ONDE AS BORBOLETAS ME LEVARAM: UM PERCURSO DE CONSTRUÇÃO ENQUANTO PROFESSORA

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Matilde Quadros de Amorim

Porto, julho de 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Amorim, M. Q. (2026). *Onde as borboletas me levaram: Um percurso de construção enquanto professora.* Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Amorim. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; IDENTIDADE DOCENTE; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; REFLEXÃO CRÍTICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar por me dirigir a mim própria, enquanto reconhecimento do percurso realizado, pela paciência, pela dedicação e por me ter desafiado, sempre que possível, a sair da minha zona de conforto.

À Gi, Professora Edviges, por tudo o que fez comigo e por mim, estando 100% dedicada ao meu percurso.

À Professora Orientadora, Doutora Paula Batista, pela sua empatia e por estar sempre disponível para me ajudar.

Aos meus colegas Sérgio e Eduardo, por tornarem os meus dias de estágio mais leves, pelo companheirismo, pelos momentos de partilha e pelo facto de terem caminhado comigo nesta experiência.

Aos meus amigos da faculdade, Ana, Gabi e Martim, que, apesar de um ano mais distante, se mantiveram sempre presentes ao longo destes dois anos.

Às minhas amigas, em especial, à Luísa, pela amizade genuína que temos, que nos permite espairecer no meio de todo o caos e *stress* do estágio e da elaboração do relatório.

Aos meus alunos, que ficarão para sempre na minha memória, assim como este ano tão marcante.

À minha mãe, por me apoiar em todos os momentos, à sua maneira. Ainda que, por vezes, fosse necessária uma maior presença da minha parte para a apoiar, permitiu-me focar no estágio e na elaboração do presente relatório.

E, por fim, aos que duvidaram de mim, que apenas contribuíram para reforçar a minha vontade de ser melhor e de dar tudo de mim.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS III
ÍNDICE DE QUADROS VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS VIII
RESUMO XI
ABSTRACT XII
LISTA DE ABREVIATURAS XIII
1. INTRODUÇÃO 1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL 2
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL 6
3.1 A Escola cooperante 6
3.1 O Núcleo de estágio 7
3.2 A Turma residente 10
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL 12
4.1 Da conceção do ser professor à legitimação da Educação Física 12
5. O PROCESSO DE PLANEAMENTO 16
5.1 Macroplaneamento 18
5.2 Mesoplaneamento 22
5.3 Microplaneamento 26
6. REALIZAÇÃO DO ENSINO 28
6.1 Implementação dos modelos de ensino 28
6.2 Estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem 31
6.3 Tomada de decisão e adaptação da intervenção 33
6.4 O processo de Avaliação 35
6.5 A Reflexão 41
7. OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO – TURMA DO 2º CICLO 45
8. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR 48
9. MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO E AUTONOMIA NO TRABALHO DE APTIDÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 53
9.1 Resumo 53
9.1.1 Abstract 54
9.2 Introdução 54
9.3 Metodologia 56
9.4 Participantes 57

9.5 Desenho do estudo 57
9.6 Instrumentos de recolha de dados 59
9.7 Procedimento de Análise dos Dados 60
9.8 Resultados 60
9.9 Discussão dos resultados 63
9.10 Conclusão 66
9.11 Referências Bibliográficas 67
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS **69**
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **74**
12. ANEXOS **XVIII**

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das matérias ao longo do ano letivo

Quadro 2: Modelos de Ensino adotados por UD

Quadro 3: Atividades e projetos dinamizados pela EC

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivação e envolvimento dos alunos ao longo da intervenção.

Gráfico 2: Principais fatores motivadores e desmotivadores identificados pelos alunos relativamente ao trabalho de ApF.

Gráfico 3: Principais aprendizagens identificadas pelos alunos após a construção do plano de treino.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Plano anual

Anexo 2: Exemplo de UD (ginástica de solo)

Anexo 3: Exemplo de plano de aula

Anexo 4: Registo de séries efetuadas durante o trabalho de ApF

Anexo 5: Ficha de apoio a conteúdos

Anexo 6: Folha de registo da classificação e feedback dos elementos isolados

Anexo 7: Trabalho de ApF em formato Tabata

Anexo 8: Desafio da Páscoa de atividade física e exercício físico

Anexo 9: Questionário 1 e 2, respetivamente

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento tem como objetivo refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio, retratando as aprendizagens realizadas, os desafios enfrentados e o contributo desta experiência para a construção da identidade profissional enquanto professora de Educação Física. O estágio decorreu numa escola cooperante do concelho de Vila Nova de Gaia, envolvendo a lecionação de uma turma do 10.º ano de escolaridade, bem como a participação em diferentes dimensões da vida escolar, nomeadamente no Desporto Escolar, em atividades da comunidade educativa e na realização de um projeto de investigação em contexto docente. Ao longo deste percurso, foram mobilizados conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, procurando desenvolver uma intervenção sustentada em princípios de reflexão, inclusão, diferenciação pedagógica e promoção de aprendizagens significativas. O relatório integra a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida, contemplando as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, desde o planeamento à avaliação, bem como as estratégias pedagógicas e os modelos de ensino implementados. Paralelamente, evidencia a importância da reflexão sistemática como instrumento de desenvolvimento profissional. O estudo de investigação incidiu na promoção do envolvimento dos alunos no trabalho de aptidão física através da adaptação do *Wellness Education Model*, evidenciando melhorias na perceção da aptidão física, nos conhecimentos relacionados com a atividade física, na capacidade de planear exercícios e na motivação e envolvimento dos alunos. Globalmente o Estágio Profissional constituiu uma etapa determinante na formação inicial, proporcionando experiências que contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e relacionais, reforçando a compreensão da complexidade da profissão docente e consolidando a construção de uma identidade profissional assente na aprendizagem contínua, na responsabilidade e no compromisso com uma Educação Física de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; IDENTIDADE DOCENTE; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; REFLEXÃO CRÍTICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

ABSTRACT

This School Placement Report was developed as part of the School Placement course unit of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Its purpose is to critically reflect on the school placement experience, highlighting the learning achieved, the challenges encountered, and the contribution of this experience to the development of a professional identity as a Physical Education teacher. The school placement took place at a cooperating school in the municipality of Vila Nova de Gaia and involved teaching a 10th-grade class, participating in School Sports, engaging in activities within the educational community, and conducting a research project in the teaching contexto. Throughout the placement, scientific, pedagogical, and didactic knowledge was applied to support an educational intervention grounded in reflection, inclusion, differentiated instruction, and the promotion of meaningful learning. The report presents and analyses the pedagogical practice developed, covering the different stages of the teaching and learning process, from planning to assessment, as well as the teaching strategies and instructional models implemented. It also highlights the importance of systematic reflection as a key element of professional development.The research study focused on promoting students' engagement in physical fitness activities through the adaptation of the Wellness Education Model. The intervention resulted in improvements in students' perceptions of their physical fitness, their knowledge of physical activity, their ability to design exercises plans, and their motivation and engagement in physical fitness activities. Overall, the school placement represented a decisive stage in initial teacher education, contributing to the development of professional, personal, and interpersonal competences, strengthening the understanding of the complexity of the teaching profession, and consolidating a professional identity grounded in lifelong learning, responsibility, and a commitment to high-quality Physical Education.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER IDENTITY; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; CRITICAL REFLECTION; PEDAGOGICAL PRACTICE.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

ApF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas

DE – Desporto Escolar

EB – Ensino Básico

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EFQ – Educação Física de Qualidade

EP – Estágio Profissional

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MID – Modelo de Instrução Direta

MRPS – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

NE – Núcleo de Estágio

PC - Professor Cooperante

PE – Professora Estagiária

PO – Professor Orientador

REP – Relatório de Estágio Profissional

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Follow the Butterflies… Esta é uma expressão que me acompanha na vida e igualmente no braço, que traduzido para português significa “Seguir as borboletas”.

À primeira vista, pode parecer apenas um convite a seguir borboletas. Mas, para mim, nunca foi sobre elas. Sempre foi sobre aquele instante silencioso em que o coração acelera, as mãos hesitam e o desconhecido se apresenta diante de nós. As borboletas simbolizam esse frio na barriga que antecede os momentos que têm o potencial de mudar quem somos. Esse desconforto nunca foi um sinal para recuar. Pelo contrário. É a forma que a vida encontra de me mostrar que algo melhor está para vir.

Pensando bem, as oportunidades que verdadeiramente nos transformam raramente chegam envoltas em certezas. Chegam acompanhadas de dúvidas, de medo e da necessidade de acreditar antes mesmo de conhecer o caminho. Hoje, quando olho para trás, reconheço um padrão. Os momentos que mais me marcaram nasceram sempre da coragem de seguir essas borboletas. Nem sempre foi fácil, houve incertezas, erros e desafios que pareciam maiores do que eu. Mas foi precisamente nesses instantes que adquiri algumas das aprendizagens mais valiosas, não apenas sobre o mundo ao meu redor, mas sobretudo sobre mim.

O Estágio Profissional foi um desses momentos.

Desde o primeiro contacto com a escola até à última aula lecionada, foram inúmeras as situações que me desafiaram a sair da minha zona de conforto, levando-me a tomar decisões, a enfrentar dificuldades, a refletir sobre os meus erros e a reconstruir continuamente a minha prática pedagógica. Houve dias em que a confiança deu lugar à dúvida, em que os planos não resultaram como esperado e em que a reflexão se tornou a ferramenta mais importante para continuar a evoluir. Foi nesse processo, feito de aprendizagens constantes, que comecei verdadeiramente a compreender o que significa ser professora.

É também por essa razão que *Follow the Butterflies* acompanha este relatório. Não pretende explicar todas as experiências aqui descritas, nem substituir a análise pedagógica e científica que este documento exige. Surge, antes, como uma marca da minha identidade pessoal, acompanhando os momentos em que a reflexão sobre o percurso vivido revelou que a aprendizagem acontece precisamente onde o desconforto começa. Ao longo destas páginas, as "borboletas" simbolizam os receios sentidos, a coragem necessária para os enfrentar e a evolução que deles resultou.

É neste enquadramento que se insere o presente Relatório de Estágio Profissional (REP), elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Na formação inicial de professores, o EP é amplamente reconhecido como uma das etapas mais relevantes do processo de aprender a ser professor, na medida em que permite mobilizar os conhecimentos construídos ao longo da formação para contextos reais de intervenção, favorecendo, assim, o desenvolvimento das competências profissionais e da identidade docente (Alarcão & Tavares, 2003; Batista & Queirós, 2013; Lange & Burroughs-Lange, 2017; O'Sullivan, 2003). Neste percurso, o acompanhamento da Professora Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO) revelou-se essencial para apoiar a transição entre o papel de estudante e o de professora, proporcionando oportunidades constantes de orientação, reflexão e reconstrução da prática. Assim, este REP procura ir além da descrição dos acontecimentos vividos. Através de uma análise crítica e fundamentada das experiências desenvolvidas ao longo do EP, pretende evidenciar as aprendizagens construídas, as dificuldades enfrentadas e a forma como estas contribuíram para a construção da minha identidade docente. Logo, retrata um percurso académico, mas representa, fundamentalmente, uma reflexão sobre o processo de aprender a ensinar.

Em termos de estrutura, o presente documento, encontra-se organizado em oito capítulos. Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta o meu percurso, as expectativas e as motivações que marcaram o início do EP. O terceiro caracteriza o contexto da Prática de Ensino Supervisionada, enquanto o quarto desenvolve uma análise crítica e reflexiva das experiências vividas ao longo do estágio. Seguem-se os capítulos dedicados ao envolvimento na comunidade escolar e no Desporto Escolar (DE), à experiência de lecionação no Ensino Básico (EB) e à investigação desenvolvida em contexto docente. Por fim, o último capítulo apresenta uma reflexão global sobre o percurso realizado e as principais aprendizagens construídas ao longo deste processo.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

Desporto… uma palavra que sempre significou muito para mim, que sempre esteve presente na minha vida.

O desporto começou por fazer parte da minha rotina, desde muito cedo. Faz parte do que sou hoje. Na minha inocente infância, correr, saltar e brincar eram

movimentos que saíam do meu corpo com a maior naturalidade, quase instintivamente. Contrariamente, estar parada nunca fez parte da minha forma de estar.

Na escola primária, os meus intervalos eram vividos a jogar à bola, a correr sem destino, a fazer "pinos" e rodas, quase sempre rodeada de rapazes. Chegava a casa com nódoas negras de quedas que acabaram por marcar uma infância livre, intensa e profundamente ligada ao meu corpo em ação. O interesse pelo movimento levou-me, consequentemente, a procurar um desporto para praticar: futebol, andebol, natação, basquetebol… nem sabia por onde escolher. Claro que, em tenra idade, os pais tomam essa decisão por nós. Assim, após a prática de natação, o basquetebol assumiu o eixo principal do meu percurso desportivo. Durante nove anos, cresci nesta modalidade, construí laços, vivi vitórias e grandes frustrações, mas, mais importante, adquiri aprendizagens que me marcaram para a vida.

Apesar da enorme gratidão pelo basquetebol, sempre mantive uma ligação especial ao andebol, o que sinto ter-se tornado um "sonho" que ficou por viver.

A ideia do meu futuro era uma questão sem uma resposta clara. No entanto, conseguia perceber que o desporto iria estar no centro do mesmo. Nunca me imaginei a viver, profissionalmente, desligada do movimento, do corpo e das pessoas e, assim, o meu percurso foi sendo construído nesse sentido.

Após a conclusão do EB, candidatei-me ao Colégio Internato dos Carvalhos. No 10.º ano frequentei a área de Ciências da Saúde, etapa que abriu portas para o ingresso, no ano seguinte, no curso de Animação Desportiva. Esses dois anos foram dos mais marcantes: muito exigentes, intensos e completamente enriquecedores. Durante esse percurso, cruzei-me com professores que impactaram a minha forma de olhar para a profissão docente, tanto de forma positiva como negativa. Pela positiva, é inevitável não pensar numa professora, que serve, nos dias de hoje, como exemplo da professora que um dia gostaria de vir a ser.

O estágio curricular, no ensino secundário (ES), foi outro momento impactante e decisivo, no sentido em que me permitiu ter contacto com contextos diferenciados: um infantário, um lar juvenil e um lar de idosos. Estes momentos ensinaram-me a olhar para cada pessoa de forma individual, respeitando as necessidades, motivações e limites de cada um e, fundamentalmente, a adaptar as atividades a cada uma das realidades. O meu pensamento crítico e consciente começou aí a ser muito mais apurado.

O meu percurso teve continuidade na FADEUP, foi um passo lógico na minha vida. As aulas práticas eram o meu espaço de conforto, enquanto as unidades curriculares teóricas exigiam maior esforço, mas sempre superadas com dedicação.

Após a conclusão da licenciatura, senti-me sem uma direção clara. A natação, nesse momento, voltou a ganhar espaço na minha vida, mas desta vez pela via profissional. Apesar de não ter sido a minha primeira escolha, abracei o desafio. Aula após aula, o gosto pela prática foi crescendo e, sem me aperceber, a natação transformou-se numa verdadeira paixão.

Foi a partir deste caminho que surgiu uma clarificação definitiva na minha cabeça: mais do que o desporto em si, o que realmente me motivava era o ato de ensinar, levando-me, de seguida, a enveredar por este mestrado onde me encontro hoje.

Considero que uma das minhas qualidades é conseguir olhar para as adversidades como oportunidades de aprendizagem, procurando retirar delas algo positivo. Ao olhar para o caminho que percorri até aqui, percebo que muitos dos momentos mais marcantes foram acompanhados por hesitação, fruto do desconforto e da incerteza do desconhecido. No entanto, seguir em frente revelou-se sempre a melhor decisão, pois foram precisamente essas experiências que contribuíram para a pessoa que sou hoje e para a professora que ambiciono ser.

2.1 **Expectativas iniciais**

Segundo Luhmann (1979), a confiança permite enfrentar a incerteza inerente à vida, funcionando como uma expectativa positiva em relação ao futuro e a acontecimentos ainda não conhecíveis ou controláveis. Neste sentido, a confiança não implica a certeza de que tudo acontecerá como desejamos, mas sim a crença de que os acontecimentos terão um significado ou um propósito no nosso percurso.

É precisamente desta forma que entendo a confiança na minha vida. Sinto-a em relação ao destino e ao rumo que os acontecimentos tomam, pois acredito que estou sempre onde preciso de estar e que cada experiência surge no momento certo para a minha evolução. Mesmo perante situações inesperadas ou difíceis, procuro entregar-me ao processo e aceitar que os acontecimentos fazem parte de um percurso maior que, mais tarde ou mais cedo, acabará por fazer sentido.

Esta forma de encarar a confiança também se refletiu nas minhas expectativas relativamente ao estágio. Desde o início, procurei não criar demasiadas preocupações em relação ao que iria encontrar, às dificuldades que poderiam surgir ou à forma como a experiência se iria desenrolar. Pelo contrário, encarei esta etapa com a convicção de que

estaria no lugar certo para aprender, crescer e desenvolver as competências necessárias para me tornar uma profissional mais competente e preparada. Mais do que esperar que tudo decorresse de forma perfeita, procurei viver o processo e as oportunidades de aprendizagem que surgiriam ao longo do percurso. Hoje, olhando para trás, considero que essa expectativa se confirmou plenamente. O estágio proporcionou-me experiências, desafios e aprendizagens fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, exatamente como esperava. Por isso, posso concluir que a confiança que depositei neste processo foi correspondida, reforçando a minha crença de que, muitas vezes, o mais importante é aceitar cada etapa do caminho e acreditar que estamos onde precisamos de estar para evoluir e alcançar o nosso potencial. Contudo, confiar não significa estar isenta de receios ou dúvidas. Pelo contrário, acredito que a confiança só existe porque existe também o medo. Se soubéssemos exatamente o que vai acontecer, não precisaríamos de confiar em nada.

Apesar de acreditar que estaria exatamente onde precisava de estar, isso não me impediu de sentir nervosismo. Recordo-me de pensar nas responsabilidades que iria assumir, nos alunos que iria encontrar e na influência que poderia ter no percurso de cada um deles. Sentia um enorme peso, não no sentido negativo da palavra, mas pela consciência da importância dos momentos que se adivinhavam.

Também me inquietava a ideia de dar aulas sob observação constante. Sabia que iria ser avaliada, que haveria aspetos a melhorar e que cometer erros fazia parte do processo. Ainda assim, não conseguia evitar algumas dúvidas. Será que iria conseguir controlar a turma? Será que os alunos iriam gostar de mim? Será que ia ser um exemplo positivo para eles no final do ano? Será que ia ter um impacto positivo neles como outros professores tiveram em mim?

Acima de tudo, sentia alguma insegurança perante o desconhecido. O estágio era uma realidade completamente nova e, apesar da preparação proporcionada pela faculdade, sabia que muitas aprendizagens só aconteceriam na prática, perante uma turma real, com alunos reais em que as decisões teriam de ser tomadas no momento. Essa incerteza assustava-me.

No entanto, aprendi que confiar não significa caminhar sem medo. Significa continuar a caminhar apesar dele. Significa aceitar que não temos todas as respostas, mas acreditar que as iremos encontrar ao longo do caminho. E foi exactamente isso que aconteceu. A cada aula, a cada desafio e a cada conquista, fui percebendo que não

precisava de controlar tudo. Precisava apenas de estar presente, disponível para aprender e aberta à evolução que esta experiência tinha para me oferecer.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 A Escola cooperante

Aquando do momento de "escolher" o contexto onde iria decorrer o EP, a minha primeira escolha recaiu sobre uma escola situada perto do local onde vivo, em Vila Nova de Gaia, já conhecida no seio da minha família, uma vez que os meus irmãos tiveram o privilégio de a frequentar durante o seu percurso escolar. Apesar de, na altura, eu ter seguido um percurso diferente, o destino acabou por me levar até essa mesma escola, mas agora num papel completamente distinto: o de professora estagiária (PE).

A Escola Cooperante (EC) acolhe cerca de 1500 alunos, distribuídos entre o 3.º ciclo do EB e o ES. Um dos aspetos que mais me marcou desde o início foi o rigor presente em toda a dinâmica escolar: na organização, no cumprimento das regras, na disciplina e na procura constante pela excelência. Refletia-se inclusivamente nas aulas de Educação Física (EF), nas quais existiam normas bem definidas relativamente ao equipamento, à apresentação dos alunos e às rotinas das aulas. Inicialmente, confesso que algumas destas regras me causaram estranheza, por considerar que eram demasiado exigentes. Contudo, fui compreendendo que esta cultura de escola não existe por acaso. As regras ajudam a criar organização, responsabilidade, respeito e igualdade entre todos, permitindo que o trabalho decorra de forma mais harmoniosa e eficiente.

Esta visão vai ao encontro da missão da EC[1], que procura assegurar uma justa distribuição do bem público educacional, promovendo um ensino rigoroso e de qualidade, capaz de proporcionar aos alunos um percurso de sucesso e excelência. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola pretende contribuir para a formação de indivíduos críticos, autónomos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de participar de forma ativa e consciente na sociedade. Paralelamente, valoriza o respeito pela diferença, a cidadania, o sentido de responsabilidade e a promoção de estilos de vida saudáveis, procurando afirmar-se como uma instituição de referência na comunidade educativa.

Logo nas primeiras reuniões com a PC e o diretor da escola, percebi claramente que estes valores não estavam presentes apenas nos documentos orientadores, mas

[1] Escola Secundária Almeida Garrett. (2025). *Projeto Educativo 2025–2028*. Vila Nova de Gaia.

faziam verdadeiramente parte da identidade da instituição. O lema da escola, "Ensinar e APRENDER a SER", traduz precisamente essa visão mais ampla da educação. Mais do que formar bons alunos academicamente, procura formar boas pessoas, capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e viver em sociedade. De certa forma, senti que as minhas ideias e a visão da escola estavam na mesma direção, o que aumentou o sentimento de pertença e responsabilidade enquanto PE.

Ao nível das instalações, deparei-me com condições bastante positivas para a prática da EF. A existência de espaços interiores, campos exteriores e uma sala de musculação permitia diversificar os contextos de aprendizagem e adequar melhor as aulas às diferentes modalidades. Para além disso, o sistema de *roulement* possibilitava uma utilização frequente dos espaços exteriores, especialmente em períodos de boas condições climatéricas. Apesar de algumas limitações, como a humidade do pavilhão durante o inverno, a escola demonstrava preocupação em proporcionar boas condições aos alunos, algo visível, por exemplo, na existência de aquecimento nos balneários.

Relativamente ao grupo de EF, este era constituído maioritariamente por professores com vários anos de experiência. A ausência de docentes com uma idade próxima da minha levou-me, numa fase inicial, a questionar as perspetivas de inserção profissional e a considerar que o acesso à profissão poderia demorar vários anos.

Nas reuniões da área disciplinar observei diferentes formas de pensar, de comunicar e de encarar a profissão. Estas diferenças levaram-me a refletir sobre a importância do trabalho colaborativo. Apesar da competência dos professores, percebi que nem sempre existia uma atuação totalmente alinhada entre todos, havendo docentes que optavam por seguir metodologias próprias, mesmo quando determinadas orientações eram definidas coletivamente. Esta realidade fez-me compreender que uma escola funciona melhor quando existe união, cooperação e uma direção comum. Quando cada elemento "rema" para lados diferentes, torna-se mais difícil construir uma cultura consistente e promover um trabalho verdadeiramente coletivo.

3.1 O Núcleo de estágio

A prática de ensino supervisionada desenvolveu-se em Núcleo de Estágio (NE), constituído por três estudantes-estagiários, pela PC da escola e pela PO da FADEUP. Embora, à partida, esta estrutura possa parecer apenas uma organização formal do estágio, rapidamente percebi que as pessoas que a compõem têm um impacto profundo na forma como vivemos e construímos esta experiência.

Durante o primeiro ano de mestrado, era frequente ouvir colegas mais velhos afirmarem que a composição do NE poderia marcar positivamente ou negativamente todo o percurso formativo. Muitos demonstravam preocupação relativamente aos colegas com quem iriam partilhar esse ano, considerando que essa era uma das variáveis mais determinantes para o sucesso da experiência. Apesar de compreender essa preocupação, procurei não me focar numa decisão sobre a qual não tinha qualquer controlo. Preferi encarar o futuro com abertura, acreditando que haveria sempre algo a aprender com as pessoas que viessem a fazer parte do meu caminho.

Reconheço o privilégio de ter partilhado este percurso com os colegas que me acompanharam. Apesar de perseguirmos o mesmo objetivo, cada um de nós possuía formas distintas de olhar para os alunos, de interpretar os desafios da profissão e de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Essas diferenças não criaram distância, pelo contrário, enriqueceram-nos. Muitas vezes, aquilo que eu não conseguia ver era facilmente identificado por um deles, e vice-versa. As conversas após as aulas, as dúvidas partilhadas, os momentos de reflexão conjunta e até as divergências de opinião tornaram-se oportunidades de evolução.

Assim, compreendo plenamente a perspetiva de Valério et al. (2024), quando referem que a aprendizagem profissional dos futuros professores de EF é fortemente influenciada pelas interações estabelecidas com os pares e mentores. Também Batista e Pereira (2014) sublinham a relevância das práticas coletivas, destacando a importância da partilha, da cooperação, da experimentação e da reflexão. Foi precisamente essa dinâmica que procurámos construir ao longo do ano com a ajuda da PC, transformando o NE numa verdadeira comunidade de aprendizagem, onde a evolução individual se alimentava constantemente da evolução coletiva.

No entanto, este percurso não teria sido o mesmo sem a presença da PC. O conhecimento construído ao longo de muitos anos de experiência revelou-se um recurso inestimável para quem estava a dar os primeiros passos na profissão. Mais do que transmitir conhecimentos, ajudou-nos a compreender como transformar intenções pedagógicas em ações concretas, mostrando-nos que ensinar é muito mais do que dominar conteúdos ou planear aulas.

Recordo-me de, logo nos primeiros dias, ouvir vários elementos da comunidade escolar dizerem que tinha tido a sorte de ficar com uma das melhores PCs da escola. Todos acrescentavam o mesmo aviso: seria muito exigente, mas aprenderia imenso. Confesso que, inicialmente, essas palavras despertaram algum receio. A sua exigência,

o rigor com que analisava o nosso trabalho e a atenção aos mais pequenos detalhes faziam-me sentir constantemente desafiada. Contudo, à medida que os meses foram passando, percebi que essa exigência não era um obstáculo à minha evolução, era precisamente o motor que a impulsionava.

Sempre que começava a sentir-me confortável, a PC encontrava uma forma de me lembrar que ainda havia espaço para evoluir. Nunca permitiu que me acomodasse ao que já sabia fazer. Incentivava-me constantemente a procurar fazer melhor, a questionar as minhas escolhas e a não aceitar a mediocridade como destino. Como refere Reina (2013), o PC deve ser alguém inconformista, entusiasta e apaixonado pelo ensino. Na minha experiência, estas características estiveram presentes em cada orientação, em cada conversa e em cada desafio que nos lançava.

Uma das ideias que mais me marcou ao longo deste ano foi a convicção, frequentemente expressa pela PC, de que nada deveria ser feito apenas para cumprir mínimos. Se algo merecia ser feito, então merecia ser feito com qualidade, dedicação e ambição. Esta forma de estar ultrapassou o contexto do estágio e transformou-se numa aprendizagem para a vida. Mais do que estratégias pedagógicas ou conhecimentos técnicos, levo o exemplo de alguém que procura diariamente fazer melhor e que encara a excelência não como um resultado ocasional, mas como uma atitude permanente.

Com um papel igualmente relevante neste percurso, surge a PO. Embora, tal como refere Batista (2014), a sua intervenção seja naturalmente mais distante do quotidiano da escola, a sua presença assumiu um significado particular.

Cada visita para observação das aulas era acompanhada por uma mistura de expectativa e nervosismo. Sentia que aqueles momentos concentravam uma enorme responsabilidade, talvez porque a mesma não acompanhava diariamente o meu percurso e receava que o trabalho desenvolvido ao longo de semanas pudesse ficar reduzido àquilo que acontecia numa única aula observada. Essa perceção fazia com que exigisse ainda mais de mim nesses dias, procurando que tudo decorresse de acordo com o planeado.

Contudo, aquilo que inicialmente representava uma fonte de pressão acabava, muitas vezes, por se transformar num momento de aprendizagem serena. A PO demonstrou sempre uma postura humana, tranquila e profundamente respeitadora do nosso processo de desenvolvimento. Nunca procurava identificar erros de forma direta ou apontar falhas de maneira julgadora. Em vez disso, conduzia-nos através da reflexão, incentivando-nos a analisar as nossas decisões e a questionar se teríamos escolhido o

caminho mais adequado. Esta forma de orientar permitiu-me desenvolver um olhar mais crítico sobre a minha prática, sem receio de errar e sem sentir que estava a ser avaliada apenas pelos resultados imediatos.

Para além da sua capacidade de promover a reflexão, reconheço nela um vasto conhecimento científico e pedagógico, que conferia profundidade a cada orientação. As suas intervenções levavam-me a olhar para além do que acontecia na aula, ajudando-me a compreender o significado das minhas escolhas e o impacto que estas poderiam ter na aprendizagem dos alunos. Por isso, mais do que uma supervisora do estágio, foi uma presença determinante na minha construção enquanto futura professora.

3.2 A Turma residente

Como as minhas alunas costumam dizer, entre risos e brincadeiras: "A professora escolheu-nos!". E, de certa forma, há alguma verdade nessa afirmação. Quando o NE foi questionado sobre quem gostaria de iniciar a semana letiva e assumir a primeira aula, fui eu quem me voluntariei. Naquele momento, pareceu apenas uma decisão simples, quase impulsiva. No entanto, olhando para trás, consigo afirmar que foi uma das melhores decisões que tomei ao longo deste percurso.

Foi nessa turma que encontrei muito mais do que alunos. Encontrei pessoas, histórias, personalidades, desafios e aprendizagens que marcaram profundamente a minha experiência de estágio. Com o passar do tempo, cada um deles foi conquistando um lugar especial no meu coração, não por um motivo único ou extraordinário, mas precisamente pelas suas diferenças, pelas suas características individuais e pela forma como contribuíram para a minha evolução enquanto professora e enquanto pessoa.

Sem me aperceber, fui criando com os alunos uma ligação que ultrapassava a dimensão estritamente profissional. Embora nunca tenha deixado de existir a relação pedagógica que nos unia, começou também a surgir um sentimento genuíno de cuidado e preocupação pelo seu bem-estar. Passei a alegrar-me com as suas conquistas, a preocupar-me com as suas dificuldades e a desejar, sinceramente, que encontrassem o seu caminho e alcançassem aquilo que os faz felizes.

Muitas vezes, dei por mim a vê-los como os irmãos mais novos que nunca tive. Não porque os considerasse dependentes de mim, mas porque sentia por eles uma vontade constante de proteger, orientar e apoiar. Queria que aprendessem, naturalmente, mas queria também que se sentissem valorizados, compreendidos e capazes de acreditar em si próprios. Afinal, ensinar nunca se resume apenas à transmissão de conteúdos.

Ensinar é criar relações, é deixar marcas e, ao mesmo tempo, permitir que os outros deixem marcas em nós.

Hoje percebo que uma das maiores riquezas deste estágio não foi apenas aquilo que consegui ensinar aos meus alunos, mas sobretudo aquilo que eles me ensinaram a mim. Sem o saberem, ajudaram-me a compreender que ser professora é muito mais do que dominar uma área curricular ou planear aulas. É estar presente, é ouvir, é compreender e criar ligações humanas que dão verdadeiro sentido à profissão.

Mas quem eram, afinal, estes alunos que, sem se aperceberem, deixaram uma marca tão significativa no meu percurso?

Tratava-se de uma turma do 10.º ano de Ciências e Tecnologias, constituída por 21 alunos, com idades entre os 15 e os 16 anos. Num primeiro momento, poderiam parecer apenas mais uma turma entre tantas outras. No entanto, bastaram poucas aulas para perceber que cada um trazia consigo uma forma muito própria de estar, de aprender e de encarar a escola, tornando aquele grupo tão desafiante quanto especial.

A diversidade era uma das características que melhor definia esta turma. Ao nível da prática desportiva, coexistiam alunos federados (oito), alunos que praticavam exercício físico de forma recreativa (seis) e outros (restantes) para quem as aulas de EF representavam o único momento de contacto com o exercício físico. Esta realidade refletia-se naturalmente nas suas competências motoras e na forma como enfrentavam os desafios propostos. Enquanto alguns revelavam elevados níveis de desempenho e confiança, outros necessitavam de mais apoio, incentivo e acompanhamento para saírem da sua zona de conforto.

Ao nível da aptidão física (ApF), observavam-se igualmente diferenças substanciais entre os alunos. De um modo geral apresentavam níveis reduzidos de ApF, destacando-se a resistência cardiorrespiratória como a componente com maior necessidade de desenvolvimento. Para além disso, muitos alunos demonstravam um reduzido envolvimento nas tarefas relativas a esta área, limitando-se frequentemente ao cumprimento dos requisitos mínimos das atividades propostas. Em contrapartida, os alunos que praticavam desporto federado apresentavam, de um modo geral, uma melhor condição física, refletindo-se em níveis superiores de ApF e num maior empenho e envolvimento nas tarefas propostas.

Também as suas personalidades eram muito distintas. Eram alunos respeitadores e cumpridores das regras, ainda que, ocasionalmente, surgissem comportamentos menos adequados, rapidamente corrigidos quando chamados à atenção. Acima de tudo,

recordo-os pela sua boa disposição. Mesmo nas manhãs mais difíceis, havia quase sempre alguém capaz de arrancar um sorriso ao grupo e tornar o ambiente mais leve.

No plano das relações interpessoais, existia uma forte ligação entre alunos do mesmo sexo, embora se verificasse alguma distância entre rapazes e raparigas, sobretudo nas situações de trabalho em grupo. Havia também alguns alunos mais reservados, que, por diferentes motivos, nem sempre conseguiam integrar-se facilmente nas dinâmicas da turma. Estes casos exigiram de mim uma atenção especial, procurando criar oportunidades para que todos encontrassem o seu lugar e se sentissem verdadeiramente parte do grupo, o que, no entanto, não foi sempre possível de alcançar.

Embora a maioria demonstrasse gosto pela disciplina de EF, nem todos apresentavam inicialmente o mesmo nível de compromisso e exigência consigo próprios. Muitos tendiam a permanecer na sua zona de conforto e a evitar tarefas mais desafiantes. Contudo, uma das evoluções mais gratificantes que observei ao longo do ano foi precisamente a melhoria do seu sentido de responsabilidade, autonomia e envolvimento nas aulas.

Por fim, existiam ainda diversas situações de saúde que exigiam cuidados específicos, desde casos de asma e alergias a limitações físicas e problemas cardíacos. Conhecer estas realidades foi fundamental para adaptar as tarefas e garantir que todos os alunos podiam participar de forma segura, inclusiva e ajustada às suas necessidades.

Talvez tenha sido precisamente esta diversidade que tornou esta turma tão especial para mim. Eram 21 alunos completamente diferentes entre si, cada um com as suas características, dificuldades, sonhos e formas de ver o mundo. E foi ao tentar compreender cada uma dessas individualidades que encontrei algumas das aprendizagens mais importantes de todo o meu estágio.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1 Da conceção do ser professor à legitimação da Educação Física

Ser professor, e querer ser professor, é, para mim, aceitar viver permanentemente com perguntas para as quais raramente existem respostas definitivas. É assumir uma responsabilidade que se renova em cada aula, em cada aluno e em cada decisão tomada. Nesse sentido, Cunha e Zanchet (2007) referem que o professor é um profissional que se encontra frequentemente numa “emergência de construção de novos

saberes", em que as questões do quotidiano pedagógico não encontram respostas simples, exigindo uma reflexão contínua e uma tomada de decisão situada.

Ao longo deste ano, fui-me confrontando com várias dessas questões: "Como consigo chegar a todos os alunos, num mesmo tempo e espaço, respeitando as suas diferenças?", "Como posso equilibrar a exigência pedagógica com a motivação e o envolvimento dos alunos, sem que um anule o outro?" ou "De que forma é possível adequar os conteúdos às necessidades reais dos alunos sem comprometer as orientações do currículo?".

Estas inquietações acompanharam de forma constante a minha prática, ajudando-me a perceber que ensinar não é um ato linear nem previsível. Pelo contrário, senti que o ensino passa muito por aquilo em que o professor acredita e pela relação que consegue construir com os alunos e com o contexto em que se encontra. Progressivamente, fui compreendendo que estas questões não têm respostas certas ou erradas, mas exigem uma leitura permanente da realidade das aulas, bem como uma capacidade de adaptação e decisão em tempo real.

O confronto com a realidade prática levou-me a questionar e a aprofundar a minha compreensão sobre o que significa ser professor. Cada experiência e cada desafio contribuíram para refletir sobre a minha forma de olhar para o ensino e para os alunos. Percebi também que muito daquilo que acredito ser um bom professor está intimamente ligado à minha forma de ser, à minha personalidade e às experiências que fui acumulando até hoje, primeiro enquanto aluna e, mais recentemente, enquanto PE.

Esta reflexão vai ao encontro do que defende Camilo Cunha (2002), ao afirmar que a identidade profissional do professor não se constrói apenas na formação inicial, mas ao longo de um percurso marcado por experiências pessoais, escolares e profissionais que moldam a sua forma de estar na profissão. Assim, ensinar implica reinterpretar constantemente o conhecimento à luz da prática, num movimento contínuo de construção e reconstrução da ação pedagógica. É precisamente neste processo de construção de identidade profissional, feito na e pela prática, que se torna possível compreender a complexidade das funções que o professor assume no contexto escolar. Formosinho (1992) defende que o professor da escola de massas é um profissional plural, que ensina, orienta, investiga, avalia e, simultaneamente, gere relações humanas. Neste sentido, ensinar envolve não apenas domínio científico e pedagógico, mas também uma forte dimensão ética e relacional, como sublinha Nóvoa (1991), ao referir

que a profissão docente se constrói na articulação entre conhecimento, prática e responsabilidade social.

Ao longo da prática pedagógica, apercebi-me de que o professor é frequentemente chamado a assumir diferentes papéis que vão muito para além da transmissão de conteúdos. Em determinados momentos, acaba por desempenhar funções que se aproximam de outras profissões: por um lado, atua como uma espécie de mediador de conflitos, semelhante ao papel de um advogado, ao procurar gerir e resolver situações de tensão entre alunos, promovendo o diálogo e o entendimento; por outro, assume uma postura próxima da de um psicólogo, ao tentar compreender as emoções, os comportamentos e as dificuldades individuais; e, noutros momentos, aproxima-se da sensibilidade de um médico, ao procurar "diagnosticar" onde estão as dificuldades de aprendizagem ou de participação, ajustando a sua intervenção de forma a apoiar cada aluno no seu processo de desenvolvimento. Com estas comparações não pretendo equiparar o papel do professor ao destas profissões, mas antes evidenciar a sua natureza profundamente humana, relacional e exigente, marcada pela necessidade constante de resposta a situações diversas e imprevisíveis.

Para além de se ser professor, ser professor de EF implica ainda um conjunto de exigências próprias da disciplina. Se um professor de outra área disciplinar fosse confrontado com a necessidade de ensinar fora da sala de aula, num espaço aberto e menos estruturado, onde os alunos não estão sentados em silêncio e organizados de forma rígida, provavelmente sentiria maiores dificuldades em adaptar a sua prática. Na EF, pelo contrário, esse contexto é o habitual. Ensina-se através da corporalidade, do movimento e da ação, característica que distingue a disciplina das restantes áreas curriculares.

Ainda assim, apesar desta especificidade, esta disciplina continua, por vezes, a ser desvalorizada no contexto escolar, sendo associada a uma dimensão meramente recreativa ou secundária. Como refere Graça (2014), esta visão redutora ignora a profundidade educativa da disciplina, chegando mesmo a compará-la à figura do "frei João sem cuidados", como se estivesse dispensada de tratar das coisas sérias da vida. Esta metáfora evidencia precisamente a forma como, frequentemente, se desvaloriza o seu potencial educativo. No entanto, esta perspetiva esquece que a EF é a única disciplina que representa, de forma explícita, a dimensão corporal e motora do ser humano no contexto escolar, colocando o corpo no centro do processo educativo.

Matos (2014) defende que a EF possui um papel único e insubstituível na formação do aluno, precisamente por valorizar o corpo como dimensão essencial da pessoa. Esta visão é reforçada por abordagens curriculares contemporâneas, que sublinham a necessidade de desenvolver, de forma integrada, as dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas (Casey & Goodyear, 2015), evidenciando o caráter holístico da disciplina.

É neste enquadramento que surge a importância de pensar a Educação Física de Qualidade (EFQ) enquanto conceito que procura redefinir o sentido e o valor da disciplina no contexto escolar. Uma EFQ não se limita à execução de atividades físicas, mas orienta-se para a criação de experiências significativas de aprendizagem, onde todos os alunos têm oportunidade de participar, evoluir e construir conhecimento sobre e através do corpo (UNESCO, 2015).

Nesta perspetiva, o papel do professor torna-se central, uma vez que deixa de ser apenas transmissor de exercícios ou técnicas, passando a assumir-se como facilitador da aprendizagem e responsável por criar ambientes inclusivos e pedagogicamente ricos. Como defendem Farias et al. (2024), esta abordagem valoriza a inclusão, a equidade e a diferenciação pedagógica, reconhecendo a diversidade dos alunos como um elemento estruturante do processo de ensino.

A partir daqui, o ensino da EF deixa de ser entendido como a simples aplicação de um plano previamente definido, e passa a ser um processo dinâmico e adaptativo. Esta ideia aproxima-se da perspetiva de Dewey (1916, 1938), para quem a educação deve basear-se em experiências que promovam crescimento contínuo. Isto significa valorizar não apenas o movimento em si, mas o significado que esse movimento assume para cada aluno.

Por sua vez, Biesta (2013, 2017) alerta para o risco de uma educação excessivamente centrada em resultados mensuráveis, defendendo a importância de formar sujeitos autónomos, críticos e socialmente participativos. Assim, a EF não deve ser reduzida ao desempenho motor, mas sim compreendida na sua dimensão educativa mais ampla, onde se inclui o desenvolvimento pessoal, social e ético dos alunos.

Quennerstedt (2019) reforça, ainda, que a EF deve ser legitimada pelo seu valor educativo, e não apenas pela promoção da atividade física ou da saúde. O seu objetivo mais sustentável passa por promover "mais EF", isto é, criar condições para que os alunos desenvolvam motivação e capacidade para se manterem fisicamente ativos ao longo da vida. De forma complementar, Siedentop (1996) introduz o conceito de

"pessoa fisicamente educada", sublinhando a importância de formar indivíduos competentes, críticos e autónomos na cultura corporal.

Finalmente, uma verdadeira EFQ não pode ser dissociada da inclusão. De acordo com a UNESCO (2015), todos os alunos devem ter acesso a experiências significativas de aprendizagem, independentemente das suas características ou níveis de desempenho. Por isso, o professor assume, aqui, a responsabilidade de adaptar, diferenciar e flexibilizar a sua prática, garantindo a participação de todos os alunos. Neste sentido, Batista et al. (2024) reforçam que a valorização da diversidade e a participação ativa dos alunos são elementos centrais para a construção de uma EFQ.

5. O PROCESSO DE PLANEAMENTO

Durante este ano, rapidamente percebi que planear é muito mais do que uma exigência formal ou administrativa da profissão docente. Permitiu-me refletir sobre aquilo que pretendia ensinar, de que forma o iria fazer, qual a sequência mais adequada para abordar os conteúdos e quais as estratégias a adotar para promover aprendizagens significativas nos alunos. Para além disso, o planeamento ajudou-me a clarificar as ideias e a transpô-las para o papel de forma mais organizada do que quando apenas existiam na minha mente. Ao estruturar o pensamento, consegui visualizar com maior clareza o processo de ensino, o que me permitiu tomar decisões mais conscientes e fundamentadas. Esta perceção vai ao encontro do que defendem Januário (1996) e Bento (1998), que consideram o planeamento uma atividade prospetiva que antecede a ação pedagógica e que contribui para uma intervenção mais racional, intencional e coerente, reduzindo a imprevisibilidade inerente ao processo de ensino e promovendo uma gestão mais eficaz do tempo, dos recursos e das aprendizagens.

A importância atribuída ao planeamento encontra igualmente suporte na literatura. Pacheco (1995) define-o como um processo de revisão e organização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Mesquita e Coutinho (2021) reforçam esta ideia referindo que planear implica delinear antecipadamente as intenções pedagógicas, considerando não apenas os conteúdos a abordar, em consonância com o currículo nacional de EF, mas também as características dos alunos, os recursos disponíveis e as condições do contexto onde o ensino se desenvolve. Nesse sentido, uma das primeiras preocupações no início do estágio passou por conhecer a realidade em que iria intervir. Foi, por isso, fundamental compreender quais os espaços disponíveis, os materiais existentes e a sua quantidade, bem como, posteriormente, conhecer a constituição da

turma, o ano de escolaridade e as características dos alunos. Todos estes fatores acabaram por assumir um papel determinante nas decisões tomadas.

Por conseguinte, tornou-se evidente que o planeamento não pode assentar apenas nos conteúdos previstos nos documentos orientadores. Na realidade, os conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais necessitam, muitas vezes, de ser adaptados aos espaços e materiais disponíveis, bem como às características específicas de cada turma. Assim, embora as Aprendizagens Essenciais constituam uma referência fundamental para a definição das prioridades de ensino e para a organização das diferentes matérias ao longo do ano letivo, a sua operacionalização exige uma constante adequação às condições reais de ensino (Ministério da Educação, 2001), razão pela qual a escola cooperante dispõe de um documento próprio de planificação para o EB e ES.

Contudo, apesar da sua reconhecida importância, o planeamento representa uma das principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários durante a formação inicial (Teixeira & Onofre, 2009). Esta foi também uma realidade com a qual me identifiquei ao longo do estágio. A ausência de experiência prévia tornava a tomada de decisão particularmente desafiante, uma vez que ainda não possuía referências práticas que me permitissem antecipar, com alguma segurança, aquilo que poderia resultar melhor em cada contexto. Neste sentido, as dificuldades sentidas iam muito ao encontro do que defendem Griffey e Housner (1991), que afirmam que os professores estagiários são frequentemente confrontados com a necessidade de planear para contextos ainda pouco familiares, o que exige constantes adaptações e tomadas de decisão. Ainda assim, à medida que o ano letivo foi decorrendo, a experiência acumulada e a reflexão sobre a prática permitiram-me ganhar maior confiança e segurança neste processo.

Deste modo, fui compreendendo que o planeamento não se resume a um momento isolado de preparação, mas antes a um processo contínuo que acompanha toda a intervenção pedagógica. Sendo o ensino-aprendizagem um processo progressivo e sequencial, tornou-se necessário estruturar o planeamento em diferentes momentos e níveis de organização. Assim, em EF, este desenvolve-se em três níveis distintos: o planeamento anual, a unidade didática (UD) e o plano de aula (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990). Cada um deles assume funções específicas, mas complementares.

Importa ainda referir que o planeamento não deve ser entendido como um documento definitivo, mas como um processo flexível e em constante reconstrução, que é ajustado ao longo do tempo em função das respostas dos alunos, das condições de ensino e da evolução da prática pedagógica (Bento, 2003; Rink, 1993; Metzler, 2000).

5.1 Macroplaneamento

Segundo Coutinho et al. (2024), o planeamento anual constitui uma calendarização dos conteúdos a desenvolver ao longo do ano letivo, tendo como principal finalidade definir os objetivos anuais e perspetivar a distribuição das aulas e das matérias de ensino. Trata-se da etapa inicial e estruturante do processo de ensino-aprendizagem, que se configura como uma análise, reflexão e tomada de decisão relativamente à organização dos conteúdos a serem lecionados (Rink, 1993; Vickers, 1990). Com base nestes pressupostos, foi elaborado o plano anual da turma (ver Anexo 1). No quadro 1 pode ser observada uma síntese das matérias lecionadas e o respetivo número de aulas atribuídas a cada uma.

Quadro 1: Distribuição das matérias ao longo do ano letivo

1º Semestre	2º Semestre
Atletismo (13)	Ginástica (18)
Basquetebol (18)	ARE (10)
Luta (10)	Futebol (17)
	Atletismo (2)

A elaboração do planeamento anual exigiu a consideração de diversos fatores condicionantes, como o calendário escolar, incluindo interrupções letivas, atividades não letivas e outras situações passíveis de influenciar o número efetivo de aulas; as condições climatéricas características de cada período do ano; e ainda o *roulement*, cuja gestão se revelou fundamental para garantir uma utilização equilibrada e eficiente dos recursos disponíveis (Ministério da Educação, 2001).

Para a distribuição das atividades físicas, foi adotado um modelo da prática distribuída, em que as matérias foram distribuídas ao longo do ano, muitas vezes condicionadas pela disponibilidade dos espaços. Durante este processo, as decisões tomadas foram fortemente influenciadas pelas características dos espaços disponíveis e pelas condições climatéricas expectáveis em cada época do ano. Algumas modalidades adequam-se claramente ao espaço exterior, enquanto outras requerem condições específicas de espaço interior. O futebol, por exemplo, beneficia significativamente da utilização do campo exterior, ao passo que a ginástica necessita de instalações cobertas e equipamentos apropriados. Desta forma, a articulação entre as matérias a lecionar e o contexto físico das aulas revelou-se determinante para promover condições de aprendizagem mais adequadas e significativas para os alunos.

A análise retrospetiva do planeamento permitiu-me identificar algumas decisões que poderiam ter sido mais ajustadas. Em particular, a colocação da UD de futebol no final do ano letivo revelou-se menos eficaz do que o previsto. A coincidência com

períodos de maior instabilidade climática conduziu, em várias ocasiões, à necessidade de realizar as aulas em espaços interiores, cujas características não favoreciam o desenvolvimento da modalidade. Esta situação condicionou a dinâmica das aulas e limitou a qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos. Considero que teria sido mais adequado distribuir esta modalidade ao longo do semestre, de forma mais flexível, aproveitando as condições exteriores sempre que estas fossem favoráveis, em vez de a concentrar num único período.

Esta reflexão estende-se igualmente às modalidades de ginástica e atividades rítmicas e expressivas (ARE). Apesar de a sua distribuição ter respeitado os constrangimentos logísticos e a disponibilidade dos espaços, verificou-se que ambas foram lecionadas de forma consecutiva e no mesmo período do ano letivo. Esta opção poderá ter contribuído para uma diminuição da motivação dos alunos, particularmente dos rapazes, uma vez que permaneceram durante um período relativamente prolongado em contacto com modalidades pelas quais demonstravam menor interesse, sem a alternância com outras matérias mais apelativas para eles. Consequentemente, observou-se uma redução gradual do envolvimento, do empenho e da predisposição para a prática, o que acabou por se refletir no desempenho e nos resultados alcançados.

Esta experiência permitiu-me compreender que o planeamento anual não deve centrar-se exclusivamente em aspetos organizacionais e logísticos, mas igualmente considerar a motivação, os interesses e as características dos alunos. De facto, a importância de adequar as decisões pedagógicas às necessidades e à predisposição dos alunos para a aprendizagem encontra-se em consonância com as perspetivas defendidas por Siedentop (1998) e Rink (2014), que destacam a relevância de um ensino centrado no aluno e promotor do seu envolvimento ativo. Neste sentido, uma gestão mais equilibrada da sequência das modalidades poderia ter contribuído para níveis mais elevados de participação e empenho, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais positivo e potenciando o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo.

Outro desafio significativo relacionou-se com a distribuição das UDs pelas aulas de 50 e 100 minutos, ao longo do ano. Esta decisão exigiu ponderar a complexidade dos conteúdos, a gestão do material e o tempo efetivo para a prática. Na minha perspetiva, para a modalidade de basquetebol, aulas de 50 minutos, revelar-se-iam insuficientes, pois parte considerável do tempo seria consumida pela organização inicial da aula e pelo entendimento pela prática, restando pouco tempo para a exploração dos conteúdos. Por outro lado, modalidades como o atletismo ou as ARE poderiam tornar-se

excessivamente longas quando desenvolvidas em blocos de 100 minutos, conduzindo, em alguns casos, à diminuição da motivação e da intensidade da prática.

No caso específico do atletismo, considero que a abordagem adotada poderia ter sido mais eficaz. As diferentes disciplinas foram lecionadas de forma relativamente isolada, dispondo cada uma de duas aulas de exercitação e uma de avaliação. Em retrospetiva, uma organização em estações teria permitido integrar várias disciplinas na mesma aula, proporcionando maior diversidade de estímulos, mais tempo efetivo de prática e uma abordagem mais equilibrada da modalidade. Esta estratégia poderia ainda ter reduzido a fragmentação dos conteúdos e promovido uma aprendizagem mais global e contextualizada. No entanto, esta possibilidade não foi considerada no momento do planeamento, uma vez que se tratava de uma fase inicial do estágio e ainda não me sentia preparada para implementar uma abordagem desta complexidade. A gestão simultânea de várias disciplinas e a necessidade de fornecer feedback específico em cada estação levaram-me a optar por uma abordagem mais controlada.

Relativamente à modalidade de luta, a sua lecionação no final do primeiro semestre, em blocos consecutivos de 100 minutos, não constituiu um problema, uma vez que os alunos demonstraram elevados níveis de adesão, interesse e envolvimento. Ainda assim, considero que uma distribuição mais equilibrada das diferentes matérias ao longo do ano poderia ter contribuído para uma gestão curricular mais harmoniosa.

Importa também referir que o início do ano letivo coincidiu com a lecionação de uma modalidade com a qual possuía uma forte ligação pessoal, resultante de cerca de dez anos de prática federada. Embora não tenha sido uma decisão deliberada, esta circunstância acabou por assumir particular relevância durante a fase inicial do estágio proporcionando-me maior segurança, confiança e domínio dos conteúdos. Tal facilitou a minha adaptação ao contexto pedagógico e permitiu-me concentrar esforços noutras dimensões da intervenção docente ainda em desenvolvimento.

Ao longo do ano letivo surgiram igualmente diversos imprevistos, nomeadamente greves e outras interrupções das atividades letivas, que conduziram à supressão de algumas aulas. Neste contexto, tornou-se evidente a importância de um planeamento flexível e adaptável. A inclusão de aulas de reserva revelou-se uma estratégia fundamental para ajustar o desenvolvimento das UDs, permitindo redistribuir o tempo disponível entre as diferentes modalidades sempre que necessário. Apesar de nem sempre ter sido possível manter uma correspondência integral com o planeamento inicial, esta flexibilidade permitiu minimizar o impacto das contingências surgidas.

No que diz respeito à ApF, esta foi planeada de forma transversal ao longo do ano letivo. O modelo de suporte foi o de ApF para a saúde de MCConnell (2010), que preconiza uma intervenção gradual e progressiva dos alunos, promovendo a autonomia e a motivação para a atividade física. Neste sentido, após a aplicação inicial dos testes do FITescola, identifiquei que a resistência constituía a principal fragilidade dos alunos, tendo esta servido de ponto de partida para a definição dos objetivos a desenvolver ao longo do ano letivo. Numa fase posterior, a intervenção centrou-se no desenvolvimento da força muscular. Para tal, foi necessário ter em consideração o tempo disponível para a prática de ApF nas aulas, que variava entre aproximadamente 15 minutos nas aulas de 100 minutos e 10 minutos nas aulas de 50 minutos, o que condicionou significativamente a organização das tarefas e a progressão dos conteúdos nesta área.

Paralelamente, foi também necessário integrar no planeamento anual a avaliação da ApF através dos testes FitEscola. Embora esta prática não fosse realizada de forma sistemática em anos anteriores, ficou definido, em reunião da área disciplinar, que seriam implementados no presente ano letivo. Inicialmente, pretendia-se a sua aplicação no início do ano, permitindo obter um diagnóstico inicial da condição física dos alunos. Contudo, na prática, a realização destes testes em aulas de 50 minutos revelou-se difícil, uma vez que o tempo disponível era frequentemente insuficiente para conciliar a sua aplicação com o desenvolvimento normal das modalidades em curso. Posteriormente, foram novamente realizados no final do primeiro e no final do segundo semestre, possibilitando a monitorização da evolução dos alunos ao longo do ano e fornecendo informação relevante para ajustar o processo de ensino às suas necessidades.

Por fim, importa destacar a integração do domínio do conhecimento no planeamento anual, conforme previsto nas Aprendizagens Essenciais. A sua operacionalização concretizou-se através da realização de duas aulas teóricas e de uma aula teórico-prática, cuja inclusão implicou uma reorganização das restantes UDs. Contudo, este domínio não se restringiu a estes momentos específicos, estando igualmente integrado nas restantes aulas através da abordagem de conteúdos teóricos articulados com a prática das diferentes modalidades.

Assim, a elaboração e implementação do planeamento anual revelaram-se, para mim, um processo complexo, marcado pela necessidade de tomar múltiplas decisões interdependentes e de articular constantemente fatores organizacionais, pedagógicos, climáticos e motivacionais. O planeamento assumiu-se como um verdadeiro fio condutor de toda a ação pedagógica, orientando a intervenção ao longo do ano, mas

exigindo simultaneamente capacidade de adaptação às circunstâncias concretas do contexto escolar e às necessidades dos alunos.

5.2 Mesoplaneamento

O planeamento meso materializa-se por meio da construção das UDs, que correspondem ao planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas orientadas para o desenvolvimento de determinados conteúdos, normalmente associados a uma modalidade desportiva ou área de intervenção específica (Rink, 1993; Vickers, 1990). A sua elaboração teve por base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), uma vez que este constitui uma referência amplamente utilizada no contexto da EF. Este modelo defende que a estruturação do ensino deve partir da atividade específica, isto é, do conteúdo da matéria de ensino, reconhecendo simultaneamente a existência de conhecimentos transdisciplinares que atravessam as diferentes modalidades e de conhecimentos específicos resultantes das particularidades de cada uma delas. Neste sentido, destacam-se as categorias transdisciplinares, nomeadamente as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e os fatores psicossociais, as quais permitem enquadrar o ensino da modalidade numa perspetiva mais global e integrada, não se centrando exclusivamente no domínio motor.

A construção das UDs iniciou-se pela fase de análise proposta pelo MEC, na qual se considera essencial a avaliação diagnóstica (AD) dos alunos. Esta permitiu recolher informações sobre as competências motoras, conhecimentos da modalidade e comportamentos socioafetivos dos alunos, fornecendo indicadores para adequar o ensino às características reais da turma. Após a recolha e análise destas informações, procedi à definição da extensão e sequência dos conteúdos, correspondentes ao Módulo 4 do MEC. Este módulo revelou-se essencial no planeamento da UD, uma vez que implica organizar os conteúdos de forma lógica e progressiva ao longo das diferentes aulas, definindo momentos de introdução, exercitação, consolidação e avaliação das aprendizagens (Rink, 1993; Vickers, 1990). Neste processo, considerei igualmente as condições do contexto de lecionação, nomeadamente os recursos materiais disponíveis, os espaços de prática e o número de aulas atribuídas a cada modalidade.

A organização dos conteúdos foi complementada pela definição dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, procurando assegurar um alinhamento instrucional entre aquilo que os alunos deveriam aprender, as tarefas propostas em aula e aquilo que seria avaliado. Neste sentido, a avaliação foi entendida como um elemento

orientador de todo o processo, em consonância com os princípios do Backward Design (Wiggins & McTighe, 2005), segundo os quais o planeamento deve partir da definição dos resultados pretendidos, das evidências que demonstram a sua consecução e, posteriormente, da seleção das experiências de aprendizagem mais adequadas.

Ao longo do estágio, fui compreendendo que, no início de cada UD, os alunos deveriam ter conhecimento claro dos conteúdos a abordar, dos objetivos a alcançar e dos critérios de avaliação. Inicialmente, construí as UD de forma progressiva, aula a aula, ajustando o planeamento à evolução do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a experiência e o conhecimento adquiridos permitiram-me perceber que a definição prévia e completa da UD facilitava significativamente a intervenção pedagógica, permitindo uma maior coerência entre aulas, melhor organização das progressões e uma gestão mais eficaz do processo de ensino.

Verifiquei ainda que a explicação prévia destes elementos é fundamental para orientar a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes compreender aquilo que é solicitado e direcionar o seu trabalho para os objetivos estabelecidos. Paralelamente, esta clarificação contribui para aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e para desenvolver uma maior responsabilização relativamente ao seu próprio processo de aprendizagem, em consonância com os princípios do alinhamento instrucional (Wiggins & McTighe, 2005; Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011).

Na definição das progressões de ensino, nas modalidades individuais, adotei uma abordagem base-topo, avançando dos conteúdos mais simples para os mais complexos. Esta opção revelou-se adequada, permitindo aos alunos consolidar gradualmente os fundamentos das diferentes modalidades antes da sua aplicação em situações mais complexas e contextualizadas. Esta orientação vai ao encontro dos princípios defendidos na literatura, que valorizam a progressão estruturada das aprendizagens do simples para o complexo como forma de facilitar a aquisição e consolidação das competências motoras (Rink, 1993; Vickers, 1990).

Nas UDs de desportos coletivos, verifiquei uma preocupação em privilegiar, no âmbito da categoria transdisciplinar das habilidades motoras, a dimensão tática em detrimento de uma focalização excessiva na técnica. Esta opção assentou na convicção de que, em contexto escolar, o ensino deve privilegiar a compreensão do jogo e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, mais do que a aquisição de um domínio técnico altamente especializado. Assim, procurei centrar o processo de ensino na leitura das situações de jogo, na tomada de decisão e na compreensão dos princípios

táticos, em consonância com abordagens pedagógicas centradas no jogo, como o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding – TGfU), que valorizam a compreensão tática como base para a aprendizagem motora (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin, Mitchell & Oslin, 1997). Embora o tempo de prática disponível em contexto escolar constitua um fator condicionante do desenvolvimento técnico aprofundado, este não foi o principal critério orientador da intervenção. Simultaneamente, procurei não restringir o planeamento ao desenvolvimento das competências motoras, contemplando igualmente as diferentes dimensões do ensino, em consonância com as categorias transdisciplinares do MEC (Vickers, 1990), promovendo uma abordagem mais integrada do desenvolvimento dos alunos. Neste âmbito, procurei também implementar a atribuição de papéis aos alunos, nomeadamente a função de árbitro nas diferentes modalidades, em que se justificava tal função.

A UD de ginástica foi aquela em que senti maior dificuldade na sua construção, sobretudo pela dificuldade inicial em definir uma progressão de conteúdos clara e coerente. Numa fase inicial, o planeamento foi sendo ajustado aula a aula, em função da evolução dos alunos. Contudo, com o decorrer do estágio, compreendi que a definição prévia das progressões e dos objetivos de cada aula facilitava significativamente a organização do processo de ensino, promovendo maior coerência entre as aprendizagens. Adicionalmente, senti alguma incerteza na forma de organizar as tarefas, nomeadamente entre uma estrutura por estações ou uma abordagem mais sequencial. Esta experiência permitiu-me compreender a complexidade do planeamento nesta modalidade, evidenciando a importância de uma estruturação cuidada das progressões e da gestão do tempo de prática. A título de exemplo apresento o Anexo 2.

5.2.1 Modelos de ensino

Aquando do planeamento das diferentes UDs, tornou-se necessário definir os modelos de ensino que serviriam de base à sua operacionalização. Esta decisão não foi tomada apenas em função dos conteúdos a lecionar, mas também da forma como pretendia envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, uma das minhas principais preocupações ao longo do ano consistiu em colocar o aluno no centro da aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências. Segundo Perkins (1999), os alunos aprendem de forma mais eficaz quando participam ativamente em processos de tomada de decisão, resolução de problemas e pensamento crítico. Neste

sentido, a abordagem centrada no aluno no ensino da EF apresenta um potencial significativo para promover o desenvolvimento multidimensional das aprendizagens, integrando de forma articulada as diferentes dimensões da aprendizagem (Farias et al.,2024). Esta perspetiva pressupõe a criação de oportunidades para que os alunos explorem, reflitam, tomem decisões e interajam com os colegas, promovendo o desenvolvimento das competências motoras e das dimensões cognitiva e social.

Ainda assim, determinadas situações exigiram uma abordagem mais estruturada e diretiva, pelo que o Modelo de Instrução Direta (MID) foi igualmente mobilizado.

Neste enquadramento, foram selecionados diferentes modelos de ensino, procurando assegurar uma articulação coerente entre as suas potencialidades pedagógicas e as especificidades de cada modalidade. Entre os modelos destacaram-se o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS), o TGfU, a Abordagem baseada em Constrangimentos e o MID. O quadro 2 apresenta a distribuição dos modelos de ensino adotados em cada UD.

Quadro 2: Modelos de Ensino adotados por UD

MODELOS DE ENSINO POR MODALIDADE	
Basquetebol	MAC + TGFU
Atletismo	MID + MAC
Judo	MID + MAC
Ginástica	MRPS + MAC
Atividades Rítmicas e Expressivas	MRPS + MAC
Futebol	Abordagem baseada em constrangimentos + MAC

A seleção dos modelos de ensino procurou responder às características e objetivos de cada modalidade. O MAC foi transversal à maioria das UDs, por favorecer a cooperação, a interdependência positiva e o desenvolvimento das competências sociais (Dyson & Casey, 2016). O MRPS foi privilegiado nas modalidades de Ginástica e ARE, dada a sua relevância na promoção da autonomia, da responsabilidade e da autorregulação dos alunos (Hellison, 2011). O TGfU foi adotado no Basquetebol, privilegiando a compreensão tática e a tomada de decisão em detrimento de uma abordagem predominantemente técnica (Bunker & Thorpe, 1982), enquanto, no Futebol, a Abordagem Baseada em Constrangimentos permitiu estruturar tarefas que favoreciam a adaptação dos alunos às exigências do jogo através da manipulação das características da tarefa, do ambiente e do praticante (Newell, 1986). Por sua vez, o MID foi utilizado sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem das modalidades individuais (Atletismo e Judo), nas quais a introdução de novos conteúdos técnicos exigia uma instrução mais estruturada antes da progressiva autonomia dos alunos.

5.3 Microplaneamento

O microplaneamento corresponde ao nível mais detalhado do planeamento pedagógico e concretiza-se através da elaboração do plano de aula. É neste momento que as intenções definidas nos níveis de planeamento anteriores ganham forma e são transformadas em situações reais de aprendizagem, atuando como um guia de ação para o professor (Rink, 1993 e Vickers, 1990), permitindo antecipar e organizar as situações de aprendizagem que conduzirão os alunos aos resultados pretendidos (Mesquita, 2000).

Numa fase inicial do estágio, a elaboração dos planos de aula constituiu um desafio significativo. As minhas principais preocupações incidiam sobretudo na organização da aula, na gestão do tempo disponível e na estruturação sequencial das tarefas, procurando assegurar que todos os momentos da aula se articulassem de forma lógica e coerente. Grande parte da atenção era dedicada à preparação dos materiais, à organização do espaço, à constituição dos grupos e à definição rigorosa das tarefas, procurando antecipar todas as situações que poderiam surgir durante a aula.

À medida que fui adquirindo maior confiança na preparação das aulas, o foco do microplaneamento deixou de incidir predominantemente sobre os aspetos organizacionais e passou a centrar-se cada vez mais na qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos. Assim, o processo de planeamento tornou-se progressivamente mais orientado para a definição de tarefas que promovessem aprendizagens significativas, motivadoras e ajustadas às características dos alunos, antecipando diferentes formas de organização, progressões e adaptações que permitissem responder à diversidade de níveis de desempenho existentes.

Uma das principais preocupações na construção dos planos de aula foi a criação de experiências de aprendizagem motivadoras e diferenciadas. Questionava-me constantemente: "Se eu fosse aluna, gostaria desta aula?". Esta reflexão levava-me a procurar exercícios que se afastassem das abordagens mais repetitivas e previsíveis, tentando responder simultaneamente às necessidades e aos interesses dos alunos.

Com o tempo, apercebi-me de que uma das minhas maiores dificuldades consistia em chegar eficazmente a todos os alunos através das mesmas tarefas, o que me levou a prever, durante o processo de planeamento, diferentes progressões e variantes das tarefas, procurando ajustar o seu grau de complexidade às características e necessidades dos alunos. Esta preocupação é corroborada por Farias e Mesquita (2002b) e Mesquita (2000), ao salientarem que a promoção de ambientes inclusivos, equitativos e significativos depende da consideração das diferenças individuais desde a fase de

planeamento. Assim, é fundamental envolver os alunos em tarefas ajustadas às suas necessidades, podendo estas assumir diferentes níveis de complexidade ou adaptações que permitam responder aos distintos níveis de desempenho presentes na turma (Mesquita, 2005; Ramos et al., 2022; Ramos, Ribeiro, Afonso & Mesquita, 2024).

Progressivamente, os planos de aula passaram a contemplar diferentes progressões e adaptações para os diversos níveis de competência existentes na turma, de forma a responder à diversidade de níveis de competência existentes na turma, permitindo, deste modo, desenvolver práticas mais inclusivas e centradas no aluno.

Outro aspeto relevante prendeu-se com a elaboração dos objetivos gerais das aulas, nos diferentes domínios (motor, cognitivo e socioafetivo). A sua formulação constituiu uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do estágio, neste nível. Embora procurasse respeitar a equação proposta por Mesquita (2000), composta pelo comportamento observável, pela situação e pelo critério de êxito, nem sempre os objetivos formulados refletiam com precisão aquilo que pretendia desenvolver na aula. Contudo, através da prática contínua e da reflexão sobre os planos elaborados, fui progressivamente adquirindo maior competência na definição de objetivos claros, mais específicos e alinhados com as aprendizagens pretendidas.

Esta elaboração rigorosa dos planos de aula revelou-se fundamental para garantir uma intervenção mais segura e eficaz, uma vez que ter o plano cuidadosamente preparado significava ter refletido previamente sobre tudo: a organização do espaço, a gestão do material, a constituição dos grupos, os objetivos, os exercícios e as possíveis dificuldades que poderiam surgir durante a aula, o que constituía uma importante base para uma intervenção pedagógica mais segura e organizada.

Importa ainda referir que os planos de aula não se limitavam à descrição das tarefas, integrando igualmente uma justificação da aula, no qual eram explicitadas as opções pedagógicas adotadas e a sua articulação com os objetivos de aprendizagem, bem como uma reflexão pós-aula, na qual eram analisados os aspetos positivos da intervenção, as dificuldades sentidas e os ajustamentos a considerar para as aulas seguintes. Paralelamente, os planos de aula contemplavam sempre tarefas destinadas aos alunos que, pontualmente, não podiam participar na componente prática por falta de equipamento. Por decisão do grupo de EF, estes alunos eram encaminhados para a biblioteca com uma tarefa diretamente relacionada com a(s) UD(s) em leccionação, a entregar no final da aula. O objetivo não era apenas ocupar os alunos, mas promover aprendizagens significativas através da reflexão sobre os conteúdos abordados. Entre as

atividades propostas encontravam-se a descrição de exercícios realizados em aulas anteriores juntamente com a identificação dos respetivos objetivos, a análise de critérios de êxito e de erros mais frequentes de determinados movimentos ou componentes, bem como a descrição de sequências gímnicas ou coreografias desenvolvidas pelos alunos. A título exemplificativo, apresenta-se no Anexo 3 um plano de aula.

A organização das aulas foi também ajustada à sua duração, o que implicou diferentes preocupações ao nível da gestão do tempo e da estruturação das tarefas. Nas aulas de 50 minutos, o planeamento privilegiava uma organização que minimizasse os tempos de transição e reduzisse os momentos de inatividade dos alunos, uma vez que o tempo efetivamente disponível para a aprendizagem era bastante limitado. Após uma reflexão mais aprofundada sobre esta questão, as tarefas propostas apresentavam frequentemente semelhanças com as da aula anterior, funcionando, por vezes, como uma estratégia de exercitação ou consolidação das aprendizagens. Noutras situações, mantinham uma estrutura organizativa semelhante, de modo a promover uma maior fluidez na condução da aula e a otimizar o tempo de prática.

Nas aulas de 100 minutos, procurava estruturar as situações de aprendizagem de forma a manter os níveis de motivação e envolvimento dos alunos ao longo de toda a aula. Assim, tentava garantir que as tarefas fossem concebidas de forma diversificada e desafiante, na procura de assegurar que os alunos permanecessem ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e evitando que a natureza ou organização dos exercícios conduzisse à diminuição do interesse, da participação ou do empenho.

Por fim, os planos de aula incluíam momentos de reflexão final e questionamento, procurando promover uma maior consciencialização dos alunos sobre o processo de aprendizagem e a identificação de aspetos a consolidar em aulas futuras.

6. REALIZAÇÃO DO ENSINO

6.1 Implementação dos modelos de ensino

Ao longo do ano letivo, rapidamente compreendi que, por muito rigoroso que fosse o processo de planeamento, a concretização das aulas nem sempre correspondia ao previsto. As respostas dos alunos, os diferentes ritmos de aprendizagem, as condições do contexto e até pequenos imprevistos como as condições meteorológicas, exigiam uma adaptação constante da intervenção pedagógica. O planeamento constituía um importante ponto de partida, mas era durante a aula que muitas decisões ganhavam verdadeiramente sentido. Esta necessidade de reajustar tarefas, reformular estratégias e

adaptar a intervenção às necessidades dos alunos tornou-se uma constante, permitindo-me garantir que todos permaneciam envolvidos no processo de aprendizagem e que as experiências proporcionadas eram efetivamente significativas.

Neste contexto, os modelos de ensino definidos para cada UD constituíram uma referência importante para orientar a intervenção pedagógica. No entanto, mais do que os aplicar de forma rígida, procurei articulá-los com diferentes estratégias que respondessem às características dos alunos e aos objetivos específicos de cada conteúdo. O MAC foi aquele que esteve mais presente ao longo do estágio. A sua utilização refletiu-se na organização frequente dos alunos em pequenos grupos, nos quais cada elemento assumia responsabilidades específicas e contribuía para a aprendizagem dos restantes colegas. Em muitas situações, os alunos alternavam entre os papéis de praticante, observador e responsável pelo registo do desempenho dos colegas, favorecendo a interdependência positiva e a responsabilização individual e coletiva.

Esta dinâmica foi particularmente evidente na UD de Atletismo, por exemplo, na disciplina de lançamento do peso. Cada grupo dispunha de uma folha com os critérios de êxito da técnica de lançamento e, enquanto um aluno executava a tarefa, outro observava e fornecia feedback com base nesses critérios. Durante este processo, acompanhava cada grupo, orientando a análise dos alunos, ajudando-os a identificar os erros e esclarecendo dúvidas. Progressivamente, os alunos foram-se tornando mais capazes de observar o desempenho dos colegas, justificar o feedback que forneciam e reconhecer os aspetos técnicos que necessitavam de ser melhorados.

Na Ginástica, a aprendizagem cooperativa assumiu ainda maior relevância. A organização das aulas por estações permitia que cada grupo trabalhasse de forma relativamente autónoma, sendo que o sucesso individual estava intimamente ligado ao sucesso do grupo. Os alunos ajudavam-se mutuamente na execução dos diferentes elementos gímnicos, corrigiam erros, prestavam auxílio sempre que necessário e incentivavam os colegas a ultrapassar as dificuldades encontradas. Esta entreajuda assumia particular importância porque parte da avaliação final dependia da execução dos elementos gímnicos por todos os elementos do grupo, reforçando o compromisso coletivo e a responsabilidade partilhada ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Uma lógica semelhante esteve presente nas ARE. Durante a construção das coreografias, cada grupo tinha de planificar o trabalho, distribuir responsabilidades e cumprir objetivos previamente definidos ao longo das diferentes aulas. Em

determinados momentos, apresentavam apenas parte da coreografia, permitindo acompanhar a evolução do trabalho e fornecer feedback antes da apresentação final.

O MRPS, proposto por Hellison (2011), assumiu igualmente um papel relevante na minha intervenção. Este modelo procura desenvolver progressivamente diferentes níveis de responsabilidade nos alunos, desde o respeito pelos outros, à participação e esforço, à autonomia, à liderança e à capacidade de transferir essas aprendizagens para outros contextos da sua vida (Freitas & Bessa, 2019).

Ao longo das aulas procurei criar oportunidades para que os alunos assumissem um papel cada vez mais ativo na gestão da sua aprendizagem. Na Ginástica, por exemplo, a avaliação de determinados elementos gímnicos não ocorria num momento imposto pela professora, sendo os alunos a solicitá-la autonomamente quando consideravam que reuniam as condições necessárias para demonstrar a competência pretendida. Esta estratégia levou-os a refletir de forma mais consciente sobre o seu próprio desempenho, tanto antes como após a avaliação, uma vez que, caso a execução não correspondesse ao esperado, tinham oportunidade de identificar os aspetos a melhorar, aperfeiçoá-los e solicitar uma nova avaliação quando se sentissem preparados.

Na UD de basquetebol a intervenção foi fortemente influenciada pelos princípios do TGfU. Privilegiaram-se situações de jogo reduzido e jogos modificados que colocavam os alunos perante problemas semelhantes aos do jogo formal. Foram utilizados jogos como "Bola ao Capitão" e, posteriormente, situações de superioridade numérica, como o 2x1 e 3x2, com adaptações às regras, nomeadamente limitando ou retirando o drible, para orientar os alunos na procura de soluções táticas mais eficazes.

Após estes momentos de prática, o questionamento assumia um papel central. Em vez de apresentar imediatamente a solução, procurava incentivar os alunos a refletirem sobre as decisões tomadas durante o jogo. Questões como "Porque optaram pelo passe em vez do lançamento?", "Como poderiam criar mais espaço para o portador da bola?" ou "O jogo está equilibrado? O que está a resultar e o que podemos melhorar?" permitiam que fossem os próprios alunos a analisar as situações vivenciadas e a identificar estratégias de melhoria. Esta abordagem, próxima dos princípios da descoberta guiada, favoreceu aprendizagens mais significativas e uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008). Como evidenciado no diário de bordo: *"Aproveitei estas situações para realizar questionamento, incentivando os alunos a refletirem sobre o que estavam a fazer e a compreenderem o "porquê" das decisões tomadas no jogo. Fiquei satisfeita por*

verificar que, de um modo geral, conseguiram responder às questões colocadas, relacionadas com as dificuldades que haviam sentido, e que, posteriormente, foi possível observar no jogo algumas alterações nas suas decisões e comportamentos em função dessa reflexão" (Diário de bordo, 21 de outubro de 2025).

Na UD de Futebol, a Abordagem Baseada nos Constrangimentos revelou-se igualmente importante. De acordo com Newell (1986), a aprendizagem motora resulta da interação entre constrangimentos individuais, ambientais e da tarefa, podendo a manipulação destes fatores orientar naturalmente o aparecimento dos comportamentos pretendidos (Renshaw & Chow, 2018; Renshaw et al., 2019).

Na prática, esta abordagem concretizou-se através da alteração sistemática das características das tarefas. A modificação das dimensões do campo, do número de jogadores, das regras de jogo, da utilização do guarda-redes, do tamanho das balizas ou dos sistemas de pontuação permitiu ajustar a complexidade das situações e orientar os alunos para determinados comportamentos táticos. Nos exercícios, a criação de superioridade numérica ou a adaptação das regras facilitou a tomada de decisão, promoveu a inclusão e favoreceu a descoberta de soluções motoras eficazes.

Ainda assim, mesmo nos momentos em que recorri ao MID, procurei complementá-lo com estratégias que promovessem uma participação mais ativa dos alunos, nomeadamente através da aprendizagem cooperativa, do questionamento e da interação entre pares, adequando a intervenção às necessidades de cada conteúdo.

6.2 Estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem

Independentemente do modelo de ensino privilegiado, uma das maiores preocupações foi responder à heterogeneidade existente na turma. As diferenças entre os alunos exigiam uma adaptação constante das tarefas, procurando garantir que todos encontravam desafios ajustados às suas capacidades e experienciavam situações de sucesso. Sempre que possível, eram criadas progressões e variantes para a mesma tarefa, ajustando o espaço, o material, as regras ou o grau de complexidade, de forma a favorecer elevados níveis de envolvimento e aprendizagem (Mesquita, 2005; Ramos et al., 2022).

Também a constituição dos grupos constituiu uma estratégia importante de diferenciação pedagógica. Em determinados momentos optei por grupos homogéneos, sobretudo quando o objetivo era adequar o nível de dificuldade das tarefas às competências dos alunos. Noutras situações, privilegiei grupos heterogéneos, promovendo a aprendizagem entre pares e a entreajuda. Nos jogos desportivos

coletivos, esta diferenciação passou igualmente pela definição de objetivos distintos dentro da mesma tarefa. Recordo, por exemplo, uma situação de jogo em Futebol em que um aluno com maior nível de desempenho assumia como principal responsabilidade orientar os colegas, distribuir o jogo e procurar colocar a bola em condições vantajosas para a equipa, enquanto os restantes alunos se focavam em aspetos como a ocupação racional do espaço ou a criação de linhas de passe. Desta forma, todos participavam na mesma tarefa, mas com desafios ajustados às suas necessidades.

Sempre que pertinente, os alunos eram envolvidos na definição de algumas regras critérios de funcionamento das atividades. Esta participação permitiu-lhes assumir maior responsabilidade pelas decisões tomadas, reforçando o compromisso com o trabalho desenvolvido e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais participativo e autónomo (Rink, 2014; Metzler, 2017). Isto foi evidente numa situação de jogo 3x2 na UD de Futebol, após ser atribuída a responsabilidade aos alunos de definirem as regras: *"No momento da definição das regras, senti logo os alunos mais envolvidos e consegui ver que começaram a perceber o que era necessário para existir jogo mais inclusivo e mais organizado"*. (Diário de bordo, 5 de maio de 2026).

A motivação foi outro aspeto que procurei valorizar ao longo da intervenção. Em algumas situações, recorri à adaptação dos sistemas de pontuação para incentivar uma participação mais equilibrada de todos os alunos. Num jogo de Futebol, por exemplo, o primeiro golo marcado por um aluno habitualmente menos interventivo atribuía uma pontuação superior à equipa. Esta alteração aumentou o envolvimento desses alunos nas ações ofensivas e proporcionou experiências de sucesso sem alterar a dinâmica do jogo.

Para que esse envolvimento se traduzisse em maiores oportunidades de aprendizagem, tornou-se igualmente fundamental garantir uma organização eficiente das aulas, maximizando o tempo de prática dos alunos. Nas modalidades de Atletismo e Ginástica, o trabalho por estações revelou-se particularmente eficaz, permitindo que vários grupos realizassem simultaneamente tarefas distintas e reduzindo os tempos de espera. Na Ginástica, esta organização possibilitava que coexistissem estações destinadas à execução das sequências completas com outras direcionadas para a exercitação isolada dos diferentes elementos gímnicos, permitindo que cada aluno progredisse ao seu ritmo antes de integrar esses elementos na sequência final.

Paralelamente à organização das tarefas, procurei também reforçar o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, implementando estratégias de accountability, que os responsabilizasses pelo seu próprio progresso (Siedentop, 1994; Hellison, 2011;

Metzler, 2017). Uma das estratégias mais frequentes consistiu na utilização de fichas de observação entre pares. Na disciplina de Corrida de Estafetas, por exemplo, enquanto um aluno realizava a transmissão do testemunho, outro observava a execução com base nos critérios de êxito previamente definidos, designadamente, como realizar a técnica ascendente, comunicar "vai"/"pega", receber o testemunho em corrida, manter o olhar direcionado para a frente no momento da receção e efetuar a transmissão dentro da respetiva zona. O observador assinalava os critérios cumpridos e, posteriormente, comunicava ao colega os aspetos a melhorar, permitindo-lhe ajustar a execução na tentativa seguinte. Para além de fornecer feedback aos colegas, esta estratégia permitiu desenvolver a capacidade de observação e aprofundar a compreensão dos conteúdos técnicos.

Na área da ApF, esta responsabilização concretizou-se através do registo sistemático do trabalho realizado. Após cada aula, os alunos registavam individualmente o número de séries alcançado no tempo estabelecido, acompanhando a sua evolução ao longo do ano letivo e estabelecendo metas de melhoria progressiva (Anexo 4). Tornar essa evolução visível revelou-se um importante fator de motivação, de modo a reforçar o compromisso dos alunos com o seu próprio progresso.

Os recursos digitais constituíram igualmente um complemento importante ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo diversificar estratégias e enriquecer as experiências proporcionadas aos alunos (Bessa et al., 2024). O recurso ao *tablet* foi utilizado para apresentar modelos de execução e apoiar a demonstração de conteúdos técnicos, como exemplificado no Anexo 5, enquanto os telemóveis dos alunos foram pontualmente utilizados para a gravar as suas execuções, promovendo momentos de auto e heteroavaliação. Nas ARE, em particular, a gravação das coreografias revelou-se uma ferramenta extremamente útil. Após visualizarem os vídeos, os grupos conseguiam identificar autonomamente aspetos a melhorar, reajustar movimentos e aperfeiçoar a sincronização antes da apresentação final. Para além de favorecer uma análise mais crítica do próprio desempenho, esta estratégia reforçou a autonomia dos alunos e contribuiu para uma melhoria evidente da qualidade dos produtos finais apresentados.

6.3 Tomada de decisão e adaptação da intervenção

Apesar das estratégias e dos recursos previamente definidos, a intervenção pedagógica não se limitava à sua aplicação, exigindo uma tomada de decisão constante, sustentada na observação das respostas dos alunos e nas condições do contexto.

Uma das situações mais frequentes prendia-se com a reorganização dos grupos de trabalho. A ausência de um ou mais alunos implicava reajustar a constituição das equipas ou redefinir algumas tarefas para que todos continuassem envolvidos e os objetivos inicialmente estabelecidos fossem alcançados. Também a indisponibilidade pontual de determinado material ou a impossibilidade de utilizar alguns espaços, particularmente nas modalidades desenvolvidas no exterior, exigia a reformulação das atividades previstas. Nestes momentos, mais do que seguir o planeamento à risca, procurei encontrar alternativas que permitissem manter o foco nas aprendizagens, ainda que recorrendo a estratégias diferentes das inicialmente pensadas.

Outro aspeto que exigiu uma atenção permanente foi o ajustamento do nível de dificuldade das tarefas. Nem sempre aquilo que, durante o planeamento, parecia adequado se revelava igualmente ajustado quando colocado em prática. Em algumas aulas, determinadas tarefas mostraram-se demasiado exigentes para parte da turma, enquanto noutras o desafio era insuficiente para manter os alunos envolvidos. Sempre que isso acontecia, procurava intervir de imediato, simplificando ou complexificando as situações através da alteração das regras, do espaço, do material ou da própria organização da tarefa. Na UD de Ginástica, por exemplo, perante uma aluna que apresentava um nível de competência significativamente superior ao dos restantes elementos da turma, procurei aumentar o desafio através de diferentes estratégias. Em algumas aulas, atribuí-lhe a responsabilidade de ajudar os colegas que apresentavam maiores dificuldades; noutras, propus-lhe que enriquecesse a sua sequência final, selecionando e integrando novos elementos gímnicos de maior complexidade. Esta flexibilidade permitiu responder de forma mais eficaz às diferenças existentes na turma, garantindo que todos encontravam desafios ajustados ao seu nível de competência.

Ao longo do estágio, fui também tomando consciência da importância de maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos. Sempre que a natureza da tarefa impedia que toda a turma estivesse simultaneamente em prática, procurava atribuir funções aos alunos que aguardavam pela sua vez, evitando que permanecessem inativos. Em diferentes momentos assumiram o papel de observadores, árbitros, cronometristas ou responsáveis pelo registo do desempenho dos colegas, contribuindo ativamente para o desenvolvimento da aula. Para além de aumentar o envolvimento dos alunos, estas funções permitiram desenvolver competências de observação, análise e feedback, reforçando a sua participação no processo de aprendizagem.

Sempre que a gestão do tempo o permitia, reservava ainda os últimos minutos da aula para uma breve reflexão coletiva. Através do questionamento, os alunos eram convidados a identificar as principais aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e os aspetos que consideravam necessitar de maior consolidação. Para além de favorecer uma maior consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, estes momentos forneciam-me informação importante para reajustar o planeamento das aulas seguintes, permitindo adequar as estratégias às necessidades que iam surgindo.

Foi precisamente esta necessidade de decidir continuamente que constituiu uma das aprendizagens mais significativas do estágio. Com o tempo, percebi que ensinar não significa executar um plano previamente definido, mas interpretar constantemente o contexto, observar os alunos, compreender as suas necessidades e ajustar a intervenção em função dessas evidências. Muitas das decisões mais relevantes não foram tomadas durante a elaboração dos planos de aula, mas sim no decorrer da própria aula, quando a realidade exigia respostas diferentes daquelas que inicialmente tinha previsto.

Esta experiência permitiu-me compreender que a qualidade da intervenção pedagógica depende, em grande medida, da capacidade do professor para conciliar intencionalidade e flexibilidade. O planeamento é indispensável, mas só ganha verdadeiro significado quando encarado como um guia adaptável, e não como um documento rígido. Foi esta forma de encarar o ensino que me permitiu responder de forma mais adequada às características da turma, promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos e manter os alunos envolvidos ao longo de todo o processo.

Em retrospetiva, considero que esta capacidade de adaptação foi uma das competências que mais desenvolvi durante a Prática de Ensino Supervisionada. Se, no início do estágio, sentia necessidade de seguir o planeamento de forma quase integral, gradualmente adquiri confiança para tomar decisões fundamentadas no que observava em aula. Esta evolução permitiu-me compreender que a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade do planeamento, mas da capacidade de o transformar numa intervenção flexível, intencional e centrada nos alunos, procurando responder, em cada momento, às oportunidades e desafios que o contexto apresenta.

6.4 O processo de Avaliação

A avaliação constituiu, desde o início do estágio pedagógico, uma das dimensões que mais dúvidas e desafios me suscitou. Enquanto aluna, encarava-a sobretudo como o momento simples de atribuição de uma classificação, sem verdadeira consciência da

complexidade do processo que a antecedia. Esta perceção era reforçada pela minha realidade enquanto estudante, em que as classificações em EF eram frequentemente elevadas e pouco diferenciadas, nem sempre refletindo as aprendizagens efetivas dos alunos. No entanto, como referem Dania et al. (2024), as práticas avaliativas continuam, em muitos contextos, marcadas por uma lógica predominantemente normativa, cabendo à formação inicial dos professores desconstruir estas conceções e promover formas de avaliação mais justas e centradas na aprendizagem.

Ao longo do estágio fui confrontada com essa necessidade de desconstrução. Uma das primeiras dificuldades consistiu em transformar aquilo que pretendia observar em critérios objetivos e descritores de desempenho suficientemente claros para orientar a avaliação. Embora fosse relativamente simples identificar o que esperava que os alunos realizassem, rapidamente percebi que traduzi-lo em critérios adequados e consistentes era bastante mais complexo. Muitas vezes questionei-me se os descritores seriam demasiado abrangentes para distinguir diferentes níveis de desempenho ou, pelo contrário, excessivamente específicos, dificultando a observação durante a aula.

O tempo disponível para os alunos exercitarem e consolidarem as aprendizagens nem sempre permitiu lecionar todos os conteúdos com o grau de profundidade desejado, o que me obrigou a estabelecer prioridades. Assim, a avaliação acabou por refletir aquilo que efetivamente foi objeto de ensino, assegurando o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e os processos de avaliação. Como defendem MacPhail et al. (2023), quanto maior for esta coerência, maiores serão as possibilidades de promover aprendizagens significativas e equitativas. Desta forma, foi importante perceber o que deveria ser valorizado no momento da avaliação.

Tradicionalmente, a disciplina de EF tem privilegiado a avaliação das competências motoras, remetendo para segundo plano as dimensões cognitiva e socioafetiva. Contudo, a EF atual procura promover o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando não apenas aquilo que conseguem executar, mas também aquilo que compreendem e a forma como interagem com os outros (Hastie & Mesquita, 2016; Kirk, 2012). Consequentemente, a avaliação deve refletir esta visão multidimensional da aprendizagem (Bessa et al., 2024).

Durante o estágio, procurei que estas três dimensões estivessem presentes no processo avaliativo. Naturalmente, a dimensão motora assumiu um peso significativo, uma vez que grande parte dos objetivos das diferentes UDs incidia sobre a aquisição de competências técnicas e táticas. Contudo, procurei igualmente valorizar a compreensão

dos conteúdos, a capacidade de tomada de decisão e o conhecimento dos princípios específicos de cada modalidade. Paralelamente, atribuí importância às competências socioafetivas, observando aspetos como a responsabilidade, a cooperação, o respeito pelos colegas, a autonomia e a capacidade de contribuir para o sucesso do grupo.

Com o decorrer do estágio fui percebendo que um aluno com elevado nível motor nem sempre era aquele que mais contribuía para a aprendizagem dos colegas. Um aluno pode dominar tecnicamente uma modalidade e compreender o jogo, mas, se não coopera com os colegas nem contribui para o funcionamento da equipa, dificilmente terá atingido todos os objetivos da disciplina. Em contrapartida, alguns alunos com maiores dificuldades técnicas destacavam-se pelo empenho, pela responsabilidade, pela capacidade de ajudar os colegas e pela evolução demonstrada ao longo da UD. Estas experiências reforçaram a minha convicção de que reduzir a avaliação ao desempenho motor seria insuficiente para representar a globalidade das aprendizagens desenvolvidas.

Esta preocupação relaciona-se diretamente com o princípio da equidade. Avaliar de forma justa não significa tratar todos os alunos da mesma forma, mas reconhecer que cada um possui experiências, ritmos de aprendizagem e pontos de partida distintos. Como referem Bessa et al., (2024), existe variabilidade entre diferentes alunos, mas também no próprio aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem. Assim, embora os critérios de avaliação devam ser comuns, a sua aplicação exige uma análise contextualizada do percurso de cada aluno. *''É possível verificar uma evolução gradual e significativa da aluna Matilde. Tem conseguido ocupar racionalmente o espaço de forma autónoma e tomar decisões mais adequadas durante o jogo, evidenciando um progresso claro relativamente ao seu ponto de partida. Esta evolução deverá ser considerada nos futuros momentos de avaliação."* (Diário de bordo, 21/05/2026)"

Procurei, por isso, valorizar não apenas o nível de desempenho alcançado, mas também a evolução demonstrada, o empenho evidenciado e a capacidade de incorporar o feedback recebido. Esta preocupação revelou-se particularmente importante quando comparava alunos com experiências desportivas muito distintas. Os alunos que praticavam modalidades em contexto federado apresentavam, naturalmente, níveis de desempenho superiores. No entanto, isso não significava que os colegas que partiam de níveis mais baixos deviam ver o seu esforço desvalorizado. Compreendi, assim, que a classificação atribuída deve reconhecer as aprendizagens efetivamente realizadas, considerando igualmente o percurso desenvolvido por cada aluno.

Para além disso, a compreensão da avaliação enquanto processo contínuo levou-me a atribuir um novo significado às diferentes modalidades de avaliação. Inicialmente, tendia a associá-la sobretudo ao momento de atribuição das classificações. Ao longo do estágio compreendi que a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa desempenham funções distintas, mas complementares, sendo que a articulação entre elas me permitiu conhecer a evolução dos alunos e adequar o ensino às suas necessidades.

A AD constituiu sempre o ponto de partida de cada UD. Para além de identificar o nível de desempenho dos alunos relativamente aos conteúdos a abordar, permitiu-me recolher informação essencial para planear o processo de ensino. Através das primeiras situações de prática procurei identificar as competências já adquiridas, as principais dificuldades dos alunos e os aspetos que exigiriam maior investimento ao longo das aulas. Sempre que possível, esta observação incidiu também sobre dimensões como a autonomia, a cooperação, a comunicação entre colegas e a predisposição para participar nas tarefas, indo ao encontro da perspetiva defendida por Bessa et al. (2024), segundo a qual a AD deve procurar conhecer o aluno na sua globalidade, recolhendo informação que permita identificar não só os seus conhecimentos e aptidões, mas também outras fragilidades, nomeadamente ao nível socioafetivo.

Contudo, foi a avaliação formativa (AF) que mais influenciou a minha prática pedagógica. A observação contínua dos alunos ao longo das aulas permitiu-me identificar dificuldades, reajustar as estratégias de ensino e fornecer feedback adequado às necessidades de cada um. Para além desta monitorização permanente, existia um momento destinado à AF, normalmente realizado sensivelmente a meio da UD. Este momento permitia-me perceber se os alunos estavam a atingir os objetivos definidos, identificar os conteúdos que exigiam maior consolidação e, sempre que necessário, reformular as estratégias de ensino para potenciar a aprendizagem.

Mais do que recolher informação para o professor, a AF revelou-se igualmente importante para os alunos. Ao conhecerem o seu nível de desempenho antes da avaliação final, conseguiam identificar os aspetos que dominavam e aqueles que ainda necessitavam de aperfeiçoar, estabelecendo objetivos concretos para as aulas seguintes. O feedback fornecido assumia, assim, um papel fundamental na orientação da aprendizagem e promoção da autorregulação dos alunos. Esta perspetiva enquadra-se no conceito de avaliação para a aprendizagem, defendido por Black e Wiliam (1998), Leirhaug e MacPhail (2015) e Tolgfors (2018), segundo os quais a avaliação deve apoiar e melhorar as aprendizagens, e não apenas certificá-las no final do processo.

A avaliação sumativa, por sua vez, representava o culminar de todo o processo desenvolvido ao longo da UD (Hay & Penney, 2013; López-Pastor et al., 2013). Deixei de a encarar como um momento isolado destinado apenas à atribuição de uma classificação. Pelo contrário, compreendi que a sua qualidade dependia diretamente da informação recolhida nas avaliações diagnóstica e formativa, bem como do acompanhamento contínuo realizado durante as aulas. Deste modo, a classificação final passou a refletir o desempenho evidenciado num determinado momento e igualmente o conjunto das evidências recolhidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Após a realização da avaliação sumativa, mas antes da comunicação da respetiva classificação, solicitava aos alunos uma autoavaliação relativa à UD em questão. Este momento constituía uma etapa mais formal do processo de auto-avaliação, dando continuidade aos momentos de reflexão promovidos ao longo das aulas através do questionamento e complementando-os com uma análise mais estruturada do percurso realizado. Este momento permitia conhecer a perceção que tinham sobre as aprendizagens desenvolvidas, o nível de desempenho alcançado e as próprias capacidades, levando-os a refletir sobre o seu percurso antes de conhecerem a classificação atribuída. Posteriormente, confrontava essa autoavaliação com a classificação efetivamente atribuída, justificando, sempre que necessário, as diferenças entre a nota que consideravam merecer e aquela que lhes era atribuída. Este diálogo permitia clarificar os critérios de avaliação, tornar o processo mais transparente e ajudar os alunos a compreender os fundamentos da classificação final. Simultaneamente, promovia o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e autorregulação, favorecendo uma participação mais ativa dos alunos no processo avaliativo e contribuindo para uma abordagem do ensino-aprendizagem mais centrada no aluno.

Ao longo deste percurso compreendi igualmente que, por mais rigorosos que sejam os critérios definidos, a avaliação nunca é completamente objetiva. A interpretação do professor, o contexto em que decorre a aula e as próprias características dos alunos influenciam inevitavelmente as decisões tomadas. Esta constatação reforçou a importância dos momentos de discussão com a PC e com os restantes colegas estagiários, que permitiram confrontar perspetivas, fundamentar decisões e desenvolver um olhar progressivamente mais consistente sobre a avaliação. Tenho consciência de que, no futuro, estes momentos de partilha serão raros, tornando ainda mais importante a existência de critérios sólidos e sustentados numa reflexão pedagógica contínua.

Entre as diferentes estratégias implementadas, considero que a UD de Ginástica constituiu uma das experiências mais enriquecedoras. Em vez de concentrar toda a avaliação num único momento final, nas últimas seis aulas da UD, reservei os últimos 20 minutos de cada aula para a avaliação dos diferentes elementos gímnicos que integravam a sequência final. Durante esse período, os alunos podiam solicitar a avaliação dos elementos, sendo estes avaliados de forma isolada. Para este efeito, recorri a uma folha de registo destinada à classificação e ao feedback dos diferentes elementos gímnicos (Anexo 6), que permitia sistematizar as classificações atribuídas e os aspetos a melhorar em cada tentativa. Após cada tentativa, eram convidados a identificar autonomamente os aspetos da execução que consideravam necessitar de aperfeiçoamento, seguindo-se um momento de feedback, no qual eram discutidos os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Posteriormente, os alunos dispunham de mais duas oportunidades para voltar a realizar o mesmo elemento, caso pretendessem melhorar o seu desempenho. Deste modo, quando chegava o momento da apresentação da sequência gímnica final, os elementos já avaliados de forma isolada não necessitavam de ser novamente classificados, incidindo a avaliação essencialmente sobre a fluidez, a ligação entre os elementos e a qualidade global da sequência. Assim, a classificação final resultava da conjugação das classificações obtidas em cada elemento gímnico com a avaliação da sequência enquanto produto final. Esta organização permitiu que a avaliação deixasse de ser encarada como um momento de verificação e passasse a constituir uma oportunidade de aprendizagem, na qual o erro era entendido como parte natural do processo. Desta forma, a avaliação deixou de ser um processo exclusivamente conduzido por mim (professora), procurando centrar o mesmo no aluno, envolvendo-o mais na sua aprendizagem.

Outra estratégia que considero ter produzido resultados bastante positivos foi a implementação de um sistema de pontuação baseado no MAC. A pontuação atribuída ao grupo dependia da realização bem-sucedida dos diferentes elementos por todos os seus membros, fazendo com que o sucesso individual estivesse diretamente associado à aprendizagem dos colegas. Esta dinâmica teve a iniciativa de promover comportamentos de entreajuda, responsabilidade partilhada e cooperação, levando os alunos a apoiar espontaneamente aqueles que apresentavam maiores dificuldades, através de incentivo, feedback e demonstrações práticas. "*Nesta aula foi possível observar claramente o trabalho coletivo desenvolvido pelos grupos nas diferentes estações. Todos os alunos participaram ativamente, quer através do fornecimento de*

feedback, quer da prestação de ajudas aos colegas durante a realização dos elementos gímnicos. A valorização do desempenho coletivo pareceu reforçar o compromisso de todos com a aprendizagem do grupo, promovendo comportamentos de cooperação e entreajuda." (Diário de bordo, 10/03/2026).

Para além de favorecer a aprendizagem dos conteúdos da modalidade, esta estratégia permitiu desenvolver competências sociais menos valorizadas na avaliação tradicional. Esta opção encontra sustentação nos princípios da Aprendizagem Cooperativa (Graça & Mesquita, 2013) e no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011), evidenciando que a avaliação também pode constituir um meio para promover valores como a cooperação, a responsabilidade e a liderança.

Também na UD de ARE procurei criar um contexto de avaliação mais participativo. A apresentação final assumiu a forma de um concurso de dança, no qual os grupos apresentavam as suas coreografias perante a turma e eram observados pelos colegas com base em critérios previamente definidos e discutidos em aula. Para além de aumentar o envolvimento, esta estratégia contribuiu para desenvolver a capacidade de observação crítica e a compreensão dos critérios de êxito que orientavam a avaliação.

Apesar das diferentes estratégias implementadas, o estágio permitiu-me perceber que avaliar continua a ser uma das tarefas mais exigentes da profissão docente. Cada decisão implicou uma análise cuidadosa das evidências recolhidas, uma interpretação fundamentada dos critérios definidos e uma reflexão sobre a justiça das classificações atribuídas. Esta responsabilidade torna-se ainda maior quando a classificação de EF integra a média final do ES e pode influenciar o acesso dos alunos ao ensino superior. Esta consciência acompanhou-me ao longo do estágio e reforçou a necessidade de fundamentar cada decisão avaliativa com rigor, coerência e sentido de responsabilidade.

6.5 A Reflexão

Ao iniciar o estágio, não atribuía à reflexão a importância que hoje lhe reconheço. Embora refletisse frequentemente sobre as aulas observadas e sobre as experiências que vivenciava, fazia-o de forma pouco consciente e sem perceber o impacto desse processo no meu desenvolvimento profissional. Era habitual sair de uma aula a pensar no que tinha corrido bem, no que poderia ter feito de forma diferente ou na forma como os alunos tinham respondido às tarefas propostas. No entanto, encarava estes pensamentos como algo natural e não como uma ferramenta de desenvolvimento profissional. Foi ao longo do estágio que percebi o verdadeiro valor da reflexão.

Compreendi que parar para analisar criticamente as experiências vividas, procurar as causas dos acontecimentos e pensar em formas de melhorar a minha intervenção era uma das aprendizagens mais importantes que poderia retirar deste percurso. Aprendi que refletir não é apenas identificar o que correu bem ou mal, mas sobretudo compreender as razões que levaram a esses resultados. *"A aula não decorreu da forma esperada, tendo sido condicionada pela limitação do espaço disponível. No entanto, reconheço que poderia ter planeado exercícios mais adequados às condições existentes e organizado a turma de forma diferente, reduzindo o número de alunos em prática simultaneamente no mesmo espaço."* (Diário de bordo, 05/05/2026)

Sempre tive uma forma de olhar para o erro bastante positiva. No estágio não receava errar. Sabia que o erro fazia parte do processo de aprendizagem e que muitas das minhas evoluções enquanto professora surgiam precisamente de situações que inicialmente considerei menos conseguidas. Se não tivesse arriscado determinadas estratégias ou experimentado novas abordagens, provavelmente nunca teria descoberto aquilo que funciona melhor para mim e para os meus alunos. Hoje reconheço que todos os erros me ensinaram algo e contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Esta valorização do erro enquanto oportunidade de aprendizagem está alinhada com Schön (1987), que entende a prática profissional como um espaço de incerteza e de resolução de problemas, no qual o erro assume um papel central na reconstrução do conhecimento em ação. Dewey (1933) reforça esta ideia, defendendo que a reflexão emerge precisamente de situações de dúvida, dificuldade ou erro, sendo esses momentos fundamentais para desencadear o pensamento crítico e a aprendizagem significativa.

Ao relembrar o meu percurso, percebo também que a reflexão nunca esteve centrada apenas em mim enquanto professora. Muitas vezes, as questões que orientavam as minhas análises estavam relacionadas com os alunos: O que aprenderam nesta aula? Que dificuldades sentiram? De que forma as tarefas propostas contribuíram para as suas aprendizagens? Que adaptações poderiam ter sido feitas para responder melhor às suas necessidades? Gradualmente fui compreendendo que refletir sobre o ensino implica, inevitavelmente, refletir sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, as minhas reflexões procuravam sempre relacionar as decisões tomadas com os efeitos que estas produziam neles e nas suas aprendizagens.

Segundo Dewey (1933), a reflexão constitui um processo de pensamento que permite enfrentar problemas complexos através da análise crítica das experiências vividas. Mais recentemente, Moon (2013) descreve-a como um processo contínuo de

reanálise das experiências, que exige uma intenção consciente de compreender situações e gerar novos conhecimentos. Esta visão aproxima-se muito daquilo que experienciei durante o estágio, uma vez que cada reflexão procurava transformar uma experiência vivida numa oportunidade de aprendizagem futura.

Ao longo do ano fui também percebendo que a reflexão pode acontecer em diferentes momentos da prática pedagógica: antes, durante e após as aulas. Na fase de planeamento, realizava frequentemente aquilo que a literatura designa por reflexão-para-a-ação (Cowan, 2006; Mesquita et al., 2023). Ao preparar uma aula, uma UD ou uma atividade, procurava antecipar possíveis cenários e equacionar alternativas caso o planeado não produzisse os resultados esperados. Neste processo, colocava-me frequentemente questões como: Como posso adaptar esta tarefa se os alunos revelarem dificuldades? Como posso aumentar o desafio para os alunos com maior desempenho? Que estratégias poderão promover uma maior participação de todos? Esta necessidade de antecipação tornou-se, para mim, essencial, ao ponto de sentir que não conseguia planear uma aula sem colocar estas questões previamente. Consequentemente, chegava às aulas mais segura com o planeado, preparada para diferentes desenrolares possíveis e com maior capacidade de resposta em tempo real.

Neste seguimento, desenvolvi também a reflexão na ação que, no início era uma tarefa bastante complexa. Sentia que grande parte da minha atenção estava direcionada para o controlo de inúmeras variáveis: a gestão do tempo e espaço, os materiais, a segurança, os comportamentos dos alunos, a comunicação das instruções e o cumprimento dos objetivos da aula. Com tantas preocupações em simultâneo, era difícil observar verdadeiramente aquilo que estava a acontecer. Com o tempo, muitas destas tarefas tornaram-se mais automáticas, permitindo-me ganhar maior disponibilidade mental, passando a ter uma visão mais clara do contexto e a observar com maior atenção as respostas dos alunos às tarefas propostas. Esta evolução permitiu-me desenvolver aquilo que Schön (1987) denomina de reflexão-na-ação, isto é, a capacidade de pensar enquanto se atua. Em diversas situações apercebia-me de que uma tarefa não produzia os efeitos desejados e sentia necessidade de intervir de imediato. Por vezes bastava alterar uma regra, reorganizar os grupos, ajustar o espaço ou reformular uma instrução para que a atividade passasse a responder melhor às necessidades dos alunos.

No entanto, foi sobretudo após as aulas que realizei a maioria das minhas reflexões. A reflexão-sobre-a-ação (Moon, 2013; Mesquita et al., 2023) permitia-me olhar para trás e analisar aquilo que tinha acontecido com maior distanciamento.

Procurava compreender as razões que justificavam determinados acontecimentos, identificar aspetos positivos e reconhecer oportunidades de melhoria. Após cada reflexão, tentava não ficar apenas pela análise do passado. Sempre que identificava algo que tinha funcionado particularmente bem, procurava pensar em formas de reforçar esse aspeto no futuro. Da mesma forma, quando identificava dificuldades ou problemas, procurava encontrar estratégias para os ultrapassar.

Também comecei a desenvolver aquilo que Schön (1987) designa por reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Em vários momentos revisitava decisões tomadas durante as aulas e questionava-me sobre outras possibilidades de intervenção. Muitas vezes concluía que poderia ter adotado uma solução diferente ou explorado outras estratégias.

Tal como referem Mesquita et al. (2023), a reflexão crítica não deve ser encarada como um objetivo final a atingir, mas sim como um processo contínuo que necessita de ser treinado, desenvolvido e constantemente alimentado. Esta ideia faz particular sentido quando penso no meu percurso, pois sinto que a minha capacidade reflexiva evoluiu significativamente ao longo do ano, mas continua a ser uma competência em construção. Um dos aspetos que mais contribuiu para essa evolução foi o trabalho realizado em conjunto com os meus colegas do NE e com a PC.

Embora as reflexões individuais fossem fundamentais, as discussões realizadas após as aulas permitiam-me analisar as situações a partir de outras perspetivas. Muitas vezes, quem observa de fora identifica aspetos que passam despercebidos ao professor que gere a aula. Enquanto eu estava concentrada em tomar decisões e responder aos acontecimentos do momento, os colegas e a PC conseguiam observar detalhes diferentes e levantar questões que enriqueciam significativamente a análise realizada.

Da mesma forma, a observação das aulas dos meus colegas constituiu uma importante fonte de aprendizagem. Ao analisar as suas intervenções, era frequentemente levada a questionar as minhas próprias práticas e a pensar em soluções que posteriormente procurava integrar nas minhas aulas.

Outro elemento importante neste processo foram as reflexões escritas. A elaboração de reflexões associadas às aulas, às UDs e às diferentes atividades desenvolvidas durante o estágio proporcionou-me um espaço pessoal para organizar pensamentos, esclarecer dúvidas e sistematizar aprendizagens. Muitas vezes, só durante a escrita conseguia compreender verdadeiramente determinadas situações ou identificar relações que anteriormente me tinham passado despercebidas. Neste sentido, a escrita assumiu um papel importante na construção da minha identidade profissional.

Conforme referem Gadsby (2022), Suphasri e Chinokul (2021) e Yu e Chiu (2019), a reflexão escrita permite aos professores desenvolver uma compreensão mais profunda das suas experiências e construir conhecimento a partir da própria prática, em vez de apenas reproduzirem ideias provenientes de outras fontes.

7. OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO – TURMA DO 2º CICLO

A experiência vivenciada no EB constituiu, desde o primeiro contacto com a turma, uma realidade bastante diferente daquela que se vivia no ES. A turma era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, dos quais 13 eram rapazes e 8 raparigas. Durante a primeira aula de observação, tornou-se evidente que me encontrava perante um contexto com características muito próprias, marcado por uma energia constante, por comportamentos mais espontâneos e por uma necessidade permanente de orientação e acompanhamento por parte do professor. Os alunos revelavam-se mais agitados, mais barulhentos e, simultaneamente, mais genuínos nas suas reações, exigindo uma presença pedagógica diferente daquela a que me tinha habituado com alunos mais velhos. No entanto, as diferenças não se limitavam ao comportamento. No domínio motor, era possível identificar níveis de desenvolvimento muito distintos e algumas dificuldades em habilidades que, teoricamente, constituem a base de toda a aprendizagem motora futura. De acordo com Tani (2023), as competências motoras não surgem plenamente desenvolvidas desde o nascimento. Pelo contrário, vão sendo construídas e refinadas por meio das experiências vividas, particularmente ao longo da infância e da adolescência, períodos considerados determinantes para o desenvolvimento motor. Nesse sentido, capturou a minha atenção a falta de consolidação de algumas habilidades motoras fundamentais.

Estas dificuldades tornavam-se visíveis em tarefas aparentemente simples. Em diversas situações observavam-se limitações em habilidades fundamentais de locomoção, como correr, galopar, saltar ou realizar saltos monopedais. Da mesma forma, algumas habilidades de controlo de objetos, como lançar, receber ou rolar uma bola com as mãos, surgiam ainda pouco desenvolvidas, tal como determinadas competências associadas à estabilização como o equilíbrio. Embora estas dificuldades fossem expectáveis em alguns alunos, a sua frequência reforçou a importância de olhar para as aulas correspondentes à UD de Ginástica não apenas como um espaço de ensino dos conteúdos específicos da modalidade, mas também como uma oportunidade para enriquecer o repertório motor das crianças. Foi precisamente a partir dessa constatação

que procurei orientar grande parte da minha intervenção pedagógica. Para além dos objetivos específicos da UD, existiu sempre a preocupação de integrar tarefas que estimulassem continuamente diferentes habilidades motoras fundamentais. Esta preocupação materializava-se, sobretudo, no aquecimento e na parte final das aulas, através de deslocamentos variados, como andar em caranguejo, saltos a pés juntos, saltos unipedais ou exercícios de equilíbrio dinâmico. Esta opção tornou-se ainda mais pertinente ao considerar que, neste intervalo de idades que representa o 2º ciclo do EB, muitos dos alunos encontravam-se numa fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas mesmas habilidades e das suas combinações (Tani, 2023).

A importância atribuída a estas aprendizagens encontra fundamento na visão hierárquica do desenvolvimento motor, segundo a qual as habilidades motoras específicas das diferentes modalidades desportivas resultam da combinação progressivamente mais complexa das habilidades motoras fundamentais. Assim, antes de especializar, importa construir bases sólidas. Como referem Maia Pacheco et al., (2023), espera-se que durante os primeiros anos de escolaridade as crianças desenvolvam capacidades e habilidades que sustentem o seu desenvolvimento motor e físico futuro e que possibilitem uma participação mais competente nas diferentes práticas desportivas.

As aulas foram lecionadas em conjunto com os restantes colegas do NE, numa dinâmica de colaboração que se revelou extremamente enriquecedora. Embora cada elemento assumisse alternadamente o papel de professor principal, todos permanecíamos envolvidos no acompanhamento da turma, apoiando a organização das tarefas e prestando auxílio sempre que necessário. Considerando os conteúdos que estavam a ser abordados, optámos frequentemente por organizar a parte fundamental da aula através de estações de trabalho. Esta estratégia permitia aumentar significativamente o tempo de empenhamento motor dos alunos e, simultaneamente, responder às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem presentes na turma.

Já na parte inicial das aulas, procurávamos criar contextos de aprendizagem dinâmicos e motivadores, recorrendo frequentemente a circuitos coordenativos ou a jogos que integravam diferentes formas de deslocamento. Recordo, por exemplo, atividades em que os alunos tinham de se deslocar em posição de “caranguejo”, rastejar ou realizar diferentes tipos de saltos antes de responderem a um determinado estímulo ou sinal. Para além de despertarem o entusiasmo dos alunos, estas tarefas permitiam

desenvolver capacidades coordenativas e consolidar diversas habilidades motoras fundamentais de uma forma natural e lúdica.

Por outro lado, a parte final das aulas era muitas vezes reservada para desafios ou situações de competição. Não se tratava de uma competição centrada exclusivamente no resultado, mas antes de experiências que procuravam valorizar a progressão individual e o envolvimento dos alunos. A competição surgia frequentemente numa lógica autorreferenciada, em que cada aluno procurava superar os seus próprios desempenhos anteriores, embora também fossem desenvolvidos desafios entre grupos. Esta opção resultava da convicção de que a competição, quando adequadamente enquadrada, pode assumir um importante valor educativo, contribuindo para a capacidade de enfrentar desafios, para a superação pessoal, para a autoconfiança e para a aprendizagem associada ao sucesso e ao insucesso (Farias, 2023).

Paralelamente, procurámos que nem todas as experiências fossem totalmente dirigidas pelo professor. Em determinados momentos, os alunos tiveram oportunidade de explorar diferentes soluções para os problemas motores apresentados, descobrindo autonomamente formas de realizar as tarefas. Por exemplo, perante um obstáculo, não lhes era indicada a forma de o transpor, permitindo-lhes encontrar estratégias, como rastejar ou adaptar o corpo ao espaço disponível. De igual modo, em tarefas que implicavam transportar uma bola entre dois pontos mantendo-a na mão, não eram definidos os deslocamentos a utilizar, incentivando os alunos a experimentar diferentes formas de locomoção e a selecionar aquelas que consideravam mais eficazes. Estes momentos revelaram-se particularmente interessantes pela criatividade, pelo envolvimento e motivação demonstrados pelos alunos. Da mesma forma, algumas atividades incorporavam níveis moderados de risco, sempre cuidadosamente controlados e adequados às capacidades dos alunos, permitindo-lhes desafiar os seus limites e desenvolver uma maior confiança nas suas próprias capacidades.

Ao longo desta experiência, percebi também que ensinar alunos desta faixa etária exige muito mais do que adaptar conteúdos; exige adaptar a própria comunicação. Se, no ES, é possível recorrer a explicações mais extensas e detalhadas, no EB a eficácia da comunicação depende frequentemente da sua simplicidade. As instruções necessitam de ser curtas, claras e objetivas. Os critérios de êxito devem ser reduzidos ao essencial e as demonstrações assumem um papel central na compreensão das tarefas. Muitas vezes, um exemplo visual revelava-se mais eficaz do que uma explicação longa.

Também a planificação assumiu contornos diferentes, exigindo antecipar com maior detalhe a organização das tarefas, prever alternativas, definir regras claras e estruturar cuidadosamente as transições entre atividades. De certa forma, quanto mais novos eram os alunos, maior era a exigência colocada na preparação da aula. A necessidade de manter os alunos envolvidos, motivados e organizados exigia uma planificação rigorosa, capaz de responder às características específicas da turma.

Por fim, uma das dimensões que mais marcou esta experiência foi a relação construída com os alunos. Talvez pela idade, talvez pela necessidade constante de apoio e orientação, a proximidade entre professor e aluno assumiu uma relevância particularmente significativa. O reforço positivo, a atenção individualizada e a presença constante junto dos alunos revelaram-se elementos fundamentais para criar um clima de confiança e segurança. E foi precisamente nessa relação próxima que encontrei muitas das aprendizagens mais significativas desta experiência, percebendo que, no EB, ensinar passa tantas vezes por orientar, acompanhar e inspirar quanto por transmitir conhecimentos ou desenvolver competências motoras.

8. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Ao longo do estágio pedagógico, o envolvimento na comunidade escolar revelou-se uma das experiências mais marcantes do meu percurso de formação, precisamente porque me permitiu compreender melhor o papel alargado do professor. Se numa fase inicial a minha visão da escola estava sobretudo centrada na sala de aula, nos conteúdos e na lecionação, rapidamente percebi que a realidade do trabalho docente é muito mais ampla e exigente do que imaginava. Tal como refere Nóvoa (2009), ser professor implica participar ativamente na construção da vida da escola, assumindo um papel que ultrapassa largamente a mera transmissão de conhecimentos.

Esta mudança de perspetiva não aconteceu de forma imediata, mas foi-se construindo através da participação em diferentes atividades e projetos dinamizados pela EC (ver Quadro 3). À medida que me envolvia, compreendi melhor o trabalho que existe "por trás" das aulas e de todos os momentos e decisões que envolvem os alunos fora do contexto formal da lecionação. Esta dimensão da profissão, muitas vezes invisível enquanto aluna, revelou-se exigente e muito enriquecedora, reforçando a ideia de que a escola é um espaço de ação coletiva, e não apenas de enino em sala de aula.

Quadro 3: Atividades e projetos dinamizados pela EC

ATIVIDADES NÃO LETIVAS
Semana Aberta do DE
Dia Europeu do DE
Torneio de Voleibol
Corta-mato Escolar
Dia do Patrono (Torneio de Basquetebol + *Peddy Paper*)
Caminhada Solidária (para pessoal docente, não docente, alunos e encarregados de educação)
Projeto Transversal da Turma - Caminhada
Ação de formação de curta duração - Cidadania, Participação, Justiça Social e Inclusão
Ação Sensibilização aos alunos sobre "Síndrome visual do computador"
Inauguração da Exposição "Move-te por valores" com mesa redonda com tema "pequenos gestos, grandes valores: a ética no dia a dia dos jovens"
Café com letra dirigido a professores, alunos e encarregados de educação chamado "Por entre mochilas e sonhos: Aprender a Ser"
Jogos Olímpicos da Grécia Antiga
Torneio de Futsal
Sessão da Educação para a Sexualidade

A EC apresenta uma dinâmica muito própria, marcada por uma forte cultura de participação e pela realização de diversas atividades ao longo do ano letivo. Neste contexto, o grupo disciplinar de EF assume um papel particularmente ativo na organização e dinamização de iniciativas que envolvem um grande número de alunos. Até então, nunca tinha refletido verdadeiramente sobre a quantidade de trabalho necessário para que este tipo de atividades aconteça. Ao participar na sua organização, apercebi-me da complexidade associada ao planeamento, à articulação entre professores, à gestão de recursos e à necessidade constante de adaptação a imprevistos.

Mais do que simples momentos de interrupção da rotina escolar, estas atividades representam oportunidades educativas com um impacto significativo na experiência dos alunos. Relativamente às atividades mais ligadas à área de EF, a literatura sugere que a participação em contextos de EF e DE contribui para o desenvolvimento global dos jovens, promovendo não apenas competências motoras, mas também sociais, emocionais e relacionais (Bailey, 2006). Esta ideia tornou-se muito mais clara para mim quando passei a observar diretamente o envolvimento dos alunos nestas iniciativas.

Um dos aspetos que mais me marcou foi precisamente a forma como os alunos eram integrados nas atividades. Sempre que possível, não eram apenas participantes enquanto atletas, mas também assumiam diferentes papéis dentro da organização dos eventos. Alguns desempenhavam funções de arbitragem, outros colaboravam na logística, na organização dos espaços ou no apoio à gestão das atividades. Esta diversidade de funções permitiu-me perceber que a EF pode assumir um papel muito mais abrangente do que apenas a prática desportiva.

Neste sentido, as atividades observadas e nas quais participei aproximam-se do que Siedentop (1994) defende no Modelo de Educação Desportiva, no qual os alunos são colocados em situações de maior responsabilidade, cooperação e participação ativa, assumindo papéis semelhantes aos que existem no contexto desportivo real. Embora esta abordagem tenha sido num contexto diferente da leccionação das aulas, acaba também por contribuir para que os alunos se envolvam de forma mais significativa e atribuam maior sentido às experiências vividas na escola.

Ao longo do estágio, tornou-se também evidente o impacto destas experiências no comportamento e atitude dos alunos perante a escola. Muitos demonstravam um envolvimento genuíno, não apenas pela atividade em si, mas pelo facto de se sentirem parte integrante da sua concretização. Este sentimento de pertença e ligação à escola é particularmente relevante, uma vez que contribui para uma relação mais positiva com o contexto escolar e para uma maior motivação para participar nas atividades propostas. A este nível, Hellison (2011) destaca a importância dos contextos de atividade física na promoção da responsabilidade pessoal e social, evidenciando como situações de cooperação, liderança e tomada de decisão contribuiem para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta dimensão foi particularmente visível nas atividades em que tinham de colaborar para que o evento decorresse de forma organizada e bem-sucedida.

Para além dos benefícios observados nos alunos, esta participação teve também um impacto significativo no meu próprio desenvolvimento profissional. Em várias ocasiões, foi possível retirar aprendizagens significativas através da observação dos alunos em contextos diferentes dos habituais. Ao acompanhá-los nestas experiências, consegui compreender melhor as suas capacidades, dificuldades e formas de participação, observando, por exemplo, algumas limitações ao nível da coordenação motora e da qualidade dos padrões de movimento. Estas observações levaram-me a refletir sobre a importância de proporcionar experiências motoras diversificadas e frequentes, bem como sobre o papel que atividades desta natureza podem desempenhar no estímulo e desenvolvimento das competências motoras dos alunos.

Por outro lado, uma das experiências mais enriquecedoras do estágio foi a criação dos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga, uma atividade desenvolvida em articulação com o NE da área disciplinar de História. Ao contrário de outras iniciativas já implementadas pela escola, esta atividade foi concebida de raiz, o que exigiu um envolvimento muito mais profundo em todas as fases do processo. Desde a definição dos objetivos e da estrutura da atividade até à elaboração dos regulamentos, à

organização logística e à antecipação de possíveis constrangimentos. Fomos constantemente desafiados a pensar, planear, a viver a atividade na nossa cabeça e, posteriormente, tomar decisões ou modificá-las. Este processo revelou-se particularmente formativo, pois obrigou-me a adotar uma perspetiva mais abrangente sobre a organização de eventos escolares. Fez-me desenvolver ainda mais competências de planeamento, previsão, resolução de problemas e trabalho em equipa. Simultaneamente, permitiu-me compreender a complexidade inerente à criação de uma atividade destinada a envolver um número tão elevado de participantes e consciencializou-me, uma vez mais, de que a qualidade destas experiências depende, em grande medida, de um trabalho prévio rigoroso e cuidadosamente estruturado.

Nestes espaços foi possível compreender de forma mais concreta a forma como o funcionamento da escola e a organização das atividades assentam numa articulação constante entre diferentes profissionais e estruturas. Tornou-se evidente a importância do trabalho colaborativo entre docentes, o que vai ao encontro do que Hargreaves e Fullan (2012) defendem quando referem que a qualidade do trabalho educativo depende fortemente de culturas de colaboração profissional sustentadas.

De forma progressiva, fui também desenvolvendo uma visão mais completa sobre o papel da escola enquanto espaço educativo. Deixei de a ver apenas como o local onde se ensina e aprende conteúdos, mas passando a reconhecê-la como um espaço de construção de experiências, relações positivas e aprendizagens significativas. Como refere Rodrigues (2003), uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que não se limita a garantir o acesso, mas que assegura também a participação efetiva e o envolvimento e benefício de todos os alunos.

6.1 Desporto Escolar

O DE, numa fase muito prematura do estágio, era encarado por mim essencialmente como um complemento à disciplina de EF, associado à prática de modalidades e à participação em atividades extracurriculares. No entanto, a experiência vivida na EC permitiu-me compreender que o DE assume um papel muito mais amplo e significativo, constituindo um importante instrumento de formação integral dos alunos.

Na EC, o DE integra modalidades como a esgrima, a ginástica acrobática e o voleibol, sendo também dinamizadas iniciativas de DE Comunidade, entre as quais o projeto BeActive, no qual participei regularmente ao longo do ano letivo. A principal particularidade desta iniciativa reside no facto de ser aberta aos alunos e também a docentes, não docentes, antigos alunos e encarregados de educação, promovendo a

prática de atividade física, estilos de vida saudáveis e o fortalecimento do sentimento de pertença e das relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

As sessões do BeActive funcionavam de forma semelhante a um espaço de musculação, integrando igualmente exercícios de treino funcional adaptados aos participantes. Numa fase inicial, possuía conhecimentos ainda limitados nesta área, pelo que encarei esta experiência como uma oportunidade de aprofundar competências num domínio pelo qual sempre manifestei interesse. Durante as mesmas, fui responsável pelo acompanhamento de alunos que não pertenciam às minhas turmas, situação que me permitiu contactar com diferentes perfis, adaptar a minha intervenção às necessidades individuais e desenvolver competências de acompanhamento mais personalizado.

Embora a participação dos alunos variasse ao longo do ano, duas alunas mantiveram uma presença constante, possibilitando um acompanhamento continuado. Esta continuidade permitiu-me ajustar progressivamente os exercícios, os feedbacks e as estratégias de motivação às características de cada uma, observando uma evolução significativa em diferentes dimensões do seu desenvolvimento.

Ao nível motor, verificaram-se melhorias na execução técnica dos exercícios, na coordenação motora, na resistência e na capacidade para realizar tarefas inicialmente percecionadas como difíceis. Paralelamente, observaram-se mudanças ao nível psicológico e social, nomeadamente um aumento da confiança, da autonomia, do sentimento de competência e da facilidade em comunicar e colaborar com os outros. A evolução da autoestima tornou-se igualmente evidente, aspeto que vai ao encontro de Bailey (2006), que refere que a participação em atividades físicas e desportivas em contexto escolar pode contribuir para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma imagem mais positiva de si próprios. Por sua vez, o aumento do sentimento de competência observado nas alunas encontra suporte na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), segundo a qual este sentimento constitui um dos factores fundamentais para a motivação intrínseca e à persistência na prática de atividade física.

Verifiquei ainda que esta evolução pareceu refletir-se na atitude das alunas perante a disciplina de EF. À medida que ganhavam confiança e desenvolviam hábitos de prática física regular, demonstravam maior predisposição para participar nas aulas, enfrentando os desafios com uma atitude mais positiva e empenhada.

Ao refletir sobre todo este percurso, considero que comecei a olhar para os alunos para além daquilo que aparentavam numa observação mais superficial, passando a valorizar pequenos indícios do seu comportamento motor e expressivo, como a forma

de caminhar, saltar, sentar ou comunicar, que me permitiam compreender melhor as suas necessidades e adequar a minha intervenção.

Para além disso, fui percebendo que, em contextos de acompanhamento mais individualizado, torna-se fundamental uma maior proximidade ao aluno, procurando ir ao encontro das suas características, motivações e dificuldades, de forma a promover o seu envolvimento e evitar situações de desistência perante tarefas que, apesar de exigentes, são benéficas para o seu desenvolvimento.

Assim, compreendi ainda que os progressos mais significativos nem sempre se traduzem em melhorias imediatas do desempenho físico ou em resultados mensuráveis, mas também em transformações mais subtis, como o aumento da confiança, da autonomia e da vontade de participar. Estes ganhos, embora menos visíveis, revelam-se particularmente relevantes e gratificantes do ponto de vista pedagógico, constituindo um dos aspetos mais enriquecedores da intervenção docente.

9. MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO E AUTONOMIA NO TRABALHO DE APTIDÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

9.1 Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente a uma intervenção pedagógica orientada para o desenvolvimento da autonomia, dos conhecimentos, da motivação e do envolvimento no trabalho de ApF, desenvolvida no âmbito da prática pedagógica supervisionada numa turma do 10.º ano de escolaridade. A intervenção foi estruturada com base na adaptação do Wellness Education Model proposta por Cunha et al. (2024), organizando-se em quatro etapas: desenvolvimento da ApF, auto e heteroavaliação, planeamento individual e transferência das aprendizagens para contextos extraescolares. Participaram 21 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Foi adotada uma abordagem predominantemente quantitativa, complementada por dados qualitativos provenientes de questões abertas dos questionários e do diário de bordo da professora estagiária. Foram aplicados dois questionários em diferentes momentos da intervenção, sendo os dados quantitativos analisados através de estatística descritiva e testes t para amostras emparelhadas, enquanto os dados qualitativos foram sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram uma perceção favorável dos alunos relativamente à evolução da sua motivação e envolvimento no trabalho de ApF, sendo a melhoria da condição física e a superação pessoal identificadas como importantes fatores motivadores. Verificou-se igualmente uma evolução significativa na perceção dos conhecimentos para trabalhar autonomamente a ApF e na capacidade percebida para construir um plano de treino. Os registos do diário de bordo acompanharam esta perceção, evidenciando, na perspetiva da professora estagiária, melhorias no empenho, na participação e na capacidade de manter o esforço durante as tarefas. Os resultados sugerem o potencial de uma

abordagem pedagógica centrada na autonomia, na autorregulação e na literacia em ApF, embora devam ser interpretados à luz do caráter percetivo dos dados, da reduzida dimensão da amostra e da ausência de grupo de controlo.
Palavras-chave: Aptidão física; Educação Física; Autonomia; Motivação; envolvimento; Wellness Education Model.

9.1.1 Abstract

The present study aimed to analyse students' perceptions of a pedagogical intervention focused on developing autonomy, knowledge, motivation and engagement in physical fitness (PF) activities, implemented as part of supervised teaching practice in a 10th-grade class. The intervention was structured according to the adaptation of the Wellness Education Model proposed by Cunha et al. (2024), comprising four stages: PF development, self- and peer-assessment, individual and group planning, and transfer of learning to extracurricular contexts. The participants were 21 students aged between 15 and 16 years. A predominantly quantitative approach was adopted, complemented by qualitative data obtained from open-ended questionnaire responses and the student teacher's teaching diary. Two questionnaires were administered at different stages of the intervention. Quantitative data were analysed using descriptive statistics and paired-samples t-tests, while qualitative data were examined through content analysis. The results indicated favourable student perceptions regarding changes in motivation and engagement in PF activities, with improvements in physical fitness and personal achievement identified as important motivational factors. A significant increase was also observed in students' perceived knowledge to work autonomously on PF and in their perceived ability to design a training plan. The teaching diary records were consistent with these perceptions, indicating, from the student teacher's perspective, improvements in students' effort, participation and ability to sustain effort during the activities. These findings suggest the potential value of a pedagogical approach centred on autonomy, self-regulation and PF literacy. However, the results should be interpreted considering the perceptual nature of the data, the small sample size and the absence of a control group.
Keywords: Physical fitness; Physical Education; Autonomy; Motivation; Engagement; Wellness Education Model.

9.2 Introdução

Vivemos numa época marcada pela crescente integração das tecnologias digitais no quotidiano das crianças e dos jovens (Haidt, 2024). A disseminação dos *smartphones* e de outras plataformas digitais transformou profundamente as rotinas das gerações mais novas, reduzindo progressivamente o tempo dedicado ao movimento espontâneo, às brincadeiras ao ar livre e à prática regular de atividade física. Neste contexto, observa-se uma crescente tendência para estilos de vida mais sedentários, caracterizados por longos períodos de permanência em ambientes fechados e por uma menor participação em atividades fisicamente exigentes.

As consequências desta realidade são preocupantes, uma vez que o sedentarismo e a inatividade física estão associados a diversos problemas de saúde, constituindo atualmente importantes desafios de saúde pública (World Health Organization, 2020). Paralelamente, a evidência científica demonstra que a adoção de comportamentos ativos desde a infância e adolescência contribui para a prevenção de doenças, para a melhoria da qualidade de vida e para a promoção de estilos de vida saudáveis ao longo do ciclo de vida (Iverson & Kolbe, 1983; Nam et al., 2023; Zadarko-Domaradzka et al., 2023).

Perante esta realidade, a escola assume um papel fundamental na promoção da saúde e na formação de hábitos saudáveis. Neste contexto, a EF destaca-se como uma disciplina privilegiada para a promoção da atividade física pela prática regular que proporciona e pelo seu potencial na construção de conhecimentos, atitudes e competências relacionadas com estilos de vida fisicamente ativos.

A literatura tem evidenciado a importância da EF na promoção da atividade física e da ApF dos alunos. Kahn et al. (2002), numa revisão sistemática publicada na *American Journal of Preventive Medicine*, identificaram a EF escolar como um dos contextos mais eficazes para o aumento dos níveis de atividade física e da ApF dos jovens. Para além disso, diferentes estudos demonstram que a participação em experiências positivas nas aulas de EF pode contribuir para o aumento da motivação, do prazer pela prática e do bem-estar dos alunos, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e a adoção de estilos de vida ativos dentro e fora da escola (Heredia-León et al., 2023; Lygnegård et al., 2023; Washburn et al., 2022).

A promoção da ApF constitui uma das áreas centrais da EF. Quando orientada por preocupações relacionadas com a saúde e o bem-estar, esta dimensão assume um papel particularmente relevante no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a construção de hábitos que poderão ser mantidos ao longo da vida (Quennerstedt, 2019). Neste sentido, tem-se assistido a uma progressiva mudança de paradigma, passando de uma visão centrada predominantemente no desempenho físico para uma abordagem orientada para a promoção da saúde e para a capacitação dos alunos na adoção de estilos de vida saudáveis. Esta perspetiva, de natureza salutogénica, privilegia o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos gerir autonomamente a sua saúde e o seu bem-estar, em detrimento de uma visão exclusivamente centrada na prevenção da doença (Quennerstedt, 2008).

É neste enquadramento que surge o *Wellness Education Model*, proposto por McConnell (2010), um modelo de ApF para a saúde que procura promover uma relação

duradoura dos alunos com a atividade física. O modelo assenta em três pressupostos: maximizar os benefícios para a saúde, desenvolver a capacidade de manter níveis adequados de ApF e adquirir conhecimentos e competências que permitam aos alunos planear e realizar programas de atividade física autonomamente ao longo da vida.

Na sua versão original, o modelo encontra-se estruturado em seis etapas sequenciais: (1) praticar atividade física; (2) começar a estar em forma; (3) iniciar a autoavaliação; (4) iniciar o planeamento pessoal; (5) introduzir a atividade física para a vida; e (6) promover a transferência para o quotidiano (McConnell, 2010). Contudo, apesar da sua relevância conceptual, a implementação integral destas etapas pode revelar-se difícil no contexto curricular da EF. Neste sentido, recorreu-se à adaptação proposta por Cunha et al. (2024), que reorganiza etapas originais em quatro etapas fundamentais, tornando a sua operacionalização mais exequível em contexto escolar.

Esta adaptação estrutura-se em quatro etapas principais: (1) melhoria da ApF e desenvolvimento da condição física; (2) auto e heteroavaliação; (3) planeamento individual e em grupo; e (4) integração da atividade física como prática regular ao longo da vida, assumida como um objetivo transversal ao longo de todo o processo. Esta organização permite uma progressão gradual dos alunos, promovendo não apenas melhorias ao nível da ApF, mas também o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autoavaliação e da responsabilização pela própria prática de atividade física. Foi com base neste enquadramento que se desenvolveu o presente estudo. Considerando as dificuldades inicialmente observadas relativamente ao envolvimento dos alunos no trabalho de ApF, procurou-se implementar uma intervenção pedagógica orientada para promover uma participação mais ativa, autónoma e consciente na execução desse trabalho. Simultaneamente, pretendeu-se desenvolver conhecimentos e competências que permitissem aos alunos compreender, planear e realizar atividades destinadas à melhoria da sua ApF, contribuindo para a construção de uma relação mais positiva, significativa e sustentável com a prática de exercício físico ao longo da vida.

9.3 Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da prática pedagógica supervisionada, realizada ao longo do ano letivo 2025/26 numa turma do 10.º ano de escolaridade.

Durante a avaliação inicial, constatou-se que os alunos apresentavam reduzidos níveis de motivação e envolvimento nas tarefas de ApF. De forma consistente,

limitavam-se ao cumprimento dos requisitos mínimos das atividades propostas, evidenciando baixo empenho, reduzida iniciativa e uma participação pouco ativa. Perante esta realidade, considerou-se pertinente implementar um conjunto de estratégias pedagógicas orientadas para promover uma participação mais ativa, autónoma e consciente dos alunos, procurando simultaneamente desenvolver conhecimentos, competências e hábitos que favorecessem a adoção de estilos de vida fisicamente ativos.

Deste modo, adotou-se uma abordagem predominantemente quantitativa, complementada por dados qualitativos. A componente quantitativa permitiu analisar as perceções dos alunos relativamente à motivação, ao envolvimento e aos conhecimentos associados ao trabalho de ApF, bem como comparar essas perceções em diferentes momentos da intervenção. Por sua vez, a componente qualitativa, através das respostas abertas dos questionários e dos registos do diário de bordo da PE, permitiu aprofundar a compreensão das experiências dos alunos e contextualizar as alterações observadas no seu envolvimento e participação durante o processo de ensino-aprendizagem.

9.4 Participantes

Participaram 21 alunos da turma do 10.º ano de escolaridade, que correspondeu ao contexto de intervenção da PE, permitindo assim a implementação, o acompanhamento e a monitorização contínua das estratégias pedagógicas ao longo do estudo. A turma era constituída por 12 raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos (M=15,14).

9.5 Desenho do estudo

A intervenção foi estruturada com base na adaptação do *Wellness Education Model* proposta por Cunha et al. (2024), privilegiando uma abordagem centrada na promoção da saúde, na autorregulação e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Teve como objetivo promover o envolvimento e motivação dos alunos nas tarefas de ApF e desenvolver conhecimentos relacionados com a prática de exercício físico Organizou-se em quatro etapas progressivas, orientadas para o desenvolvimento da ApF, da capacidade de autoavaliação, de planeamento e da adoção de hábitos de atividade física sustentáveis. Estas foram implementadas de forma sequencial ao longo do ano letivo, integrando as aulas de EF e articulando-se com as restantes matérias previstas na planificação anual.

A primeira etapa, desenvolvida entre os meses de setembro e fevereiro, incidiu no desenvolvimento da ApF. Numa fase inicial, entre setembro e dezembro, privilegiou-se o trabalho de resistência cardiorrespiratória. Esta opção resultou da análise dos resultados obtidos nos testes do FITescola realizados no início do ano letivo, que identificaram a aptidão aeróbia como uma das componentes que apresentava maiores necessidades de melhoria. Assim, foram implementadas tarefas direcionadas para o desenvolvimento desta capacidade física, privilegiando exercícios realizados de forma contínua, envolvendo grandes grupos musculares e reduzidos períodos de recuperação, de modo a promover níveis adequados de intensidade de esforço.

Para a concretização deste trabalho, recorreu-se predominantemente a atividades organizadas em circuito e em formato Tabata (Anexo 7), com definição prévia do número de séries, repetições e períodos de recuperação. Estas estratégias permitiram uma gestão mais eficaz da aula, bem como um acompanhamento mais próximo da execução dos exercícios e do envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

Numa fase subsequente da primeira etapa, desenvolvida entre janeiro e fevereiro, o foco passou para o desenvolvimento da aptidão muscular. Com o objetivo de adequar o trabalho às características e necessidades individuais dos alunos, estes foram distribuídos por três grupos de desempenho, definidos de acordo com os respetivos níveis de ApF. Esta organização permitiu implementar uma diferenciação pedagógica mais ajustada, favorecendo a participação de todos os alunos e a realização de tarefas adequadas ao seu nível de desempenho.

A segunda etapa da intervenção, realizada no início do mês de março, centrou-se na autoavaliação da ApF. Com base nos resultados obtidos nos testes do FITescola, os alunos analisaram e interpretaram a sua evolução ao longo do ano letivo, comparando os resultados iniciais com os obtidos no final do primeiro semestre. Este processo permitiu identificar pontos fortes, reconhecer áreas que necessitavam de maior desenvolvimento e definir objetivos individuais de melhoria da ApF.

A terceira etapa, implementada no final do mês de março, correspondeu ao planeamento individual de exercícios. Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, nomeadamente na aula teórica dedicada às capacidades físicas e aos princípios fundamentais do treino, os alunos foram desafiados a elaborar, fora do contexto das aulas de EF, um plano semanal de atividade física e um plano individual de exercícios orientados para as suas necessidades e objetivos pessoais. Embora a elaboração dos planos tenha ocorrido fora do tempo de aula, foi disponibilizado

acompanhamento e feedback pela PE, de modo a apoiar a adequação, reformulação e melhoria das propostas apresentadas. Este processo procurou simultaneamente promover autonomia, a capacidade de tomada de decisão e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contexto de aula.

Por fim, a quarta etapa, concretizada durante o mês de abril, teve como objetivo promover a transferência das aprendizagens para contextos extraescolares, incentivando a adoção de hábitos regulares de prática de atividade física para além do espaço escolar. Para esse efeito, foram propostos diferentes desafios para realização fora da escola, nomeadamente a implementação, no quotidiano, do plano individual de atividade física previamente elaborado pelos próprios alunos. Adicionalmente, durante a interrupção lectiva da Páscoa, foi lançado um desafio, no qual os alunos podiam realizar diferentes atividades físicas, acumulando pontuação em função das tarefas concretizadas (Anexo 8). A validação da participação era efetuada através da apresentação de evidências, como registos fotográficos ou outros elementos comprovativos.

Ao longo de toda a intervenção foram igualmente implementadas diversas estratégias pedagógicas destinadas a potenciar a motivação, o envolvimento e a participação ativa dos alunos no trabalho de ApF. Destacaram-se a utilização de fichas individuais de registo de monitorização da evolução (Anexo 4), que permitiram aos alunos acompanhar o seu progresso; a utilização pontual de música durante a realização das tarefas, com o intuito de tornar as atividades mais motivadoras e agradáveis; e a organização de tarefas em pares, favorecendo a cooperação, a interação social e o contacto com diferentes formas de organização do trabalho em contexto de EF.

9.6 Instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de avaliar o valor da intervenção pedagógica, foram utilizados dois questionários, desenvolvidos especificamente para este estudo de acordo com os seus objetivos (Anexo 9), complementados pela análise do diário de bordo da PE.

Os questionários foram aplicados em dois momentos distintos: o primeiro antes da implementação do plano de treino construído pelos alunos e o segundo no final da intervenção. Estes instrumentos permitiram recolher informação relativa às perceções dos alunos sobre diferentes dimensões associadas ao trabalho de ApF desenvolvido nas aulas de EF, nomeadamente os conhecimentos relacionados com a ApF, a motivação e o envolvimento nas atividades propostas. Os questionários integraram questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

Complementarmente, foi utilizado o diário de bordo da PE, no qual foram registadas observações sistemáticas relativas ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas, às estratégias pedagógicas implementadas, às dificuldades observadas e às principais reflexões decorrentes do processo de intervenção.

9.7 Procedimento de Análise dos Dados

Os dados recolhidos através dos questionários foram analisados com recurso ao *software* Jamovi (versão 2.7.37). Inicialmente, procedeu-se à análise estatística descritiva, através do cálculo de frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão, permitindo caracterizar as perceções dos alunos nas diferentes dimensões avaliadas. As questões fechadas permitiram a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais, enquanto as questões abertas possibilitaram a recolha de informação qualitativa relativa às experiências, opiniões e reflexões dos alunos.

Posteriormente, foram realizados testes t para amostras emparelhadas com o objetivo de comparar as respostas dos alunos em diferentes momentos da intervenção, analisando as alterações ao nível da motivação e do envolvimento nas tarefas de aptidão física, bem como dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Em todas as análises estatísticas foi adotado um nível de significância de $p < .05$.

Os dados qualitativos provenientes das respostas às questões abertas dos questionários e dos registos efetuados no diário de bordo da PF foram analisados recorrendo aos pressupostos de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Após a leitura das respostas, foram identificadas categorias temáticas e cada resposta foi codificada de acordo com a categoria que melhor representava o seu conteúdo, procedendo-se posteriormente à contabilização das frequências de ocorrência das categorias identificadas. Os registos do diário de bordo foram utilizados para complementar a interpretação dos resultados quantitativos, permitindo contextualizar os comportamentos, as reações e o envolvimento dos alunos ao longo da intervenção.

9.8 Resultados

9.8.1 Perceções sobre a motivação e o envolvimento no trabalho de ApF

No início da intervenção, 40% dos alunos referiram sentir-se motivados ou muito motivados para a realização do trabalho de ApF, enquanto 45,0% assumiram uma posição neutra e 15,0% indicaram estar pouco motivados. Estes dados evidenciam, no início da intervenção, diferentes níveis de motivação, com uma proporção relevante de alunos que não se encontrava claramente motivada para este tipo de trabalho.

Ao longo da intervenção, a perceção dos alunos relativamente à sua motivação e envolvimento revelou uma tendência favorável. A maioria dos alunos (80,0%) referiu que a sua motivação aumentou, enquanto os restantes 20,0% indicaram que esta se manteve estável, não tendo sido registada qualquer perceção de diminuição. Relativamente ao envolvimento, 90,0% dos alunos consideraram que este aumentou ao longo do ano letivo, enquanto 10,0% referiram um aumento apenas parcial (Gráfico 1).

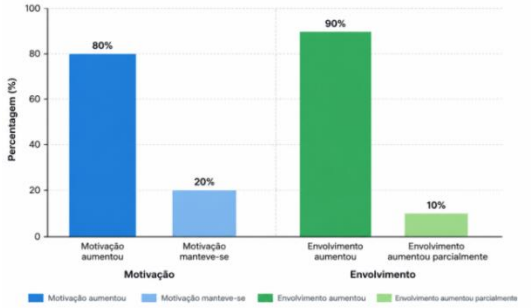


Gráfico 1: Motivação e envolvimento dos alunos ao longo da intervenção.

Esta perceção dos alunos foi acompanhada pelos registos do diário de bordo da PE. No dia 5 de março de 2026, foi registado que *"os alunos têm vindo a demonstrar um bom nível de envolvimento e empenho nas atividades propostas. São já visíveis melhorias na execução de alguns exercícios e na capacidade de manter o esforço durante períodos de tempo mais prolongados"*, constituindo este registo uma evidência da perceção da professora relativamente à evolução do comportamento dos alunos durante as tarefas de ApF.

A análise das respostas abertas permitiu ainda identificar os principais fatores associados à motivação e à desmotivação. Entre os aspetos mais valorizados pelos alunos destacaram-se a melhoria da condição física (33,3%), os resultados obtidos e a avaliação (19,0%) e a superação pessoal (14,3%). Em sentido contrário, o esforço físico e a fadiga foram os fatores mais frequentemente associados à desmotivação (33,3%), seguindo-se as limitações pessoais e exercícios específicos (19,0% cada), bem como a quantidade de trabalho e a dificuldade dos exercícios (9,5% cada) (Gráfico 2).

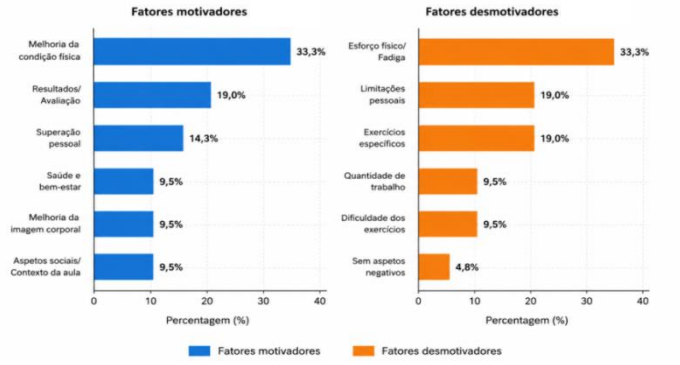


Gráfico 2: Principais fatores motivadores e desmotivadores identificados pelos alunos relativamente ao trabalho de ApF.

No final da intervenção, os alunos identificaram ainda a comparação dos resultados alcançados nos testes FITescola e a construção do plano de treino como fatores que contribuíram para o aumento da sua motivação para o trabalho de ApF.

9.8.2 Perceções sobre a aquisição de conhecimentos e autonomia no trabalho de ApF

No início da intervenção, relativamente aos conhecimentos necessários para trabalhar a ApF, 47,6% dos alunos referiram saber como realizar esse trabalho, enquanto igual percentagem indicou possuir apenas algum conhecimento sobre a temática. Apenas um aluno (4,8%) referiu não possuir esses conhecimentos. Estes resultados sugerem que, apesar de uma parte dos alunos considerar possuir conhecimentos sobre a ApF, uma proporção significativa não apresentava ainda uma perceção de domínio consolidado destes conteúdos.

Esta perceção alterou-se ao longo da intervenção. Relativamente à capacidade para construir um plano de treino, antes da realização da tarefa apenas 45,0% dos alunos consideravam possuir conhecimentos suficientes para o fazer, enquanto 45,0% referiam possuir apenas alguns conhecimentos e 10,0% afirmavam não se sentir preparados. No final da intervenção, 100,0% dos alunos consideraram possuir conhecimentos suficientes para construir um plano de treino adequado aos seus objetivos. Do mesmo modo, 95,0% referiram possuir mais conhecimentos para trabalhar autonomamente a sua ApF relativamente ao início do ano letivo, sendo que 20,0% consideraram possuir "muito mais" conhecimentos e 75,0% responderam afirmativamente. Apenas um aluno (5,0%) considerou que os seus conhecimentos se mantiveram inalterados.

A análise inferencial reforçou esta evolução ao nível das perceções. Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre a perceção inicial e final dos conhecimentos para trabalhar autonomamente a ApF, $t(19) = 11{,}46$, $p < .001$. Do mesmo modo, observou-se uma diferença estatisticamente significativa na perceção da capacidade para construir um plano de treino, comparando os momentos inicial e final, $t(19) = 9{,}00$, $p < .001$. Estes resultados traduzem uma alteração estatisticamente significativa nas respostas dos alunos entre os dois momentos de avaliação, não permitindo, contudo, isoladamente, atribuir essa alteração exclusivamente à intervenção.

As aprendizagens identificadas pelos alunos incidiram sobretudo sobre a função dos exercícios (33,3%), o conhecimento dos exercícios (19,0%), o planeamento do treino e um maior conhecimento do próprio corpo (14,3% cada), bem como os princípios do treino (9,5%) (Gráfico 3). Estes resultados poderão evidenciar que os

alunos associaram a construção do plano não apenas à seleção de exercícios, mas também à compreensão de diferentes elementos relacionados com a organização e realização do treino. Os registos do diário de bordo da PE acompanham esta perceção: *"É notório um maior conhecimento por parte dos alunos, uma vez que foram questionados sobre a forma como podiam modificar os exercícios de modo a complexificar, pois alguns já se estão a tornar fáceis demais. Após a reflexão deles, a maior parte conseguiu modificar de facto os exercícios"* (dia 5 de maio de 2026).

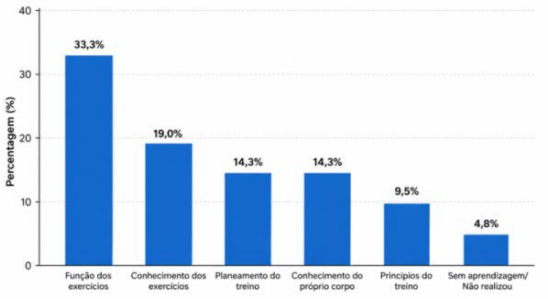


Gráfico 3: Principais aprendizagens identificadas pelos alunos após a construção do plano de treino.

9.9 Discussão dos resultados

9.9.1 Perceções sobre a motivação e o envolvimento no trabalho de ApF

A perceção de uma evolução favorável da motivação e do envolvimento dos alunos sugere que o trabalho de ApF foi sendo progressivamente integrado de forma mais positiva na experiência dos alunos ao longo da intervenção. Um aspeto particularmente relevante para compreender esta evolução prende-se com os fatores que os próprios alunos associaram à sua motivação. A valorização da melhoria da condição física, dos resultados alcançados e da superação pessoal parece indicar que a possibilidade de reconhecer progressos e enfrentar desafios ajustados às suas capacidades poderá ter contribuído para uma experiência mais positiva das tarefas.

Contrariamente, o esforço físico e a fadiga foram identificados como os principais fatores desmotivadores. Esta dualidade é relevante no contexto do trabalho de ApF, uma vez que o esforço constitui simultaneamente uma característica necessária à melhoria da condição física e uma possível barreira à participação. Assim, a motivação dos alunos parece depender da realização das tarefas e, também, da forma como interpretam o esforço realizado e os resultados que conseguem alcançar.

Esta interpretação pode ser relacionada com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), segundo a qual a perceção de competência e autonomia constitui uma dimensão relevante para a qualidade da motivação. No presente estudo, a possibilidade de os alunos acompanharem a sua evolução, identificarem necessidades

individuais e participarem progressivamente na tomada de decisões poderá ter favorecido uma maior perceção de competência e de responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. Contudo, esta relação deve ser entendida como uma possível interpretação dos resultados, uma vez que o estudo não avaliou diretamente os mecanismos motivacionais subjacentes.

Os registos do diário de bordo da PE evidenciaram uma perceção de maior empenho e capacidade de manutenção do esforço ao longo da intervenção, que, em concordância com as perceções dos alunos permitem reforçar a consistência dos dados provenientes das duas fontes, embora não permita determinar em que medida as estratégias pedagógicas implementadas foram responsáveis por essa evolução.

A organização das tarefas em diferentes formatos, nomeadamente em circuito, Tabata e pares, bem como a diferenciação do trabalho de acordo com os níveis de desempenho, poderá ter contribuído para criar condições de participação mais ajustadas às características dos alunos. Ntoumanis (2005) salienta a importância de contextos de EF que favoreçam a participação ativa, a perceção de competência e a autonomia dos alunos. Neste sentido, os resultados obtidos são compatíveis com a ideia de que uma abordagem que ultrapasse a simples execução das tarefas e envolva os alunos na compreensão e acompanhamento do seu próprio processo poderá favorecer experiências mais positivas no trabalho de ApF.

9.9.2 Perceções sobre a aquisição de conhecimentos e autonomia no trabalho de ApF

A evolução das perceções dos alunos relativamente aos conhecimentos e autonomia para o trabalho de ApF constitui um resultado relevante face aos objetivos da intervenção. Mais do que promover exclusivamente a realização de exercícios, a intervenção procurou criar oportunidades para que os alunos compreendessem o propósito das tarefas, reconhecessem as suas necessidades e fossem capazes de tomar decisões relacionadas com a organização da sua prática.

A elaboração do plano individual de treino parece ter assumido um papel importante, na medida em que colocou os alunos perante a necessidade de mobilizar conhecimentos previamente trabalhados e aplicá-los a uma situação concreta. As aprendizagens identificadas pelos próprios alunos, relacionadas com a função dos exercícios, o conhecimento dos exercícios, o planeamento do treino, o conhecimento do próprio corpo e os princípios do treino, mostram que a tarefa foi associada a diferentes dimensões do conhecimento necessário para organizar a prática de exercício físico.

A diferença significativa encontrada entre os dois momentos de avaliação deve, contudo, ser interpretada com prudência. A alteração das respostas indica uma evolução na perceção dos próprios alunos relativamente aos seus conhecimentos e autonomia, mas não permite concluir, isoladamente, que tenha ocorrido uma aquisição objetiva dessas competências ou que esta evolução tenha sido exclusivamente determinada pela intervenção. Ainda assim, a convergência entre os questionários, as respostas abertas e os registos do diário de bordo fornecem diferentes indicadores de uma perceção mais favorável do domínio destes conteúdos no final da intervenção.

Este resultado encontra-se alinhado com os pressupostos do *Wellness Education Model* (McConnell, 2010) e da adaptação proposta por Cunha et al. (2024), nos quais a educação para a saúde através da EF pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e competências que permitam aos alunos assumir progressivamente maior responsabilidade pela gestão da sua atividade física. Nesta perspetiva, aprender a realizar um exercício não se limita à sua execução técnica, implicando também compreender a sua função, reconhecer a sua adequação e ser capaz de o adaptar em função de diferentes objetivos e necessidades.

A elaboração dos planos fora do contexto de aula poderá ainda ter reforçado esta dimensão de autonomia, uma vez que exigiu aos alunos a mobilização individual dos conhecimentos trabalhados ao longo da intervenção. O facto de esta tarefa ter sido posteriormente acompanhada e discutida com a PE permitiu articular autonomia com orientação pedagógica, evitando que a responsabilização dos alunos significasse ausência de acompanhamento.

9.9.3 Interligação entre a motivação, o envolvimento, os conhecimentos e a autonomia

Embora a motivação, o envolvimento, os conhecimentos e a autonomia tenham sido analisados como dimensões distintas, os resultados sugerem uma possível relação entre estas componentes do processo de aprendizagem. A possibilidade de compreender melhor os exercícios e de tomar decisões sobre a sua realização poderá ter contribuído para que os alunos atribuíssem mais significado às tarefas, enquanto a perceção de progresso poderá, por sua vez, ter reforçado a disponibilidade para continuarem a participar.

Esta articulação é particularmente coerente com a estrutura da intervenção, que procurou evoluir de um trabalho inicialmente mais centrado no desenvolvimento da ApF para momentos de autoavaliação, planeamento e transferência das aprendizagens

para contextos extraescolares. A progressão entre estas etapas permitiu que os alunos não fossem apenas executantes das tarefas, mas que também analisassem a sua condição física, identificassem necessidades, estabelecessem objetivos e refletissem sobre formas de organizar a sua prática. Neste sentido, a perceção de maior envolvimento não deve ser dissociada da possibilidade de os alunos compreenderem melhor aquilo que estavam a fazer e porquê. Do mesmo modo, o desenvolvimento percebido dos conhecimentos pode ter contribuído para uma maior segurança na realização das tarefas e na tomada de decisões. Contudo, esta possível relação entre as diferentes dimensões não foi diretamente testada no presente estudo, pelo que deve ser entendida como uma interpretação sustentada pela articulação dos dados e pelo enquadramento da intervenção, e não como uma relação causal demonstrada.

9.9.4 Implicações para a prática

Os resultados refletem sobretudo perceções dos alunos e observações da PE, pelo que não permitem determinar objetivamente alterações nos níveis de motivação, de envolvimento, de conhecimento ou autonomia. A dimensão reduzida do número de participantes e a duração limitada a um ano letivo constituem também limitações, pelo que futuras intervenções poderão beneficiar da participação de uma amostra mais alargada e da realização de estudos com maior duração, permitindo acompanhar de forma mais consistente a evolução destas dimensões.

9.10 Conclusão

O presente estudo procurou analisar as perceções dos alunos relativamente ao trabalho de ApF, com particular enfoque na motivação, no envolvimento, na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia, através de uma intervenção pedagógica baseada na adaptação do *Wellness Education Model*.

De forma global, os resultados evidenciaram perceções favoráveis dos alunos relativamente à sua motivação e envolvimento no trabalho de ApF, bem como uma perceção de evolução dos conhecimentos e da capacidade para planear a sua prática. Os registos do diário de bordo da PE acompanharam, em vários momentos, estas perceções, nomeadamente ao nível do empenho e da capacidade de refletir sobre e adaptar os exercícios.

A adaptação do Wellness Education Model revelou-se uma orientação pertinente para organizar a intervenção de forma progressiva, articulando o desenvolvimento da

ApF com momentos de autoavaliação, planeamento e transferência das aprendizagens para a prática. Esta estrutura permitiu enquadrar o trabalho de ApF para além da realização dos exercícios, valorizando a compreensão, a reflexão e a participação dos alunos na gestão da sua própria prática.

Contudo, estes resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que refletem essencialmente as perceções dos alunos e as observações da PE, não permitindo determinar objetivamente as alterações ocorridas. Ainda assim, o estudo permitiu reconhecer o potencial de uma abordagem da ApF orientada para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos, evidenciando a importância de criar, em EF, oportunidades para que estes compreendam, reflitam e tomem decisões sobre a sua própria prática de atividade física.

9.11 Referências Bibliográficas

Cunha, P., Silva, A. M., Silva, T., & Batista, P. (2024). Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física. In P. Batista, A. Graça, & L. Estriga (Eds.), *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão* (pp. 50-94). Editora FADEUP.

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

Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine, 47*(1), 113–126. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7

Haidt, J. (2024). *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais* (L. Azevedo, Trad.). Companhia das Letras.

Heredia-León, D. A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Motivational profiles in physical education: Differences at the psychosocial, gender, age and extracurricular sports practice levels. *Children, 10*(1), Article 112. https://doi.org/10.3390/children10010112

Iverson, D. C., & Kolbe, L. J. (1983). Evolution of the national disease prevention and health promotion strategy: Establishing a role for the schools. *Journal of School Health, 53*(5), 294–302. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1983.tb05347.x

Kahn, E. B., Ramsey, L. T., Brownson, R. C., Heath, G. W., Howze, E. H., Powell, K. E., & Corso, P. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 22*(4, Suppl.), 73–107. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00434-8

Lygnegård, F., Alricsson, M., & Östenberg, A. H. (2023). Upper secondary school pupils' experience of a lifestyle plan based on physical power, mental harmony, and social capacity. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(5), Article 4532. https://doi.org/10.3390/ijerph20054532

McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. Lund & D. Tannehill (Eds.), *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 367–387). Jones & Bartlett Learning.

Nam, K., Wilson, K., Schulke, M., Kulinna, P. H., & Poulos, A. (2023). The relationship between policy strength and physical activity practices in Arizona public elementary schools. *Journal of Physical Activity and Health, 20*(7), 616–624. https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0576

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 444–453. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444

Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—A salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society, 13*(3), 267–283. https://doi.org/10.1080/13573320802200594

Quennerstedt, M. (2019). Healthying 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

Washburn, N., Gaudreault, K. L., Mellor, C., Olive, C., & Lucero, A. (2022). Understanding how preservice teachers interpret early field experiences at the secondary level. *Journal of Teaching in Physical Education, 42*(1), 13–22. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0112

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

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Zadarko-Domaradzka, M., Sobolewski, M., Nizioł-Babiarz, E., Barabasz, Z., Warchoł, K., Niewczas-Czarna, K., & Zadarko, E. (2023). An investigation of the utility of waist circumference predicting cardiorespiratory fitness in school children: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(1), Article 851. https://doi.org/10.3390/ijerph20010851

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada à escola, no início deste estágio, marcou um ponto de viragem na minha formação enquanto futura professora de EF. Como a PC tantas vezes nos alertou, eu e os meus colegas iniciámos o estágio com um olhar ainda fortemente condicionado pela experiência de alunos, traduzindo-se numa compreensão limitada da complexidade da instituição escolar, das suas dinâmicas, das múltiplas responsabilidades que nela coexistem e do impacto que exerce muito para além da sala de aula.

A experiência vivida na EC revelou-se verdadeiramente transformadora. O trabalho desenvolvido com a turma que me foi atribuída, bem como a observação de outras turmas, permitiu-me compreender que não existem alunos iguais e que cada contexto apresenta desafios específicos. Podemos encontrar alunos extremamente motivados e envolvidos no processo de aprendizagem, mas também turmas menos interessadas, com comportamentos desajustados ou dificuldades acrescidas ao nível do envolvimento escolar. No meu caso, encontrei uma turma que, numa fase inicial, demonstrava pouca motivação para a disciplina, mas que evidenciava respeito, educação e potencial para evoluir, apesar de alguma imaturidade característica da idade.

Esta experiência permitiu-me perceber que, independentemente das características da turma, o professor tem a responsabilidade de se adaptar aos seus alunos e às suas necessidades. É necessário procurar compreender quem são, o que os motiva e de que forma podemos chegar até eles. Nem sempre esse caminho é fácil, mas acredito que nunca devemos desistir dos alunos que apresentam maiores dificuldades. Muitas vezes, são precisamente esses alunos que mais necessitam da nossa presença, da nossa atenção e da nossa persistência.

Ao longo deste ano, fui percebendo que ensinar implica muito mais do que transmitir conhecimentos. Exige sensibilidade, empatia e uma capacidade constante de nos colocarmos no lugar do outro. Obriga-nos a olhar para cada aluno para além do seu desempenho, procurando compreender as suas circunstâncias, os seus desafios e as suas necessidades. Talvez, em determinados momentos, tenhamos de ser para alguns alunos o professor de que nós próprios precisámos um dia e que nem sempre encontrámos. Nesse sentido, acredito que a construção destas relações entre professor e aluno exige também alguma vulnerabilidade por parte do professor. Para conhecer verdadeiramente os alunos, é necessário permitir que eles também nos conheçam. Não se trata de eliminar a distância pedagógica necessária ao exercício da profissão, mas sim de criar relações assentes na autenticidade, no respeito e na confiança mútua.

Esta reflexão conduz-me inevitavelmente à diferença entre ensinar e educar. Ensinar implica transmitir conhecimentos, desenvolver competências e promover aprendizagens (Nóvoa, 2009; Zabalza, 2003). Educar, por sua vez, é um processo mais profundo, que envolve a formação integral do aluno enquanto pessoa (Delors et al., 1996). E se ensinar exige conhecimento, educar exige também exemplo. Como professores, somos constantemente observados e, consciente ou inconscientemente, influenciamos os alunos através das nossas atitudes, dos nossos valores e da forma como nos relacionamos com os outros. Por isso, acredito que a educação acontece tanto através das palavras como através do exemplo que damos diariamente.

Por outro lado, chegar aos alunos significa também ajudá-los a construir relações entre si. Enquanto seres humanos, desenvolvemo-nos em comunidade e necessitamos dos outros para crescer. Desde o início do ano letivo, uma das minhas preocupações foi precisamente promover a interação entre os alunos. Como provinham de escolas diferentes, muitos ainda não se conheciam. Procurei, por isso, incluir nos momentos de aquecimento diversas dinâmicas de grupo e jogos cooperativos que favorecessem a aproximação entre os elementos da turma.

Com o passar do tempo, tornou-se evidente uma maior coesão grupal e um sentimento crescente de pertença. Contudo, observei que essa proximidade se manifestava sobretudo dentro dos grupos do mesmo sexo, persistindo alguma distância entre rapazes e raparigas. Esta realidade tem sido identificada em diversos estudos no contexto da EF, onde se verifica que as dinâmicas de género continuam a influenciar a participação, a interação e a organização social dos alunos nas aulas (Penney, 2002; Wright, 2004). Apesar das estratégias implementadas ao longo do ano, esta foi uma realidade que nem sempre consegui alterar. Esta observação levou-me a questionar as transformações que têm ocorrido nas relações entre os jovens. Existe, atualmente, uma maior separação entre sexos? Será uma questão de vergonha, de insegurança ou de alteração das formas de socialização? Poderá a crescente influência das tecnologias desempenhar algum papel neste fenómeno? Não encontrei respostas definitivas para estas questões, mas foram interrogações que me acompanharam ao longo do estágio e que continuarão certamente a fazer parte da minha reflexão futura enquanto professora.

Outra questão que frequentemente surgiu foi: terá esta experiência de estágio me preparado suficientemente para o futuro? Reconheço que a EC constitui um contexto privilegiado, quer pela sua organização, quer pelo perfil dos seus alunos. Talvez a probabilidade de encontrar, no futuro, uma turma semelhante àquela com que trabalhei

seja reduzida. Ainda assim, acredito que os contextos diversificados em que fui integrada me permitiram construir bases sólidas para enfrentar os desafios que surgirão. Sei que cada contexto exigirá novas aprendizagens, mas é precisamente essa imprevisibilidade que torna a profissão tão desafiante e enriquecedora.

Ao longo deste ano, fui também construindo a minha identidade profissional, profundamente influenciada pela minha personalidade, pelas minhas crenças e pelos valores que considero fundamentais no exercício da docência. Sou, por natureza, uma pessoa reservada, especialmente em contextos novos. No entanto, à medida que vou conhecendo melhor as pessoas, torno-me mais próxima e disponível. Sinto que esta característica também se refletiu na minha atuação durante o estágio.

No final deste percurso, reconheço que consegui encontrar um equilíbrio entre a exigência e a proximidade. Fui capaz de assumir uma postura rigorosa e firme quando necessário, mas também de mostrar um lado mais empático, acessível e humano. Não no sentido de ser amiga dos alunos, mas no sentido de estar verdadeiramente presente para eles, disponível para os ouvir, apoiar e orientar sempre que necessário.

Reconheço igualmente que nem sempre consegui chegar a todos os alunos da mesma forma. Sei que criar relações é um processo gradual e que cada aluno tem o seu próprio ritmo. Também sei que nem sempre teremos impacto visível em todos. Ainda assim, acredito que cada gesto, cada conversa, cada incentivo e cada momento de atenção deixam marcas, mesmo quando não as conseguimos ver imediatamente.

Um dos momentos mais marcantes deste estágio aconteceu quando alguns alunos me disseram que tinham começado a gostar mais de EF devido às minhas aulas e à minha forma de ser. Ouvir estas palavras teve um significado especial, porque me permitiu perceber que o trabalho desenvolvido ultrapassou as matérias e as classificações. Despertar o gosto pela disciplina, incentivar a participação e proporcionar experiências positivas constitui, para mim, uma das maiores conquistas que um professor pode alcançar.

No que respeita às minhas necessidades de formação, o contacto limitado com algumas modalidades antes de as lecionar constituiu uma dificuldade inicial. Foi sobretudo através da prática pedagógica em contexto real que aprofundei a sua compreensão, do ponto de vista do conhecimento didático e pedagógico do conteúdo. Teria sido enriquecedor que, durante o primeiro ano de mestrado, existissem mais oportunidades de contacto com contextos mais próximos da realidade profissional, permitindo uma preparação ainda mais consistente para as exigências do estágio.

Apesar de não ter tido oportunidade de lecionar todas as modalidades previstas no currículo, sinto que adquiri ferramentas que me permitirão enfrentar futuros desafios com confiança. Perante modalidades menos familiares, procurarei estudar, planear e preparar cuidadosamente o processo de ensino, apoiando-me nas competências que desenvolvi.

Ao aproximar-me do final deste percurso, surgiu uma sensação inevitável de mudança. Nos próximos contextos profissionais, a função de professora será desempenhada de forma inteiramente autónoma, sem a presença constante e tranquilizadora da PC. Embora me sinta preparada para assumir essa responsabilidade, existe naturalmente um sentimento de estranheza associado à ausência daquele apoio que tantas vezes validou ideias, esclareceu dúvidas e orientou decisões.

Relativamente à aprendizagem dos alunos, considero que a evolução foi bastante significativa. De um semestre para o outro, observaram-se melhorias evidentes não apenas no desempenho motor, mas também na atitude perante a disciplina. Mais do que os resultados quantitativos, valorizo sobretudo o crescente envolvimento dos alunos e a forma como passaram a participar com maior entusiasmo e compromisso.

Uma frase que ficará para sempre associada a este estágio é aquela que a PC repetia frequentemente: "Ser professor não é apenas cumprir tarefas." Ao concluir este relatório, compreendo plenamente o significado dessas palavras. Ser professor implica muito mais do que planear aulas, avaliar aprendizagens ou cumprir objetivos curriculares. Significa assumir uma responsabilidade humana e social que ultrapassa largamente as tarefas formais da profissão, manifestando-se em inúmeras decisões, reflexões e preocupações que se estendem muito para além do tempo passado na escola.

É também nesta fase que assumo, de forma mais consciente, a responsabilidade de ensinar. A frase de Nelson Mandela, "A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo"[2], a que o autor tanto se refere nos seus discursos, adquiriu um significado particularmente especial. Sempre que passo por uma escola onde esta frase se encontra escrita, recordo-me do impacto que cada aula, cada interação e cada decisão pedagógica podem ter na vida de um aluno. Afinal, a mudança do mundo começa muitas vezes em pequenas transformações individuais.

No plano mais humano, procurei construir uma relação próxima com os alunos, baseada na empatia, no respeito e na autenticidade. Quis que me conhecessem, mas também conhecer verdadeiramente cada um deles. Em muitos momentos, isso implicou

[2] Nelson Mandela, discurso de lançamento da *Mindset Network*, Joanesburgo, África do Sul, 16 de julho de 2003: *"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world."*

vulnerabilidade. E foi precisamente essa vulnerabilidade que permitiu criar algumas das ligações mais significativas deste percurso.

Termino este percurso com a convicção de que o ensino é uma profissão de enorme responsabilidade, mas também de enorme impacto. Quero ser uma professora que dignifica a profissão na área da EF: alguém que desafia os alunos, que os apoia, que acredita neles e que deixa uma marca positiva no seu percurso e na comunidade escolar. Essa marca poderá surgir através da exigência, da empatia, de uma conversa inesperada ou simplesmente da presença consistente de alguém que se importa genuinamente.

Chego ao fim deste estágio e levo comigo aprendizagens, dúvidas, conquistas e reflexões que continuarão a acompanhar-me ao longo da minha carreira. Mas levo também uma certeza que este ano tornou inquestionável: ensinar não é apenas transmitir conhecimento; é contribuir para a construção de pessoas.

Se, no início deste relatório, apresentei a ideia de *Follow the Butterflies* como uma forma de encarar a vida, termino agora este percurso com a certeza de que o estágio reforçou ainda mais o significado que esta filosofia tem para mim. As "borboletas" que senti antes de iniciar esta etapa não desapareceram por completo, fizeram-se sentir sempre que surgia um novo desafio, uma nova responsabilidade ou uma situação que me retirava da minha zona de conforto. Tudo isto representou um sinal de que estava exatamente onde precisava de estar para evoluir. É essa certeza que levo comigo para os desafios que se seguem e para a professora que continuarei a construir ao longo da minha vida.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397–401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75–101). FADEUP.

Batista, P., Graça, A., Moura, A., Ribeiro-Silva, E., & Estriga, L. (2024). Building bridges in teacher education to enhance teachers for students' diversity in physical education. *Education Sciences, 14*(10), 1045. https://doi.org/10.3390/educsci14101045

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2.ª ed.). Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.

Bessa, C., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2024). Avaliação multidimensional centrada no aprendiz: O suporte das tecnologias digitais. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 199–224). FADEUP.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617497

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

Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *Quest, 67*(1), 56–72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: Abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 181–198). FADEUP.

Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action*. Open University Press.

Cunha, M. I. da, & Zanchet, B. A. (2007). Sala de aula universitária e inovações: Construindo saberes docentes. *Educação & Linguagem, 10*(15), 227–249 . https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p229-249

Dania, A., Mesquita, I., & Farias, C. (2024). Capacitação do professor de educação física para a avaliação dos alunos: Aprender sobre avaliação e avaliar. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em Educação Física* (pp. 159–175). FADEUP.

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

Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach.*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203132982

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introdution*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315739496

Farias, C. (2023). Boas práticas pedagógicas na educação física do 1.º ciclo: Guia didático e aplicação prática. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias, & O. Vasconcelos (Eds.), *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores* (pp. 56–75). Editora FADEUP.

Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Strategies for mediating democratic learning, meaningful, and collaborative learning environments: Engaging sport educators and sport learners as transforming social agents. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 55–71). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003140016-7

Farias, C., Ribeiro, E., Teixeira, J., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Modelo de aprendizagem cooperativa, modelo de educação desportiva e abordagens baseadas no jogo como recursos pedagógicos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 227–240). FADEUP.

Farias, C., Teixeira, J., & Mesquita, I. (2024). Abordagem de ensino em educação física centrada no aluno: Por que é necessária e no que consiste? In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 21–40). FADEUP.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação, 5*(3), 23–48.

Freitas, C., & Bessa, C. (2019). Modelo de responsabilidade pessoal e social em educação física. FADEUP.

Gadsby, B. (2022). Fostering reflective practice in Post Graduate Certificate in Education students through the use of reflective journals: Developing a typology for reflection. *Reflective Practice, 23*(3), 357-368. https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2028612

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103–129). FADEUP.

Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*(2), 196–204. https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710

Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding*. Human Kinetics.

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills*. Human Kinetics.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.

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

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Almedina.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57–76. https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

Luhmann, N. (1979). *Trust and power: Two works*. John Wiley & Sons.

Maia Pacheco, M., Garbeloto, F., Maia, J., & Vasconcelos, O. (2023). O desafio da literacia motora e da competência motora. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias, & O. Vasconcelos (Eds.), *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: Um manual para professores* (pp. 78–92). FADEUP.

Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.143-175). FADEUP.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (2.ª ed.). Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino no voleibol: A contribuição do construtivismo. In A. Duarte (Ed.), *O contexto da decisão: Ação tática no desporto* (pp.327-378). Visões e Contextos.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In *Programa Nacional de Formação de Treinadores: Manuais de formação geral: Cursos de treinadores de desporto: Grau I: Pedagogia e didática do desporto* (pp. 73–92). Instituto Português do Desporto e Juventude.

Mesquita, I., Farias, C., De Martin Silva, L., Afonso, J., & Coutinho, P. (2023). How can learner-oriented scaffolding strategies be implemented in coach education? A case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 94*(1), 216–225. https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1961994

Ministério da Educação. (2001). *Programa de educação física: Ensino básico e secundário*.

Moon, J. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Pearson.

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

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto Editora.

Penney, D. (Ed.). (2002). *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions*. Routledge.

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching. *Sport, Education and Society, 24*(6), 611–623. https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1514205

Ramos, A., Ribeiro, J., Afonso, J., & Mesquita, I. (2024). Appropriateness applied. *International Sport Coaching Journal*. https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0067

Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(2), 117–137. https://doi.org/10.1080/17408980902791586

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill.

Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva: As boas e as más notícias*. Porto Editora.
Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar educação física*. Dinalivro.
Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
Suphasri, S., & Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education : Issues, challenges, and considerations. *PASAA*, *62*(1), 236–264. https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9
Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, L. Lodeiro Enjo, J. del Carmen de la Iglesia, A. Pérez Abellás, & M. A. Martínez Figueira (Coords.), *El prácticum más allá del empleo: Formación vs. training* (pp. 1159–1170).
Tani, G. (2023). Educação física no 1.º ciclo. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias, & O. Vasconcelos. (Eds.), *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: um manual para professores* (pp. 20–36). FADEUP.
UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO.
Valério, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Comunidades de prática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 101–113). FADEUP.
Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.
Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed). Association for Supervision and Curriculum Development.
Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
Wright, J. (2004). *Critical issues in physical education: Gender perspectives*. Routledge.
Yu, W. M, & Chiu, M. M. (2019). Influences on the reflection quality of journal writting: An exploratory study. *Reflective Practice, 20*(5), 584–603. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651712
Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del professorado universitário: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

12. ANEXOS

Anexo 1: Plano anual

PLANO ANUAL

1º Semestre

Mês	Dias	Minutos de aula	Modalidade / Conteúdo	Nº aulas por modalidade	Local da aula	Total de aulas
Setembro	16	100'	Apresentação + Teste Aptidão Física		Sala 34; G. Cima	2
	18	50'	Atletismo (técnica de corrida) + Teste Fit escola (flexões)	1	Campo exterior (futebol)	1
	23	100'	Semana Aberta do Desporto Escolar		-	0
	25	50'			-	0
	30	100'	Avaliação Diagnóstica Basquetebol + Teste Fit escola (abdominais)	1 e 2	Espaço Exterior (basquetebol)	2
Outubro	2	50'	Atletismo (técnica de corrida)	2	Espaço exterior à beira do Pav. Baixo	1
	7	100'	Basquetebol + Teste Fit escola (impulsão horizontal)	3 e 4	Espaço Exterior (basquetebol)	2
	9	50'	Atletismo (velocidade)	3	G. Baixo (2 espaços)	1
	14	100'	Basquetebol + Teste Fit escola (senta e alcança)	5 e 6	Espaço Exterior (basquetebol)	2
	16	50'	Atletismo (velocidade)	4	Espaço exterior à beira do Pav. Baixo	1
	21	100'	Basquetebol	7 e 8	G. Cima	2
	23	50'	Atletismo (estafetas)	5	G. Baixo	1
	28	100'	Basquetebol	9 e 10	G. Cima	2
	30	50'	Atletismo (salto em comprimento)	6	G. Baixo	1
Novembro	4	100'	Basquetebol	11 e 12	G. Cima	2
	6	50'	Atletismo (salto em comprimento)	7	G. Baixo	1
	11	100'	Basquetebol	13 e 14	G. Cima	2
	13	50'	Atletismo (lançamento do peso)	8	G. Baixo	1
	18	100'	Basquetebol	15 e 16	G. Cima	2
	20	50'	Interrupção letiva (avaliações intermédias)			1
	25	100'	Basquetebol (Avaliação Sumativa)	17 e 18	G. Cima	2
	27	50'	Capacidades motoras (aula teórica)		Sala 34	1
Dezembro	2	100'	Suporte Básico de Vida		Sala 34	2
	4	50'	Atletismo (lançamento do peso)	9	G. Baixo (1 espaço e meio)	1
	9	100'	Lançamento Peso - Avaliação Sumativa	10 e 11	G. Cima	2
	11	50'	Greve			1
	16	100'	Avaliação salto comprimento + Luta	12 e 1	G. Cima	2
	18	50'	Corta-Mato			1
Janeiro	6	100'	Estafetas + Luta	13 e 2	Exterior e interior	2
	8	50'	Luta	3	G. Baixo	1
	13	100'	Luta + Teste fit escola (flexões + abdominais)	4 e 5	G. Cima	2
	15	50'	Luta + Teste fit escola (impulsão horizontal)	6	G. Baixo	1
	20	100'	Luta + Teste fit escola (impulsão horizontal + senta e alcança)	7 e 8	G. Cima	2
	22	50'	Luta	9	G. Baixo	1
	27	100'	Luta (Avaliação Sumativa) + Valvém	10	G. Cima	2

2º Semestre

Mês	Dias	Minutos de aula	Modalidade / Conteúdo	Nº aulas por modalidade		Total de aulas
Fevereiro	5	50'	Ginástica	1	G. Baixo	1
	10	100'	Ginástica + ARE	2 e 1	G. Cima	2
	12	50'	ARE	2	G. Baixo	1
	19	50'	ARE	3	G. Baixo	1
	24	100'	Ginástica	3 e 4	G. Cima	2
	26	50'	ARE	4	G. Baixo	1
Março	3	100'	Ginástica	5 e 6	G. Cima	2
	5	50'	ARE	5	G. Baixo	1
	10	100'	Ginástica	7 e 8	G. Cima	2
	12	50'	ARE	6	G. Baixo	1
	17	100'	Ginástica	9 e 10	G. Cima	2
	19	50'	ARE	7	G. Baixo	1
	24	100'	Ginástica	11 e 12	G. Cima	2
	26	50'	ARE	8	G. Baixo	1
	31	100'	Ginástica	13 e 14	G. Cima	2
Abril	14	100'	Ginástica	15 e 16	G. Cima	2
	16	50'	Aula de campo Biologia			1
	21	100'	Ginástica	17 e 18	G. Cima	2
	23	50'	ARE	9	G. Baixo	1
	28	100'	Futebol	1 e 2	Espaço exterior	2
	30	50'	Futebol	3	G. Baixo	1
Maio	5	100'	Futebol	4 e 5	G. Cima	2
	6	50'	Futebol	6	Espaço exterior	1
	7	50'	ARE	10	G. Baixo	1
	12	100'	Futebol	7 e 8	G. Cima	2
	14	50'	Futebol	9	Espaço exterior	1
	19	100'	Futebol + Teste fit escola (vaivém + abdominais)	10 e 11	G. Cima	2
	21	50'	Futebol	12	Espaço exterior	1
	26	100'	Futebol + Corrida estafetas	13 e 14	Espaço exterior	2
	28	50'	Corrida estafetas + Teste fit escola (impulsão horizontal)	15	Espaço exterior	1
Junho	9	100'	Futebol + Testes fit escola (flexões de braços + senta e alcança)	16 e 17	Espaço exterior	2
	11	50'	Avaliações aos alunos em falta		Espaço exterior	1

Anexo 2: Exemplo de UD (ginástica de solo)

Plano Unidade Didática Judo																	
Turma 10º Ano																	
Aula		1	2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9	10	11 e 12	13 e 14	15 e16	17 e 18					
Tempo de Aula		50'	50'	100'	100'	100'	50'	50'	100'	100'	100'	100'					
Conteúdo		Funções Didáticas															
HABILIDADES MOTORAS	Rolamento à frente engrupado	Avaliação Diagnóstica	Os rolamentos, na posição engrupada vão ser realizados em simultâneo por 2 grupos. Os alunos com maiores dificuldades executarão o exercício num plano inclinado, enquanto os restantes o realizarão no tapete de ginástica.	A turma será organizada em 4 grupos de trabalho, correspondendo a 4 estações distintas, pelas quais todos os alunos irão rodar. Cada grupo realizará uma tarefa específica em cada estação. Na estação do rolamento à frente engrupado, os alunos que já dominam a execução do movimento terão a responsabilidade de prestar ajuda e apoio aos colegas, promovendo a cooperação e a aprendizagem entre pares. Na estação do rolamento à retaguarda a professora estará mais presente de forma a executar as ajudas necessárias.	Serão organizados quatro estações de trabalho, correspondentes aos quatro grupos existentes na turma. Cada grupo realizará uma tarefa específica em cada estação, as quais irão integrar o apoio facial invertido e as suas progressões (para os alunos que necessitarem). Nas restantes serão exercitados os restantes elementos de forma isolada e integrados em sequências.	Serão organizadas 4 estações de trabalho, correspondentes aos 4 grupos existentes na turma. Cada grupo realizará uma tarefa específica em cada estação, as estações integrarão sequência: o apoio facial invertido essas suas progressões (para os alunos que necessitarem), a roda e as suas progressões (para os alunos que necessitarem), os rolamentos nas posições de Mi afastados e, noutra, sequências com repartição da mesma(elementos de forma isolada e sequencial).	Será realizada avaliação formativa onde os alunos divididos pelos grupos em 4 estações realizarão partes da sequência base. Para além disso serão exercitados os elementos gímnicos de forma isolada e integrados em sequências.		Os alunos irão trabalhar em 4estações, numa das estações terão de exercitar a sequência gímnica base, na outras estarão a trabalhar partes da sequência e os elementos de forma isolada.		Nesta aula será realizada a exercitação da sequência e a avaliação sumativa da mesma.		
	Posição de equilíbrio (avião/bandeira)																
	Rolamento à retaguarda engrupado																
	Elementos de ligação																
	P. flexibilidade (ponte/esparagata/folha)																
	Apoio facial invertido																
	Roda																
	Rolamento à frente Mi afastados e estendidos																
	Rolamento à frente Mi afastados e estendidos																
CULTURA DESPORTIVA			Preservação de material através da manipulação, montagem e desmontagem do mesmo. Será evidenciado o papel das ajudas assim como salientada a importância da realização das mesmas para que sejam segura e e adequadas para a todos os alunos.	Solicitada em todas as aulas através da repetição contínua e superação de dificuldades.				Será mencionados o sistema de pontuação e penalidades bem como os aspetos determinantes na qualidade global de execução (apresentação, postura, fluidez e harmonia).									
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	Resiliência																
	Espírito de equipa			Promovidos no trabalho de grupo e nas ajudas entre pares.													
	Confiança																
	Perseverança			Presente na prática continuada dos elementos técnicos.													

Anexo 3: Exemplo de plano de aula

JUSTIFICAÇÃO DA AULA

Esta aula foi planeada de forma a dar continuidade aos conteúdos trabalhados na aula anterior. No grupo de menor nível de desempenho, pretende-se exercitar a situação de 3x2 com defesa atrasada, introduzida na aula passada. Para isso, foram realizadas algumas alterações na fase inicial do exercício, permitindo às alunas maior tempo de contacto com a bola e maior envolvimento na tarefa. Posteriormente, os atacantes apenas poderão finalizar a partir de uma linha previamente definida, dando tempo aos defensores para assumirem a sua função e evitando situações de sucesso ofensivo facilitado. A variante do exercício será a mesma prevista para a aula anterior, mas que não foi possível realizar devido à falta de tempo.

No grupo dos rapazes, o principal objetivo será trabalhar situações de igualdade numérica, uma vez que não foi possível abordá-las na aula anterior. Apesar disso, o exercício contará com dois apoios laterais, que poderão ser utilizados caso os alunos não consigam resolver a situação de igualdade numérica. Ainda assim, a prioridade continuará a ser a resolução do 3x3 sem recurso aos apoios. Numa fase posterior, os apoios laterais assumirão a função de guarda-redes, podendo avançar no momento ofensivo e criar uma situação de superioridade numérica ofensiva (4x3). Não serão dadas indicações específicas sobre o posicionamento do 4.º elemento, de forma a permitir que os alunos explorem autonomamente as melhores soluções.

Ambos os exercícios apresentam variantes que mantêm a mesma organização estrutural, reduzindo o tempo de transição entre tarefas e promovendo maior empenhamento motor dos alunos.

No momento dedicado ao trabalho de aptidão física, os alunos que não levarem o seu plano de exercícios serão incentivados a analisar criticamente o plano fornecido pela professora, identificando se este se adequa às suas necessidades e que alterações poderão realizar para o tornar mais ajustado.

Os alunos que não se apresentarem com o material necessário deverão dirigir-se à biblioteca, onde realizarão a seguinte tarefa:

- Identificar os exercícios do plano de trabalho (aptidão física) realizados na aula e propor uma modificação para cada um deles, que os torne mais desafiantes;
- Identificar 2 problemas sentidos em situação de jogo reduzido em aulas anteriores (por exemplo: um elemento da equipa participar muito mais do que os restantes) e identificar uma regra para solucionar cada um deles.

Matilde Amorim — ESAG

Turma: 10ºG	Aula nº: 89	Objetivos da aula:	Aula da UD (Futebol): 9 / 17
Data: 14/05/26 Hora: 12:45-13:35 Duração: 50' Local: Espaço Exterior		Motor: Finalizar com sucesso, ocupando racionalmente o espaço, através de situações de superioridade ou igualdade numérica. Solicitar a força dos MS, core e MI, através de exercícios dinâmicos. Cognitivo: Tomar a melhor decisão em situação de jogo. Fazer leitura do jogo e resolver os problemas decorrentes do mesmo. Arbitrar assinalando as faltas. Modificar os exercícios necessários do plano de exercícios. Socioafetivo: Cooperar com a equipa. Jogar com fair-play, respeitando os árbitros e os colegas.	Nº de Alunos: 21 Material: 4 cones; 3 mini-balizas; 30 sinalizadores; 10 bolas; 8 bolachas; 2 apitos.

PLANO DE AULA Nº 89

PARTE DA AULA	⏱	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM (DESCRIÇÃO)/ESQUEMA	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	5'	Os alunos equipam-se, no balneário, para o início da aula.		— Cumprir os 5 minutos.
	5'	Os alunos ouvem com atenção o objetivo da aula.	Os alunos deslocam-se para o local onde decorrerá a aula (campo exterior). Posteriormente, os alunos encontram-se virados para a professora enquanto esta explica o objetivo da aula.	— Deslocar-se de forma rápida para o local da aula; — Escutar a professora e colocar dúvidas (se existentes).

Matilde Amorim — ESAG

	7'	Os alunos realizam o aquecimento de forma contínua, com a amplitude completa dos movimentos. Os alunos contactam com a bola, através de passes e condução de bola.	AQUECIMENTO Os alunos, organizados a pares, deverão correr à volta do campo enquanto realizam passes entre si, durante um período de 4 minutos. De seguida, um dos alunos posiciona-se na linha final do campo de basquetebol, enquanto o outro se coloca na linha de meio-campo. O aluno que se encontra no meio-campo inicia o exercício realizando um passe para o colega e desloca-se em direção à linha final, executando os movimentos indicados pela professora. Simultaneamente, o colega recebe a bola e conduz a bola até à zona de meio-campo. A partir desse momento, o exercício reinicia-se, com troca de funções entre os alunos. Os movimentos a realizar durante o deslocamento são os seguintes: — Circundução dos membros superiores à frente e à retaguarda; — Abdução e adução dos membros superiores no plano transversal; — Flexão e extensão da coxa, com os membros inferiores em extensão, tocando com a mão contralateral no pé; — Deslocamento lateral; — Saltos à pés juntos.	— Estar em constante movimento; — Passar com a parte interior do pé; — Manter os membros superiores em extensão; — Manter membros inferiores em extensão; — Manter postura baixa; — Manter MI da frente em extensão e contactar o pé com as mãos; — Saltar com os dois pés ao mesmo tempo.

Matilde Amorim — ESAG

FUNDAMENTAL	14'	Os alunos realizam situação de jogo 3x2, com defesa atrasada. Os alunos tomam decisões rápidas, com pressão defensiva.	3X2 (ATRASADO) O grupo com menor nível de desempenho realizará uma situação de jogo reduzido 3x2, com entrada atrasada das defensoras. As atacantes (verdes), cada uma com uma bola, iniciam em condução: a jogadora central até ultrapassar a linha de meio-campo e as laterais até zonas próximas das balizas laterais, finalizando. Após esta ação, inicia-se o 3x2, podendo as defensoras (vermelhas) intervir apenas quando a jogadora central passar o meio-campo. Estas terão de correr, mal a jogadora central passe o meio-campo, para ir defender. O golo só pode ser marcado após a linha definida. No final de cada ação, as alunas recolhem as bolas e trocam de posição. São necessárias 6 bolas.  Variante: • A defensora 1 (vermelha 1) mal comece o exercício tem de ir tocar na bolacha que se encontra entre as balizas e depois defender; • A defensora 2 (vermelha 2), após as atacantes passarem a linha de meio campo, deve tocar na bolacha que se encontra na linha do meio campo na lateral e depois defender. • As atacantes devem passar ou conduzir a bola dependendo da ação do defensor. 	— Conduzir a bola, controlando-a; — Rematar se estiver sem defesa; — Passar se estiver a ser defendido.

Matilde Amorim — ESAG

		Os alunos lêem o jogo e resolvem problemas, através de situação de jogo 3x3+2 apoios. Os alunos assumem a função de árbitro, através de situação de jogo reduzido.	3X3+2 APOIOS O grupo com maior nível de desempenho realizará uma situação de jogo reduzido 3x3 + 2 apoios laterais. Os apoios posicionam-se nas linhas laterais e podem deslocar-se ao longo de toda a linha. Os restantes 2 alunos desempenham funções de árbitro: um responsável pela contagem dos pontos e outro pelo controlo das faltas. Sistema de pontuação: — Os defensores recebem 1 ponto se interceptarem a bola e mantiverem a posse; — Se a equipa que recuperar a bola marcar golo em contra-ataque, recebe 2 pontos; — Em situação de ataque organizado, recebem 1 ponto por cada golo marcado. Após 10 ataques, os alunos trocam de funções. Variante: — Os alunos realizam uma situação de jogo (3+GR)x(3+GR). Durante o momento ofensivo, o guarda-redes deverá juntar-se ao ataque, criando superioridade numérica ofensiva (4x3). Mantém-se os 2 árbitros.	— Ler as ações dos atacantes e intercetar a bola (defensores); — Agir da melhor forma consoante as ações dos defensores (atacantes); — Passar para os apoios aquando da não existência de linhas de passe; — Contabilizar a pontuação; — Sinalizar as faltas; — Identificar onde o 4 jogador se deve colocar.

Matilde Amorim — ESAG

	11'	Os alunos solicitam a força dos MS, core e MI, através de exercícios dinâmicos. Os alunos realizam as modificações necessárias ao plano.	APTIDÃO FÍSICA Os alunos realizarão o seu plano de exercícios durante 10'; aqueles que não o apresentarem deverão realizar o seguinte plano: 	— Realizar o plano de exercícios para 10 minutos; — Identificar se os exercícios estão adequados e executar alterações na complexidade dos mesmos, se necessário.
FINAL	3'	Os alunos, juntamente com a professora, discutem questões importantes.	Os alunos, virados para a professora, refletem sobre questões feitas pela professora ou pelos alunos.	— Questionar a professora (se necessário);
	5'	Os alunos regressam ao balneário para tomarem banho.		

Matilde Amorim — ESAG

REFLEXÃO DA AULA

Considero que, nas aulas de 50 minutos, a deslocação para o campo exterior acaba por consumir sempre algum tempo, o que reduz o tempo útil disponível para a prática da aula. No entanto, decidi manter um aquecimento mais longo e com bola, uma vez que os alunos já estão habituados à dinâmica e conseguem iniciar a atividade de forma mais imediata e acaba também por contribuir para mais tempo de contacto com a bola que para alguns alunos é essencial. Contudo, na parte em que os alunos tinham de se posicionar, um na linha de meio-campo e outro na linha final, tal como é habitual no campo interior, verificou-se alguma dificuldade de compreensão. Apesar de considerar que as minhas indicações foram claras, os alunos colocaram-se na linha de meio-campo do campo grande e não do campo pequeno. Penso que isto poderá ter acontecido por a linha de meio-campo do campo pequeno não ser tão percetível. Ainda assim, procurei reforçar as indicações através de gestos, apontando claramente para as linhas onde pretendia que se colocassem.

No exercício seguinte, optei por dar inicialmente apenas indicações rápidas ao grupo de maior nível de desempenho, de forma a colocá-los rapidamente em atividade. A intenção era voltar depois ao grupo para explicar com mais detalhe aspetos como o funcionamento dos apoios, a pontuação e as trocas. Esta estratégia permitiu-me dedicar mais tempo e atenção ao grupo de menor nível de desempenho, que normalmente necessita de explicações mais detalhadas para compreender as funções e os objetivos de cada jogador. Ainda assim, o grupo de maior nível de desempenho demorou algum tempo a iniciar o exercício, possivelmente por não ter compreendido de imediato a função do apoio.

O grupo de menor nível de desempenho também demorou algum tempo a conseguir desenvolver o exercício, o que acabou por limitar o tempo disponível para realizar a variante planeada. Ainda assim, considero que essa variante poderia ser demasiado complexa para este grupo, o que talvez dificultasse ainda mais a sua compreensão e aplicação.

Depois de colocar ambos os grupos a realizar o exercício, dirigi-me novamente ao grupo de maior nível de desempenho para explicar de forma mais detalhada as situações e comportamentos que pretendia observar. Durante a realização da tarefa, apercebi-me de que a função de árbitro não estava a ser desempenhada da melhor forma. Penso que isto aconteceu porque os alunos preferem participar ativamente no jogo do que assumir a responsabilidade de assinalar faltas. Na maioria das vezes, raramente os vejo marcar infrações, no entanto não considero que se trata de falta de conhecimento das regras. Assim, nas próximas aulas procurarei colocar apenas um árbitro em cada situação, para que os alunos percebam que a responsabilidade da arbitragem depende efetivamente deles.

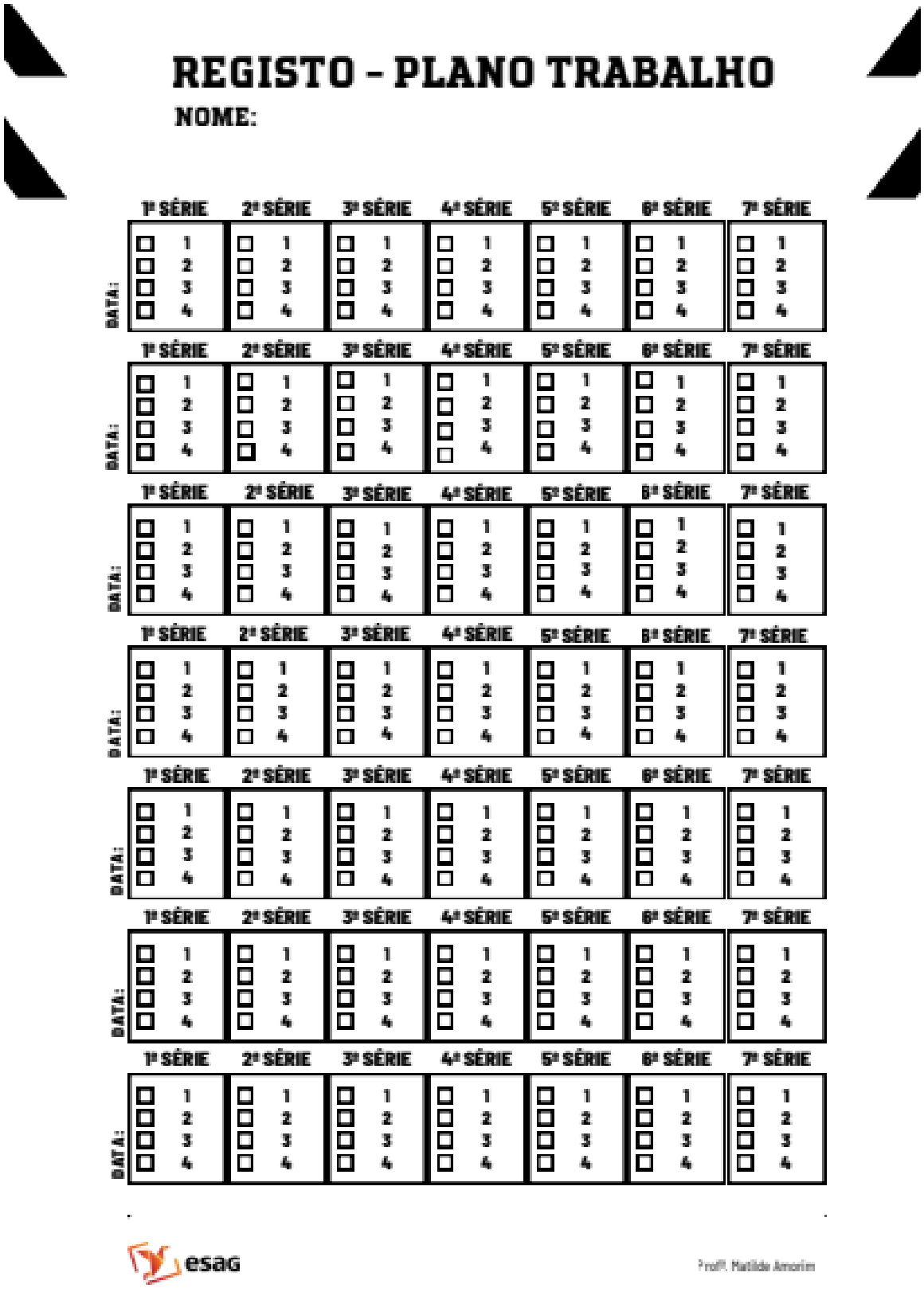
Entretanto, fui informada de que, no outro grupo, as alunas que desempenhavam funções defensivas não estavam a ter sucesso. Como ainda não tinha observado diretamente essa situação, introduzi algumas alterações: as defensoras passaram a iniciar mais à frente e as atacantes ficaram limitadas a atacar apenas a partir de uma linha previamente definida, em vez de poderem atacar logo após ultrapassarem o meio-campo. Inicialmente, tal como estava planeado, não tinha definido essa linha, mas após estas alterações considero que o exercício começou a funcionar de forma mais equilibrada. Questionei então as alunas sobre o sucesso das ações ofensivas e defensivas, ao que responderam que tanto atacantes como defensoras conseguiam ter êxito em diferentes momentos, o que demonstrou um maior equilíbrio na tarefa.

No grupo de melhor nível de desempenho foi possível avançar para a variante prevista. Contudo, o quarto atacante aparentava frequentemente estar mais aleatoriamente no espaço. Assim, no final da aula promovi uma reflexão sobre o papel desse jogador, questionando os alunos acerca das suas funções e posicionamentos. Apesar de terem revelado alguma dificuldade em compreender totalmente o papel deste jogador, responderam corretamente ao referirem que o seu posicionamento dependia das ações dos defensores e dos restantes atacantes. Neste sentido, considero importante trabalhar futuramente o papel do pivô em aulas posteriores.

Relativamente ao trabalho de aptidão física, continuam a verificar-se situações em que alguns alunos tentam realizar o plano de treino de outros colegas. Será importante reforçar junto deles a razão pela qual isso não deve acontecer, explicando a importância de cada um cumprir o seu próprio plano e esclarecendo o que devem fazer em alternativa.

Matilde Amorim — ESAG

Anexo 4: Registo de séries efetuadas durante o trabalho de ApF



REGISTO – PLANO TRABALHO

NOME:

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE
DATA:	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

esag

Profª. Matilde Amorim

Anexo 5: Ficha de apoio a conteúdos

esag — Unidade didática – Ginástica

ELEMENTOS DE LIGAÇÃO

1. Saltos

Salto tesoura

- Impulsão alternada dos MI acima do nível da bacia;
- Tronco vertical;
- MS em extensão ao nível dos ombros ou elevação superior.



2. Rotações no eixo longitudinal

Meia pirueta

- Realizar um passo inicial (se pretender);
- Impulsão o corpo na vertical;
- Corpo em extensão;
- MS em elevação superior;
- Rotação de 180° sobre o eixo longitudinal.



Pirueta

- Realizar um passo inicial (se pretender);
- Impulsão do corpo na vertical;
- Corpo em extensão;
- MS em elevação superior;
- Rotação de 360° sobre o eixo longitudinal.



Profª. Matilde Amorim

esag — Unidade didática – Ginástica

Pivot

- Rotação do corpo sobre um apoio no eixo longitudinal (360°);
- Bacia colocada sobre o MI de apoio;
- MI que inicia atrás passa para a frente.



→ **Meia volta:**
- Rotação de 180° sobre o eixo longitudinal;
- Corpo em extensão;
- Apoios no solo (sem salto).

→ **Volta:**
- Rotação de 360° sobre o eixo longitudinal;
- Corpo em extensão;
- Apoios no solo (sem salto).

3. Afundos

Afundo frontal

- Grande afastamento dos MI;
- Flexão do MI que avança;
- Extensão do MI de trás;
- Tronco no prolongamento do MI de trás;
- MS em elevação superior, no prolongamento do MI de trás.



Afundo lateral

- Grande afastamento dos MI;
- Flexão do MI que avança;
- Extensão do outro MI;
- Tronco no prolongamento do MI estendido;
- MS em elevação superior, no momento da flexão.



Profª. Matilde Amorim

esag — Unidade didática – Ginástica

4. Elementos para ponte (pré e pós)

Queda facial

- Corpo em extensão durante a queda;
- Queda controlada;
- Corpo alinhado em posição de prancha.



Rotação longitudinal

- Corpo em extensão e alinhado durante a rotação;
- Membros próximos do corpo e em extensão.



Flexão do tronco à frente

- Corpo em extensão e alinhado no solo;
- Flexão do tronco à frente com os MS em extensão.



5. Passos rítmicos

Troca passo

- Um pé inicia, o outro aproxima/junta;
- O primeiro pé volta a avançar;
- Pequena impulsão /salto leve durante a junção dos pés.



Profª. Matilde Amorim

Anexo 6: Folha de registo da classificação e feedback dos elementos isolados

REPÚBLICA PORTUGUESA

Unidade Didática – Ginástica

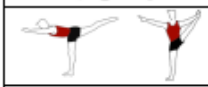
Avaliação dos Elementos Isolados

esag

A partir da aula de hoje até dia 14 de abril (inclusive), podes pedir para ser avaliado nos elementos gímnicos isoladamente, se te sentires preparado.

Se não pedires avaliação até à data prevista, serás avaliado apenas na última aula, através da sequência gímnica.

Nome:_____

Elemento gímnico	1ª Av.	Observações	2ª Av.	Observações	3ª Av.
					
					
					
					
					
					
					
					

REPÚBLICA PORTUGUESA

Unidade Didática – Ginástica

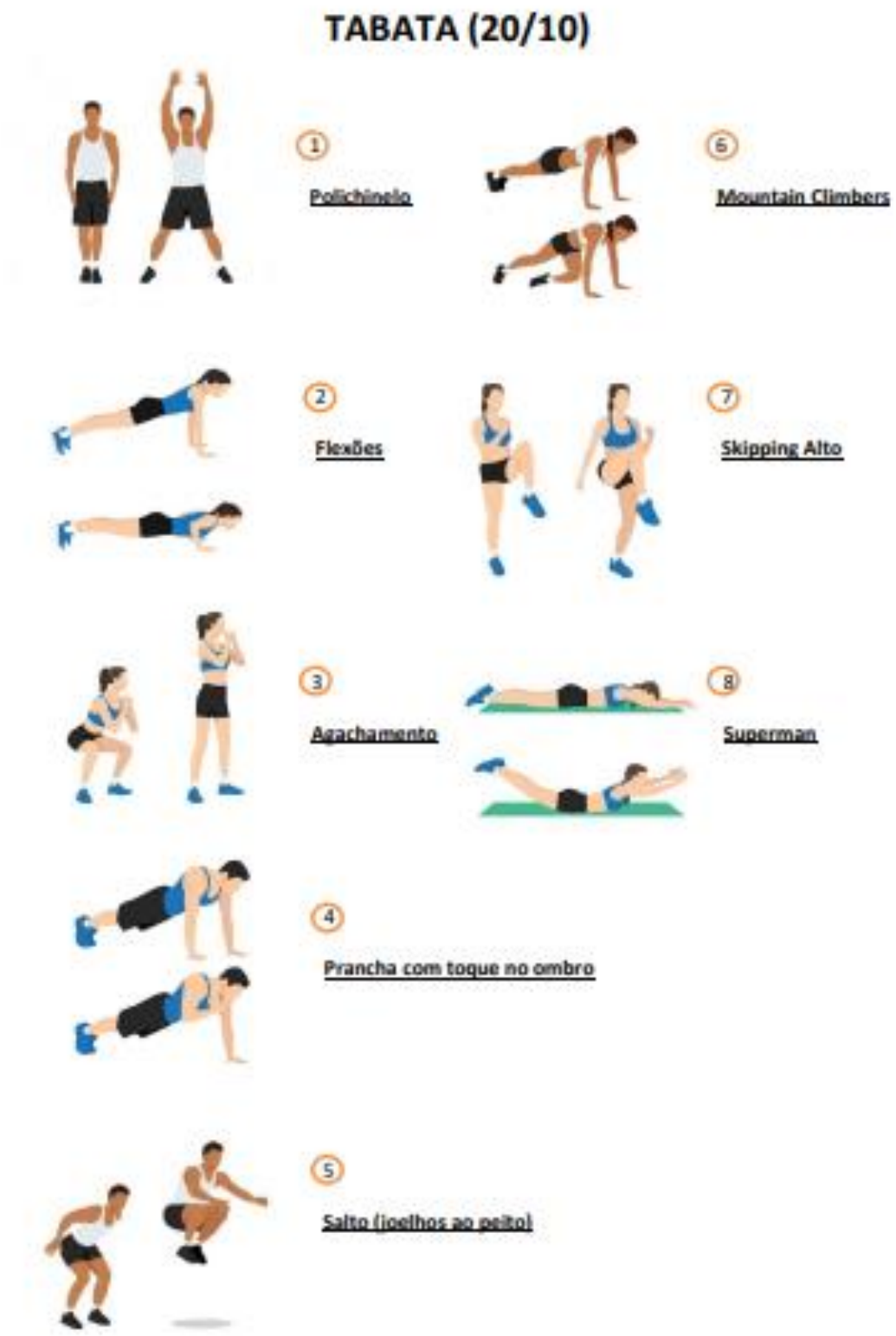
Pontuação Extra – Trabalho em Grupo

esag

Nesta tabela deves registar a pontuação do teu grupo, assinalando com um " ✓ " quando o respetivo aluno do grupo executar o elemento gímnico observado pela professora.

Elementos gímnicos	Pontuação (máximo: 150 pontos)	Nome do aluno 1:	Nome do aluno 2:	Nome do aluno 3:	Nome do aluno 4:	Nome do aluno 5:	Nome do aluno 6:
Rolamento frente engrupado	10						
Rolamento retaguarda engrupado	15						
Rolamento frente MI afastados	25						
Rolamento retaguarda MI afastados	25						
Roda	35						
Apoio facial invertido	40						

Anexo 7: Trabalho de ApF em formato Tabata



Anexo 8 : Desafio da Páscoa de atividade física e exercício físico

Desafio Páscoa

Para entrega a 12 de abril de 2026 às 23:59

Inativo

Instruções

Durante estas férias, como referido na aula, proponho-vos que pratiquem exercício físico ou atividade física, de forma a manterem os vossos níveis de aptidão física.
Nos grupos de ginástica, poderão trabalhar para alcançar uma pontuação total superior à dos outros grupos.
A pontuação será atribuída da seguinte forma:

- Execução do plano corrigido: 20 pontos
- Execução do plano corrigido acompanhados (família, amigos, etc.): 25 pontos
- Corrida com duração mínima de 10 minutos: 10 pontos
- Corrida com duração mínima de 10 minutos acompanhados: 15 pontos
- Caminhada com duração mínima de 20 minutos: 7 pontos
- Caminhada com duração mínima de 20 minutos acompanhados: 12 pontos
- Outra atividade física: 3 pontos
- Outra atividade física acompanhados: 5 pontos

Para comprovar a realização das atividades, devem submeter nesta tarefa vídeos, imagens ou registos de aplicações (por exemplo, Strava).
Devem submeter evidências sempre que realizarem exercício físico ou atividade física, sendo que a pontuação será acumulada ao longo de todas as submissões.

Anexo 9 – Questionário 1 e 2, respetivamente

esag Investigação em contexto docente REPÚBLICA PORTUGUESA

Questionário

Este questionário tem como objetivo compreender as tuas experiências e perceções relativamente às tuas competências motoras, à tua motivação/envolvimento e aos métodos utilizados no trabalho de aptidão física ao longo do ano letivo.

Não existem respostas certas ou erradas — responde com sinceridade e de acordo com a tua experiência pessoal.

Parte 1 – Envolvimento inicial e conhecimento

1. **No início do ano letivo, tinhas conhecimento sobre o que era o trabalho de aptidão física?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

2. **No início do ano, sabias o significado "ser fit"?**

- ☐ Sim
- ☐ Ouvi falar, mas não sabia bem
- ☐ Não

3. **Na tua opinião, o que significa "ser fit"?**

4. **No início do ano, sabias como se podia trabalhar a aptidão física (ex.: resistência, força, flexibilidade)?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

esag Investigação em contexto docente REPÚBLICA PORTUGUESA

Parte 3 – Métodos utilizados nas aulas

11. **No início do ano, achaste que os exercícios realizados para trabalhar a aptidão física estavam adequados às tuas capacidades?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

12. **Depois da divisão em grupos, sentiste que os exercícios para trabalhar a aptidão física ficaram mais ajustados às tuas competências motoras?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

13. **Na tua opinião, os métodos utilizados nas aulas (prescrição direta, tabata, circuito e trabalho a pares) ajudaram a melhorar a tua aptidão física?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

14. **Por ordem crescente, escreve os métodos utilizados nas aulas que mais te ajudaram a melhorar a tua aptidão física (prescrição direta, tabata, circuito e trabalho a pares)?**

Parte 4 – Motivação e envolvimento ao longo do ano

15. **Ao longo do ano, a tua motivação para o trabalho de aptidão física:**

- ☐ Aumentou
- ☐ Manteve-se igual
- ☐ Diminuiu

16. **O teu envolvimento nas tarefas de aptidão física foi aumentando ao longo do ano?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

esag Investigação em contexto docente REPÚBLICA PORTUGUESA

5. **No início do ano, qual a tua motivação para realizar o trabalho de aptidão?**

- ☐ Muito motivado(a)
- ☐ Motivado(a)
- ☐ Neutro
- ☐ Pouco motivado(a)
- ☐ Nada motivado(a)

6. **No início do ano, participavas com empenho nas tarefas de aptidão física?**

- ☐ Sempre
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

Parte 2 – Capacidades iniciais e autoperceção

7. **No início do ano, tinhas noção de como estavam as tuas capacidades motoras (resistência, força, flexibilidade, etc.)?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

8. **No início do ano, como classificavas a tua aptidão física?**

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Fraca

9. **No início do ano, tinhas consciência das competências e limitações do teu corpo?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

10. **Atualmente, sentes que conheces melhor o teu corpo e as tuas competências motoras?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

esag Investigação em contexto docente REPÚBLICA PORTUGUESA

17. **Até ao momento anterior ao início da execução do teu plano de exercícios:**

A) O que mais te motivava no trabalho de aptidão física?

B) O que menos te motivava no trabalho de aptidão física?

Parte 5 – Construção do plano de exercícios

18. **Sentias que tinhas conhecimentos suficientes para construir o plano?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

19. **Nas aulas de Educação Física, do presente ano letivo, aprendeste conteúdos que te ajudaram a construir o plano de exercícios?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

20. **A construção do teu plano permitiu-te adquirir novos conhecimentos?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

21. **Que novos conhecimentos consideras que aprendeste com a construção do plano?**

Parte 6 – Perceção atual

22. **Comparando com o início do ano, sentes que a tua aptidão física:**

- ☐ Elevou muito
- ☐ Elevou
- ☐ Manteve-se
- ☐ Piorou

esag Investigação em contexto docente REPÚBLICA PORTUGUESA

23. **Atualmente, como classificas a tua aptidão física?**

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Fraca

24. **Hoje, sentes que possuis mais conhecimentos para trabalhar a tua aptidão física?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

25. **Na tua opinião, o trabalho de aptidão física foi importante para o teu desenvolvimento?**

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

26. **Escreve um comentário ou sugestão sobre o trabalho de aptidão física:**

Questionário

Este questionário tem como objetivo compreender as tuas perceções relativamente ao trabalho de aptidão física realizado ao longo do ano letivo, à construção do plano de treino e aos conhecimentos adquiridos.

Não existem respostas certas ou erradas. Responde com sinceridade e de acordo com a tua experiência.

Parte 1 – Prática de exercício físico

1. No início do ano, praticavas exercício físico para além das aulas de educação física?

- ☐ Não
- ☐ Sim

1.1. Em caso negativo, começaste a praticar exercício físico ao longo deste ano letivo?

- ☐ Não
- ☐ Sim. O que te levou a começar a praticar exercício físico?

_____

2. Consideras que as aulas de Educação Física contribuíram para a tua prática de exercício físico fora da escola?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Como contribuiu?

_____

Parte 2 – Conhecimentos e autonomia

3. Atualmente, sentes que tens conhecimentos suficientes para construir um plano de treino adequado aos teus objetivos?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

4. Sentes-te capaz de realizar exercício físico estruturado de forma autónoma, utilizando apenas o material que tens disponível?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

5. Atualmente, sentes-te capaz de adaptar ou modificar exercícios consoante os teus objetivos (força, resistência, flexibilidade, etc.)?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

6. Quando um exercício é demasiado fácil ou demasiado difícil, sentes-te capaz de o ajustar para as tuas capacidades?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

7. Comparando com o início do ano, consideras que tens mais conhecimentos para trabalhar a tua aptidão física de forma autónoma?

- ☐ Sim, muito mais
- ☐ Sim
- ☐ Mantive os mesmos conhecimentos
- ☐ Não

8. Atualmente, sentes que consegues identificar as capacidades físicas que precisas de melhorar?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

Parte 3 – Envolvimento com a aptidão física

9. Comparando com o momento em que o questionário anterior foi realizado, sentes-te mais envolvido(a) com o trabalho de aptidão física?

- ☐ Sim, muito mais
- ☐ Sim
- ☐ Igual
- ☐ Menos envolvido(a)

10. Atualmente, sentes-te mais interessado(a) no desenvolvimento da tua força, resistência e flexibilidade?

- ☐ Sim, muito mais
- ☐ Sim
- ☐ Igual
- ☐ Menos interessado(a)

11. Ao longo do ano, aumentou a tua preocupação com o desenvolvimento motor e conhecimento do teu próprio corpo?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

12. Atualmente, participas com maior empenho nas tarefas de aptidão física durante as aulas?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

13. O facto de definires objetivos pessoais aumentou a tua motivação para participar nas atividades?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

14. Qual foi o principal fator que mais contribuiu para a tua motivação?

- ☐ Melhorar a aptidão física
- ☐ Superar dificuldades pessoais
- ☐ Comparar resultados
- ☐ Construção do plano de exercícios
- ☐ Trabalho com os colegas
- ☐ Outro: _____

15. Consideras que o trabalho realizado te ajudou a valorizar mais a importância da atividade física para a saúde?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

Parte 4 – Plano de treino

16. A construção e aplicação do teu próprio plano de treino aumentou a tua motivação para o trabalho de aptidão física?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, um pouco
- ☐ Não teve influência
- ☐ Diminuiu a minha motivação

17. A construção e aplicação do teu próprio plano de treino aumentou o teu envolvimento nas aulas?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, um pouco
- ☐ Não teve influência
- ☐ Diminuiu o meu envolvimento

18. Gostaste mais de realizar um plano de treino construído por ti do que um plano previamente definido pela professora?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho opinião

19. Na tua opinião, trabalhar com um plano construído pelos alunos é mais envolvente do que trabalhar apenas com exercícios definidos pela professora?

- ☐ Sim
- ☐ Em parte
- ☐ Não

19.1. Explica brevemente porquê.

_____

_____

Parte 5 – Perceção da aptidão física

20. Após os últimos testes do FITescola, como classificas a tua aptidão física?

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Fraca

21. Comparando com o início do ano, consideras que a tua aptidão física:

- ☐ Melhorou muito
- ☐ Melhorou
- ☐ Manteve-se
- ☐ Piorou

22. Consideras que o trabalho realizado, este ano letivo, foi importante para o teu desenvolvimento motor?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

23. Comparando com o início do ano, consideras que possuis mais conhecimentos para cuidar da tua aptidão física?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Em parte. Qual a razão?

_____

24. Qual foi a principal aprendizagem que levas deste trabalho de aptidão física?

_____

25. Comentários ou sugestões:

_____