



**A Escola, um Lugar para Ensinar, Aprender, Compreender
e Crescer: O Percurso de um Professor Estagiário em
Educação Física**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º 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 pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Ricardo Lopes Gomes

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação:

Gomes, R. (2026). *A Escola, um Lugar para Ensinar, Aprender, Compreender e Crescer: O Percorso de um Professor Estagiário em Educação Física*. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO, ESFORÇO, ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, MÉTODOS DE TREINO.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, expresso o meu agradecimento pelo conhecimento transmitido, pelas experiências proporcionadas e pelo ambiente enriquecedor que me permitiu construir amizades e adquirir aprendizagens valiosas para a vida.

Agradeço à Professora Doutora Paula Batista pela sua orientação, partilha de conhecimentos e disponibilidade, fundamentais para a orientação e concretização de todo o trabalho realizado no âmbito do estágio.

À professora cooperante, pelo acompanhamento prestado ao longo de todo o ano letivo, desde o início até ao término desta jornada, pelos conhecimentos transmitidos, pela motivação constante, pela forma como nos desafiou a superar dificuldades e pela permanente disponibilidade demonstrada para ajudar em qualquer momento.

Um agradecimento especial ao Professor responsável pelo desporto escolar de badminton, por todos os conselhos partilhados, pela forma acolhedora com que me recebeu e pela confiança depositada em mim na gestão das atividades relacionadas com o núcleo de badminton.

Aos professores e funcionários da Escola, que desde o primeiro instante nos acolheram como membros desta comunidade escolar, proporcionando uma integração fácil e afável, a qual me fez sentir um verdadeiro profissional.

Agradeço aos meus colegas de estágio pelo fantástico ano vivenciado, por todas as gargalhadas, mas, em particular, por toda a colaboração e ajuda na preparação dos planos de aula e no acompanhamento do planeamento e na realização das atividades organizadas.

O meu sincero agradecimento aos alunos da turma do 8.º ano por terem possibilitado esta caminhada, por terem sido compreensivos com o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário e por toda a atenção demonstrada. Aprendi muito com vocês!

Agradeço aos meus pais por me terem dado a oportunidade de estudar, pela sua compreensão ao longo dos anos, por aceitarem as minhas escolhas e pelo apoio incondicional que me têm dado ao longo de toda a vida. Um profundo agradecimento por toda a atenção, carinho e conselhos que me dão a cada passo do meu caminho.

Aos meus irmãos, ao Rodrigo por todos os momentos de partilha vividos, em especial pelas aventuras que me permitem esquecer os problemas que afetam o mundo e as

exigências pessoais e profissionais. Ao Marco, por ser um bom ouvinte, por me permitir expor as minhas dificuldades, as minhas incertezas e por ser uma fonte de inspiração.

Um agradecimento especial à restante família, pelo apoio e pela ajuda ao longo de todo o meu percurso pessoal e académico.

Por último, gostaria de deixar uma reflexão que levo como princípio de vida: nunca devemos desistir dos nossos objetivos e dos nossos sonhos, mesmo quando surgem dúvidas, obstáculos ou quando algumas pessoas não acreditam em nós nem desejam seguir os mesmos caminhos.

Índice Geral

Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Gráficos	IX
Índice de Quadros	X
Índice de Anexos.....	XI
Resumo.....	XII
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas.....	XIV
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. Caracterização do Estagiário.....	3
2.2. Expectativas em Relação ao Estágio.....	5
3. Enquadramento Institucional.....	7
3.1. Caracterização da Instituição	7
3.2. Núcleo de Estágio	8
4. Área 1 - Organização e Gestão do Processo Ensino e Aprendizagem	9
4.1. O papel da Educação Física no Currículo Escolar	9
4.1.1. A Educação Física e a Inclusão escolar.....	11
4.2. A Turma residente	12
4.3. O Planeamento em Educação Física	13
4.3.1. Planeamento Anual.....	14
4.3.2 Planificação das Unidades Didáticas.....	16
4.3.3. Plano de Aula.....	18
4.4. Modelos de ensino.....	20
4.5. Avaliação	26
4.6. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo.....	28

4.7. Observação e Reflexão Pedagógica	31
5. Área 2 - Atividades de Contexto Extracurricular Realizadas ao Longo do Estágio.	33
6. Área 3 - Motivação, percepção de esforço e qualidade de execução técnica na área da aptidão física: estudo em contexto de estágio profissional.....	35
6.1 Resumo.....	35
6.2 Abstract	36
6.3 Introdução	37
6.4 Metodologia	39
6.4.1 Participantes	39
6.4.2 Desenho do estudo.....	39
6.5. Variáveis exploradas.....	42
6.5.1. Motivação.....	42
6.5.2. Percepção de esforço	43
6.5.3. Qualidade de execução	44
6.6. Procedimentos de Análise dos dados	44
6.6.1. Motivação.....	44
6.6.2. Percepção de Esforço	45
6.6.3. Execução técnica	45
6.7. Resultados	46
6.7.1. Motivação.....	46
6.7.2. Percepção de esforço	48
6.7.3. Qualidade de Execução	48
6.8. Discussão dos resultados.....	50
6.9. Conclusão.....	51
6.10. Limitações do Estudo e Trabalho Futuro	52
6.11. Referências Bibliográficas	54

7. Conclusões.....	56
8. Síntese final	58
Referências Bibliográficas	59
Anexos.....	XV

Índice de Figuras

Figura 1. Escala de Likert utilizada para a avaliação da motivação dos alunos.....	42
Figura 2. Guião de entrevista utilizado na recolha de dados qualitativos	43
Figura 3. Escala de Borg utilizada para avaliação da PSE dos alunos	43

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Nível de Motivação dos alunos na aplicação dos diferentes métodos de treino	46
Gráfico 2. Nível de percepção de esforço dos alunos na aplicação dos diferentes métodos de treino	48
Gráfico 3. Número de Erros Técnicos registados, dos dois alunos utilizados como referência, nos diferentes métodos de treino	49

Índice de Quadros

Quadro 1. Modelos e Estratégias de Ensino.....	20
Quadro 2. Atividades Extracurriculares.....	33
Quadro 3.Exercícios de Treino Intervalado	41

Índice de Anexos

Anexo 1. Ficha de Caracterização	XVI
Anexo 2. Avaliação Fitescola	XVII
Anexo 3. Planeamento Anual	XVIII
Anexo 4. Planeamento Anual - Validação	XVIII
Anexo 5. Mapa de Rotação de Espaços (<i>Roulement</i>).....	XX
Anexo 6. Planificação - UD Basquetebol (1º Período).....	XXI
Anexo 7. Planificação - UD Badminton (2º Período).....	XXII
Anexo 8. Instrumento de Avaliação Sumativa (Futebol).....	XXIII
Anexo 9. Instrumento de Avaliação Sumativa (Badminton)	XXIV
Anexo 10. Plano de Aula (exemplo).....	XXV
Anexo 11. Skill Card	XXVII
Anexo 12. Instrumento de Avaliação Sumativa (Basquetebol)	XXVIII
Anexo 13. Folha de Observação (versão inicial).....	XXIX
Anexo 14. Folha de Observação (Atualizada).....	XXX
Anexo 15. Reviver o Passado.....	XXXI
Anexo 16. Regulamento Reviver o Passado.....	XXXII
Anexo 17. Autorização de Participação (Reviver o Passado)	XXXIII
Anexo 18. Torneio de Funcionários e Professores	XXXIV
Anexo 19. Livro de Condição Física.....	XXXV
Anexo 20. Planeamento do Estudo.....	XXXVI
Anexo 21. Ficha de Observação.....	XXXVII

Resumo

O Estágio Profissional, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, configura-se como a etapa final e integradora do percurso formativo do futuro professor. O presente relatório descreve e reflete sobre a experiência de um estudante estagiário, vivenciada durante o ano de prática de ensino supervisionada realizado numa escola cooperante, evidenciando o seu percurso de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional. No relatório, apresenta-se uma descrição fundamentada e uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante o estágio, nomeadamente a intervenção pedagógica, que contemplou o planeamento, os modelos de ensino aplicados, a lecionação e a avaliação das aulas, bem como a dinamização de atividades escolares que proporcionaram a aquisição e consolidação de novas competências profissionais. O estudo desenvolvido procurou analisar a forma como os diferentes métodos de Treino Intervalado de Alta Intensidade influenciam a motivação dos alunos, a perceção de esforço e a qualidade de execução, visando identificar o método mais adequado à sua aplicação nas aulas de Educação Física. Os resultados evidenciaram o método Tabata como o que apresenta maior potencial de aplicação nas aulas de Educação Física. Esta experiência de estágio revelou-se fundamental para compreender, na prática, a complexidade que envolve todo processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Palavras-Chave: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, MOTIVAÇÃO, ESFORÇO, ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, MÉTODOS DE TREINO.

Abstract

The school placement, which forms part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto, constitutes the final and integrative stage of a future teacher's training programme. This report describes and reflects on the experience of a preservice teacher during a year of supervised teaching practice carried out at a partner school, highlighting their journey of training, learning and professional development. The report presents a detailed description and a critical reflection on the work carried out during the teaching placement, specifically the pedagogical approach, which encompassed lesson planning, the teaching methods applied, classroom delivery and assessment, as well as the organisation of school activities that facilitated the acquisition and consolidation of new professional skills. The study sought to analyse how different methods of High-Intensity Interval Training influence students' motivation, their perception of effort and the quality of their performance, with a view to identifying the most suitable method for use in Physical Education lessons. The results showed that the Tabata method has the greatest potential for application in Physical Education lessons. The school placement proved to be fundamental to understanding the complexity of the teaching and learning process, contributing significantly to the development of professional teaching identity.

Keywords: PROFESSIONAL DEVELOPMENT, MOTIVATION, EFFORT, PHYSICAL EDUCATION TEACHING, TRAINING METHODS.

Lista de Abreviaturas

AF - Aptidão Física

AMRAP - As Many Reps As Possible

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

NE – Núcleo de Estágio

PSE - Percepção de Esforço

TIAI – Treino Intervalado de Alta Intensidade

UD - Unidade Didática

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Introdução

O presente relatório de estágio tem como objetivo descrever todo o planeamento aplicado ao longo do ano, desde os modelos de ensino e métodos de avaliação até às atividades que decorreram no Estágio Profissional (EP), integrado no 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A realização do estágio assume particular relevância, uma vez que assinala a transição do papel de estudante para o de futuro professor, lembrando que um verdadeiro professor é, acima de tudo, um eterno estudante.

O EP constitui uma etapa fundamental do percurso académico, por representar a primeira experiência profissional, quer no exercício da docência, quer no contacto com o contexto organizacional. Trata-se de um momento determinante do mestrado, pois é neste período que se mobilizam, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica.

Embora seja um período exigente e desafiante, revela-se igualmente uma etapa de elevado crescimento pessoal e profissional, na medida em que privilegia a prática e a vivência de experiências significativas. Tal como refere Nóvoa (2017), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (p. 1108). Deste modo, esta etapa assume-se como um momento de constante desenvolvimento pessoal e profissional, marcado pela autorreflexão, pela capacidade de adaptação e pela compreensão progressiva de que os conhecimentos teóricos adquiridos nem sempre se traduzem na prática pedagógica, exigindo uma análise crítica e uma adequação permanente às diferentes realidades do contexto educativo.

A formação profissional, em contexto de EP, assume especial importância por promover a integração na comunidade educativa, o que permite uma compreensão mais profunda da profissão docente a partir de uma perspetiva interna e real. Para além disso, o EP permite ainda o desenvolvimento de competências no planeamento e na realização de atividades desportivas extracurriculares, proporcionando experiências, também estas fundamentais, na prática da docência, permitindo uma perceção mais clara das exigências da profissão no futuro.

O relatório de estágio encontra-se estruturado segundo uma sequência lógica, iniciando-se pela apresentação do estagiário e das suas expectativas relativamente a esta nova etapa.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização da instituição onde foi realizado o estágio, assim como a caracterização do Núcleo de Estágio (NE).

O quarto capítulo, denominado Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, foi estruturado em sete subcapítulos. Ao longo dos subcapítulos, são apresentados o papel da EF no currículo escolar, a descrição da turma residente, bem como a apresentação do planeamento e da organização da prática pedagógica, que inclui os modelos de ensino, a avaliação realizada e os métodos de observação e reflexão utilizados ao longo do ano.

O capítulo cinco contempla as atividades extracurriculares em que os estagiários participaram, organizadas pela escola e dinamizadas pelos próprios estagiários. O capítulo encerra com uma reflexão sobre os benefícios e a influência dessas experiências na formação dos estagiários.

O capítulo seis engloba o estudo de caso desenvolvido, centrado na Aptidão Física (AF) dos alunos, no qual se pretende analisar qual o método de Treino Intervalado de Alta Intensidade (TIAI) que apresenta maiores benefícios ao nível da motivação dos alunos, da perceção de esforço (PSE) e da qualidade de execução técnica desenvolvida nas aulas de EF.

Por último, no sétimo capítulo, apresentam-se as conclusões finais relativas ao estágio, incidindo sobre uma reflexão dos objetivos definidos, as competências desenvolvidas, os desafios encontrados em contexto escolar e a relevância desta experiência enquanto futuro profissional na área da docência.

2. Enquadramento Pessoal

O presente capítulo apresenta a caracterização pessoal do estagiário e as expectativas relativamente ao estágio. Neste âmbito, apresenta-se o processo de construção da identidade pessoal e profissional, os motivos que despertaram o interesse pela área do desporto e os fatores que motivaram o estagiário a enveredar pela profissão docente na área da EF.

2.1. Caracterização do Estagiário

O meu nome é Ricardo Lopes Gomes, tenho 22 anos e sou natural de Vilar Formoso. Vila fronteiriça localizada no distrito da Guarda. Em tempos, e recordando palavras sábias dos meus avós, terra de contrabandistas e despachantes, local repleto de histórias que moldaram o interior de Portugal.

Atualmente, é terra de pouca gente, que, todavia, enraíza o saber, as crenças e um modo de vida particular centrado nas emoções e na resiliência de um povo. Para quem não conhece esta vila e gosta de filmes, talvez a analogia mais próxima seja a comparação com *Radiator Springs*, do filme de animação Faísca McQueen. A construção da autoestrada, em 2021, que permite a ligação direta entre Portugal e Espanha, na fronteira de Vilar Formoso, alterou por completo a sua dinâmica, retirando o fluxo de pessoas que contribuíam, de forma significativa, para a economia local. Esta pequena, mas significativa alteração tem, na minha opinião, afetado toda a população em diversos aspetos.

Na presente caracterização pessoal, considero pertinente começar por referir que, desde cedo, me distingo por ser uma pessoa ativa e curiosa. Tive a felicidade e o privilégio de passar muitas horas a brincar ao ar livre, experiência que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento físico, promoveu a minha socialização e estimulou a minha criatividade. Estas vivências desempenharam um papel importante na formação da minha personalidade e na construção dos valores que hoje me caracterizam.

O verão foi sempre a estação do ano mais importante para mim, a estação com que mais me identifico. Confesso que as condições climáticas constituem um dos fatores que mais influenciam o meu humor. O facto de haver sol, calor e a possibilidade de sair para a rua sempre me agradou muito mais do que a chuva, as mantas e a lareira.

No verão, durante grande parte da minha infância, as minhas tardes eram passadas no ringue, um campo exterior de futebol de 5, onde se reunia grande parte da juventude de Vilar Formoso. As noites também eram passadas ao ar livre, próximas da igreja da vila, a jogar às escondidas com os companheiros de sempre. Hoje, posso afirmar, com toda a certeza, que estes foram os fatores que influenciaram o meu gosto pela prática desportiva e que me levaram a seguir o caminho de ser professor de EF.

Considero um privilégio ter crescido com pais que sempre incentivaram a participação em diversas atividades, contribuindo de forma significativa para o nosso desenvolvimento pessoal. Desde a formação em escola de música até à formação em atividades primárias (refiro, com orgulho, todos os ensinamentos recebidos sobre a natureza e a agricultura). A diversidade de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos revelou-se fundamental para a minha formação, contribuindo para uma visão mais abrangente do mundo e para o desenvolvimento de competências que considero essenciais para a minha vida pessoal e profissional.

Complementar a este tipo de educação, sempre fez parte do meu crescimento a prática regular de atividades físicas. Aos seis anos ingressei no Sporting Clube Vilar Formoso, equipa de futebol, onde permaneci até aos 22 anos. Atualmente já não jogo, mas mantenho-me ligado ao clube, pois considero que foi aí que adquiri inúmeras competências futebolísticas, bem como competências de trabalho em equipa e, sobretudo, competências de desenvolvimento pessoal e formativo.

De mencionar que, entre os seis e os 12 anos, frequentei a escola de natação, que funcionava nas Piscinas Municipais de Vilar Formoso. Considero que a realização destas atividades foi muito importante para o meu desenvolvimento e permitiu-me evoluir, fortalecer amizades e, acima de tudo, formar-me enquanto pessoa.

Não obstante, devo referir que a chegada do surto de coronavírus (COVID-19) alterou por completo o meu modo de vida, tendo sido um período particularmente desafiante, uma vez que me obrigou a permanecer em casa e a reduzir a interação social. No entanto, reconheço que foi durante os meses de isolamento que desenvolvi maior regularidade na prática desportiva.

Como já dispunha de máquinas de ginásio em casa e devido ao período de isolamento a que fomos obrigados, passei a treinar diariamente. Foi a partir daí que iniciei a minha

jornada na musculação, que perdura até hoje. Foi também nesta época que comecei a pesquisar sobre nutrição e a sua importância para a condição física.

Hoje posso referir que foi a fase da Covid-19, que me fez refletir sobre a minha vida e na qual percebi o que realmente queria, defini alguns dos meus objetivos e o modo de vida que queria alcançar.

Após a fase de isolamento, iniciei a experiência no atletismo, que acabei por dar continuidade na faculdade. Hoje a prática da corrida ocupa uma parte importante da minha vida. Tudo começou com um simples desafio que me propus atingir: correr 100 km num mês.

Anos mais tarde, já em Coimbra, completei duas maratonas e recentemente, terminei outra corrida de 100 km. Hoje, afirmo que a corrida é fundamental para o meu bem-estar. Este desporto permite-me esquecer os problemas do mundo atual e manter uma boa saúde mental.

Foi graças ao gosto pela prática de atletismo que, em 2024, iniciei o projeto pessoal *Raia Runners*, que visa envolver a comunidade na prática do desporto. O projeto decorre em Vilar Formoso e consiste na realização regular de diversos eventos desportivos (ex. corridas em grupo, caminhadas noturnas, *peddy papers*). Até ao momento realizaram-se cinco atividades.

2.2. Expectativas em Relação ao Estágio

No que concerne às expectativas iniciais relativamente ao estágio, estas estavam principalmente relacionadas com o processo de planeamento, com a lecionação das aulas, com o ambiente de trabalho na escola, com as características da turma atribuída e com as condições disponíveis para o desenvolvimento da prática da EF.

O nervosismo inicial foi um dos aspetos mais preocupantes. A ideia de estar perante jovens com uma idade muito próxima da minha e de assumir a responsabilidade de os ensinar gerou-me alguma insegurança. De modo a preparar-me, antes de começar o ano letivo, redigi dois parágrafos acerca dos objetivos a que me propunha, nomeadamente a forma como pretendia lecionar as aulas e as estratégias que adotaria face às diferentes exigências e desafios ao longo do ano.

Essas reflexões iniciais acabaram por orientar as opções pedagógicas que fui delineando. Defini como objetivos para os alunos mais novos que o foco seria o

desenvolvimento de atividades relacionadas com a destreza motora, a coordenação e a compreensão da importância das dinâmicas corporais, procurando que reconhecessem as capacidades do próprio corpo. Neste âmbito, desenvolvi um estudo recorrendo a diversos métodos de treino de condição física que permitiu aos alunos melhorar a sua AF e a capacidade de autoavaliar as suas capacidades físicas ao longo do tempo.

Para os alunos mais velhos, o principal objetivo passaria por fomentar o gosto pela prática desportiva, independentemente da modalidade, incentivando-os a adotar um estilo de vida ativo e a praticar atividade física fora do contexto escolar, demonstrando a importância e o seu papel no processo de crescimento pessoal.

Em relação ao Estágio, tinha também consciência de que a turma atribuída poderia influenciar a minha estratégia e os objetivos propostos, podendo deparar-me com alunos com dificuldades de aprendizagem, de socialização e desinteresse pela EF.

No processo de ensino e aprendizagem, existem inúmeros fatores que podem causar desconforto, insegurança e até contribuir para uma perceção negativa do ensino. Creio que a melhor forma de expressar esta minha visão pode ser ilustrada pela famosa frase do filme *Forrest Gump*, em que uma das personagens diz: “...*life is like a box of chocolates*.”. Neste caso, esta ideia aplica-se trocando “*life*” por “*class*”, uma vez que, no início do ano, nunca sabemos ao certo com que tipo de turma nos iremos deparar.

Paralelamente, ambicionava estabelecer uma relação de empatia com os alunos, reconhecendo a importância da dimensão humana no processo educativo.

Recordo uma conversa com um familiar, professor, que uma vez me disse: “Nós, professores, nunca nos vamos lembrar de todos os alunos, mas se fizermos bem o nosso trabalho, eles vão lembrar-se sempre de nós”. Esta afirmação contém uma verdade que me tem acompanhado ao longo dos anos.

Hoje posso afirmar que, ao longo da carreira de um professor, farão parte da experiência centenas de alunos, cada um com as suas particularidades: bons alunos, alunos bem-educados, alunos desafiantes; a maioria acabará por se diluir na nossa memória. No entanto, para os alunos, a experiência é diferente. Um bom professor pode exercer uma influência positiva e significativa ao longo da sua vida.

Por experiência, refiro que ainda hoje recordo alguns dos meus professores, pelo profissionalismo demonstrado no processo educativo e pela relação humana que estabeleceram comigo.

3. Enquadramento Institucional

O presente capítulo descreve a caracterização da escola de estágio e a caracterização do NE, com o objetivo de apresentar o contexto do EP.

3.1. Caracterização da Instituição

A Escola Básica e Secundária onde se realizou o EP localiza-se no Porto e acolhe alunos do 2.º ciclo (5.º ano) até ao ensino secundário (12.º ano). No que diz respeito à oferta educativa do ensino secundário, a escola disponibiliza diversos percursos formativos, garantindo, segundo informação do agrupamento, uma oferta diversificada e adequada aos interesses dos alunos.

De acordo com a Carta de Missão do Agrupamento, de 2023, a identidade da escola assenta no lema “Onde Todos Contam”, que, segundo o Agrupamento, “orienta a ação e reafirma o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora”.

O documento assume que o Agrupamento deve “... assegurar o desenvolvimento integral das crianças e jovens, desde a educação pré-escolar até ao ensino básico e secundário, proporcionando uma formação sólida assente no currículo e nas aprendizagens essenciais, enriquecida por projetos interdisciplinares e inovadores de carácter humanístico, científico, cultural, artístico, social e ambiental.”.

Conforme descrito na Carta de Missão do Agrupamento, este tem como objetivo “...sermos reconhecidos pela excelência educativa, pela formação de cidadãos conscientes e responsáveis, e pela construção de uma escola onde cada pessoa tem voz, valor e espaço para crescer.”

O ambiente educativo do Agrupamento caracteriza-se por uma relação de colaboração e de ajuda entre docentes e não docentes, contribuindo para um clima escolar positivo e favorável ao desenvolvimento académico e pessoal dos alunos, bem como para a promoção de um contexto de ensino e aprendizagem de sucesso.

No que diz respeito à Professora cooperante, importa destacar o seu papel fundamental ao longo de todo o período de estágio. A sua presença, disponibilidade, apoio e ensinamentos, nas diversas situações que surgiram ao longo da prática supervisionada, foram fundamentais para que pudesse aprender e consolidar novos conhecimentos.

A Professora cooperante era responsável por quatro turmas, distribuídas entre o 3.º ciclo do ensino básico (duas turmas de 8.º ano e uma turma de 9.º ano) e o ensino secundário (uma turma de 12.º ano).

O acompanhamento aos estagiários era realizado semanalmente e tinha como objetivo esclarecer dúvidas e promover uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

No que se refere aos espaços destinados às aulas de EF, a escola dispunha de três áreas cobertas: um pavilhão desportivo, um ginásio e uma sala de espelhos. No exterior, contava ainda com um campo de futebol de cinco e uma caixa de areia destinada à modalidade de atletismo. As instalações apresentavam boas condições de funcionamento, com equipamentos atualizados e adequados à prática pedagógica, proporcionando um ambiente seguro e favorável ao ensino da EF.

3.2. Núcleo de Estágio

Aquando da elaboração das listas de candidatura às escolas, a composição do NE não constituiu um critério passível de consideração, uma vez que, nesta fase, os elementos que o integrariam ainda eram desconhecidos. Esta incerteza é inerente aos primeiros anos de exercício da docência e reforça a relevância de competências como a flexibilidade e a capacidade de adaptação, indispensáveis para trabalhar em contextos e com pessoas que, à partida, não se escolhem.

A capacidade de adaptação dos estagiários constituiu, assim, um dos principais desafios iniciais, uma vez que não conheciam nem a escola, nem os colegas, nem o modo de trabalho de cada um. Neste sentido, a cooperação e o trabalho em equipa foram determinantes para o sucesso desta etapa. Para além da construção de uma relação profissional, procurou-se promover um clima de proximidade e confiança, com o objetivo de fortalecer as relações interpessoais no seio do NE.

O NE, constituído por três elementos, desempenhou um papel fundamental na partilha de experiências e conhecimento. A cooperação e a partilha de experiências entre os seus elementos revelaram-se fundamentais para superar os desafios inerentes ao primeiro contacto com a realidade escolar, reforçando a ideia de que a adaptabilidade e o trabalho em equipa são competências indispensáveis ao exercício da profissão docente.

4. Área 1 - Organização e Gestão do Processo Ensino e Aprendizagem

O capítulo quatro descreve, numa primeira instância, uma reflexão sobre o papel da EF no currículo escolar, seguida da descrição da organização e da gestão do processo de ensino e aprendizagem ocorrido ao longo do EP.

Esta descrição inclui a caracterização da turma, o planeamento definido para a turma, os modelos aplicados, a descrição do modelo de avaliação e a intervenção pedagógica realizada ao longo do ano letivo. Por último, o capítulo conclui com as observações e reflexões realizadas ao longo do EP.

4.1. O papel da Educação Física no Currículo Escolar

A disciplina de EF desempenha um papel fundamental no processo de formação das crianças e jovens. Apesar de nem sempre ser plenamente valorizada pela sociedade e pelo próprio sistema educativo, a EF desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, bem como para a adoção de estilos de vida saudáveis e para o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais (Bento & Moreira, 2012; Quennerstedt, 2019).

Durante muito tempo, a EF foi frequentemente associada apenas à prática motora ou ao desenvolvimento da AF. Atualmente, reconhece-se que o seu contributo ultrapassa largamente essas dimensões, assumindo um papel relevante no desenvolvimento global dos alunos. Ainda assim, ao longo da sua evolução histórica, a disciplina enfrentou diferentes perspetivas críticas relativamente à sua relevância no currículo escolar.

Estudos evidenciam que a EF tem sido sistematicamente subvalorizada face a outras áreas disciplinares, registando um estatuto percebido como inferior e uma desvalorização frequente (Hardman & Marshall, 2009).

Por outro lado, mencionar que a incorporação da EF no currículo escolar sofreu alterações ao longo do tempo. Inicialmente, centrada em atividades gímnicas e de relaxamento visando à recreação ou à manutenção da forma. Atualmente, a EF assume um papel mais abrangente no contexto escolar, centrado na aprendizagem e na formação integral do aluno, reforçando a sua relevância pedagógica (Batista & Queirós, 2015).

A EF promove aprendizagens que vão muito além da execução de atividades motoras ou da prática desportiva. A sua prática favorece o desenvolvimento de competências psicomotoras, da capacidade de tomada de decisão e da interação social. Desta forma, constitui um espaço privilegiado para a formação de crianças e jovens socialmente responsáveis, capazes de adotar estilos de vida saudáveis ao longo da vida (UNESCO, 2015b). Tendo em mente estas premissas, ao longo do EP procurei sensibilizar os alunos para a importância da EF e da participação nas atividades propostas para o seu desenvolvimento.

No que concerne à importância da EF no contexto educativo, desde 1952 que a UNESCO tem desenvolvido um trabalho consistente na promoção do potencial educativo da EF e do desporto. Segundo as Diretrizes para uma Educação Física de Qualidade da UNESCO (2015a), a perspectiva de Educação Física de Qualidade veiculada por esta organização, para além de promover o desenvolvimento das capacidades motoras, proporciona oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisão, aspetos considerados fundamentais na formação de cidadãos autoconfiantes e socialmente responsáveis.

Outro aspeto relevante da Educação Física de Qualidade prende-se com a sua influência positiva nas restantes áreas curriculares. De acordo com a mesma organização, UNESCO, a prática regular de atividade física está associada a melhorias no desempenho académico, no comportamento e no bem-estar geral dos alunos.

Assim, num sistema educativo frequentemente centrado nos resultados académicos, a EF assume particular importância ao valorizar dimensões como o envolvimento ativo, a reflexão crítica e a participação dos alunos no meio social. Crum (1993) defende que a EF não deve ser entendida apenas como recreação ou treino da AF, mas também como um espaço de formação pessoal, cultural e social.

Por outro lado, referir que ao longo da sua evolução, a EF também foi alvo de tentativas de aproximação às restantes disciplinas curriculares, nomeadamente através de processos de excessiva teorização. Contudo, estas abordagens revelaram-se limitadas por descurem uma das principais especificidades da disciplina: a aprendizagem através do corpo e do movimento. Neste sentido, Bento (2019) defende que a EF deve ser entendida como uma disciplina que utiliza o desporto como forma específica de abordagem da corporalidade e do desenvolvimento humano.

Apesar dos progressos alcançados ao longo das últimas décadas e do crescente reconhecimento científico e pedagógico da sua importância, a EF continua, por vezes, a ser percecionada como uma disciplina de menor relevância no contexto escolar. Contudo, esta visão tem sido progressivamente contrariada pela valorização do seu contributo para a formação integral dos alunos.

Enquanto estagiário, e tal como referido anteriormente, procurei transmitir aos alunos a importância desta disciplina para o seu desenvolvimento motor, pessoal, cognitivo e social.

4.1.1. A Educação Física e a Inclusão escolar

Ao longo dos tempos, a promoção da inclusão de alunos na prática de EF gerou debates, permitindo melhorar práticas pedagógicas bem como ter em atenção as necessidades individuais dos alunos. Neste sentido, a UNESCO (2015) recomenda que a inclusão de alunos seja entendida como a possibilidade de todos participarem nas atividades propostas, respeitando as suas capacidades, ritmos de aprendizagem e características individuais.

A criação de ambientes inclusivos nas aulas de EF contribui não apenas para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também para o reforço do sentimento de pertença, da autoestima e do sucesso educativo. Assim, a inclusão deve ser um princípio orientador da intervenção pedagógica, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades efetivas de participação e aprendizagem. A prática da EF deve, assim, proporcionar experiências significativas a todos os alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e valorizando a diversidade no contexto escolar.

Contudo, a promoção de uma EF verdadeiramente inclusiva constitui um desafio constante para professores e instituições educativas. As escolas devem estar preparadas para acolher todos os alunos, independentemente das suas características individuais, criando condições que permitam a sua participação ativa nas diferentes atividades desenvolvidas. Neste processo, o papel dos professores e de toda a comunidade educativa revela-se determinante, sendo fundamental a promoção de uma cultura escolar baseada na compreensão, valorização e respeito pela diversidade (DeLuca, 2013; UNESCO, 2015b; Batista et al., 2015).

DeLuca (2013) defende a importância de uma aprendizagem não padronizada, em que todos os alunos aprendem uns com os outros através da colaboração, da resolução

conjunta de problemas e da superação de desafios ajustados às suas capacidades. Esta perspetiva permite uma representação mais autêntica da diversidade e contribui para a construção de contextos educativos mais ajustados às necessidades dos alunos.

Deste modo, a EF assume um papel particularmente relevante no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, uma vez que, através das interações sociais, da cooperação e da adaptação das tarefas pedagógicas, possibilita a participação ativa de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a inclusão deve ser entendida não apenas como um objetivo educativo, mas como um princípio estruturante da intervenção pedagógica em EF.

No que respeita à EF e à inclusão, ao longo do EP e no âmbito da intervenção pedagógica no 2º ciclo, foi prestado apoio a uma turma do 5º ano, que incluía três alunos com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo com o objetivo de auxiliar e promover a sua participação e inclusão nas atividades realizadas.

4.2. A Turma residente

A constituição de uma turma é um dos fatores que mais podem influenciar a ação do professor, quer de forma positiva, quer de forma negativa. Desde o início do estágio, tornou-se evidente que a relação estabelecida com os alunos da turma desempenharia um papel determinante ao longo do ano letivo. Uma turma de alunos com comportamentos mais desafiantes implicaria a adaptação constante das estratégias pedagógicas e a reformulação do planeamento inicialmente definido. Neste sentido, o primeiro contacto com os alunos foi muito importante, pois permitiu criar o primeiro momento de empatia, conhecê-los e tentar compreender as suas características e expectativas para o ano letivo.

A turma que me foi atribuída do 8.º ano era constituída por 20 alunos, 12 rapazes e oito raparigas com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. As aulas de EF decorriam às terças-feiras, com dois blocos de 50 minutos, entre as 8h10 e as 9h00 e entre as 9h05 e as 9h55 e às quintas-feiras entre as 8h10 e as 9h00.

Na primeira aula do ano letivo, com o objetivo de conhecer os alunos, foi realizada uma ficha de caracterização destinada a recolher dados caracterizacionais. Esta teve como principal objetivo avaliar a regularidade da prática desportiva dos alunos e a sua motivação para a participação nas aulas de EF (Anexo 1).

Depois de realizada a análise e interpretação dos dados da ficha, verificou-se que a maioria dos alunos praticava atividades desportivas entre uma e duas vezes por semana, embora existisse um grupo mais reduzido (quatro alunos) que praticava desporto com maior regularidade, cerca de cinco vezes por semana. Dos 20 alunos da turma, nove praticavam modalidades desportivas fora do contexto escolar.

A análise da questão sobre a motivação para a disciplina de EF, classificada numa escala de um a cinco (sendo um “Muito desmotivado” e cinco “Muito motivado”), permitiu concluir que a maioria dos alunos se situou no nível três (Neutro/Indiferente). No entanto, é importante destacar que nenhum aluno assinalou a opção abaixo deste nível, o que evidenciou uma predisposição para as aulas de EF.

Ao longo do estágio, verificou-se que os alunos que constituíam a turma eram unidos e cooperantes entre si. Ainda que se tenha verificado a existência de pequenos grupos de amizade, podemos afirmar que havia um bom relacionamento entre todos os elementos da turma.

Desde a primeira aula, foi possível perceber que, embora alguns alunos fossem mais conversadores, demonstravam respeito e cumpriam prontamente as instruções quando lhes era pedido silêncio ou atenção. Este comportamento revela que se tratava de uma turma com hábitos de disciplina consolidados. Os alunos eram participativos e disponíveis para a realização de diferentes tipos de atividades, mesmo quando estas não correspondiam às suas modalidades preferidas. Alguns destacaram-se ainda pela capacidade de liderança positiva, ajudando os colegas a manterem-se focados e atentos.

No que respeita ao desempenho motor, pode afirmar-se que era uma turma constituída por alunos com níveis semelhantes. Ao nível da AF, analisada com base na bateria de testes do programa FITescola (Anexo 2), apenas três alunos obtiveram dois resultados abaixo dos valores de referência considerados saudáveis.

4.3. O Planeamento em Educação Física

O planeamento constitui uma etapa imprescindível no ensino, uma vez que é através deste que se define o modo como as tarefas se desenrolarão ao longo do ano letivo. Elaborar o planeamento de forma coerente e ajustada revelou-se uma tarefa exigente, uma vez que a articulação entre conteúdos e estratégias pedagógicas é um processo complexo.

Segundo Bento (2003) e Coutinho et al. (2024), planejar consiste no delineamento antecipado do que se pretende realizar, da forma como será realizado e por quem. O planeamento representa o ponto de partida para delinear o pensamento relativamente às intenções pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito à tipologia de conteúdos a privilegiar em determinado momento do processo de ensino e aprendizagem, reforçando a sua importância.

Existem inúmeros fatores que influenciam o planeamento, tais como as condições do contexto (espaços e materiais), as características dos alunos (níveis de prontidão para a aprendizagem, necessidades educativas especiais) e os objetivos educativos. Por este motivo, o planeamento representa um grande desafio, sobretudo para docentes em início de carreira.

No contexto da EF, o planeamento ocorre em três níveis distintos:

- Planeamento Anual (Nível Macro de Planeamento);
- Planificação da Unidade Didática (Nível Meso de Planeamento);
- Plano de Aula (Nível Micro de Planeamento).

4.3.1. Planeamento Anual

O planeamento anual constitui a primeira fase do planeamento do ensino e corresponde ao nível macro do planeamento do ano letivo, uma visão global (“zoom out”) do trabalho a desenvolver. Este nível de planificação foi elaborado no início do ano letivo em trabalho colaborativo entre a professora cooperante e os elementos do NE. A função é selecionar e distribuir os conteúdos curriculares e os objetivos, bem como orientar, de forma geral, as atividades letivas e extracurriculares previstas para cada período letivo.

É também neste momento que se procede à calendarização anual das matérias, constituindo um período de reflexão e tomada de decisão relativamente à organização dos conteúdos. Inicialmente, o planeamento anual apresenta-se como um processo complexo, uma vez que é influenciado por diversos fatores (ex.: turma, espaços disponíveis, materiais), que apenas se tornam claros após a integração no contexto escolar.

Neste tipo de planeamento, o docente deve adotar uma perspetiva distanciada, de modo a antecipar possíveis dificuldades e responder a eventuais constrangimentos. O plano anual não se caracteriza pelos detalhes das tarefas a realizar, mas por incluir análises e reflexões de longo prazo.

Tal como referido, o planeamento anual revela-se fundamental para garantir coerência, progressão e articulação entre modalidades, espaços, recursos e necessidades dos alunos, assegurando um ensino estruturado e ajustável ao contexto escolar.

As modalidades a abordar no 8.º ano encontram-se definidas nas aprendizagens essenciais, apresentadas pela Direção-Geral da Educação, tendo sido a base do processo de planificação desde o início.

Na prática, o planeamento anual, realizado para o 8.º ano (Anexo 3), integrou as modalidades de Basquetebol, Andebol, Futebol, Ginástica de Aparelhos, Ginástica de Solo, Atletismo (Estafetas), Atletismo (Salto em Comprimento), Atletismo (Lançamento do Peso), Dança, Patinagem e Badminton.

Após a concretização do planeamento anual e validação por parte da professora cooperante (Anexo 4), ficou estabelecido lecionar, no primeiro período, as modalidades de basquetebol, atletismo (estafetas), ginástica de solo e dança. No segundo período, as modalidades de andebol, ginástica de aparelhos, atletismo (lançamento do peso) e badminton. No terceiro período, futebol, atletismo (salto em comprimento) e patinagem.

Na elaboração do planeamento anual, também se tiveram em consideração os espaços destinados à realização de cada aula. Para tal, utilizou-se o *roulement*, que consiste na atribuição e rotação de espaços disponíveis para a prática da EF. De salientar que alguns aspetos do planeamento, nomeadamente o modelo de lecionação a adotar, só puderam ser definidos um mês após o início da atividade letiva porque a escola não disponibilizou atempadamente o mapa de rotação dos espaços (Anexo 5).

No planeamento anual optou-se pela utilização do modelo de prática distribuída. Esta opção resultou das condicionantes impostas pelo *roulement* dos espaços da escola, que determinava as modalidades passíveis de serem lecionadas em cada momento/espaço. As diferentes modalidades foram distribuídas ao longo do ano letivo, de forma intercalada, sendo retomadas após intervalos de várias aulas. Esta organização permitiu retomar conteúdos e consolidar progressivamente as aprendizagens dos alunos.

O modelo de prática distribuída caracteriza-se pela distribuição temporal (aprendizagem distribuída) dos conteúdos, permitindo que as diferentes modalidades sejam revisitadas em momentos distintos do processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, as aprendizagens desenvolvidas numa determinada unidade didática (UD) voltam a ser trabalhadas posteriormente, favorecendo ciclos de revisão de conteúdos.

Face às condições contextuais, o modelo de prática distribuída constituiu uma opção pedagógica adequada, permitindo conciliar as limitações estruturais impostas pela escola com a necessidade de promover um ensino mais progressivo e centrado nos alunos.

Apesar das vantagens associadas a este modelo, importa referir que a sua implementação exigiu um elevado nível de organização e atenção no planeamento, uma vez que o intervalo entre as modalidades pode dificultar a continuidade das aprendizagens.

A AF foi contemplada de forma transversal ao longo de todo o ano letivo, com especial incidência nas aulas de 100 minutos. O desenvolvimento desta componente variou em função das exigências específicas de cada modalidade, privilegiando-se, por exemplo, o trabalho da força e da flexibilidade na ginástica, da coordenação na dança e da velocidade no badminton. De referir que a AF foi objeto de desenvolvimento no estudo apresentado no capítulo seis do presente relatório.

Relativamente ao domínio do conhecimento, considerando a realização de um questionário teórico em cada período letivo, definiu-se como objetivo a integração e abordagem dos conteúdos teóricos associados às modalidades lecionadas ao longo das aulas, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos princípios e conceitos inerentes às mesmas.

No que toca aos conceitos psicossociais, foram promovidos em todas as aulas. Em modalidades como a dança, privilegiaram-se particularmente a cooperação e o trabalho em grupo, uma vez que todos os elementos tinham de participar ativamente na construção coreográfica. Já nos desportos coletivos, foi dada especial relevância ao *fair-play*, ao respeito pelos colegas e à valorização das atitudes de cooperação e responsabilidade em contexto de competição.

4.3.2 Planificação das Unidades Didáticas

A UD materializa um planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas orientadas para o desenvolvimento de conteúdos específicos. A sua construção resulta da articulação entre objetivos, conteúdos, competências, procedimentos metodológicos e formas de organização do programa e do planeamento anual.

Este nível de planificação constitui, assim, o ponto de partida para a elaboração e preparação dos conteúdos a lecionar, organizados segundo uma sequência lógica ao longo das aulas.

No decorrer do estágio, foi utilizado, no processo de planificação das modalidades, o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990). Este modelo constitui um instrumento pedagógico que permite conciliar o conhecimento e os objetivos em diferentes categorias transdisciplinares: Habilidades motoras (técnicas e táticas), Conceitos Fisiológicos e de Condição Física (capacidades condicionais e coordenativas), Cultura Desportiva (história, regras, regulamentos) e Conceitos Psicossociais (psicológicos e socioafetivos).

De salientar que a planificação das UD foi realizada tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais definidas pela Direção-Geral da Educação, permitindo, deste modo, identificar os objetivos e as competências previstas para o respetivo ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação, s.d.). Com base nestas orientações, procurou-se estruturar uma planificação com uma progressão pedagógica lógica, iniciando com tarefas de menor complexidade e evoluindo para situações de aprendizagem mais exigentes (Rink, 1993; Coutinho et al., 2024).

A planificação da UD foi delineada tendo como ponto de partida, na maioria das modalidades, a avaliação diagnóstica realizada no início de cada modalidade, permitindo adequar o processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos da turma.

A avaliação diagnóstica assumiu um papel fundamental na definição dos critérios de avaliação e das evidências de aprendizagem a observar ao longo da UD. Deste modo, tornou-se possível estabelecer indicadores de desempenho alinhados com os objetivos definidos, garantindo o alinhamento entre os resultados pretendidos, a avaliação e as tarefas de aprendizagem propostas (Wiggins & McTighe, 2005).

A título de exemplo, apresenta-se a planificação da UD de Basquetebol e Badminton relativa aos 1º e 2º períodos, respetivamente (Anexo 6 e Anexo 7).

Todas as UD culminaram com a realização de uma avaliação sumativa, operacionalizada através de instrumentos de avaliação específicos (Anexo 8 e Anexo 9) e, em determinadas modalidades, complementada por uma ficha de conhecimentos. A componente teórica foi abordada transversalmente ao longo de todas as aulas,

independentemente da sua duração (50 ou 100 minutos), contribuindo, assim, para a consolidação e compreensão dos conteúdos lecionados.

4.3.3. Plano de Aula

O plano de aula (Anexo 10) corresponde ao nível micro do planeamento e assume-se como o instrumento mais específico da intervenção pedagógica. A sua elaboração implica um processo prévio de antecipação e tomada de decisão relativamente às características da turma, aos objetivos da aula, à gestão do espaço e dos materiais, bem como às possíveis adaptações necessárias durante a prática.

O plano de aula constitui uma das competências fundamentais do professor, permitindo estruturar e orientar intencionalmente o processo de ensino e de aprendizagem (Tsuda et al., 2025).

Apesar de funcionar como um guião orientador da intervenção docente, os planos de aula foram elaborados com vista a serem flexíveis, isto é, a permitir ajustes e reajustes em função de constrangimentos e/ou dificuldades observados ao longo da aula. Neste sentido, a estrutura da aula não se limitava ao definido na planificação, sendo ajustada ao longo da sua realização, sempre que o contexto exigia adaptações às tarefas inicialmente previstas.

De forma geral, os planos de aula foram organizados em três momentos fundamentais: parte inicial, parte fundamental e parte final.

Na parte inicial, eram realizados exercícios de aquecimento e tarefas introdutórias mais simples, com o objetivo de preparar os alunos para os conteúdos da aula e para as atividades. Na parte fundamental, desenvolviam-se exercícios centrados nos objetivos específicos da aula, para consolidar as aprendizagens previstas na UD. Na parte final, realizavam-se exercícios de retorno à calma. Esta estrutura permitia organizar pedagogicamente a aula de forma progressiva e coerente, promovendo melhores condições para a aprendizagem dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

Durante o processo de elaboração dos planos de aula, foi necessário antecipar diferentes aspetos relacionados com a organização e a gestão da aula. Entre estes destacam-se as diferenças nos níveis de AF dos alunos, a necessidade de garantir a constituição equilibrada das equipas, a gestão do comportamento da turma, a disponibilidade de materiais, a adaptação do espaço ao exercício e a definição de progressões pedagógicas adequadas ao nível de desempenho dos alunos.

Segundo Graça e Mesquita (2007), a adaptação das tarefas às características dos alunos em função da matéria e dos materiais de ensino e aprendizagem constitui um dos fatores fundamentais para promover o envolvimento e a eficácia da aprendizagem.

Relativamente à constituição das equipas, procurou-se integrar alunos com diferentes níveis de desempenho no mesmo grupo, promovendo a entreaajuda e a cooperação entre pares, permitindo que os alunos com melhores níveis de desempenho apoiassem os colegas com mais dificuldades.

Apesar da elaboração prévia dos planos de aula, ocorreram situações que obrigaram à intervenção e à alteração de algumas tarefas. Menciona-se, a título de exemplo, uma situação ocorrida na UD de Basquetebol, durante a realização do exercício “jogo dos 10 passes”.

Inicialmente, o exercício foi estruturado em igualdade numérica, mas verificou-se que a tarefa apresentava um nível de complexidade elevado para os alunos. Perante essa dificuldade, foi necessário adaptar o exercício no decorrer da aula, introduzindo-se um “joker”, criando superioridade numérica ofensiva para a equipa com posse de bola, facilitando a continuidade do jogo e o sucesso na execução da tarefa.

Relativamente à descrição dos exercícios, cada plano incluía elementos fundamentais para orientar a intervenção pedagógica do professor, nomeadamente o tempo previsto para cada tarefa, os objetivos comportamentais, a descrição e organização dos exercícios e as componentes críticas associadas à execução técnica.

Por exemplo, no lançamento na passada em basquetebol, uma das componentes críticas observadas consistia na correta sequência de apoios (direito, esquerdo, direito), durante a execução do movimento do lado direito. Desta forma, o plano de aula contribuía não apenas para a organização da aula, mas também para uma intervenção pedagógica mais intencional, ajustada e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. A definição de componentes críticas facilita a observação pedagógica e melhora a qualidade do feedback fornecido aos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

4.4. Modelos de ensino

Ao longo do ano letivo, no que respeita ao processo de ensino e de aprendizagem, foram utilizados diferentes modelos de ensino, ajustados às características das modalidades abordadas e às necessidades dos alunos. A sua utilização permitiu estruturar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais organizada e fundamentada.

De acordo com Metzler (2017), o conceito de modelo de ensino representa um avanço relativamente às noções de método, estratégia ou estilo de ensino, uma vez que oferece uma perspetiva mais abrangente e integrada do processo pedagógico. Segundo este autor, um modelo de ensino fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender, apresentando uma ideia central que orienta a prática pedagógica. Além disso, contribui para a criação de uma linguagem técnica comum entre professores e possibilita uma avaliação mais válida e estruturada da aprendizagem dos alunos.

Metzler (2017) identifica e descreve oito modelos de instrução, expressamente concebidos para o ensino da EF ou coadaptados de modelos do ensino geral, tendo alguns destes sido aplicados ao longo das diferentes UD lecionadas durante o estágio.

No que diz respeito aos modelos de ensino utilizados ao longo do ano letivo (Quadro 1), a sua aplicação variou consoante a matéria/modalidade a lecionar.

Quadro 1. Modelos e Estratégias de Ensino

Matéria	Modelo	Estratégia	Desafios
- Basquetebol - Andebol	- <i>Teaching Games For Understanding</i> - Modelo de Instrução Direta	- Exercícios analíticos aquando da introdução dos conteúdos técnicos fundamentais, como o passe, a receção e o drible, com demonstração prévia e feedback corretivo constante; - Progressão para situações de jogo reduzido (2x2, 3x3), promovendo a aplicação dos conteúdos técnicos em contexto de jogo; - Organização de vários espaços de prática simultânea, aumentando o tempo de prática motora dos alunos;	- Intervir nos vários grupos de trabalho nas situações de jogos reduzidos e tarefas baseadas no jogo.

Matéria	Modelo	Estratégia	Desafios
- Ginástica de solo e de aparelhos - Badminton - Atletismo (estafeta)	-Modelo de Instrução direta	- Demonstração prévia dos conteúdos técnicos, acompanhada de explicação das componentes críticas da execução; - Organização dos alunos em estações de trabalho com progressão crescente de complexidade; - Realização de exercícios analíticos e progressivos antes da execução do movimento global;	- A supervisão simultânea das diferentes estações dificultava o acompanhamento técnico individualizado.
- Dança	- Modelo de Aprendizagem Cooperativa	- Organização da turma em grupos heterogêneos, promovendo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de desempenho; - Atribuição de responsabilidade aos grupos na construção de sequências coreográficas; - Intervenção do professor como elemento orientador e facilitador do trabalho cooperativo; - Apresentação e partilha das coreografias desenvolvidas pelos diferentes grupos.	- As diferenças nas relações interpessoais entre os alunos condicionavam, por vezes, a dinâmica e a cooperação dos grupos.
- Ginástica de solo; - Atletismo (lançamento do peso)	- Modelo de Ensino entre Pares	- Organização dos alunos em pares, alternando funções de execução e observação; - Utilização de documentos de apoio com componentes críticas dos movimentos técnicos; - Supervisão e orientação constantes do professor durante o processo de observação e correção.	- Alguns alunos apresentavam dificuldade em assumir um papel ativo na observação e correção da execução técnica.

Tal como descrito, no quadro 1, nas modalidades coletivas de basquetebol e andebol, abordadas no primeiro e no segundo período, respetivamente, o modelo predominante foi o *Teaching Games for Understanding*.

A aplicação deste modelo permitiu que não fosse necessário dedicar um período prolongado à aprendizagem de habilidades técnicas específicas básicas, sendo estas componentes apenas exercitadas quando eram introduzidas nas aulas.

Segundo Thorpe, Bunker & Almond (1986), o Modelo *Teaching Games for Understanding* integra de forma mais ampla as decisões pedagógicas, articulando objetivos, conteúdos, organização, avaliação e participação dos alunos. Neste sentido, este modelo procura colocar os alunos perante questões relacionadas com o *quando* e o *porquê* de agir em determinada situação de jogo e não apenas com o *como* executar uma determinada técnica.

O contexto do jogo e o significado das ações assumem, assim, um papel central, sendo os aspetos técnicos desenvolvidos em função das necessidades identificadas nas situações de jogo. Este modelo apresenta uma abordagem centrada no aluno e no próprio jogo, sendo a escolha das formas modificadas de jogo um elemento fundamental do processo de ensino.

Na lecionação da modalidade de andebol, colocaram-se em prática estes princípios através da utilização de situações de aprendizagem mais próximas do contexto real de jogo. Após uma fase inicial de abordagem dos conteúdos técnicos fundamentais, recorrendo a um conjunto de tarefas baseadas no jogo, as aulas evoluíram para situações de jogo reduzido e exercícios de superioridade numérica, 2x1 e contra-ataque 3x2.

A utilização destas formas reduzidas de jogo permitia aumentar o tempo de prática motora dos alunos, uma vez que, sendo menor o número de jogadores envolvidos, havia maior probabilidade de todos contactarem com a bola e participarem ativamente nas ações de jogo. Paralelamente, a redução do número de alunos por espaço de jogo diminuía a dificuldade de execução e de organização e facilitava a compreensão das situações táticas trabalhadas, proporcionando melhores condições para a ocupação do espaço, criação de linhas de passe e tomada de decisão.

Durante a realização destas tarefas de aprendizagem, houve momentos em que o jogo era interrompido para questionar os alunos acerca das decisões tomadas e das soluções

encontradas nas diferentes situações de jogo, procurando desenvolver a compreensão tática e a reflexão sobre as ações realizadas.

Estas intervenções procuravam não apenas corrigir aspetos técnicos e táticos, mas também estimular a participação ativa dos alunos na compreensão do jogo e na identificação de soluções adequadas para os diferentes problemas surgidos em contexto de prática. As tarefas eram ajustadas em função das dificuldades observadas e/ou relatadas pelos alunos, através da adaptação do espaço, do número de jogadores ou das regras do exercício, permitindo adequar o nível de complexidade às características e necessidades da turma.

Noutras modalidades, nomeadamente na ginástica (de solo e de aparelhos), no atletismo e no badminton, utilizou-se predominantemente o Modelo de Instrução Direta. Este modelo revelou-se mais adequado às características técnicas destas modalidades, permitindo uma transmissão clara e estruturada dos conteúdos, bem como a aprendizagem progressiva dos gestos técnicos.

O Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por uma intervenção mais orientada pelo professor, que assume um papel central na explicação, demonstração e correção das execuções técnicas. Neste tipo de abordagem pedagógica, é fundamental que o professor possua conhecimento aprofundado das modalidades lecionadas, de forma a transmitir corretamente as informações relevantes e corrigir as execuções técnicas dos alunos sempre que necessário (Rosenshine & Stevens, 1986).

Na modalidade de ginástica, quer de solo, quer de aparelhos, a aplicação deste modelo realizou-se através da organização da turma em diferentes estações de trabalho, distribuídas de forma progressiva até à realização do movimento final pretendido.

No início da aula, o professor explicava e demonstrava as tarefas a executar em cada estação de trabalho, clarificando as componentes críticas e os aspetos técnicos fundamentais de cada exercício. Após esse momento inicial de instrução, os alunos realizavam as tarefas de forma autónoma. O professor permanecia na estação correspondente ao movimento final, prestando apoio, emitindo feedback corretivo e garantindo condições de segurança durante a execução dos elementos de maior complexidade e risco. A organização em estações permitia aumentar o tempo de prática motora dos alunos e promover uma progressão gradual das aprendizagens, contudo, apresentava igualmente alguns desafios ao nível da supervisão pedagógica.

Apesar do professor se encontrar posicionado de modo a manter contacto visual com as restantes estações, tornava-se mais difícil acompanhar todos os alunos e fornecer feedback individualizado em simultâneo.

“A aula teve um elevado tempo de prática motora, no entanto, senti muita dificuldade em prestar apoio a todas as estações, uma vez que atribuí maior atenção à estação principal, acabando por não acompanhar devidamente as restantes.”
(Diário de Bordo, dia 03/03/2026, aulas 63 e 64).

Relativamente à dança, o modelo de ensino utilizado foi a aprendizagem cooperativa. Segundo Dyson e Casey (2012), este modelo pedagógico promove a colaboração entre os alunos, a responsabilidade partilhada e a construção coletiva do conhecimento. No contexto das aulas de dança, esta abordagem revelou-se particularmente eficaz para estimular o trabalho de grupo e a criatividade.

Durante esta UD, os alunos foram organizados em grupos heterogéneos, integrando alunos com diferentes níveis de desempenho e relações interpessoais distintas. Cada grupo tinha como objetivo construir uma coreografia, de forma colaborativa, que foi apresentada no momento final da UD.

“Em reflexão com a professora cooperante, decidi que os alunos se organizariam em grupos escolhidos por eles próprios, tendo realizado posteriormente os ajustes necessários. Esta opção revelou-se eficaz, uma vez que muitos alunos não se aperceberam das alterações realizadas aos grupos, permitindo a constituição de grupos mais heterogéneos.” (Diário de Bordo, dia 04/11/2025, aulas 22 e 23).

Ao longo do processo, os alunos foram incentivados a participar ativamente na criação dos movimentos, na seleção das transições e na organização da sequência coreográfica, promovendo a cooperação e a tomada de decisão em grupo. O meu papel centrou-se em particular na orientação das tarefas, no apoio à dinâmica dos grupos e na emissão de feedback relativamente à organização e à criatividade das coreografias apresentadas.

“O objetivo principal da aula consistiu na criação de uma coreografia. Cada grupo ficou responsável por uma coluna de som e pela elaboração da sua coreografia. Eu tinha de passar pelos grupos e dar algumas ideias, sugestões e recordar que queria alguns aspetos na coreografia. É um modelo de aula muito bom, que me permite

uma grande liberdade de circulação pelo espaço de aula.” (Diário de Bordo, dia 06/11/2025, aula 24).

No entanto, é de referir que esta matéria se revelou particularmente desafiante, sobretudo devido à resistência inicial demonstrada por alguns alunos perante a modalidade, especialmente por parte dos rapazes, que evidenciavam menor motivação e envolvimento nas tarefas propostas. Neste sentido, a organização dos grupos de forma heterogénea procurou promover um ambiente de maior entreajuda e participação, contribuindo para um maior envolvimento e motivação.

Por fim, importa referir que o Modelo de Ensino entre Pares foi utilizado em alguns momentos nas aulas de Ginástica de Solo e no Atletismo (lançamento do peso).

A sua aplicação surgiu sobretudo em situações em que alguns alunos demonstravam maior facilidade na execução técnica dos conteúdos abordados. Nestes casos, os alunos eram incentivados a apoiar e orientar os colegas, ajudando na compreensão e execução correta dos movimentos. Esta estratégia, acompanhar e apoiar os alunos, permitiu promover uma aprendizagem mais colaborativa, reforçando simultaneamente a participação ativa dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, estratégia considerada relevante por autores (Guo et al, 2023).

De forma a facilitar o processo de observação e correção entre os alunos, foram utilizados “*skill card*” (Anexo 11) com informação relativa às componentes críticas das diferentes habilidades motoras trabalhadas. Estas fichas funcionavam como documentos de apoio à observação pedagógica, permitindo aos alunos identificar aspetos técnicos fundamentais e fornecer feedback aos colegas de forma mais autónoma e estruturada.

Na Ginástica de Solo, estas estratégias foram utilizadas sobretudo na observação de elementos ginásticos, enquanto no lançamento do peso, os alunos recorriam às “*skill card*” para analisar aspetos técnicos relacionados com a posição corporal, sequência do movimento e execução do lançamento.

Apesar das vantagens associadas a este modelo, verificou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades em assumir, de forma consistente, o papel de observador e “corretor” dos colegas, sendo necessária a intervenção frequente do professor para reforçar a importância do feedback entre pares e orientar os alunos na identificação dos principais erros técnicos observados.

4.5. Avaliação

A avaliação constituiu um processo fundamental e contínuo ao longo de todo o EP, assumindo-se como uma componente essencial do processo de ensino e de aprendizagem. Simultaneamente, representou um momento de grande responsabilidade para o professor estagiário e, numa fase inicial, foi um desafio, dada a complexidade associada à interpretação e tomada de decisões com base na informação obtida.

De acordo com Miras e Solé (1992), a avaliação pode ser entendida como um processo que envolve a recolha, análise e interpretação de informações, seguido da tomada de decisões com base em critérios previamente definidos, que podem ser explícitos ou implícitos. Trata-se de uma atividade que envolve necessariamente alguma subjetividade, uma vez que não se limita à simples medição de resultados, implicando também a atribuição de valor em função de determinados critérios, os quais estão frequentemente associados a questões de natureza técnica.

Segundo Natriello (1987), a avaliação desempenha diversas funções no contexto educativo. Em primeiro lugar, assume uma função de certificação, garantindo que o aluno atinge um determinado nível de desempenho previamente definido. Esta função permite verificar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Em segundo lugar, a avaliação pode assumir uma função de seleção, possibilitando a identificação do nível de desempenho dos alunos, quer para efeitos de progressão escolar, quer para o prosseguimento de estudos ou integração na vida ativa.

Para além disso, desempenha também uma função de orientação, na medida em que permite identificar dificuldades apresentadas pelos alunos e, conseqüentemente, orientar intervenções pedagógicas que contribuam para a sua superação.

No contexto do ensino da EF, a avaliação pode assumir diferentes modalidades, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Ainda assim, no caso do EP, a avaliação diagnóstica foi aplicada apenas em algumas modalidades, uma vez que, em UD de curta duração, a sua aplicação nem sempre se justifica.

A avaliação diagnóstica era realizada no início das UD e tinha como principal objetivo identificar o nível inicial de desempenho dos alunos. Mais concretamente, procurava-se verificar se os alunos possuíam os conhecimentos e competências previamente adquiridos

necessários para a progressão das novas aprendizagens, bem como compreender o grau de familiaridade com os conteúdos a abordar.

Esta informação permitiu ajustar o processo de ensino às características dos alunos da turma, adaptando os exercícios propostos. Além disso, o conhecimento do ponto de partida dos alunos permitiu definir objetivos realistas para a UD e estabelecer critérios de referência para a avaliação final. Por exemplo, na modalidade de badminton, segundo as indicações das aprendizagens essenciais, os alunos deveriam exercitar os batimentos e distinguir os diferentes tipos de batimentos. Após a realização da avaliação diagnóstica, verificou-se que seria mais importante que os alunos aprendessem a sustentar o volante.

“Estava com as expectativas muito altas, porque as Aprendizagens Essenciais indicam que os alunos devem terminar o badminton a realizar o *lob*, o *clear* e o *amorti*, mas eles têm muita dificuldade em sustentar o volante no ar e em cooperar, então vou ter de abandonar essa ideia e começar pelo básico.” (Diário de Bordo, dia 06/01/2026, aulas 42 e 43).

A avaliação sumativa correspondeu ao momento de síntese do processo de aprendizagem desenvolvido em cada UD. Os critérios de avaliação, registados num Instrumento de Avaliação Sumativa, foram definidos no início da modalidade, embora pudessem sofrer pequenos ajustes ao longo do processo (Anexo 12).

Esta modalidade de avaliação permitiu tomar decisões relativamente à progressão dos alunos, uma vez que possibilitava comparar o desempenho alcançado com os objetivos previamente estabelecidos. Assim, a avaliação sumativa foi realizada no final de cada UD e permitiu verificar se os objetivos definidos tinham sido alcançados, bem como refletir sobre a adequação desses objetivos ao nível de desempenho apresentado pelos alunos.

Numa fase inicial, o processo associado à avaliação sumativa revelou-se desafiante. Inicialmente, tinha tendência a incluir um elevado número de parâmetros de observação nas grelhas de avaliação. O registo de um elevado número de parâmetros dificultava o processo de avaliação, sobretudo devido à necessidade de gerir simultaneamente os alunos da turma ao nível comportamental e acompanhar a execução técnica na prática.

“Hoje foi a avaliação sumativa de basquetebol, e mesmo colocando os alunos a realizar exercícios que previamente já tinham realizado, foi difícil analisar, controlar e avaliar todos os aspetos em simultâneo (...) Tive muita dificuldade em preencher a grelha de avaliação por serem muitos parâmetros, tenho de ser mais objetivo nesse sentido.” (Diário de Bordo, dia 02/12/2025, aulas 34 e 35).

À medida que o EP foi avançando e em resultado das reflexões realizadas com a professora cooperante e com a professora orientadora, tornou-se evidente que seria importante seleccionar apenas os aspetos essenciais e os pontos-chave das aprendizagens que se pretendiam avaliar. Neste sentido, procedi à reformulação das grelhas de avaliação, tornando-as mais objetivas e funcionais.

Paralelamente, executou-se uma alteração na forma temporal como era recolhida a informação para a avaliação sumativa. Numa fase inicial, a observação dos alunos centrava-se sobretudo na última aula da UD, funcionando quase como um momento isolado de avaliação final. Contudo, ao longo do EP, compreendi a importância de realizar uma observação contínua ao longo das diferentes aulas da unidade. Assim, os registos e as observações passaram a ser efetuados progressivamente durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que, na última aula, grande parte da grelha de avaliação se encontrasse já preenchida. A última aula servia, sobretudo, para confirmar desempenhos, esclarecer dúvidas relativamente a alguns alunos e validar os níveis de desempenho observados anteriormente.

“É muito mais simples assim! Hoje, apenas estive atento a dois alunos, os que me faltavam avaliar. Os restantes alunos já tinham os parâmetros de avaliação preenchidos. Para além disso recordar que a colocação de menos critérios agiliza todo o processo.” (Diário de Bordo, dia 26/02/2026, aula 62).

4.6. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo

O EP previa a lecionação de uma UD num ciclo de ensino distinto do da turma residente. Considerando que a turma residente pertencia ao 3.º ciclo do ensino básico (8.º ano), tornou-se necessária a lecionação de uma UD no 2.º ciclo, nomeadamente numa turma do 5.º ano. A lecionação desta UD ocorreu durante o segundo período.

No entanto, importa referir que, desde o início do ano letivo, um dos docentes da escola responsável por uma turma do 5.º ano solicitou apoio pedagógico, dado que a turma

integrava três alunos com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo. Desta forma, o acompanhamento pedagógico realizado pelos professores estagiários prolongou-se ao longo do ano letivo.

A turma era constituída por 21 alunos, dos quais 12 eram rapazes e nove raparigas. As aulas lecionadas pelos professores estagiários incidiram sobre as modalidades de voleibol e futebol de 5.

Os estagiários participaram ativamente nas aulas desta turma, desde uma fase inicial, em particular no acompanhamento mais individualizado dos alunos com perturbação do espectro do autismo, auxiliando-os na realização das tarefas propostas e promovendo a sua participação e inclusão nas atividades desenvolvidas. Este acompanhamento assumia particular importância em situações de maior complexidade ou em momentos em que os alunos demonstravam menor predisposição para participar nas tarefas.

Numa fase inicial, um dos principais objetivos passou pela criação de uma relação de proximidade e familiarização dos alunos com a presença dos professores estagiários nas aulas. A experiência de lecionar a alunos desta faixa etária revelou-se, desde o início, simultaneamente desafiante e enriquecedora. A diferença etária entre os alunos da turma residente (8.º ano) e os alunos do 5.º ano mostrou-se bastante significativa, refletindo-se sobretudo ao nível da maturidade e das dinâmicas comportamentais apresentadas em contexto de aula.

Um dos principais desafios associados à leção neste nível de ensino relacionou-se com os elevados níveis de energia e agitação demonstrados pelos alunos, exigindo uma gestão de aula mais dinâmica e constante organização de tarefas e atividades, uma vez que os alunos apresentavam dificuldade em permanecer inativos durante períodos prolongados.

Outro desafio particularmente significativo esteve relacionado com a presença dos três alunos com perturbação do espectro do autismo, que apresentavam níveis distintos de funcionalidade e necessidades diferenciadas.

Um dos alunos demonstrava uma postura mais participativa e colaborativa, procurando envolver-se nas atividades apesar das dificuldades evidenciadas. Um segundo aluno revelava um comportamento mais reservado, sendo frequentemente necessário recorrer a estratégias adicionais de incentivo para promover a sua participação. Por sua vez, o

terceiro aluno apresentava uma postura mais contestatária, demonstrando maior resistência em determinados momentos da aula.

De forma geral, os três alunos participavam na maioria das atividades propostas, contudo, em situações de jogo associadas às modalidades coletivas, tornava-se necessário proceder à adaptação de determinadas tarefas, de forma a garantir uma participação mais ativa e ajustada às suas capacidades.

Neste contexto, a presença simultânea de dois professores estagiários e do professor titular revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento das aulas, permitindo uma melhor gestão da turma e um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

O processo de elaboração das respetivas UD e definição dos objetivos pedagógicos revelou-se inicialmente complexo. Numa fase inicial, as expectativas relativamente às aprendizagens a alcançar eram elevadas. Contudo, após a avaliação diagnóstica, verificou-se a necessidade de reajustar os objetivos e adaptar as estratégias pedagógicas ao nível de desempenho efetivamente apresentado pelos alunos.

Uma das dificuldades sentidas esteve relacionada com a abordagem ao ensino do futebol de 5. Verificou-se que o nível de execução técnica e de compreensão do jogo apresentado pelos alunos não permitia, numa fase inicial, privilegiar uma abordagem centrada nos princípios táticos do jogo. Assim, tornou-se necessário direcionar o ensino para o desenvolvimento das competências técnicas mais básicas, como o passe, a receção, a condução de bola e o remate.

Ao longo das aulas, o modelo de ensino predominante foi o Modelo de Instrução Direta. A escolha deste modelo deveu-se, em grande medida, às dificuldades apresentadas pelos alunos na execução dos gestos técnicos fundamentais das modalidades abordadas. Neste sentido, os professores recorreram frequentemente à demonstração das tarefas, à explicação detalhada das componentes críticas dos movimentos e ao fornecimento constante de feedback, procurando promover a melhoria da execução técnica e a progressão gradual das aprendizagens.

De forma global, a experiência de lecionar a alunos do 2.º ciclo revelou-se extremamente importante para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários, permitindo o contacto com diferentes realidades educativas, a importância da inclusão e a compreensão das especificidades associadas à leção em distintas faixas etárias.

Por último, mencionar também que para além de ter constituído um desafio extra, trabalhar com alunos com perturbação do espectro do autismo, considero ter sido uma oportunidade única de aprendizagem, reforçando os conceitos sobre a importância da adaptação pedagógica, da flexibilidade e da promoção de práticas educativas inclusivas.

4.7. Observação e Reflexão Pedagógica

As observações e as reflexões assumiram um papel fundamental ao longo de todo o EP. O processo reflexivo revelou-se essencial para o desenvolvimento profissional do NE, uma vez que permitiu analisar criticamente a prática pedagógica e promover a melhoria contínua do ensino.

De acordo com Schön (1983), os profissionais reflexivos aprendem continuamente a partir da experiência, reconstruindo o conhecimento através da reflexão sobre a ação e sobre as situações vivenciadas na prática profissional.

Uma das principais razões que justificam a importância da reflexão na prática docente prende-se com o facto de esta permitir ao professor afastar-se de modelos de atuação rotineiros. A reflexão promove uma intervenção mais consciente, ponderada e intencional, contribuindo para a evolução das práticas pedagógicas e para a adoção de estratégias de ensino mais eficazes. Neste sentido, todos os estagiários desenvolveram práticas regulares de reflexão semanal, nas quais eram analisados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em cada aula, bem como possíveis alterações ao plano de aula. Este momento permitia promover o debate entre pares e a análise crítica das práticas pedagógicas.

Por outro lado, o processo revelou-se particularmente importante para o desenvolvimento de todos os elementos do NE, uma vez que permitiu aprender com os erros identificados e evitar a sua repetição em aulas posteriores. Simultaneamente, os aspetos positivos identificados poderiam ser integrados nas aulas dos restantes colegas, contribuindo para a melhoria global das práticas de ensino.

Durante a observação das aulas dos colegas estagiários, foi utilizada uma folha de observação (Anexo 13), que ao longo do ano sofreu alterações, de modo a tornar-se mais simples o seu preenchimento, com o objetivo de registar informações mais concretas (Anexo 14), nomeadamente a descrição dos exercícios realizados na aula, a intervenção

pedagógica dos estagiários, o comportamento dos alunos e diversos outros comentários relacionados com a organização da aula.

O processo de observação e reflexão contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino ministrado ao longo do EP. A análise e discussão das situações ocorridas em contexto de aula revelaram-se, também, fundamentais para o meu desenvolvimento e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

As reflexões realizadas após as aulas, tal como referido anteriormente, permitiram identificar dificuldades, analisar erros cometidos durante a intervenção pedagógica e procurar estratégias de melhoria para as aulas seguintes. Neste sentido, verificou-se que muitos dos erros identificados deixavam de se repetir, resultado da reflexão contínua e da adaptação das práticas pedagógicas ao longo do estágio.

O processo reflexivo foi fundamental para o desenvolvimento das competências profissionais, promovendo a análise crítica, a adaptação e a tomada de decisão em contexto real de ensino.

5. Área 2 - Atividades de Contexto Extracurricular Realizadas ao Longo do Estágio

Ao longo do EP foram realizadas diversas atividades extracurriculares, que passo a descrever, que permitiram complementar e enriquecer o processo de integração no ambiente escolar e o desenvolvimento de novas competências enquanto futuros professores. A apresentação das atividades encontra-se organizada por ordem cronológica de ocorrência (Quadro 2).

Quadro 2. Atividades Extracurriculares

Atividade	Descrição	Reflexão / Contributo para a formação
Semana Europeia do Desporto	- Dinamização de um circuito de condição física constituído por várias estações de exercícios, integrado nas comemorações da Semana Europeia do Desporto.	- Constituiu o primeiro desafio do estágio, favorecendo a integração no contexto escolar e o desenvolvimento de competências de planeamento, comunicação e trabalho colaborativo. Permitiu ainda estabelecer os primeiros contactos com a comunidade docente.
Corta-Mato Escolar	- Colaboração na organização e apoio no decorrer do corta-mato escolar, envolvendo alunos de diferentes ciclos de ensino.	- Possibilitou compreender a logística associada à organização de eventos desportivos de grande dimensão, desenvolvendo capacidades de gestão, supervisão e resolução de situações imprevistas, além de reforçar a integração na vida escolar.
Reviver o Passado (Anexo 15, Anexo 16 e Anexo 17)	- Organização e dinamização de um evento de jogos tradicionais destinado aos alunos do 2.º ciclo.	- A atividade permitiu adquirir experiência na conceção, planeamento e implementação de eventos escolares. Contribuiu para o desenvolvimento de competências organizacionais, para o fortalecimento do trabalho em equipa e para uma melhor compreensão das características dos alunos mais novos.
Desporto Escolar (Badminton)	- Acompanhamento do grupo-equipa de badminton em treinos e competições interescolares ao longo do ano letivo.	- Constituiu uma experiência relevante ao nível do ensino e treino da modalidade, promovendo a reflexão sobre estratégias pedagógicas e o acompanhamento dos alunos em contexto competitivo. Favoreceu igualmente o contacto com diferentes realidades escolares e profissionais.

Atividade	Descrição	Reflexão / Contributo para a formação
Torneio de Funcionários e Professores (Anexo 18)	- Planeamento e preparação de um torneio de futsal destinado aos profissionais da escola, que acabou por não se realizar devido à reduzida adesão.	- Apesar da sua não concretização, permitiu desenvolver competências de organização, divulgação e gestão de atividades, bem como compreender as dificuldades associadas à mobilização da comunidade educativa para este tipo de iniciativas.
Livro de Condição Física (Anexo 19)	- Elaboração de um livro de treinos de condição física com exercícios, descrições e vídeos demonstrativos destinados à comunidade escolar.	- A atividade promoveu o trabalho colaborativo entre os estagiários e possibilitou a promoção de hábitos de prática de exercício físico a toda a comunidade educativa. Apesar da reduzida adesão, contribuiu para o desenvolvimento de competências de conceção e produção de materiais educativos.

Em suma, as atividades desenvolvidas ajudaram a promover a integração no contexto escolar e na comunidade educativa, contribuindo para o desenvolvimento e a consolidação de competências relativas ao planeamento, organização, comunicação, gestão e trabalho colaborativo. Proporcionaram experiência na conceção e implementação de eventos, no acompanhamento dos alunos em diferentes contextos e na reflexão sobre estratégias pedagógicas, permitindo ainda compreender a logística e os desafios inerentes à organização de atividades na comunidade educativa.

6. Área 3 - Motivação, percepção de esforço e qualidade de execução técnica na área da aptidão física: estudo em contexto de estágio profissional

6.1 Resumo

Focado na promoção da saúde e no desenvolvimento de estilos de vida ativos dos alunos, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de três métodos de Treino Intervalado de Alta Intensidade (Tabata, Estações e *As Many Reps As Possible*), no que diz respeito à motivação, à percepção de esforço e à qualidade da execução técnica dos exercícios. Participaram no estudo 20 alunos, 12 rapazes e oito raparigas, de uma turma do 8º ano de escolaridade. O estudo decorreu ao longo de seis aulas, durante as quais foram realizados os mesmos exercícios, variando apenas o formato de execução de cada método. A recolha de dados foi efetuada no final de cada aula, recorrendo a diferentes instrumentos consoante a variável em análise. A motivação foi avaliada de forma quantitativa através de uma escala de Likert e, complementarmente, de forma qualitativa mediante entrevistas realizadas após cada sessão. A PSE foi registada com recurso à Escala de Borg. Por fim, a qualidade de execução técnica dos exercícios foi avaliada através do preenchimento de uma ficha de observação com as respetivas componentes críticas, com base na análise do registo audiovisual das aulas. Os resultados revelaram que os diferentes métodos de treino influenciam de forma distinta a resposta dos alunos ao exercício físico, destacando-se o método Tabata como o principal promotor de motivação. Este método associou-se ainda a uma menor incidência de erros técnicos, sugerindo uma melhor preservação da qualidade da execução, em função da sua estrutura intervalada de esforço e recuperação. Em contrapartida, o método de Estações registou a maior PSE e valores de motivação tendencialmente mais neutros. Conclui-se, assim, que o método Tabata se destacou neste estudo por conjugar elevados níveis de motivação com uma menor incidência de erros técnicos, evidenciando-se como uma abordagem particularmente adequada no contexto da Educação Física escolar.

Palavras-chave: MÉTODOS DE TREINO, MOTIVAÇÃO, PERCEÇÃO DE ESFORÇO, QUALIDADE DE EXECUÇÃO.

6.2 Abstract

Focused on promoting health and fostering active lifestyles amongst pupils, this study aimed to analyse the impact of three High-Intensity Interval Training (HIIT) methods (Tabata, Circuit Training and As Many Reps As Possible) on motivation, perceived exertion (PE) and the quality of technical execution of the exercises. This study involved a Year 8 class comprising 20 pupils, 12 boys and eight girls. The study took place over six lessons, during which the same exercises were performed, with only the format of each method varying. Data collection took place at the end of each lesson, using different instruments depending on the variable under analysis. Motivation was assessed quantitatively using a Likert scale and, in addition, qualitatively through interviews conducted after each session. PSE was recorded using the Borg Scale. Finally, the technical quality of the exercises was assessed by completing an observation form covering the relevant critical components, based on an analysis of the audiovisual recording of the lessons. The results revealed that different training methods influence students' response to physical exercise in distinct ways, with the Tabata method standing out as the main driver of motivation. This method was also associated with a lower incidence of technical errors, suggesting better maintenance of the quality of execution, due to its interval-based structure of exertion and recovery. In contrast, the Circuit Training method recorded the highest PSE and motivation scores that tended to be more neutral. It can therefore be concluded that the Tabata method stood out in the context of this study by combining high levels of motivation with a lower incidence of technical errors, proving to be a particularly suitable approach in the context of school Physical Education.

Keywords: TRAINING METHODS, MOTIVATION, PERCEPTION OF EFFORT, QUALITY OF EXECUTION.

6.3 Introdução

Segundo Ortega et al. (2008), a AF corresponde à capacidade individual de desempenho motor, envolvendo um conjunto de qualidades fisiológicas e psicológicas. Caspersen, Powell e Christensen (1985) complementam esta definição ao distinguirem duas dimensões da AF: uma relacionada com a saúde, que integra a capacidade aeróbia, a força muscular, a resistência de força, a flexibilidade e a composição corporal e outra associada ao rendimento desportivo, que engloba capacidades como a agilidade, o equilíbrio, a coordenação, a velocidade, a força dinâmica e o tempo de reação.

Partindo desta contextualização, importa compreender o papel da AF no contexto da disciplina de EF.

De acordo com Quennerstedt (2019), a EF foi tradicionalmente entendida como uma disciplina cujo principal objetivo consistia na redução do risco de doença através da prática regular de exercício físico. Contudo, esta perspetiva tem vindo a transformar-se, assumindo, atualmente, um papel mais abrangente na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, tanto dentro como fora do contexto escolar. Assim, a EF deixou de se centrar exclusivamente numa abordagem patogénica, orientada para a prevenção da doença, passando a valorizar uma perspetiva salutogénica, focada na promoção e no desenvolvimento da saúde.

O conceito de salutógenese foi introduzido em 1979 por Aaron Antonovsky, que colocou a seguinte questão: “*Como podemos ajudar esta pessoa a ter uma saúde melhor?*” Foi a partir dessa investigação que se criou a ideia central de como deve ser pensada e operacionalizada a AF no contexto da EF, isto em contraponto com a abordagem patogénica que parte da doença para compreender como pode ser evitada, controlada ou eliminada.

A perspetiva salutogénica procura potenciar o desenvolvimento da saúde através da promoção de estilos de vida ativos e da compreensão dos benefícios associados à prática regular de atividade física (Eastham, 2018; Harris et al., 2016). Neste sentido, a atividade física desempenha um papel determinante na promoção da saúde física e mental. Consequentemente, a EF deve contribuir para a construção de hábitos de vida saudáveis através de um processo de aprendizagem centrado no aluno, permitindo-lhe conhecer, monitorizar e compreender os seus níveis de AF (McConnell, 2010).

Deste modo, mais do que procurar resolver problemas de saúde específicos dos alunos, como é exemplo o excesso de peso, que, segundo o estudo COSI¹ Portugal 2022, coordenado pelo Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, reporta que 31,9% das crianças entre os seis e os oito anos apresentam excesso de peso, enquanto 13,5% apresentam obesidade (Rito et al., 2023), importa compreender de que forma se pode ajudar cada aluno a melhorar a sua saúde, de que forma se pode promover uma maior consciencialização sobre a importância de ter hábitos saudáveis e sobre como promover o gosto pela prática de atividade física.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais da EF, do plano curricular do 8.º ano, definidas pela Direção-Geral da Educação, um dos objetivos da área dos conhecimentos consiste em relacionar a AF com a saúde e identificar fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido nesta área assume particular relevância, não apenas pela aposta na melhoria dos níveis de AF dos alunos, mas também pela promoção de conhecimentos e competências que favoreçam a autonomia na prática de exercício físico ao longo da vida.

Foi neste enquadramento que surgiu o presente estudo, resultante de uma reflexão conjunta com a professora orientadora de estágio durante uma das aulas observadas, na qual se destacou a importância atribuída ao desenvolvimento da AF nas aulas de EF. Assim, o estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender a influência da aplicação de diferentes métodos de Treino Intervalado de Alta Intensidade (TIAI)² na motivação, na PSE e na qualidade de execução técnica das tarefas realizadas pelos alunos no âmbito da AF.

A partir deste objetivo central foram formuladas as seguintes questões:

- Qual dos métodos de TIAI promove maiores níveis de motivação nos alunos?
- Qual dos métodos de TIAI se associa a uma maior PSE nos alunos?
- Que métodos de TIAI promovem uma melhor qualidade de execução técnica dos exercícios por parte dos alunos?

¹ COSI - *Childhood Obesity Surveillance Initiative*

² Os protocolos HIIT incluem breves períodos de exercício de alta intensidade alternados com períodos de exercício de baixa intensidade ou repouso e são caracterizados por uma frequência cardíaca e consumo de oxigénio elevados (normalmente superior a 80-90% do máximo) (Reppa et al., 2023).

As respostas a estas questões assumem uma relevância prática e pedagógica, na medida em que podem contribuir para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem na área da AF. A identificação dos modelos de treino que promovem maiores níveis de motivação, maior PSE ou melhor qualidade de execução técnica pode apoiar e orientar na escolha de estratégias pedagógicas mais adequadas ao contexto escolar.

Paralelamente, o presente estudo pode contribuir para o desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos relativamente a diferentes modelos de treino, dotando-os de ferramentas que favoreçam a prática de exercício físico fora do contexto escolar e promovam a adoção de estilos de vida mais saudáveis.

6.4 Metodologia

6.4.1 Participantes

A população em estudo corresponde à escola cooperante onde decorreu o EP. Os participantes deste estudo foram os alunos de uma turma do 8.º ano, selecionada por conveniência, por integrar o contexto de intervenção pedagógica do estagiário responsável pelo estudo. A turma era composta por 20 alunos, dos quais 12 eram rapazes e oito eram raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade.

6.4.2 Desenho do estudo

A calendarização e execução do estudo tiveram por base um planeamento (Anexo 20) definido de acordo com os objetivos do estudo. Na fase preparatória foram realizadas três aulas experimentais (1.ª fase), seguidas de seis aulas destinadas à implementação do estudo (2.ª fase). Os diferentes métodos de TIAI foram operacionalizados em aulas de 100 minutos.

A 1.ª fase teve duração reduzida, com o objetivo de testar e ajustar os procedimentos metodológicos, minimizando possíveis vieses associados ao efeito de aprendizagem decorrente da repetição dos exercícios. Esta fase permitiu ainda a identificação de aspetos organizativos e pedagógicos a melhorar antes da realização da fase principal do estudo, 2ª fase.

Nesta primeira fase, os alunos foram sujeitos a formatos distintos de treino intervalado: o método Tabata, Estações e *As Many Reps As Possible* (AMRAP). A seleção

destes formatos teve por base a sua aplicabilidade em contexto escolar e a sua capacidade de induzir diferentes respostas ao nível da motivação, esforço e desempenho motor.

A 2.^a fase consistiu na implementação do estudo propriamente dito, tendo decorrido entre 17 de março e 5 de maio, em seis aulas. Esta fase constituiu o momento de recolha de dados.

A sequência de aplicação dos modelos ao longo das seis aulas foi a seguinte: método Tabata (1.^a e 4.^a aula), método por estações (2.^a e 5.^a aula) e método AMRAP (3.^a e 6.^a aula). Esta organização garantiu que cada modelo fosse aplicado duas vezes:

- O método Tabata consiste na execução de exercícios seguidos de intervalos de descanso de duração curta e fixa, repetindo-se esse padrão ao longo do treino (Reppa et al., 2023). No presente estudo, o método teve a duração total de oito minutos, organizado em duas séries de oito exercícios. Foi definido um formato de 20 segundos de trabalho seguidos de dez segundos de descanso. Esta organização permitiu aos alunos atingir níveis elevados de fadiga nos momentos finais, mantendo a capacidade de recuperação entre exercícios.
- O método por estações funciona de forma semelhante ao anterior, distinguindo-se pelo facto de a progressão não ser baseada no tempo, mas sim no número de repetições. Assim, cada aluno avançava para a estação seguinte após completar o número de repetições definido para cada exercício, realizando o treino ao seu próprio ritmo. Cada estação apresentava um número específico de repetições previamente estabelecido e a duração total do treino foi fixada em oito minutos.
- O método AMRAP consiste na realização do maior número possível de repetições num determinado intervalo de tempo (Barba-Ruiz et al., 2024), neste caso, de 20 segundos. O aluno era incentivado a maximizar o seu desempenho em cada exercício e, na série seguinte, a procurar superar o resultado anterior. Tal como no método Tabata, foram definidos dez segundos de descanso entre exercícios, perfazendo uma duração total de treino de oito minutos.

Importa referir que os exercícios foram os mesmos nos três métodos de treino, variando apenas a sua estrutura de execução (tempo ou repetições) e o incentivo ao esforço. Esta opção metodológica teve como objetivo assegurar que as diferenças observadas eram atribuíveis ao método de treino e não à natureza dos exercícios.

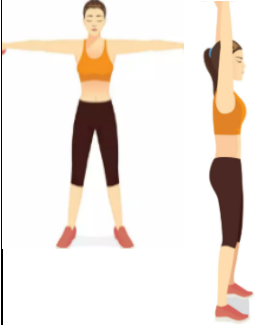
Por outro lado, a seleção dos exercícios teve como objetivo garantir o envolvimento equilibrado dos principais grupos musculares. Para cada formato foram selecionados dois exercícios por grupo muscular. A sequência de execução foi organizada de forma alternada: membros superiores, membros inferiores, core e componente cardiorrespiratória, repetindo-se este padrão ao longo da sessão.

Esta organização procurou evitar a fadiga localizada excessiva, promovendo uma distribuição equilibrada do esforço e permitindo a manutenção da intensidade ao longo de cada sessão. Os exercícios foram selecionados de forma a serem acessíveis a todos os alunos, evitando a necessidade de adaptações individuais complexas.

Os exercícios selecionados, organizados por grupos musculares, apresentam-se no Quadro 3:

- Membros superiores: em posição de prancha, extensão de braços à frente do tronco alternadamente; extensão de braços na horizontal e na vertical;
- Membros inferiores: agachamento e afundo;
- Core: alpinistas e, em pé, tocar com os cotovelos nos joelhos;
- Exercícios cardiorrespiratórios: burpees e polichinelos.

Quadro 3.Exercícios de Treino Intervalado

Exercícios Treino Intervalado			
Agachamentos	Afundo	Extensão de MS	Prancha de braços, realiza extensão
			

Exercícios Treino Intervalado			
Abdominais Oblíquos	Alpinista	Burpee	Polichinelo
			

6.5. Variáveis exploradas

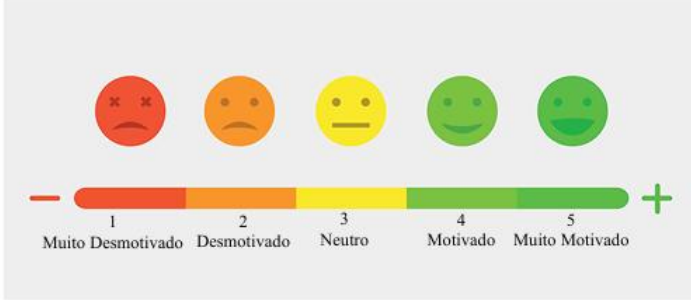
No presente estudo foram consideradas três variáveis: a motivação, a PSE e a qualidade de execução técnica dos exercícios. Em seguida, apresenta-se a definição de cada uma destas variáveis e os respetivos instrumentos de recolha de dados.

6.5.1. Motivação

A avaliação da variável “Motivação” foi realizada com recurso a um instrumento de autorrelato aplicado no final de cada sessão de treino, recorrendo a uma escala de Likert de cinco pontos (Figura 1). Os alunos foram convidados a responder à questão “Como te sentiste durante a execução do treino?”, atribuindo um valor entre 1 (“muito desmotivado”) e 5 (“muito motivado”).

Escala de Likert – Motivação

Nome.: _____ Data.: _____ Modelo.: _____



1 2 3 4 5

Muito Desmotivado Desmotivado Neutro Motivado Muito Motivado

Como te sentiste durante a execução do treino?

R.: _____

Figura 1. Escala de Likert utilizada para a avaliação da motivação dos alunos

Esta abordagem permitiu obter uma medida quantitativa da motivação percebida em cada sessão, possibilitando a comparação entre os diferentes formatos de treino implementados.

Complementarmente, a motivação foi analisada através de uma componente qualitativa, recorrendo a entrevistas realizadas individualmente a dois alunos selecionados aleatoriamente após cada sessão de treino (Figura 2). Esta opção metodológica permitiu aprofundar a compreensão das percepções dos alunos relativamente aos modelos de treino. As entrevistas foram orientadas por um guião previamente definido, centrado nas seguintes questões:

Perguntas:
1. O que mais gostaste deste modelo de treino? E o que é que gostaste menos?
2. Se pudesses mudar alguma coisa, o que mudarias neste treino?
3. Dos modelos de treino realizados, qual o modelo de que gostaste mais? E porquê?

Figura 2. Guião de entrevista utilizado na recolha de dados qualitativos

6.5.2. Percepção de esforço

A variável PSE teve como objetivo quantificar o nível de intensidade percebida pelos alunos durante a realização dos diferentes métodos de TIAI. Para a sua avaliação, utilizou-se a escala de Borg (1–10), instrumento amplamente utilizado na monitorização subjetiva da intensidade do exercício físico. Esta escala permite quantificar o esforço percebido através de autorrelato (Figura 3).

Escala de Borg – Percepção de Esforço	
Nome.:	Data.: Modelo.:
Escala de Borg	
1	Quase nenhum esforço, mas mais do que dormir, assistir TV, etc
2 - 3	Dá a sensação de que se consegue manter a respiração por horas. É fácil respirar e conversar.
4 - 6	Respiração ofegante, consigo manter uma breve conversa. Ainda relativamente confortável, mas está-se a tornar visivelmente mais difícil.
7 - 8	Quase desconfortável. Falta de ar, mas consigo dizer uma frase.
9	É muito difícil manter a intensidade do exercício. Mal consigo respirar e digo apenas algumas palavras.
10	É quase impossível continuar. Completamente sem fôlego, incapaz de falar. Não consigo manter o ritmo por mais do que um curtíssimo período de tempo.
Assinala o teu grau de esforço na realização deste treino de condição física.	

Figura 3. Escala de Borg utilizada para avaliação da PSE dos alunos

A aplicação da escala ocorreu imediatamente após a realização de cada método de treino, sendo solicitado aos alunos que atribuísem um valor entre 1 e 10, correspondendo o valor 1 à ausência de esforço e o valor 10 ao esforço máximo percebido, caracterizado por incapacidade de manutenção do esforço e elevada dificuldade respiratória.

6.5.3. Qualidade de execução

A variável qualidade de execução técnica teve como objetivo avaliar o grau de execução dos exercícios realizados pelos alunos nos diferentes métodos de treino.

A recolha desta variável foi efetuada através de registo audiovisual dos métodos de treino, posteriormente disponibilizado na plataforma Microsoft Teams, por forma a permitir a análise da execução técnica.

Após cada TIAI, os alunos foram convidados a visualizar os registos de vídeo e a preencher uma ficha de observação (Anexo 21), na qual constavam os critérios de avaliação definidos para cada exercício. Este procedimento permitiu promover a autorregulação da aprendizagem, incentivando a análise crítica da própria execução e a identificação de aspetos a melhorar.

De forma complementar, foi realizada uma análise por observação pelo professor de dois alunos³, selecionados com base em critérios de desempenho contrastantes, um aluno com dificuldades evidentes na execução técnica e outro com um nível elevado de execução. A observação realizada assumiu um carácter descritivo.

6.6. Procedimentos de Análise dos dados

Os dados recolhidos no presente estudo foram sujeitos a procedimentos de análise quantitativa e qualitativa, de acordo com a natureza de cada uma das variáveis em estudo: motivação, PSE e qualidade de execução técnica dos exercícios.

6.6.1. Motivação

No que diz respeito à variável motivação, os dados foram analisados recorrendo às frequências absolutas e ao valor modal das respostas, para determinar o nível de motivação mais frequentemente reportado em cada método de TIAI. Os dados foram

³ A seleção de apenas dois alunos deveu-se à necessidade de analisar em profundidade diferentes níveis de desempenho, permitindo uma comparação mais detalhada entre a execução dos alunos e a observação do professor, sem comprometer a viabilidade da recolha e análise dos dados no contexto da aula.

apresentados sob a forma de gráfico, procedendo-se à identificação dos valores atribuídos pelos alunos em cada sessão de treino e em cada método.

Os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos alunos foram submetidos a procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Assim, procedeu-se a uma leitura sistemática das respostas, para de seguida se organizar a informação em categorias relacionadas com a motivação, as preferências e a opinião sobre os diferentes métodos de treino.

6.6.2. Percepção de Esforço

Os dados referentes à PSE, obtidos através da escala de Borg (1–10), foram analisados recorrendo às frequências absolutas e à identificação da moda e organizados sob a forma de gráfico por sessão e por método de treino. Esta análise possibilitou identificar qual o método associado a níveis mais elevados de esforço percebido pelos alunos ao longo das sessões realizadas.

6.6.3. Execução técnica

A análise da qualidade de execução técnica baseou-se numa ficha de observação, composta por uma *checklist* de critérios de execução, previamente definida para cada exercício. Para cada aluno selecionado, foi registado o número de erros identificados em cada sessão de treino, tendo sido posteriormente calculada a frequência absoluta. Esta abordagem permitiu comparar o desempenho técnico entre os diferentes métodos de treino, identificando aquele que apresentou menor número de erros, correspondendo a uma melhor qualidade de execução técnica.

6.7. Resultados

6.7.1. Motivação

A análise dos dados relativos à variável motivação nos diferentes métodos de treino aplicados encontra-se representada no Gráfico 1.

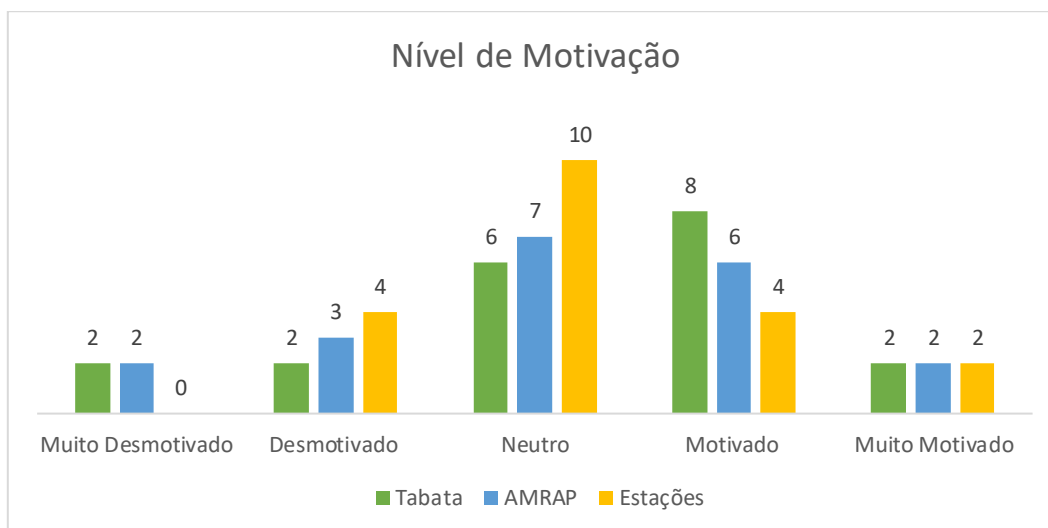


Gráfico 1. Nível de Motivação dos alunos na aplicação dos diferentes métodos de treino

Os dados apresentados no Gráfico 1 evidenciam diferenças no nível de motivação dos alunos entre os três métodos de TIAI aplicados.

De forma geral, observa-se que o método Tabata apresenta uma tendência mais positiva, concentrando um maior número de respostas nas categorias “Motivado” (oito respostas) e mantendo também valores relevantes em “Neutro” (seis respostas), com baixa incidência de respostas negativas (“Muito desmotivado” = dois; “Desmotivado” = dois). Esta análise sugere que os alunos consideram este método de treino globalmente mais motivador.

O método AMRAP revela uma distribuição mais equilibrada, com predominância na categoria “Neutro” (sete respostas), seguida de “Motivado” (seis respostas) e uma presença moderada de respostas negativas (“Desmotivado” = três; “Muito desmotivado” = dois), indicando uma motivação intermédia.

Por sua vez, o método de Estações destaca-se por uma maior concentração na categoria “Neutro” (dez respostas), apresentando também menor expressão na categoria “Motivado” (quatro respostas) e ausência de respostas em “Muito desmotivado”, o que

sugere uma experiência mais estável, mas menos estimulante do ponto de vista motivacional.

No que respeita à análise qualitativa dos dados, as entrevistas permitiram constatar que os alunos valorizaram sobretudo os exercícios que consideraram mais acessíveis, enquanto os exercícios com maior nível de complexidade foram os menos apreciados. Quando questionados sobre possíveis alterações ao treino, a maioria dos participantes referiu que substituiria os exercícios que lhes causavam maiores dificuldades de execução, evidenciando uma preferência por tarefas percecionadas como mais simples e ajustadas às suas capacidades.

“Relativamente aos exercícios de que gostei mais foram os cotovelos nos joelhos e os alpinistas, o que menos gosto é o burpee, porque é muito complicado para mim, é muito cansativo” (Entrevista dia 14 de abril)

“Gostei mais de treinar sobretudo as pernas e o que menos gosto é o de extensão de braços porque são muitas repetições e cansa muito” (Entrevista dia 14 de abril)

“A parte que mais gostei é quando são exercícios mais fáceis e eu consigo-me esforçar mais porque não me canso tanto, por exemplo, gosto muito do exercício de estar de pé a tocar com os cotovelos nos joelhos, porque para além de ser mais fácil, consigo fazer mais vezes sem me cansar tanto.” “Não gosto de burpees” (Entrevista dia 24 de março)

Relativamente aos métodos de treino implementados, os alunos evidenciaram preferência pelo método Tabata. As justificações apresentadas centraram-se na possibilidade de cada aluno realizar os exercícios ao seu próprio ritmo e na existência de períodos de descanso considerados suficientes para recuperar entre séries, fatores que contribuíram para uma experiência de treino mais positiva.

“Eu gosto mais deste porque sabemos o tempo que temos e somos nós a decidir o ritmo que aplicamos em cada exercício.” (Entrevista dia 17 de março)

“Não gostei deste tipo de treino porque é muito corrido, gosto de descansar entre as estações e acho que tudo seguido não dá tempo para descansar” (Entrevista dia 24 de março)

6.7.2. Percepção de esforço

No que concerne à PSE nos diferentes métodos de treino implementados (Gráfico 2), verificou-se que a maioria dos alunos reportou níveis de esforço intermédios, concentrando-se nos intervalos de "Valor 2-3" e "Valor 4-6" tanto no Tabata como no AMRAP (com nove respostas em cada patamar). Destaca-se ainda o método por Estações, que registou o maior número de alunos (três) no nível de esforço mais elevado ("Valor 7-8").

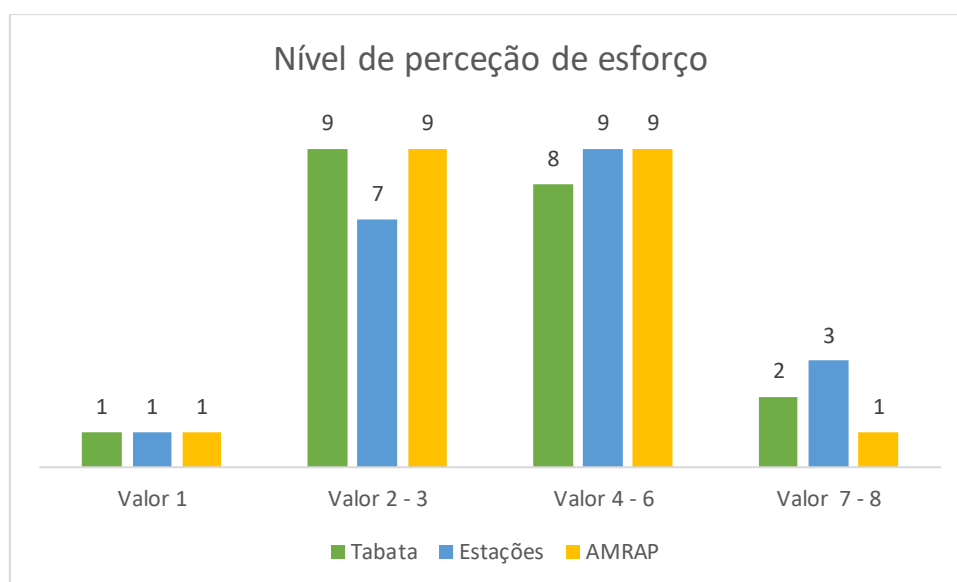


Gráfico 2. Nível de percepção de esforço dos alunos na aplicação dos diferentes métodos de treino

6.7.3. Qualidade de Execução

No que respeita à qualidade de execução técnica, a análise dos valores relativos aos erros técnicos, frequência absoluta, cometidos nos diferentes modelos de treino pelos dois alunos avaliados (Gráfico 3) revela que o método AMRAP gerou os resultados mais polarizados, registando o menor número de erros para o Aluno A (um) e o maior para o Aluno B (nove). Em contrapartida, o método Tabata foi aquele em que a discrepância de desempenho técnico entre os dois alunos foi menos acentuada (dois erros do Aluno A versus quatro do Aluno B).

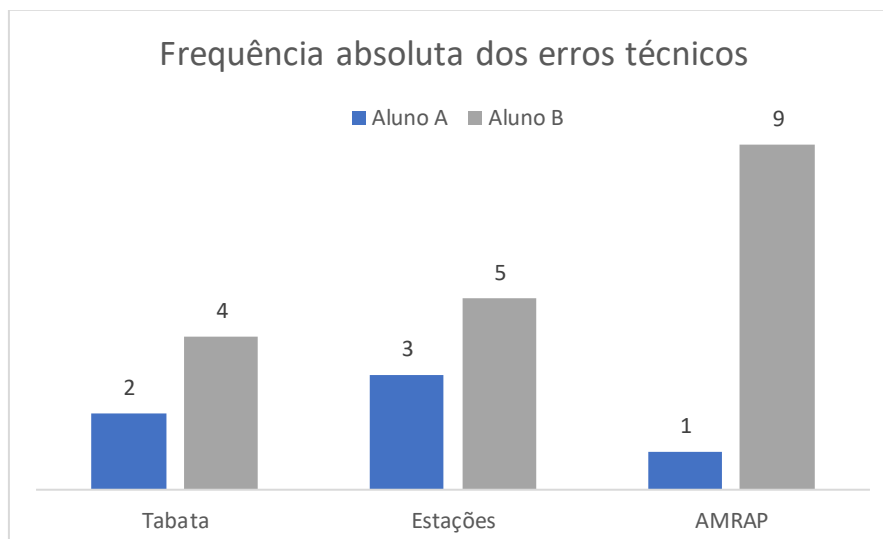


Gráfico 3. Número de Erros Técnicos registados, dos dois alunos utilizados como referência, nos diferentes métodos de treino

A análise da frequência absoluta dos erros técnicos evidencia diferenças entre os três métodos de treino. O método Tabata apresentou o menor número de erros técnicos em ambos os alunos, sugerindo uma melhor qualidade de execução dos exercícios. O método de Estações registou um ligeiro aumento do número de erros relativamente ao Tabata, mantendo, contudo, valores moderados.

Por outro lado, o método AMRAP foi aquele que apresentou a maior frequência de erros técnicos, sendo esta diferença particularmente evidente no Aluno B. Este resultado poderá indicar que a natureza contínua deste método, centrada na realização do maior número possível de repetições num determinado período, favorece a acumulação de fadiga e compromete a qualidade da execução técnica, sobretudo em alunos com menor domínio motor.

Observa-se ainda que o Aluno B apresentou um número superior de erros técnicos em todos os métodos de treino quando comparado com o Aluno A, o que poderá refletir diferenças no nível de proficiência, na experiência prévia ou na capacidade de manter a qualidade técnica ao longo do método de treino. Em conjunto, estes resultados sugerem que a estrutura de cada método de treino influencia a execução técnica dos exercícios, sendo o Tabata o modelo que melhor preservou a qualidade do movimento e o AMRAP aquele que revelou maior suscetibilidade ao aparecimento de erros técnicos.

6.8. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos permitem verificar que os diferentes métodos de TIAI influenciam de forma distinta a motivação, o PSE e a qualidade da execução técnica dos alunos, evidenciando que a organização do treino pode assumir um papel determinante na experiência dos alunos durante as aulas de EF.

Relativamente à motivação, o método Tabata destacou-se por apresentar um maior número de respostas nas categorias "Motivado" e "Muito motivado", sendo igualmente o método mais referido nas entrevistas como o preferido pelos alunos. As justificações apresentadas sugerem que a existência de tempos de trabalho e de recuperação previamente definidos proporcionou uma maior sensação de controlo sobre a tarefa, permitindo aos alunos gerir o ritmo de execução de acordo com as suas capacidades. Esta perceção de autonomia poderá explicar os níveis mais elevados de motivação observados, indo ao encontro da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), segundo a qual a satisfação das necessidades de autonomia e competência favorece o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Por outro lado, as entrevistas revelaram também que a preferência dos alunos esteve fortemente associada ao grau de dificuldade dos exercícios. Os participantes demonstraram maior satisfação perante tarefas que consideravam mais acessíveis e manifestaram menor agrado por exercícios tecnicamente mais exigentes, como os *burpees*. Este resultado sugere que a motivação não depende exclusivamente do método de treino utilizado, mas também da adequação dos exercícios ao nível de competência motora dos alunos. Assim, a seleção das tarefas deverá procurar um equilíbrio entre desafio e capacidade de execução, evitando que níveis excessivos de dificuldade conduzam à diminuição do envolvimento dos alunos.

No que respeita à PSE, verificou-se que o método por estações apresentou uma tendência para níveis de esforço percebido mais elevados. Uma possível explicação prende-se com a própria estrutura deste método, na qual a progressão depende do número de repetições realizadas e não da existência de períodos de recuperação previamente definidos. Em contrapartida, tanto o Tabata como o AMRAP apresentaram uma distribuição semelhante da PSE, concentrando a maioria das respostas em níveis intermédios de esforço.

Relativamente à qualidade da execução técnica, os resultados sugerem que o método Tabata foi o que melhor preservou a técnica de execução, apresentando o menor número de erros em ambos os alunos observados. Este resultado poderá ser explicado pela alternância sistemática entre períodos de esforço e recuperação, permitindo reduzir a acumulação de fadiga e facilitar a manutenção do controlo motor ao longo da sessão. Esta interpretação encontra suporte em Enoka e Duchateau (2016), que referem que a fadiga afeta progressivamente a coordenação motora e aumenta a probabilidade de ocorrência de erros técnicos durante o exercício.

Em sentido inverso, o método AMRAP evidenciou maior número de erros técnicos, sobretudo no aluno com menor nível de desempenho. Uma vez que este método incentiva a realização do maior número possível de repetições num período limitado, é provável que os alunos privilegiem a quantidade em detrimento da qualidade da execução, especialmente quando a fadiga começa a instalar-se. Este aspeto assume particular importância no contexto escolar, onde o desenvolvimento de padrões corretos de movimento constitui um dos principais objetivos pedagógicos da EF.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados obtidos reforçam a importância de selecionar estratégias metodológicas que não tenham apenas como objetivo aumentar a intensidade do exercício físico, mas que, simultaneamente, promovam a motivação, a aprendizagem e a qualidade da execução técnica. Embora todos os métodos analisados possam ser utilizados no desenvolvimento da AF, o método Tabata revelou um equilíbrio particularmente favorável entre intensidade, motivação e qualidade de execução técnica, constituindo uma opção especialmente interessante para o contexto da EF.

6.9. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto dos métodos de treino Tabata, Estações e AMRAP na motivação, na PSE e na qualidade da execução técnica em alunos do 8.º ano. De modo geral, os resultados obtidos permitem concluir que os diferentes métodos influenciam de maneira distinta a experiência dos alunos nas aulas de EF.

Em termos globais, o método Tabata destacou-se como a abordagem com maior impacto positivo, ao associar níveis elevados de motivação a uma menor incidência de erros técnicos, evidenciando um equilíbrio favorável entre intensidade e qualidade de execução. O método de Estações revelou-se mais exigente ao nível da PSE, enquanto o

AMRAP demonstrou maior variabilidade, com tendência a comprometer a execução técnica em alunos com menor proficiência.

Assim, os resultados sugerem que a seleção da metodologia de treino deve ser ajustada aos objetivos pedagógicos definidos, uma vez que diferentes modelos promovem diferentes respostas ao nível da motivação, esforço e desempenho motor. Assim, a utilização de estratégias diversificadas pode constituir uma abordagem eficaz para promover a participação, o desenvolvimento da AF e experiências positivas nas aulas de EF.

6.10. Limitações do Estudo e Trabalho Futuro

Tal como em qualquer investigação, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas e que poderão servir de base para investigações futuras. Em primeiro lugar, destaca-se o reduzido número de participantes, uma vez que o estudo se restringiu a uma única turma de 20 alunos, o que impede a generalização dos resultados.

Para além disso, a realização repetida dos mesmos tipos de treino poderá ter contribuído para melhorias na condição física dos alunos ao longo do tempo, o que poderá ter influenciado a PSE. Ainda assim, esta limitação foi parcialmente minimizada devido à curta duração do estudo. Refere-se ainda que a ordem dos métodos de treino foi sempre a mesma (Tabata → Estações → AMRAP), o que pode ter introduzido algum efeito de ordem nos resultados.

Por fim, a avaliação da qualidade da execução técnica baseou-se apenas em dois alunos com níveis de desempenho muito distintos, o que poderá não ser suficiente para representar a evolução da turma no seu todo.

Com o objetivo de colmatar estas limitações, sugerem-se as seguintes melhorias:

- Aumentar a dimensão da amostra: incluir várias turmas e escolas diferentes;
- Variar a ordem dos treinos: alternar a sequência dos modelos entre os grupos, de forma a evitar que a prática influencie os resultados;
- Diversificar os exercícios: alterar os movimentos de aula para aula, de modo a reduzir a monotonia;
- Utilizar dados de frequência cardíaca: como complemento às respostas da escala de Borg;

- Recorrer a avaliadores externos: solicitar a professores externos, não envolvidos no estudo, a avaliação técnica dos alunos com base nos critérios definidos;
- Ouvir todos os alunos: em vez de entrevistar apenas dois alunos.

6.11. Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Edições 70.
- Caspersen, C., Powell, G., Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eastham, S. (2018). Physical fitness test administration practices and students' cognitive understanding of physical fitness. *The Physical Educator*, 75(3), 374–393. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-7933>
- Enoka, R. M., & Duchateau, J. (2016). Translating fatigue to human performance. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(11), 2228–2238. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000929>
- McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. Lund & D. Tannehill (Eds.), *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 367–387). Jones & Bartlett Learning
- Quennerstedt, M. (2019). Healthy physical education - On the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Reppa CM, Bogdanis GC, Stavrou NAM, Psychountaki M. The Effect of Aerobic Fitness on Psychological, Attentional and Physiological Responses during a Tabata High-Intensity Interval Training Session in Healthy Young Women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023 Jan 5;20(2):1005. doi: 10.3390/ijerph20021005. PMID: 36673761; PMCID: PMC9859086
- Rito, A., Mendes, S., Figueira, I., Faria, M. C., Carvalho, R., Santos, T., Cardoso, S., Feliciano, E., Silvério, R., Sancho, T. S., Dinis, A., Rascôa, C. L., Batista, C., Cruz, R.,

& Marques, C. (2023). *Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal 2022*. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. <http://hdl.handle.net/10400.18/8630>

7. Conclusões

No que diz respeito aos objetivos definidos no início do estágio, considera-se que foram alcançados. O principal objetivo passava por desenvolver competências pedagógicas em contexto real de ensino, nomeadamente ao nível do planeamento e da leção das aulas de EF. Ao longo do ano letivo, foi possível desenvolver o planeamento anual, as Unidades Didáticas e os planos de aula, articulando os conteúdos com as características da turma e os objetivos curriculares estabelecidos.

Relativamente às competências desenvolvidas ao longo do EP, destacam-se várias dimensões de crescimento. Do ponto de vista profissional, o estágio permitiu aprofundar conhecimentos sobre os diferentes modelos de ensino, adequando a sua aplicação aos conteúdos e ao contexto da turma. A avaliação, enquanto instrumento regulador do processo de ensino, revelou-se uma área de particular desenvolvimento, tendo sido aperfeiçoados os instrumentos e as estratégias avaliativas ao longo do ano letivo. A participação nas várias atividades extracurriculares constituiu igualmente uma fonte de aprendizagem significativa, permitindo compreender a dinâmica organizacional da escola e desenvolver competências no âmbito da gestão de eventos desportivos.

Do ponto de vista pessoal, o EP contribuiu de forma determinante para o desenvolvimento da identidade docente. A constante reflexão sobre a prática pedagógica, aliada à observação e ao feedback recebido pela professora cooperante e pela professora orientadora, foi fundamental para a melhoria contínua da intervenção.

No que se refere aos desafios encontrados em contexto escolar, estes foram vários e de natureza diversa. Um desafio significativo residia na gestão da heterogeneidade da turma, uma vez que os alunos apresentavam níveis de desempenho motor distintos. Neste sentido, foi necessário ajustar regularmente as tarefas propostas e os critérios de sucesso, de forma a garantir a participação e o progresso de todos os alunos. A articulação entre a teoria adquirida na formação académica e a realidade do contexto escolar constituiu igualmente um desafio, na medida em que rapidamente se compreendeu que a prática docente exige uma constante adaptação e uma tomada de decisão rápida.

O estudo desenvolvido no âmbito da Área 3, centrado na AF e na aplicação de diferentes modelos de TIAI, permitiu aprofundar o conhecimento científico sobre os efeitos do treino na motivação, na PSE e na qualidade de execução dos alunos. Os

resultados obtidos evidenciaram que o modelo Tabata se revelou o mais adequado ao contexto da EF escolar, tendo registado os níveis de motivação mais elevados, a menor PSE e o menor número de erros técnicos.

Por fim, no que diz respeito à relevância desta experiência enquanto futuro profissional na área da docência, o EP constituiu, indubitavelmente, a etapa mais marcante e transformadora de todo o percurso académico. A experiência vivida na escola permitiu compreender, de forma aprofundada, as exigências e as responsabilidades inerentes à profissão docente. O contacto direto com os alunos, com a comunidade escolar e com os diferentes agentes educativos proporcionou uma visão realista da docência, muito para além daquilo que é possível aprender em contexto teórico. Verificou-se que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdos: é estabelecer relações de confiança, motivar, orientar e acompanhar o desenvolvimento integral de cada aluno.

Conclui-se, assim, que o EP representou uma experiência de enorme valor formativo, contribuindo de forma decisiva para a construção da identidade profissional docente. As aprendizagens realizadas, os desafios superados e as competências adquiridas ao longo deste percurso constituem uma base sólida para o exercício da docência e reforçam a convicção de que a EF desempenha um papel fundamental na formação integral dos jovens.

8. Síntese final

O EP representou uma fase de grande relevância no meu processo formativo, correspondendo a um período de alguma ansiedade, aprendizagem, desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal. Mais do que um ano em que tentei colocar em prática os saberes adquiridos ao longo do mestrado, este foi um tempo de descoberta e reflexão constante. Posso hoje dizer que a realização do estágio teve um papel determinante na construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF.

Ao longo deste percurso, tive oportunidade de repensar o valor da EF enquanto disciplina e as responsabilidades que cabem aos professores desta área. Percebi que a adequação ao contexto e às particularidades de cada turma é indispensável, o que exige um trabalho de planificação cuidadoso, capaz de prever e responder a situações inesperadas. Ficou também evidente que a atividade de ensinar, o processo ensino e aprendizagem, não se limita à transmissão de conteúdos, envolvendo antes a criação de condições que permitam que todos os alunos sejam capazes de aprender e envolver-se ativamente nas propostas de cada aula, com qualidade e de forma inclusiva.

Este ano de estágio veio ainda sublinhar a importância de refletir continuamente sobre a prática docente. Rever criticamente as escolhas feitas, os exercícios propostos e as dificuldades vividas permitiram-me reconhecer tanto os aspetos mais conseguidos como os que precisam de ser trabalhados, ajudando a construir uma base mais sólida para uma atuação futura mais consciente.

Quanto à vertente de investigação, o trabalho realizado na área da AF, com recurso a métodos de TIAI, contribuiu para uma compreensão mais clara de como abordar estes métodos no futuro. O estudo permitiu-me verificar que o modelo Tabata, dentro dos critérios estabelecidos, se destaca como o mais eficaz, superando os métodos de Estações e AMRAP nos aspetos analisados.

Por último, importa reforçar que esta experiência me permitiu compreender que o ensino constitui uma realidade complexa, dinâmica e repleta de desafios e incertezas. Tornou-me mais consciente das exigências inerentes à profissão docente, mas também da sua evidente relevância social e educativa. Levo comigo aprendizagens, sendo esta a minha primeira experiência de ensino, e vivências que estarão presentes ao longo de toda a minha vida. A Escola é sem dúvida um *Lugar para Ensinar, Aprender, Compreender e Crescer*.

Referências Bibliográficas

- Batista, P., & Queirós, P. (2015) *Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Centro de Investigação, Educação, Inovação e Intervenção no Desporto.
- Bento, J. O. (1999). Contextos e perspetivas. In J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19–112). Livros Horizonte.
- Bento, J. O., & Moreira, W. (2012). *Homo Sportivus: O humano no homem*. Instituto Casa da Educação Física.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In Farias, C., & Ribeiro Mesquita, I., *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*. (pp. 181-198). Porto: Editora FADEUP.
- DeLuca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 36(1), 305–348.
<http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.305>
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
<https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Guo, Q., Samsudin, S., Yang, X., Gao, J., Ramlan, M. A., Abdullah, B., & Farizan, N. H. (2023). *Relationship between Perceived Teacher Support and Student Engagement in Physical Education: A Systematic Review*. *Sustainability*, 15(7), 6039.
<https://doi.org/10.3390/su15076039>
- Hardman, K., & Marshall, J. J. (2009). *Second world-wide survey of school physical education: Final report*. ICSSPE.

- Harris, J., Cale, L., Duncombe, R., & Musson, H. (2016). Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: Issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, 23(5), 407–420.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1228047>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway Publishers.
- Miras, N., & Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación, II*
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2202_4
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity (Lond)*, 32(1), 1–11. doi:10.1038/sj.ijo.0803774
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. Mosby.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376–391). Macmillan.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough University.

Tsuda, E., Xie, X., Olsen, E., & Wyant, J. (2026). The teaching of lesson planning in physical education teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2025-0377>

UNESCO (2015a). *Diretrizes em educação física de qualidade para decisores políticos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231963>

UNESCO (2015b). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. UNESCO. Disponível em UNESCO Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409>

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

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Anexos

Anexo 1. Ficha de Caracterização

Ficha de Apresentação - Educação Física

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

• Praticas algum desporto fora da escola? Qual? _____

• Quantas vezes por semana costumavas praticar exercício físico? ☐ 0 ☐ 1-2 ☐ 3-4 ☐ 5+

• Tens algum objetivo para este ano em Educação Física (ex.: melhorar resistência, força, flexibilidade, aprender novas modalidades)?

• Como avalias a tua condição física atual? ☐ Fraca ☐ Média ☐ Boa ☐ Muito Boa

• A tua maior qualidade em Educação Física: _____

• Onde sentes mais dificuldade: _____

• Qual o desporto que gostas mais de praticar em Educação Física? _____

• Qual o desporto que gostas menos de praticar em Educação Física? _____

• De 1 a 5, quão motivado estás para as aulas de Educação Física (sabendo que 1- Muito Desmotivado e 5- Muito Motivado)? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

• Que desportos/jogos gostavas de experimentar este ano? _____

• Preferes desportos ☐ Coletivos ☐ Individuais

Porquê?

• Tempo em frente a ecrãs (telemóvel/computador/consola): ☐ Pouco ☐ Médio ☐ Muito

• Qual o atleta que te inspira? _____

Anexo 2. Avaliação Fitescola

Níveis	VALORES	DESEMPENHO DOS ALUNO PARA 6 TESTES
Nível 1	0	Não realizou os testes
	5	1 teste na zona saudável
Nível 2	6	1 teste superior à zona saudável
	7	2 testes na zona saudável
	8	1 teste na zona saudável + 1 teste superior à zona saudável
	9	2 testes superiores à zona saudável
Nível 3	10	3 testes na zona saudável
	11	4 testes na zona saudável
	12	5 testes na zona saudável
	13	6 testes na zona saudável
Nível 4	14	6 testes na zona saudável e revela grande empenho em melhorar os seus resultados
	15	5 testes na zona saudável + 1 teste superior à zona saudável
	16	4 testes na zona saudável + 2 testes superiores à zona saudável
	17	3 testes na zona saudável + 3 testes superiores à zona saudável
Nível 5	18	2 testes na zona saudável + 4 testes superiores à zona saudável
	19	1 teste na zona saudável + 5 testes superiores à zona saudável
	20	6 testes superiores à zona saudável

Anexo 3. Planeamento Anual

1º Período								
Semana	Espaço	Data	Dia da Semana	Hora	Aula nº	Unidade Didática/Atividade	Nº Aula UD	Lição Nº
1ª	Ginásio	16/set	3ª	08:10	1	Apresentação	1/5	1
				09:05	2	Apresentação	2/5	2
	Espelhos	18/set	5ª	08:10	3	Condição Física	1/3	3
2ª	Pavilhão	23/set	3ª	08:10	4	Basquetebol	1/12	4
				09:05	5	Basquetebol	2/12	5
	Pavilhão	25/set	5ª	08:10	6	Condição Física	2/3	6
3ª	Exterior	30/set	3ª	08:10	7	Basquetebol	3/12	7
				09:05	8	Basquetebol	4/12	8
	Exterior	02/out	5ª	08:10	9	Basquetebol	5/12	9
4ª	Exterior	07/out	3ª	08:10	10	Estafeta	1/5	10
				09:05	11	Estafeta	2/5	11
	Ginásio	09/out	5ª	08:10	12	Ginástica	1/8	12
5ª	Exterior	14/out	3ª	08:10	13	Estafeta	3/5	13
				09:05	14	Estafeta	4/5	14
	Espelhos	16/out	5ª	08:10	15	Ginástica	2/8	15
6ª	Pavilhão/Exterior	21/out	3ª	08:10	16	Basquetebol	6/12	16
				09:05	17	Basquetebol	7/12	17
	Pav todo	23/out	5ª	08:10	18	Estafeta	5/5	18
7ª	Pav/Ext	28/out	3ª	08:10	19	Basquetebol	8/12	19
				09:05	20	Basquetebol	9/12	20
	Pav Todo	30/out	5ª	08:10	21	Teste Fit-Escola	3/5	21
8ª	Esp/Ext	04/nov	3ª	08:10	22	Dança	1/6	22
				09:05	23	Dança	2/6	23
	Gin/Esp/	06/nov	5ª	08:10	24	Dança	3/6	24
9ª	Esp/Ext	11/nov	3ª	08:10	25	Dança	4/6	25
				09:05	26	Dança	5/6	26
	Gin/Esp/	13/nov	5ª	08:10	27	Dança	6/6	27
10ª	Gin/Ext	18/nov	3ª	08:10	28	Ginástica	3/8	28
				09:05	29	Ginástica	4/8	29
	Espelhos	20/nov	5ª	08:10	30	Ginástica	5/8	30
11ª	Pav/Ext	25/nov	3ª	08:10	31	Condição	3/3	31
				09:05	32	Basquetebol	10/12	32
	Pav Todo	27/nov	5ª	08:10	33	Teste Fit-Escola	4/5	33
12ª	Pav/Ext	02/dez	3ª	08:10	34	Basquetebol	11/12	34
				09:05	35	Basquetebol	12/12	35
	Pav Todo	04/dez	5ª	08:10	36	Teste Fit-Escola /	5/5	36
13ª	Esp/Ext	09/dez	3ª	08:10	37	Ginástica	6/8	37
				09:05	38	Ginástica	7/7	38
	Gin/Esp/	11/dez	5ª	08:10	39	Autoavaliação/Livr		39
14ª	Esp/Ext	16/dez	3ª	08:10	40	Dia Solidário		40
				09:05	41	Dia Solidário		41

2º Período							
Semana	Espaço	Data	Dia da	Hora	Aula nº	Unidade Didática/	Nº Aula UD
1ª	Ginásio/Ext erior	06/jan	3ª	08:10	1	Condição Física	1/4
				09:05	2	Badminton	1/6
	Espelhos/Gi	08/jan	5ª	08:10	3	Badminton	2/6
2ª	Pavilhão	13/jan	3ª	08:10	4	Andebol	1/12
				09:05	5	Andebol	2/12
	Pavilhão	15/jan	5ª	08:10	6	Andebol	3/12
3ª	Pavilhão	20/jan	3ª	08:10	7	Andebol	4/12
				09:05	8	Andebol	5/12
	Pavilhão	22/jan	5ª	08:10	9	Andebol	6/12
4ª	Espelhos	27/jan	3ª	08:10	10	Condição Física	1/4
				09:05	11	Condição Física	2/4
	Ginásio	29/jan	5ª	08:10	12	Badminton	3/6
5ª	Espelhos	03/fev	3ª	08:10	13	Condição Física	3/4
				09:05	14	Condição Física	4/4
	Ginásio	05/fev	5ª	08:10	15	Badminton	4/6
6ª	Ginásio	10/fev	3ª	08:10	16	Badminton	5/6
				09:05	17	Badminton	6/6
	Espelhos/Gi	12/fev	5ª	08:10	18	Aparelhos	1/4
7ª		17/fev	3ª	08:10	Carnaval		
				09:05			
	Pavilhão	19/fev	5ª	08:10	19	Andebol	7/12
8ª	Pavilhão	24/fev	3ª	08:10	20	Andebol	8/12
				09:05	21	Andebol	9/12
	Pavilhão	26/fev	5ª	08:10	22	Andebol	10/12
9ª	Espelhos	03/mar	3ª	08:10	23	Peso	1/3
				09:05	24	Peso	2/3
	Ginásio	05/mar	5ª	08:10	25	Aparelhos	2/4
10ª	Espelhos	10/mar	3ª	08:10	26	Testes	1/5
				09:05	27	Testes	2/5
	Ginásio	12/mar	5ª	08:10	28	Aparelhos	3/4
11ª	Ginásio	17/mar	3ª	08:10	29	Aparelhos	4/4
				09:05	30	Peso	3/3
	spelhos/Ginás	19/mar	5ª	08:10	31	Visita de Estudo	
12ª	Pavilhão	24/mar	3ª	08:10	32	Andebol/Testes	11/12
				09:05	33	Andebol/Testes	12/12
	Pavilhão	26/mar	5ª	08:10	34	PAA	5/5

Anexo 4. Planejamento Anual – Validação

	Matérias	Períodos		
		1º	2º	3º
	Apresentação/PAA/ Testes	5	4	3
	Basquetebol	12		
D. Coletivos	Andebol		12	
	Futebol			12
	Solo	8		
	Aparelhos		4	
	Estafetas	4		
Atletismo	Comprimento		3	
	Lanç Peso			3
	Dança	6		
	Patinagem			6
	Badminton		6	
	Condição Física	4	5	3
		39	34	27

Anexo 5. Mapa de Rotação de Espaços (*Roulement*)

		Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta								
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E				
08:10 - 09:00	10SE1	G1	SD	E	A	B	12CT1	A	B	G1	SD	A	7Dc	A	B	G1	SD	A	11CT1	A	B	G1	SD	A	5Cc	A	B	G1	SD	A
	10CT3	E	G1	SD	B	A	12LH1	B	A	SD	G1	B						11CT2	B	A	SD	G1	B	12CT1	B	A	SD	G1	B	
	11CT2	A	B	G1	SD	E	10CT4	G1	SD	A	B	G1						8Cc	G1	SD	A	B	G1	12LH2	G1	SD	A	B	G1	
	8Ac	B	E	A	G1	SD	8Cc	SD	G1	B	A	SD												10CT1	SD	G1	B	A	SD	
		A	B	C	D	E																								
09:05 - 9:55	10SE1	G1	SD	E	A	B	12CT1	A	B	G1	SD	A	7Dc	A	B	G1	SD	A	7Bc	A	B	G1	SD	A	5Cc	A	B	G1	SD	A
	10CT3	E	G1	SD	B	A	7Bc	B	A	SD	G1	B	11SE1	B	A	SD	G1	B	8Ac	B	A	SD	G1	B	5Dc	B	A	SD	G1	B
	11CT2	A	B	G1	SD	E	10CT4	G1	SD	A	B	G1						12CT3	G1	SD	A	B	G1	12LH2	G1	SD	A	B	G1	
	8Ac	B	E	A	G1	SD	8Cc	SD	G1	B	A	SD												10CT1	SD	G1	B	A	SD	
		SD	A	B	E	G1																								
		A	B	C	D	E																								
10:15 - 11:05	10CT1	G1	SD	E	A	B	6Cc	A	B	G1	SD	A	5Cc	A	B	G1	SD	A	7Ac	G1	SD	E	A	B		A	B	G1	SD	A
	12SE1	E	G1	SD	B	A	7Bc	B	A	SD	G1	B	11SE1	B	A	SD	G1	B	7Cc	E	G1	SD	B	A	5Dc	B	A	SD	G1	B
	8Dc	A	B	G1	SD	E	12CT2	G1	SD	A	B	G1	8Dc	G1	SD	A	B	G1	12CT2	A	B	G1	SD	E	12LH1	G1	SD	A	B	G1
	7Ac	B	E	A	G1	SD	11LH2	SD	G1	B	A	SD							12SE1	B	E	A	G1	SD		SD	G1	B	A	SD
		SD	A	B	E	G1																								
		A	B	C	D	E																								
11:15 - 12:05	5Bc	G1	SD	E	A	B	11CTSE	A	B	G1	SD	A	5Bc	A	B	G1	SD	A	6Bc	G1	SD	E	A	B	5Ac	A	B	G1	SD	A
	7Dc	E	G1	SD	B	A	12CT3	B	A	SD	G1	B	5Dc	B	A	SD	G1	B	10LH2	E	G1	SD	B	A	6Ac	B	A	SD	G1	B
	8Dc	A	B	G1	SD	E		G1	SD	A	B	G1	10LH1	G1	SD	A	B	G1	12CT2	A	B	G1	SD	E	12LH1	G1	SD	A	B	G1
	7Ac	B	E	A	G1	SD							10SE1	B	E	A	G1	SD	12SE1	B	E	A	G1	SD	9Ac	SD	G1	B	A	SD
		A	B	C	D	E																								
12:10 13:00	5Bc	G1	SD	E	A	B	11CTSE	A	B	G1	SD	A	5Ac	A	B	G1	SD	A	6Bc	G1	SD	E	A	B	5Ac	A	B	G1	SD	A
	10LH2	E	G1	SD	B	A	12CT3	B	A	SD	G1	B	10CT2	B	A	SD	G1	B	10LH2	E	G1	SD	B	A	6Ac	B	A	SD	G1	B
							12LH2	G1	SD	A	B	G1	10CT3	G1	SD	A	B	G1								G1	SD	A	B	G1
							6Ac	SD	G1	B	A	SD													9Ac	SD	G1	B	A	SD

Anexo 6. Planificação - UD Basquetebol (1º Período)

	Aulas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Dia			23/set		30/set		02/out	21/out		28/out		25/nov	02/dez		
	Duração			50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	50´	
	Espaço			Pavilhão		Exterior		Exterior	Pavilhão		Pavilhão		Pavilhão	Pavilhão		
Habilidades Motoras	Técnica	Recepção		AD		I	E	E	C					AS		
		Passe de Peito				I	E	E	E	E	C					
		Passe Picado						I	E	E	C					
		Drible de Progressão						I	E	E	C					
		Lançamento Parado						I	E	E	E	E	C			
		Lançamento na Passada								I	E	E				
		Drible de Proteção								I	E	E				
		Mudança de Direção									I	E				
		Ressalto										I				
	Tática	Jogo 3x3	Ocupação do Espaço			I	E	E	E	C						
			Enquadramento após Receber					I	E	E	E	C				
			Tomada de decisão Finalização							I	E	E	C			
			Defesa Individual									I	E			
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força								X						
		Resistência				X				X			X			
	Capacidades Coordenativas	Coordenação											X			
Cultura desportiva	Regras de segurança					X						X				
	Sinalética de Arbitragem					X		X	X		X					X
	Regras de jogo					X		X	X		X					X
Conceitos Psicossociais	Fair-Play						X			X		X				X
	Respeito e disciplina					X			X		X					X
	Trabalho em Equipa					X	X	X	X	X	X	X	X			X

Anexo 7. Planificação - UD Badminton (2º Período)

	Nº de Aula	1	2	3	4	5	6
	Data	06/jan	08/jan	29/jan	05/fev	10/fev	
	Duração	50´	50´	50´	50´	100´	
	Espaço	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	Ginásio	
	Materiais	Cones, Sinalizadores, Arcos, Volantes, Raquetes					
	Organização da Turma	As aulas vão funcionar em modelo 1x1, consoante o exercício será situação de cooperação ou competição.					
Conteúdos							
Habilidades Motoras	Técnica	Serviço Curto	Avaliação Diagnóstica: Inicia com manutenção do volante no ar, seguidade de duas sequências, uma unilateral e outra bilateral, para finalizar jogo 1x1, com subida e descida de campo consoante vitória ou derrota	I: Realiza-se um exercício, onde os alunos se devem colocar atrás da linha de serviço curto e acertar no arco.	E: Nas sequências os alunos iniciam com o serviço	E: Nas sequências os alunos iniciam com o serviço	Avaliação Sumativa: Os alunos realizam sequências para que seja possível distinguir os batimentos realizados e para finalizar 1x1, para perceber a parte técnica. No final da aula, os alunos que somaram mais vitórias ao longo das aulas realizam um jogo formal no campo oficial para desempatar até aos 11.
		Serviço Longo					
		Clear		I: Sequência SC-Lob-Clear-Amorti	E: Sequência SL-Clear-Remate-Defesa-Amorti-Lob		
		Lob					
Tática							
Habilidades Motoras	Tática	Regressa à Posição Central	I: Jogo 1x1, com subida e descida de campo consoante vitória ou derrota	E: Jogo 1x1, com subida e descida de campo consoante vitória ou derrota, se o ponto for vencido através de clear vale 2 pontos.	E: Jogo 1x1, com subida e descida de campo consoante vitória ou derrota se o ponto for vencido através de amorti vale 2 pontos.		
		Batimento Consoante Adversário					
Condição Fisica			A condição Física será trabalhada de forma subjetiva ao longo de todas as aulas.				Tabata com especificidade do Badminton
Cultura Desportiva			Regras e leis de jogo, nomeadamente as dimensões do campo, o lado de serviço, o nome das linhas. A cultura desportiva é apresentada no início de todas as aulas.				
Conceitos Psicossociais			Fair-Play, Cooperação, Respeito, Empenho				
Modelo Matéria de Ensino			Modelo de Instrução Direta (MID)	Modelo de Instrução Direta (MID)	Modelo de Instrução Direta (MID)	Modelo de Instrução Direta (MID)	Modelo de Instrução Direta (MID)
Justificação UD: O nível dos alunos é muito baixo, apenas é possível distinguir o tipo de batimento realizado em dois alunos, o nº de aulas também é muito reduzido, como tal o principal trabalho será realizarem as sequências e fundamentalmente jogarem, porque na verdade os alunos deveriam passar a maioria das aulas a manterem o volante no ar realizando batimentos de direita e de esquerda, pois até nisso têm enorme dificuldade.							

Anexo 8. Instrumento de Avaliação Sumativa (Futebol)

[illegible]

Anexo 9. Instrumento de Avaliação Sumativa (Badminton)

[illegible]

Anexo 10. Plano de Aula (exemplo)

Data: 28/04/2026	- Exercitação da recepção e remate; - Exercitação da ocupação dos corredores de ataque e exercitação da desmarcação;	Turma: 8º C Material: Bolas de futebol, sinalizadores, cones, coletes,	
Objetivo de Aula:			
Motor: Os alunos realizam situações de jogo cooperativas e com oposição, em equipa, utilizando diferentes ações táticas e técnicas para resolverem os problemas de jogo propostos pelo professor;			
Cognitivo: Os alunos compreendem a importância de ocupar o espaço de jogo de forma equilibrada, em situações de jogo, posicionando-se nos três corredores do campo;			
Sócio afetivo: Os alunos cooperam entre si, em equipa, comunicando para resolverem os problemas apresentados;			
	Objetivos Específicos	Tarefas de Aprendizagem / Organização	Regras de Ação de Componentes Críticas a trabalhar (o que observar/corrigir)
PARTE INICIAL			
10´ 8:10 8:20	- Manter os alunos em silêncio e com atenção ao professor;	- Registo da presença dos alunos; - Apresentação de regras de futsal;	
20´ 8:20 8:35	- Realizar condução de bola pelo espaço delimitado; - Realizar passe e recepção por entre as portas de sinalizadores;	Passe e Recepção: - Alunos conduzem a bola pelo espaço delimitado, realizando passe e recepção por entre as portas de sinalizadores. Vence quem completar mais passes e receções por entre as portas da cor escolhida pelo professor durante 30s. 	Passe: -Manter cabeça levantada; - Contacto com a parte interna do pé; Recepção: - Recepção com a sola do pé;
PARTE FUNDAMENTAL			

15' 8:35 8:50	- Realizar condução de bola pelo espaço delimitado; - Realizar passe e receção para manter a bola dentro dos quadrados;	Jogo dos Piratas: - Cada equipa deve procurar reunir o maior número de bolas possível na sua ilha, podendo roubá-las de outras ilhas sem que os adversários possam impedi-lo. VARIANTE: os alunos vão roubar bolas de outras ilhas, mas deixam dois elementos recetores na sua ilha para receberem as bolas que lhes forem passadas. Só as bolas que ficam controladas dentro das ilhas é que são elegíveis para a contagem final. 	Passe: - Manter cabeça levantada; - Contacto com a parte interna do pé; Receção: - Receção com a parte interna do pé ou com a sola;
30' 8:55 9:25	- Realizar condução de bola em direção à baliza; - Realizar remate para a baliza, direcionando-o para os alvos existentes;	Estações de Remate: 1 – O aluno contorna o cone, realiza tabela com outro aluno e remata à baliza; 2 – O aluno passa a bola ao professor, o prof. devolve e o aluno remata; 3 – O aluno faz slalom em condução e remata; Nota: A baliza terá alvos nos cantos superiores e inferiores; 	Condução de bola: - Bola próxima do jogador; - Cabeça erguida para observar o jogo; Remate: - Colocar o pé de apoio próximo da bola e apontá-lo para o alvo; - Rematar com a bola à frente do corpo;
	- Realizar ocupação equilibrada do espaço, preenchendo os três corredores;	Jogo 3x3+2 apoios - Jogo 3x2+GR: a equipa que tem bola ataca com cinco elementos (3+2 jokers), criando superioridade numérica. Os jokers jogam sempre com a equipa atacante.	- Ocupação dos corredores de ataque; - Criação constante de linhas de passe;

			
PARTE FINAL			
20' 9:25 9:45		Estações – 20/10 - Prancha com MS estendidos; - Agachamentos; - Cotovelos nos Joelhos; - Burpees; - Extensão lateral de braços seguida da extensão na vertical; - Afundos; - Alpinista; - Polichinelos;	- Consultar documento de apoio;

Anexo 11. Skill Card

PEGA DO PESO
PESO APOIADO E ENCOSTADO AO PESCOÇO ATÉ SE ESTENDER O BRAÇO



COTOVELO ELEVADO



**FLEXÃO DA PERNA DOMINANTE
DUPLO APOIO**

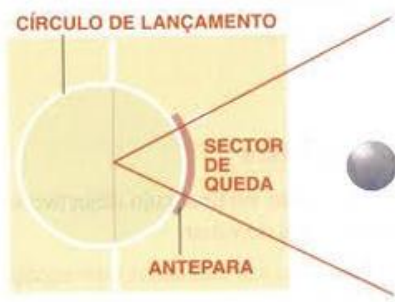
Rotação do tronco com ajuda do braço livre
Extensão do braço dominante



PREPARAÇÃO	DESlizAMENTO	ARREMESSO	RECUPERAÇÃO
------------	--------------	-----------	-------------

Entrada e saída pela zona de segurança

Execução do lançamento válido (dentro do círculo)



Anexo 12. Instrumento de Avaliação Sumativa (Basquetebol)

Teste	Oral	Cormportamento/Esforço	Lançamento	Passes	Drible	Ressalto	Ocupação do Espaço	Enquadramento após Receber	Defesa Individual
	1	1 - 5 1- Fraco 5- Muito Bom	1- Não realiza lançamento	1- Não realiza Passes	1- Não realiza Dribles	1- Não Faz	1- Não Faz	1- Não Faz	1- Não Faz
	2		2- Realiza 1 lançamento	2- Realiza 1 Passe	2- Realiza 1 Drible				
	3		3- Realiza ambos os lançamentos	3- Realiza ambos os Passes	3- Realiza ambos os Dribles				
		30%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%
90	3	5	2	3	2	2	2	1	2

Anexo 13. Folha de Observação (versão inicial)

Ficha de Observação de Aula				
Professor observado: _____			Data: __/__/____	
Turma: _____ Duração da aula: _____ min				
Tema da aula: _____				
Estrutura da Aula				
Momento da aula	Descrição da atividade	Tempo previsto	Tempo real	Observações
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				
Organização				
Critério	Sim	Não	Observações	
Explicação clara dos objetivos				
Gestão eficaz do tempo				
Gestão de espaço e materiais				
Organização dos alunos				
Condução da Aula				
Critério	Sim	Não	Observações	
Clareza nas instruções				
Demonstração adequada dos exercícios				
Feedback (quantidade e qualidade)				
Gestão de comportamentos				
Variedade de métodos utilizados				

Anexo 14. Folha de Observação (Atualizada)

Nome:					
Ano/Turma:					
Professor:					
Data:					
	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5
Participação nas Atividades	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐
Atenção e concentração durante a tarefa	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐
Interação com colegas e professores	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐	Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐
Nível de dificuldade adequado à turma (pertinência, níveis de desempenho)	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐
Alinhamento da tarefa com os objetivos da aula	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐
Tarefas promovem participação ativa de todos	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐
Existe colaboração e/ou cooperação entre os alunos	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐	Sim ☐ Parcialmente ☐ Não ☐

	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5
Observações					

Anexo 15. Reviver o Passado



Anexo 16. Regulamento Reviver o Passado

Regulamento de o Evento "Reviver o Passado"

Data: 3 de dezembro de 2025

Horário: 14h10-16h55

Local: Pavilhão Desportivo da Escola

Preâmbulo

O presente regulamento tem como finalidade definir as normas de organização e participação do evento "Reviver o Passado", destinado aos alunos do 2.º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano).

Este evento pretende proporcionar momentos de convívio e competição saudável através da prática de jogos tradicionais, promovendo simultaneamente a valorização das tradições culturais, a cooperação, o respeito mútuo e a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

Artigo 1.º - Organização

1. O evento é organizado pelos professores e estagiários de Educação Física da Escola.
2. O evento realizar-se-á no pavilhão desportivo da escola, não estando sujeito a alterações devido a condições meteorológicas adversas.

Artigo 2º. - Participantes

1. Podem participar todos os alunos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) da Escola.
2. Cada turma poderá inscrever até duas equipas, sendo que cada equipa deverá ser composta por um máximo de cinco elementos.

Anexo 17. Autorização de Participação (Reviver o Passado)

Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

_____,
da turma _____ do _____ ano de escolaridade,

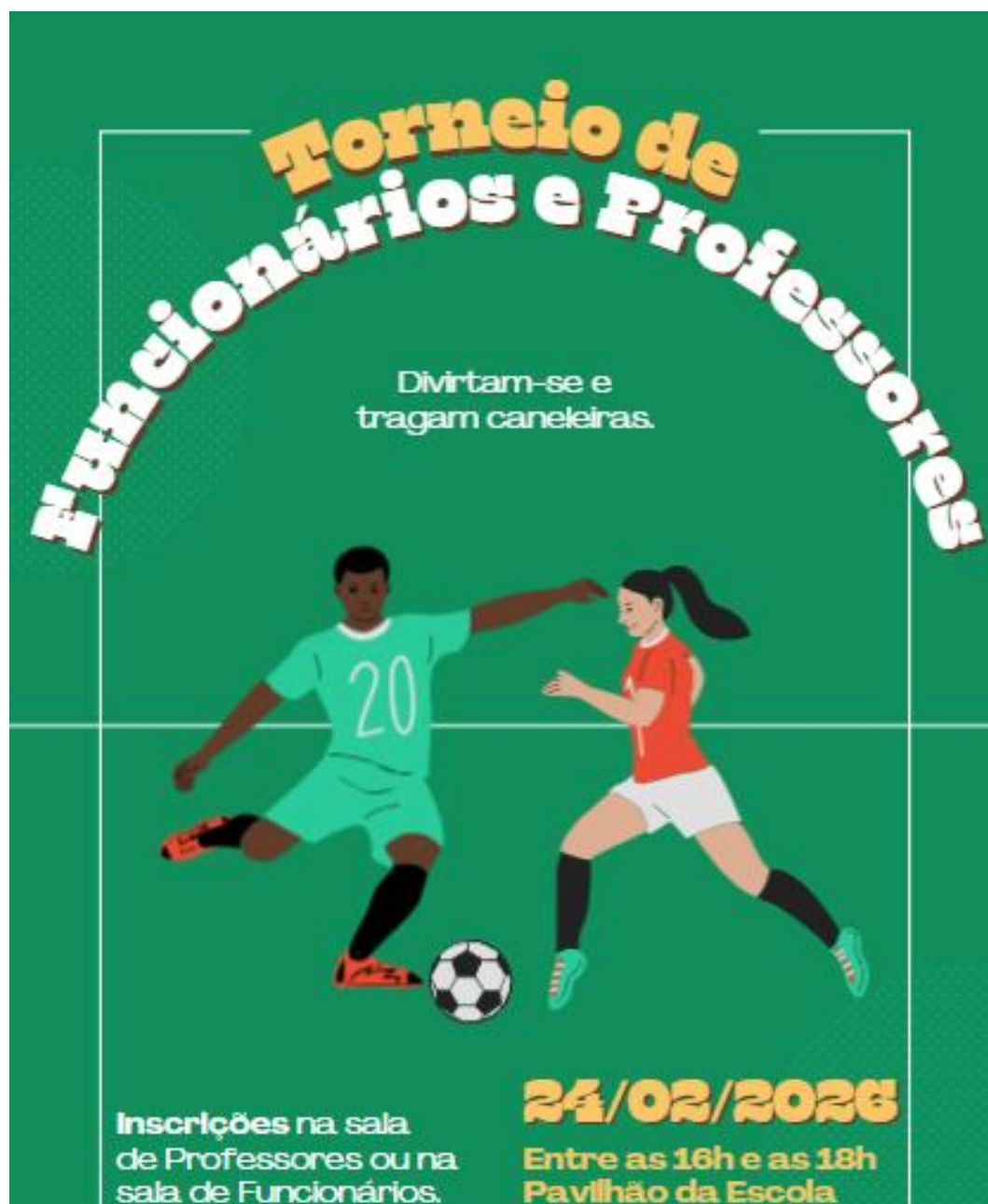
autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no evento **“Reviver o Passado”**,
que se realizará no dia **3 de dezembro de 2025**, entre as **14h10 e as 16h55**, no **pavilhão
desportivo da Escola** _____

Declaro estar ciente de que o(a) aluno(a) deverá apresentar-se com **roupa desportiva
adequada** e manter uma **conduta responsável e respeitosa** durante toda a atividade.

Assinatura do Encarregado de Educação:

Data: ____ / ____ / ____

Anexo 18. Torneio de Funcionários e Professores



Anexo 19. Livro de Condição Física

Desafios da semana

Exercícios e Descrições

Organizado por:

Anexo 20. Planejamento do Estudo

1ª Fase		
27/fev	03/fev	10/fev
Tabata	Estações	AMRAP
Objetivo: Experiência do Método de Treino Tabata	Objetivo: Experiência do Método de Treino Estações	Objetivo: Experiência do Método de Treino AMRAP

2ª Fase					
17/mar	24/mar	14/abr	21/abr	28/abr	05/mai
Tabata	Estações	AMRAP	Tabata	Estações	AMRAP
Objetivo: Aplicação do Método de Treino Tabata	Objetivo: Aplicação do Método de Treino Estações	Objetivo: Aplicação do Método de Treino AMRAP	Objetivo: Aplicação do Método de Treino Tabata	Objetivo: Aplicação do Método de Treino Estações	Objetivo: Aplicação do Método de Treino AMRAP

Anexo 21. Ficha de Observação

Repetições	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Agachamento					
Coloca pés à largura dos ombros					
Othar dirigido para a frente					
Mantém tronco alinhado durante agachamento					
Flete os joelhos a aproximadamente 90 graus					
Lunges/ Afundo					
Othar dirigido para a frente					
Mantém tronco alinhado durante a descida do movimento					
Apoia totalmente o pé da frente					
Apoia apenas a frente do pé de trás quando flete					
Mountain climbers/ Alpinista					
Ombros, cotovelos e Pulsos alinhados					
Corpo reto, uma linha reta da cabeça aos calcanhares					
Levanta pés no momento da flexão do MI levando joelho ao peito e regressa à extensão da perna					
Cotovelo no joelho					
Mantém othar dirigido para a frente					
Eleva o joelho ao peito					
Realiza rotação do tronco					
Jumping Jacks/ Potichinelo					
Mantém othar dirigido para a frente					
As pernas afastam-se pelo menos à largura dos ombros					
Quando afasta as pernas aterra com a parte da frente dos pés					
Burpee					
Coloca as mãos no chão, ligeiramente mais largas do que os ombros					
Corpo reto, uma linha reta da cabeça aos calcanhares, quando estão com as mãos no solo					
Durante o salto, realiza a pés juntos, quer para trás, quer para a frente					
Durante o salto, os pés estão à largura dos ombros					
Extensão lateral de braços seguida da extensão na vertical					
Othar dirigido para a frente					
Estende totalmente os MS na realização do exercício					
Flete os MS no momento intermédio do movimento					
Prancha esticar braços					
Corpo reto, uma linha reta da cabeça aos calcanhares, quando estão com as mãos no solo					
Realiza rotação do tronco, quando estende os braços					
Estende totalmente o MS					
Estende os braços ficando na linha do corpo					