaptado: O Desporto Para Todos – Um Caminho Para a Inclusão

O Dia do Desporto Adaptado (DDA) surgiu como evento culminante do PAA no âmbito da prática pedagógica dos NE, resultando de um trabalho colaborativo com o objetivo de promover a atividade física e a inclusão através do Desporto (Fig. 10-13).

A iniciativa teve origem numa proposta pessoal, posteriormente articulada com a PC e alargada aos restantes membros do NE.

Inicialmente prevista para vinte e um de abril, a atividade foi reagendada para doze de maio de dois mil e vinte e seis, devido a constrangimentos logísticos.

> "Esta reunião marcou o dia do avanço na projeção do evento, bem como me fez refletir sobre o trabalho em grupo. Os pequenos problemas devem ser postos de parte, e este tipo de dinâmica auxilia na promoção da cooperação entre todos, bem como nos ensina a lidar com e respeitar as diferenças e opiniões de cada um de nós. Uma vez

que todos procuramos o mesmo fim, o trabalho cooperativo torna-se fundamental para a concretização bem sucedida da atividade."

Diário de Bordo, 4 de fevereiro de 2026

Após a interrupção letiva da Páscoa, registou-se uma melhoria significativa na dinâmica dos NE permitindo uma reorganização mais estruturada das tarefas e o avanço do projeto. Foram desenvolvidas diversas ações de planeamento e organização, abrangendo tarefas de coordenação pedagógica e logística, articulação com docentes e alunos, bem como a preparação de recursos e materiais de apoio. Foi ainda assegurada a articulação com o Curso Profissional de Desporto e com a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), garantindo a participação de alunos com necessidades educativas específicas e a adequada gestão dos aspetos operacionais do evento. A atividade foi organizada em regime de rotação por diferentes espaços da escola, com modalidades adaptadas aos vários níveis de ensino, promovendo a vivência do Desporto Adaptado e a sensibilização para a inclusão. Apesar de constrangimentos organizacionais e logísticos, a sua execução foi assegurada através de ajustamentos eficazes e de um planeamento flexível. Destaca-se ainda a articulação para obtenção de material com um docente do ensino superior e a realização de uma campanha solidária de recolha de tampinhas, reforçando a dimensão comunitária do evento.

O DDA contou com a participação de aproximadamente quatrocentos e cinquenta alunos, tendo sido amplamente reconhecido pela comunidade educativa. Os objetivos a que nos propusemos no início do desenho desta atividade foram a sensibilização da comunidade para o desporto para todos, inclusão e desporto adaptado e a valorização da escola enquanto espaço de cidadania e, após reflexão e *feedback*, acredito que foram alcançados na sua plenitude.

"Fiquei surpreendida com o sucesso do evento, pois creio que correu melhor e teve uma maior adesão e impacto face ao que expectava. Fiquei muito orgulhosa, pois senti que, como equipa, crescemos muito e nos conseguimos articular muito bem, conduzindo assim ao sucesso do evento."

Figura 13 - DAA Campanha Solidária.

Figura 12 - DAA Ténis Mesa Adaptado.

Figura 11 - DAA Entrega Prémios EMAEI.

Figura 10 - DAA Atletismo para Cegos.

3.4. Preocupações Futuras

3.4.1. O Papel na Orientação do Percurso do Aluno – Direção de Turma

Ao longo do estágio, reconheci que a eventual futura assunção da função de Direção de Turma exigiria um conhecimento mais aprofundado das suas responsabilidades, tendo realizado uma reunião com a Coordenadora dos Diretores de Turma para esclarecimento da temática. Nesta sessão foram enunciadas as principais funções do cargo, permitindo uma visão global do papel do DT ao nível da organização e gestão, mediação de conflitos, acompanhamento individualizado dos alunos, tarefas burocráticas e articulação com os docentes.

Em contexto prático, a articulação com a DT da TR revelou-se essencial, nomeadamente na gestão e acompanhamento de situações mais complexas, permitindo compreender o contexto dos alunos e ajustar intervenções ao nível da organização da turma, das estratégias pedagógicas e da comunicação.

3.4.2. A Voz da Experiência – Pedagogia no Curso Profissional de Desporto

Outra das minhas preocupações futuras surgiu relacionada com a curiosidade e necessidade de compreender o funcionamento dos Cursos Profissionais de Desporto, tendo em conta a possibilidade de, no futuro, vir a lecionar neste tipo de ensino, apesar de não ter tido contacto direto com esta oferta formativa durante a PES.

Nesse sentido, foi realizada uma reunião com a Coordenadora da Área Disciplinar e responsável pela implementação do curso, com o objetivo de esclarecer aspetos essenciais do seu funcionamento.

Nesta sessão foram clarificadas as principais dimensões organizativas, pedagógicas e formativas dos Cursos Profissionais, nomeadamente a sua estrutura, organização curricular, componentes de formação, processos de avaliação e articulação com a prática profissional, permitindo-me obter uma visão global e mais estruturada desta realidade.

4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Do Esforço à Motivação – Semear o Gosto pelo Movimento

4.1. Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da PES em EF tendo como principal objetivo analisar o impacto de uma intervenção pedagógica orientada para a prática da aptidão física, articulada com conteúdos teóricos e estratégias de promoção de autonomia, na adoção de hábitos regulares de exercício físico e estilos de vida saudáveis. Partindo da preocupação associada ao término da escolaridade obrigatória e, consequentemente, da obrigatoriedade da prática da disciplina de EF, procurou-se desenvolver nos alunos competências de autonomia, responsabilidade e consciência relativamente à gestão da sua própria saúde e bem-estar, em consonância com os princípios definidos no PASEO e nas AE da disciplina. A investigação fundamentou-se numa perspetiva salutogénica da EF e no Wellness Education Model (McConnell, citado por Batista et al., 2024), procurando valorizar a aptidão física para a vida e a promoção da saúde através de experiências significativas e contextualizadas. A metodologia integrou estratégias teórico-práticas relacionadas com a aptidão física, conhecimentos face aos métodos e meios de treino, trabalho colaborativo e dinamização de atividades pelos próprios alunos. Os resultados evidenciaram melhorias ao nível da prática de atividade física, da perceção de competência e da compreensão dos conceitos relacionados com saúde e aptidão física, destacando-se ainda o aumento do conhecimento e da autonomia dos alunos. Os dados reforçam a importância da EF enquanto espaço privilegiado de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, particularmente numa fase de transição para a vida adulta.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; APTIDÃO FÍSICA; SAÚDE; AUTONOMIA; HÁBITOS.

4.1. Abstract

The present study was conducted within the context of the Teaching Practice in Physical Education (PE) and aimed primarily to analyse the impact of a pedagogical intervention focused on physical fitness practice, integrated with theoretical content and autonomy-promoting strategies, on students' adoption of regular physical exercise habits and healthy lifestyles. Motivated by concerns

regarding the completion of compulsory schooling and, consequently, the end of mandatory participation in PE classes, the intervention sought to develop students' autonomy, responsibility, and awareness in managing their own health and well-being, in line with the principles established in the Student Profile by the End of Compulsory Schooling (PASEO) and the Essential Learnings (AE) for PE. The study was grounded in a salutogenic perspective of Physical Education and in the Wellness Education Model (McConnell, as cited in Batista et al., 2024), emphasising physical fitness for life and health promotion through meaningful and contextualised learning experiences. The methodology incorporated both theoretical and practical strategies related to physical fitness, knowledge of training methods and principles, collaborative work, and the organisation and facilitation of activities by the students themselves. The findings revealed improvements in students' levels of physical activity, perceived competence, and understanding of concepts related to health and physical fitness. Furthermore, increases in students' knowledge and autonomy were observed. These results reinforce the importance of Physical Education as a privileged setting for the promotion of active and healthy lifestyles, particularly during the transition to adulthood.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL FITNESS; HEALTH; AUTONOMY; HEALTHY HABITS.

4.2. Introdução

A EF assume um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas ao nível motor, mas também enquanto promotora de saúde, de autonomia e da adoção de estilos de vida ativos. No contexto específico de uma turma de 12.º ano, esta preocupação tornou-se particularmente relevante, considerando que este representa o último momento de contacto obrigatório dos alunos com a disciplina e, para muitos, com uma prática pedagogicamente orientada de atividades desportivas. Assim, surgiu a necessidade de

desenvolver uma intervenção pedagógica orientada para a sensibilização dos alunos face à importância da atividade física para a saúde e a qualidade de vida.

O PASEO destaca a importância da promoção da autonomia, do bem-estar, da responsabilidade pessoal e da adoção de hábitos de vida saudáveis, valorizando a capacidade dos alunos para realizarem escolhas conscientes e sustentadas ao longo da vida (Martins et al., 2017). Paralelamente, as AE da disciplina de EF reforçam a necessidade de desenvolver competências relacionadas com a aptidão física, a saúde e a prática regular de AF.

Segundo a Declaração de Berlim (2013), uma Educação Física de Qualidade deve permitir que todos os jovens participem e usufruam da prática desportiva, independentemente das suas capacidades, promovendo simultaneamente saúde, segurança, bem-estar e desenvolvimento do potencial individual (Batista et al., 2024). Neste sentido, a presente investigação procurou "semear" nos alunos o gosto pelo movimento, sensibilizando-os para a importância de hábitos saudáveis e fornecendo-lhes ferramentas que lhes permitissem tornar-se mais autónomos na gestão da sua futura prática de AF.

Esta intervenção foi sustentada numa perspetiva salutogénica da Educação Física e no Wellness Education Model (McConnell, citado por Batista et al., 2024), focada na promoção da aptidão para a vida, da consciência corporal e do bem-estar global dos indivíduos, sendo que a figura (Fig. 14) representa uma adaptação ao Modelo de educação para a saúde (Welness Education Model de McConnell, 2010).

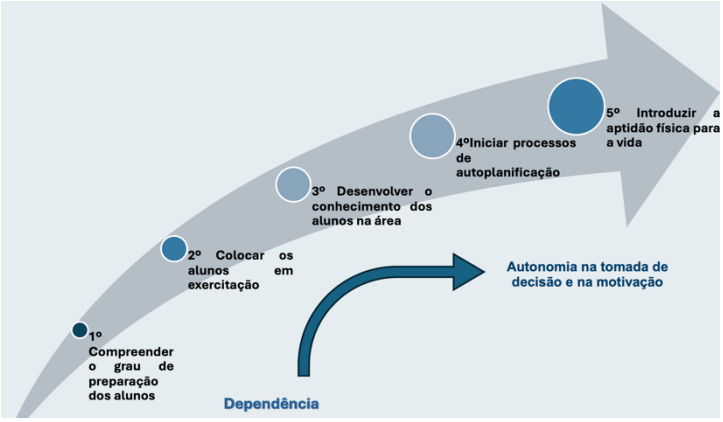


Figura 14 - Adaptação ao Modelo de Educação para a saúde de McConnel, 2010.

O objetivo deste estudo incide na análise do impacto de uma intervenção pedagógica orientada para a prática da AF, articulada com conteúdos teóricos e estratégias de promoção da autonomia, na adoção de hábitos regulares de exercício físico e estilos de vida saudáveis. Assim, procurou-se articular permanentemente a teoria e a prática, proporcionando experiências diversificadas, significativas e próximas da realidade dos alunos.

4.3. Metodologia

O estudo desenvolveu-se ao longo do ano letivo numa turma de 12.º ano do ensino secundário, composta por vinte e quatro alunos, com aplicação de questionários e escalas de perceção no início e no fim da intervenção. Recorreu-se a métodos quantitativos e qualitativos.

Numa fase inicial da intervenção, procurou-se caracterizar o ponto de partida dos alunos relativamente aos seus hábitos de prática de AF fora do contexto escolar (ver figura 14 – 1ª Fase). Para tal, foi realizado um levantamento da prática regular de exercício físico, permitindo comparar o número de alunos que praticavam atividade física extracurricular com o de alunos que não apresentavam esses hábitos, dados que serão apresentados mais adiante.

Complementarmente, foi solicitada a elaboração de um desenho representativo do significado que a AF assumia para os alunos. Esta estratégia permitiu recolher informações sobre as suas perceções e sentimentos associados à AF, evidenciando diferentes formas de a interpretar. Foi planeado e implementado um trabalho sistemático de desenvolvimento da aptidão física recorrendo a circuitos funcionais, exercícios de força, resistência e mobilidade, visando promover hábitos de prática regular e consciência corporal (ver figura 14 – 2ª Fase). Paralelamente, foi lecionada a unidade teórica relacionada com métodos e meios de treino, com aulas teórico-práticas que incluíram treino em contexto de box/ginásio, corrida com controlo da frequência cardíaca, perceção subjetiva de esforço e de recuperação (ver figura 14 – 3ª Fase).

Figura 17 - Apresentação Aula Step.

Figura 15 - Passaporte do Atleta.

Figura 16 - Apresentação Aula Zumba.

No que concerne à 4ª Fase (ver figura 14) os alunos tiveram que formular um circuito de aptidão física e apresentá-lo segundo as diretrizes enunciadas, bem como dinamizaram sessões de *Step* (ver figura 17), Pilates e Zumba (ver figura 15), assumindo um papel ativo e autónomo na condução das atividades. Por último, foi fornecido aos alunos um "Passaporte do Atleta" (ver figura 16) que os acompanhou ao longo do 3º Período para registo da AF autónoma (ver figuras 14 – 5ª Fase).

No final do processo, foi aplicado um novo questionário com o objetivo de analisar alterações nos hábitos de prática de AF, nas perceções de competência, nos conhecimentos adquiridos e no impacto das estratégias implementadas.

4.4. Resultados

Nos desenhos representativos elaborados pelos alunos acerca do significado da AF, enquanto alguns refletiram uma visão positiva, associada ao bem-estar e ao prazer pela prática, outros revelaram uma perspetiva mais negativa e ilustrativa de uma preocupação face à perceção de competências (ver figuras 18 e 19).

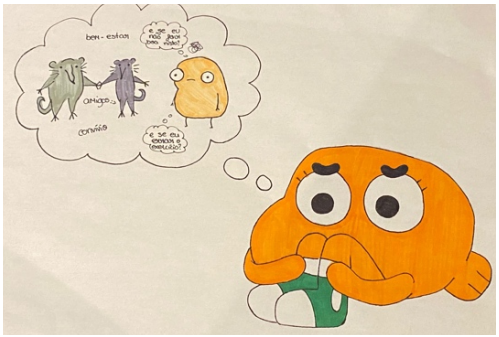


Figura 19 - Desenho Perspetiva Negativa.

Figura 18 - Desenho Perspetiva Positiva.

Os resultados obtidos demonstraram alterações positivas relativamente aos hábitos de prática de AF dos alunos. No início do ano letivo, 39,1% dos alunos referiam não praticar atividade desportiva extracurricular (ver gráfico 1).

Gráfico 1 - Níveis de Atividade Desportiva Início do Ano Letivo.

No último momento de recolha de dados, proximal ao culminar do ano letivo, verificou-se um aumento do número de alunos que passaram a praticar atividade desportiva entre 1 a 2 vezes por semana, passando de 34,8% para 47,8% e verificou-se uma redução da inatividade para 21,7% (ver gráfico 2).

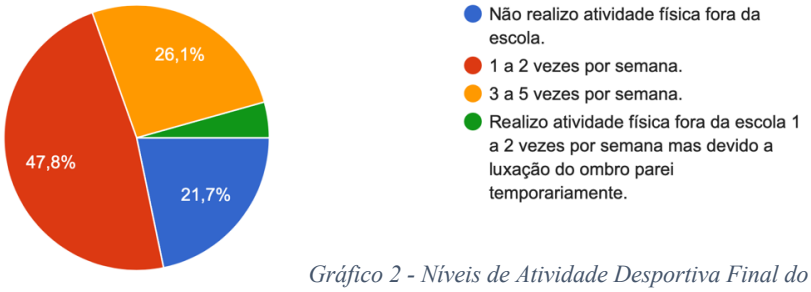


Gráfico 2 - Níveis de Atividade Desportiva Final do Ano Letivo.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre a prática desportiva, à saúde e aos métodos e metodologias de treino, verificaram-se também melhorias. Inicialmente, os níveis mais baixos de perceção de competência (1 a 3 numa escala de 1 a 5) representavam 86,9% da turma (ver gráfico 3).

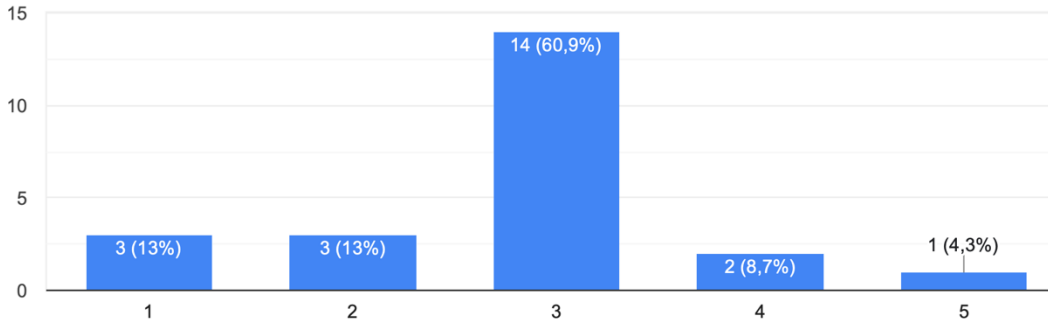


Gráfico 3 - Domínios dos Conceitos Téoricos de Saúde e Meios/Métodos Treino no Início do Ano Letivo.

Em contrapartida, no final do ano letivo, os níveis 4 e 5 passaram a representar 60,8% das respostas, o que demonstra uma perceção mais positiva das capacidades dos alunos (ver gráfico 4).

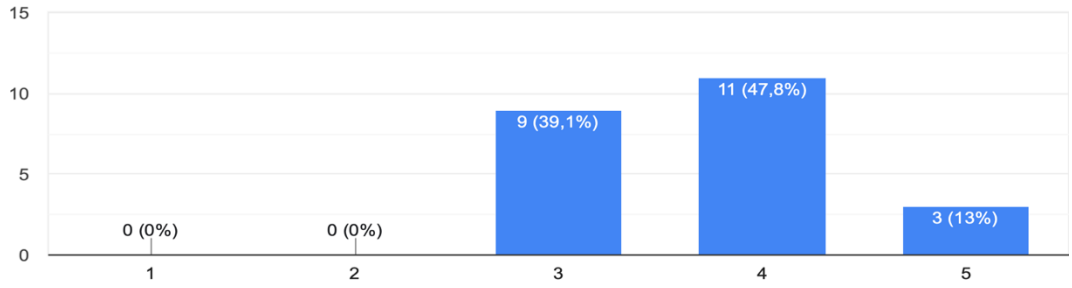


Gráfico 4- Domínios dos Conceitos Téoricos de Saúde e Meios/Métodos Treino no Final do Ano Letivo.

No presente questionário foi ainda solicitada aos alunos uma resposta dicotómica acerca da sua perceção de competência no âmbito da aptidão física, tendo por base as atividades implementadas, sendo que 91,3% dos mesmo assumiram sentir-se mais capazes (ver gráfico 5).

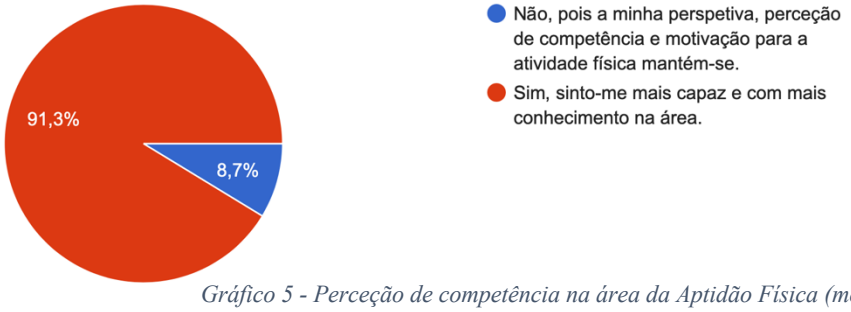


Gráfico 5 - Perceção de competência na área da Aptidão Física (motora e cognitiva).

Juntamente com o momento de autoavaliação, os alunos realizaram uma apreciação crítica face à utilidade e ao impacto que perspetivaram da dinamização de partes da aula no âmbito da aptidão física organizadas pelos vários grupos de alunos, bem como face à utilidade da implementação do "Passaporte do Atleta". Dos 18 alunos que responderam a esta questão, 100% referiram que as atividades desenvolvidas tiveram um impacto positivo, destacando a sua relevância para a melhoria dos seus hábitos de exercício físico, bem como para o reforço da consciência sobre a importância da atividade física. Os alunos salientaram ainda que estas tarefas contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia e para a adoção de comportamentos mais conscientes e regulares no que diz respeito à prática de atividade física.

"*Estas atividades tornaram as aulas mais dinâmicas e motivadoras, ajudaram-me a ter mais motivação para praticar as atividades físicas, a conhecer diferentes formas de atividade e a adotar hábitos mais saudáveis, com isso, considero que tiveram um impacto positivo na minha rotina" (aluno1).*

“Considero que a atividade foi divertida e que devia ser repetida ao longo do ano letivo” (aluno2).

4.5. Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo vão ao encontro da literatura existente no âmbito da promoção da AF em contexto escolar, reforçando o papel da EF como espaço privilegiado para o desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. A elevada adesão dos alunos às tarefas propostas e a perceção globalmente positiva do seu impacto são consistentes com as conclusões de N. Silva (2023), que, num estudo desenvolvido em contexto de ensino secundário, demonstrou que a implementação de desafios intra e extracurriculares promoveu um maior envolvimento dos alunos e contribuiu significativamente para o aumento da sua motivação e participação em atividade física, tanto dentro como fora da escola.

De forma semelhante, os resultados deste estudo corroboram as conclusões de A. Martins (2023), ao evidenciar que programas de aptidão física estruturados em torno de estratégias pedagógicas ativas potenciam a cooperação entre alunos, o desenvolvimento de conhecimentos associados ao treino e a melhoria dos níveis de aptidão física. Neste sentido, a valorização de metodologias que promovam a autonomia e a participação ativa dos alunos revelou-se determinante para o aumento da adesão e da consciencialização relativamente à importância da atividade física.

Em síntese, os resultados obtidos reforçam a ideia de que intervenções pedagógicas centradas na autonomia, na responsabilização dos alunos e na diversificação das estratégias de ensino contribuem para a promoção da AF e para a aquisição de hábitos de vida mais saudáveis, em consonância com uma perspetiva salutogénica da EF.

4.6. Conclusões

O presente estudo permitiu compreender a importância da EF enquanto espaço privilegiado de promoção da saúde, da autonomia e da construção de hábitos de vida ativos. Numa fase particularmente sensível, correspondente ao

término da escolaridade obrigatória, procurou-se sensibilizar os alunos para a necessidade de manter práticas regulares de atividade desportiva para além do contexto escolar, desenvolvendo competências que lhes permitam gerir de forma autónoma a sua saúde e bem-estar.

Os resultados evidenciam melhorias nos níveis de prática desportiva autónoma, na perceção de competência e no conhecimento relacionado com a aptidão física, reforçando a relevância de abordagens pedagógicas centradas na participação ativa, na contextualização das aprendizagens e na articulação entre teoria e prática.

Mais do que melhorar indicadores físicos, procurou-se explorar meios de "semear" nos alunos o gosto pelo movimento e pela prática regular de atividade física, contribuindo para uma relação mais positiva, consciente e autónoma com a atividade física ao longo da vidae uma maior predisposição para a mesma.

4.7. Referências Bibliográficas

André Martins, Bruno Pinto, Paulo Cunha, & Batista, P. (2023). Atender à diversidade dos alunos num programa de aptidão física para a saúde em ensino recíproco: Um estudo em contexto de estágio profissional. In Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP, Livro de resumos 2023: IV Seminário Internacional CAFTE - currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas. (pp. 67-68). Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (Eds.). (2024). *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. Editora FADEUP.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G., Horta, M. J. V., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Silva, N. M. O. (2023). *O percurso de um professor-estagiário: O desafio de criar adesão dos alunos ao exercício físico*[Relatório de estágio profissional, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/156151

5. Considerações Finais

Chegado o momento de concluir este percurso, torna-se inevitável olhar para trás e perceber o quanto esta jornada foi intensa, transformadora e marcante. Foram anos de muito esforço, aprendizagem, superação e crescimento pessoal e profissional, que, apesar de todas as dificuldades, parecem hoje ter passado num simples piscar de olhos. Ainda ontem entrava na FADEUP com apenas 18 anos, carregada de sonhos, ambição e vontade de construir o meu caminho no mundo do Desporto e da Educação.

A licenciatura em Ciências do Desporto representou muito mais do que a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos: foi a construção de uma estrutura invisível que sustenta a capacidade de adaptação, resiliência e procura constante de soluções perante os desafios e contratempos que inevitavelmente surgem ao longo da prática profissional.

Posteriormente, surgiu a concretização de um dos maiores sonhos: a entrada no Mestrado em Ensino da Educação Física e, simultaneamente, a oportunidade de realizar o meu ano de estágio na escola que me viu crescer.

Em simultâneo com o mestrado, tive também a honra de manter a profissão que desempenho há cinco anos enquanto treinadora de ténis. Conciliar estas duas realidades exigiu um enorme esforço físico, emocional e mental.

Todo este processo permitiu-me desenvolver competências de resiliência, adaptação, responsabilidade e perseverança que levarei comigo para o futuro.

Levo comigo, com enorme carinho, todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada e que contribuíram para tornarem estes os melhores cinco anos da minha vida. Foram anos exigentes, intensos, mas profundamente ricos em experiências que me moldaram não só enquanto professora, mas também enquanto pessoa.

Hoje termino esta etapa com orgulho do caminho percorrido, consciente das dificuldades superadas e motivada para aquilo que o futuro me reserva. Mais do que um fim, encaro este momento como o início de uma nova fase, levando comigo a certeza de que ensinar é, verdadeiramente, aquilo que quero continuar a fazer.

6. Bibliografia

Agrupamento de Escolas D.Dinis. Departamento de Expressões – Educação Física. (2025). *Critérios específicos de avaliação – Educação Física Regular 2025/2026*.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Araújo, C. (2013). *Ginástica: Manual de ajudas* (3.ª ed.). Porto Editora.

Batista, P., A. Moura, & Braga Santos Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física, Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento. (pp. 99-114). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (Eds.). (2024). *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. Editora FADEUP.

Batista, P., Leite Queirós, P., & Braga Santos Graça, A. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física. (pp. 359) Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.

Bessa, C., Farias, C., Ramos, A., Coutinho, P., & Ribeiro Mesquita, I. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 22 (1), 66-81. doi:10.5628/rpcd.22.01.66

Canossa, S., Fernandes, R. J., Carmo, C., Andrade, A., & Soares, S. M. (2007). Ensino multidisciplinar em natação: reflexão metodológica e proposta de lista de verificação. *Motricidade, 3*(4), 82–99. https://doi.org/10.6063/motricidade.656

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: Educação física.

Escola Básica e Secundária D. Dinis. (2025). *Plano Anual de Atividades 2025/2026*. Escola Básica e Secundária D. Dinis.

Feriani, G., de Melo, C. V., de Oliveira, W. A., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2021*). A prática da observação sistemática para a formação do (a) psicólogo (a): relato de experiência*. Aletheia, 54(2), https://doi.org/DOI10.29327/226091.54.2-15

Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados* (5.ª ed. rev. e ampl.). Atlas.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2022). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In IPDJ (Ed.), Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau I (pp. 73-123). IPDJ

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar (pp. 73–122). Editora FADEUP.

Rosado, António, A., & Mesquita, Isabel, I. (Eds.). (2009). Pedagogia do desporto. Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Vickers, J. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach. Human Kinetics Publishers.

Anexos

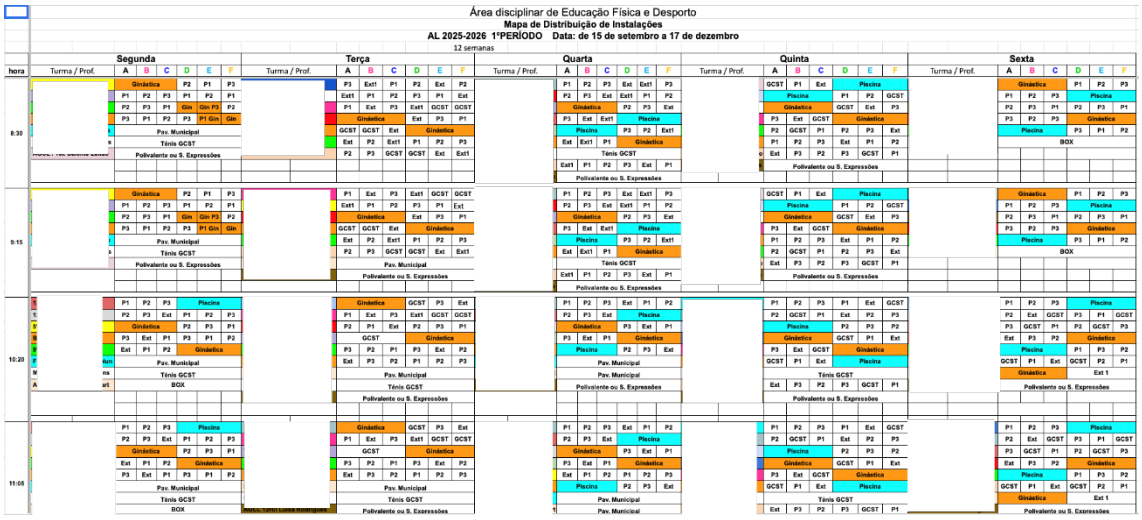
REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS (152246) Santo Tirso

DESENHO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 24/25 a 27/28

5.º ano Nível 3 Introdução	6º ano Nível 4 Introdução	7.º ano Nível 5 Introdução	8.º ano Nível 6 Introdução	9.º ano Nível 5 Introdução 1 Elementar	10.º ano Nível 5 Introdução 1 Elementar	11.º ano Nível 4 Introdução 2 Elementar	12.º ano Nível 3 Introdução 3 Elementar
Jogos: Jogo de Passes; Bola ao Capitão; Jogo do Mata; Bola Oval ou Azeitona	**JDC:** Futsal, Voleibol e Basquetebol	**JDC:** Basquetebol e Andebol Futsal e Voleibol **	**JDC:** Basquetebol e Andebol Futsal e Voleibol **	**JDC:** Voleibol (NE), Futsal, Andebol e Basquetebol **	**JDC:** Andebol, Voleibol	**JDC:** Basquetebol, Futsal	**JDC:** opção 2 entre Andebol, Basquetebol, Futsal e Voleibol
JDC: Andebol, Voleibol, Basquetebol	**Ginástica:** Solo; Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa*	**Ginástica:** Solo; Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa*	**Ginástica:** Solo; Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa* e Trave Olímpica*	**Ginástica:** Solo e Acrobática	**Ginástica:** Solo; Aparelhos: Minitrampolim e Trave Olímpica	**Ginástica:** Solo; Aparelhos: Paralelas Assimétricas/Simétricas, Saltos de cavalo/Bock (Trave Olímpica)	**Ginástica:** Acrobática
Ginástica: Solo e Aparelhos: saltos no Bock/Plinto, Minitrampolim e Barra Fixa*	**Atletismo:** Corridas, Saltos e Lançamentos	**Atletismo:** Lançamento da Bola; Salto em altura; Salto em comprimento* Estafetas; Velocidade	**Atletismo:** Lançamento da Bola; Salto em altura, Salto em comprimento *; Estafetas e Velocidade	**Atletismo:** Lançamento da Bola; Salto em altura, Salto em comprimento *; Estafetas e Velocidade	**Atletismo:** Resistência, Salto em Altura; Lançamento do Peso e Velocidade	**Atletismo:** Resistência/Salto em Comprimento; Estafetas/Velocidade	**Atletismo:** Resistência, Barreiras e Triplo Salto
Atletismo: Corridas, Saltos e Lançamentos	**Outras:** Natação	**Outras:** Natação; Badminton/Orientação	**Dança:** Regadinho Erva Cidreira	**Dança:** Cháchách Merengue	**Dança** Merengue	**Dança** Salsa	**Dança** Cháchách
Outras: Natação			**Outras:** Badminton **Alternativa:** Orientação; Natação	**Outras:** Natação; Ténis Badminton **	**Outras:** Natação; Badminton	**Outras:** Natação; Badminton	**Outras:** Natação; Badminton

Anexo 1 - Desenho Curricular de EF.



Anexo 2 - Mapa de Rotações 1ºPeríodo (manhãs).

Planeamento Anual · Ano Letivo 2025/2026

1º Período		1º Tempo	2º Tempo
Setembro			
16/09 1,2	Auditório	Apresentação	
18/09 3,4	P3	DIAGNOSE (Apt. Física e JDC)	
23/09 5,6	P1	DIAGNOSE (FITESCOLA e JDC)	
24/09 7,8		Semana europeia do desporto	
30/09 9,10	P1	DIAGNOSE (FITESCOLA)	
Outubro			
02/10 11,12	P3	DIAGNOSE (JDC e FITESCOLA)	
07/10 13,14	Ext	ATLETISMO (Resistência)	
09/10 15,16	Ext	ATLETISMO (Resistência)	
14/10 17,18	Ext	"Métodos Meios"	ATLETISMO (Resistência)
16/10 19,20	Ext	"Métodos Meios"	SMO (Resistência)/Apt./Ar
21/10 21,22	P3	ANDEBOL	ATLETISMO (Resistência)
23/10 23,24	GCST	ANDEBOL	Aptidão Física
28/10 25,26	P3	ANDEBOL	ATLETISMO (Resistência)
30/10 27,28	GCST	ANDEBOL	Aptidão Física
Novembro			
04/11 29,30	Ext1	Revisão de conteúdos	
06/11 31,32	Gin	ÁSTICA (Acrobát	Aptidão Física
11/11 - 33,34	B34	TESTE TEÓRICO	
13/11 35,36	Gin	ÁSTICA (Acrobát	Aptidão Física
18/11 37,38	GCST	ANDEBOL	
20/11 39,40	Gin	ÁSTICA (Acrobát	LA (extensões de
25/11 41,42	GCST	ANDEBOL	TESCOLA (Vaivém
27/11 43,44	Gin	GINÁSTICA (Acrobática)	
Dezembro			
02/12 45,46	GCST	pulsão Horizonta	VOLEIBOL (SENT
04/12 47,48	Gin	GINÁSTICA (Acrobática) AF	
09/12 49,50	GCST	ANDEBOL AF	
11/12	-	GREVE	
16/12 51/52	GCST	ANDEBOL	AUTOAV.

2º Período		1º Tempo	2º Tempo
Janeiro			
06/01 53,54	P3	VOLEIBOL	Aptidão Física
08/01 55,56	P2	BADMINTON	Aptidão Física
13/01 57,58	P3	BADMINTON	Aptidão Física
15/01 59,60	P2	VOLEIBOL	Aptidão Física
20/01- 61,62	Ext1/box	AÇÃO DE CIDADANIA	
22/01 - 63,64	P3	BADMINTON	Aptidão Física
27/01 65,66	Ext1/box	CID./REV. TRABA	Aptidão Física
29/01 - 67,68	P3	BADMINTON	Aptidão Física
Fevereiro			
03/02 - 69,70	P2	BADMINTON (AS torneio)	
05/02 - 71,72	GCST	ANDEBOL	
10/02 - 73,74	P2	VOLEIBOL	Aptidão Física
12/02 - 75,76	GCST	ANDEBOL AS	
17-fev.		CARNAVAL	
19/02 - 77,78	Piscina	NATAÇÃO (Pura)	Aptidão Física
24/02 - 79,80	P3	Impulsão/Extens	VOLEIBOL
26/02 -81,82	Piscina	NATAÇÃO (Pura)	Aptidão Física
Março			
03/03 - 83,84	GCST	VOLEIBOL	TESCOLA (Vaiver
05/03 - 85,86		ABALHO TEÓRICO APRESENTAÇÃ	
10/03 - 87,88	GCST	LA (velocidade/a	VOLEIBOL
12/03 - 89,90	Piscina	NATAÇÃO (Pura)	Aptidão Física
17/03 - 91,92	GCST	VOLEIBOL	
19/03 - 93,94	Piscina	ATAÇÃO (Pura) A	Aptidão Física
24/03 - 95,96	GCST	LEIBOL (torneio)	AUTOAV.
26/03 - 97,98	Piscina	Mostra	

3º Período		1º Tempo	2º Tempo
Abril			
14/04 -99,100	box	TEÓRICO	Aptidão Física
16/04 - 101,102	Gin	GINÁSTICA (Acrobática)	
21/04 -103,104	Ext	ATLETISMO (V/B)	Aptidão Física
23/04 - 105,106	Gin	GINÁSTICA (Acrobática)	
28/04 - 107,108	P3	ATLETISMO (V/B)	FITESCOLA (vel.)
30/04 - 109,110	Gin	ÁSTICA (Acrobá	FITESCOLA (ext.ms)
Maio			
05/05 - 111,112	Gin	ÁSTICA (Acrobá	Aptidão Física
12/05 - 115,116	P1	DAA	
14/05 - 117,118	Gin	GINÁSTICA AS	
15/05 - 119/120	EXT/GCST	AS ATLETISMO (V/B)	Fitescola (agl.)
19/05 - 119,120	GCST	DANÇA	Aptidão Física
21/05 - 121,122	Gin	DANÇA	itescola (imp.horizontal)
26/05 - 123,124	GCST	DANÇA	
28/05 - 125,126	Gin	DANÇA AS	
Junho			
02/06 - 127,128	GCST	AUTOAV.	

Legenda		Cor	Tempos
Apresentação			2
Aptidão Física			20
JDC I			14
JDC II			9
Atletismo			11
Dança			6
Ginástica			14
Natação			4
Conhecimentos			8
A/H Avaliação			3
BADMINTON			6
Testes/Trabalhos			5
FITESCOLA			10

Anexo 3 - Planeamento Anual (versão 13).

Departamento de Expressões – Área Disciplinar de Educação Física e Desporto — Ano letivo 2025/2026

2º,3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO	PONDERAÇÃO POR DOMÍNIOS DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		
DOMÍNIOS/PONDERAÇÕES	**PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO**	**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**	**ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PASEO**
D1 - Desempenho Individual 20%	Rubrica 01 - Registo de Observação	Responsabilidade Persistência Colaboração Comunicação	B – Informação e comunicação E – Relacionamento Interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia G- Bem - estar, saúde e ambiente
D2 - Atividades Físicas 55%	Rubrica 38 - Situação de Jogo Formal/Reduzido Rubrica 39 - Exercício Critério/prova Rubrica 43 - Natação	Cooperação Desempenho Persistência	E - Relacionamento interpessoal F - Desenvolvimento pessoal e autonomia G - Bem-estar, saúde e ambiente H - Sensibilidade estética e artística I - Saber científico, técnico e tecnológico J - Consciência e domínio do corpo
	Rubrica 40 - Coreografia	Cooperação Ritmo Correção Técnica	E - Relacionamento interpessoal F - Desenvolvimento pessoal e autonomia H - Sensibilidade estética e artística
D3 - Aptidão Física	Rubrica 41 - Bateria de Testes FITescola	Cooperação Desempenho	E - Relacionamento interpessoal J - Consciência e domínio do corpo

Anexo 4 - Departamento de Expressões Ponderação por Domínios.

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.DINIS

Educação Física

PLANO DE AULA – INÊS PINTO

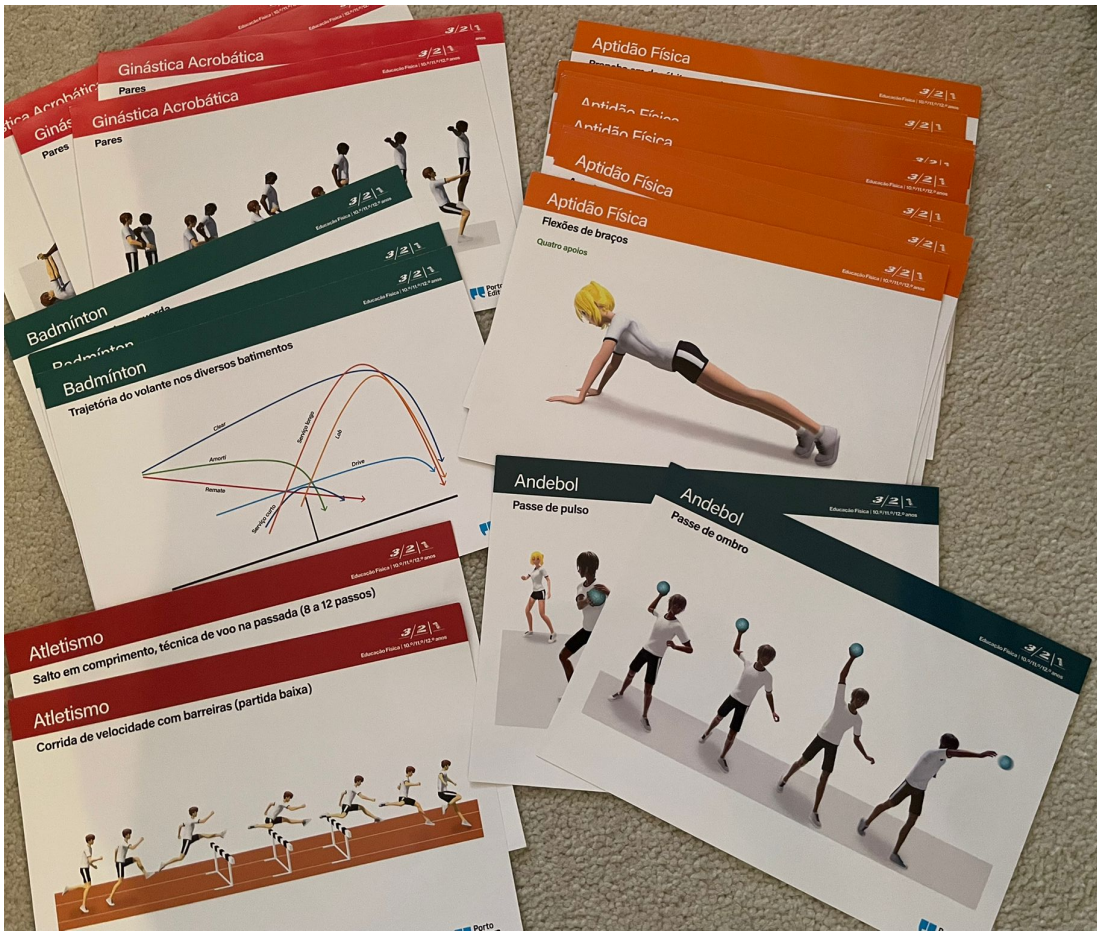
Aula nº 15/16		
Data: **Hora:** 10h20 **Duração:** 90´ **Local:**	**Unidade Didática:** **Sumário:** **Objetivos da aula:**	**Nº de Alunos:** 24 **Material:**

	●	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

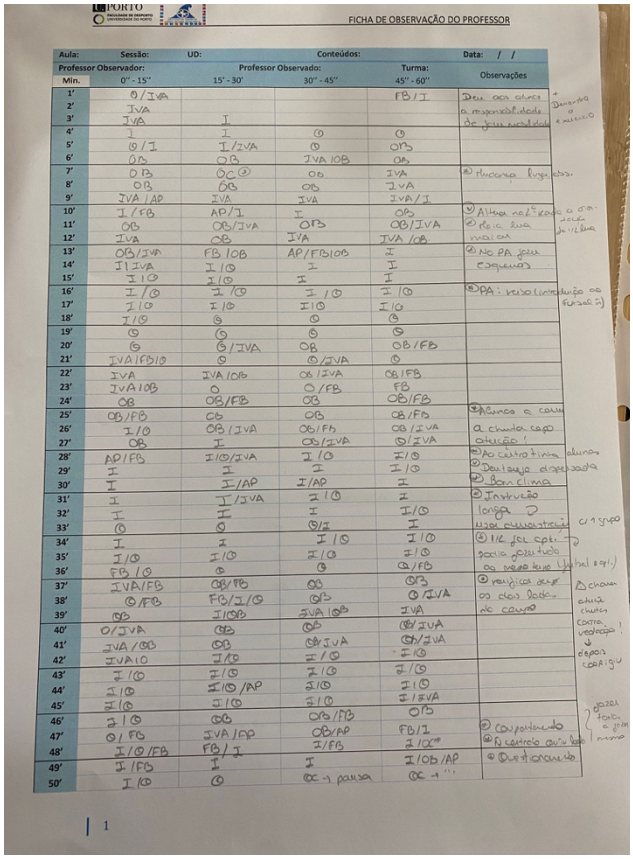
PESSOAS 2030 — Os Fundos Europeus mais próximos de si.
PORTUGAL 2030
Cofinanciado pela União Europeia
Erasmus+

Ano Letivo 2025-26

Anexo 5 - Modelo Plano de Aula.



Anexo 6 - SkillCards Porto Editora Utilizados.

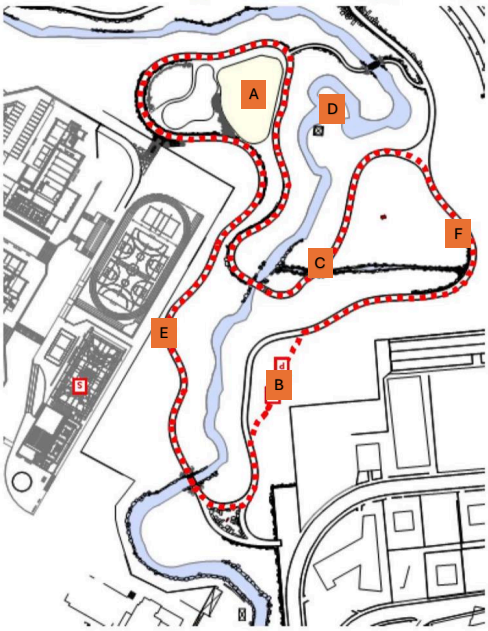


FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

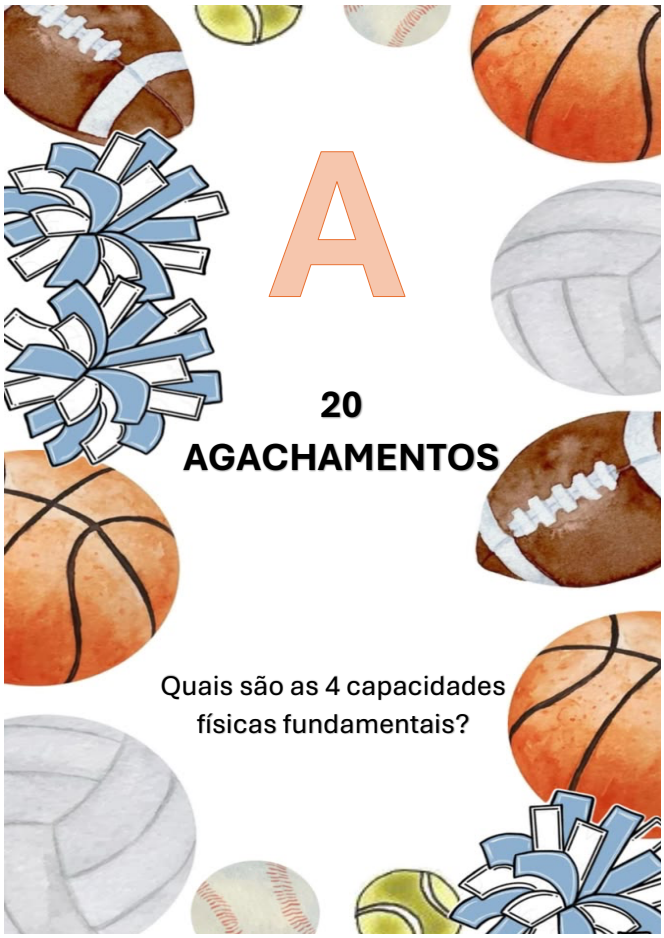
Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:		Turma:	Observações
Min.	0'' - 15''	15'' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'	O/IVA			FB/I	Deu aos alunos a responsabilidade de gerir mobilidade. Demorou o exercício
2'	IVA				
3'	IVA	I			
4'	I	I	O	O	
5'	O/I	I/IVA	O	OB	
6'	OB	OB	IVA IOB	OB	
7'	OB	OC ②	OB	IVA	① Muitos lugares.
8'	OB	OB	OB	IVA	
9'	IVA / AP	IVA	IVA	IVA/I	
10'	I / FB	AP/I	I	OB	① Alguns não 2ª fase a ora.
11'	OB	OB/IVA	OB	OB/IVA	
12'	IVA	OB	IVA	IVA /OB	
13'	OB/IVA	FB IOB	AP/FB IOB	I	② No PA foi esquecer
14'	I IVA	I / O	I	I	
15'	I / O	I / O	I	I	
16'	I / O	I / O	I / O	I / O	③ PA: verbo (introdução ao futsal)
17'	I / O	I / O	I / O	I / O	
18'	I / O	O	O	O	
19'	O	O	O	O	
20'	O	O / IVA	OB	OB / FB	
21'	IVA / FB / O	O	O / IVA	O	
22'	IVA	IVA / OB	OB / IVA	OB / FB	
23'	IVA / OB	O	O / FB	FB	
24'	OB	OB / FB	OB	OB / FB	
25'	OB / FB	OB	OB	OB / FB	① Alunos e com
26'	I / O	OB / IVA	OB / FB	OB / IVA	a chuva cada
27'	OB	I	OB / IVA	O / IVA	situação!
28'	AP / FB	I / O / IVA	I / O	I / O	② Ao início tinha alunos
29'	I	I	I	I / O	③ Dentro de organização
30'	I	I / AP	I / AP	I	④ Bom clima
31'	I	I / IVA	I / O	I	⑤ Instrução longa ⇒
32'	I	I	I	I / O	
33'	O	O	O / I	I	c/ 1 grupo
34'	I	I	I / O	I / O	⑥ Ir fora sph. para a posição
35'	I / O	I / O	I / O	I / O	
36'	FB / O	O	O	O / FB	
37'	IVA / FB	OB / FB	OB	OB	⑦ realização de
38'	O / FB	FB / I / O	OB	O / IVA	
39'	OB	I / OB	IVA / OB	IVA	
40'	O / IVA	OB	OB	OB / IVA	△ chama atenção chutos
41'	IVA / OB	OB	OB / IVA	OB / IVA	Corte, velocidade! ↓ depois coordig.
42'	IVA / O	I / O	I / O	I / O	
43'	I / O	I / O	I / O	I / O	
44'	I / O	I / O / AP	I / O	I / O	
45'	I / O	I / O	I / O	I / IVA	
46'	I / O	OB	OB / FB	OB	
47'	O / FB	IVA / OB	OB / AP	FB / I	⑧ Comportamento
48'	I / O / FB	FB / I	I / FB	I / OC	⑨ Fj controlo quinta feira
49'	I / FB	I	I	I / OB / AP	⑩ Questionamento
50'	I / O	O	OC → pausa	OC → "	

1

Anexo 7 - Ficha Observação Sistemática (Professor).



Anexo 8 - Mapa Peddy Paper.



Anexo 9 - Exemplo Pista/Tarefa Peddy Paper.