Ensinar como caminho:

Reflexões sobre o Estágio Profissional em Educação Física

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.

Orientador: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Pedro Miguel Pinheiro da Silva

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Silva, M. P. (2026). *Ensinar como caminho: Reflexões sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: P. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; CAPACIDADE AERÓBIA.

Dedicatória

Aos meus pais, à minha irmã e à minha namorada, pelo apoio incondicional ao longo deste percurso; mas, acima de tudo, ao rapaz de 15/16 anos que descobriu no ensino o seu caminho.

Agradecimentos

O que inicialmente parecia um longo e, de certa forma, exigente caminho a percorrer transformou-se num verdadeiro *sprint*, cuja maior dificuldade residiu na sua rapidez e efemeridade. Tal como no desporto, tudo culmina num momento final, e é esse momento que aproveito para expressar o meu sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste percurso.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que se tornou uma segunda casa ao longo destes cinco anos, pelo conhecimento transmitido, pelas oportunidades proporcionadas e, sobretudo, pelas pessoas que me permitiu conhecer e que levarei para a vida.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Cristiana Bessa, pelo apoio constante, próximo e ativo, bem como pela exigência demonstrada ao longo de todo o processo, garantindo sempre que retirávamos o melhor de nós.

Ao Professor Cooperante, Professor Marco Correia, pela orientação diária, pela disponibilidade permanente e pela partilha de experiências profissionais e pessoais que contribuíram não só para a minha formação enquanto docente, mas também enquanto pessoa.

Ao núcleo de estágio, ao Miguel Faria e ao Rodrigo Fernandes, que se tornaram verdadeiros companheiros nesta caminhada. Pela partilha de experiências, pelos momentos vividos e pela entreajuda constante na concretização de um objetivo que, sendo individual, foi igualmente comum aos três.

Falando nas pessoas que levo comigo, um agradecimento especial ao Francisco Matias, ao Miguel Sousa, ao Pedro Costa, ao Pedro Silva e ao Raul Pacheco, pela amizade, pela sinceridade, pelas memórias construídas e pelos inúmeros momentos partilhados.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem incondicionalmente, pelos sacrifícios realizados ao longo dos anos, pelas lições de vida e por me ensinarem o verdadeiro significado de ser pai e mãe.

À minha irmã, a minha pequena princesa, pela motivação constante para trabalhar e evoluir, com o objetivo de me tornar um exemplo digno para si, pelas pequenas discussões e pelos grandes gestos de carinho.

À minha namorada, Tatiana Barbosa, pelo apoio incondicional, pela força nos momentos mais difíceis, pela serenidade transmitida nas situações de dúvida e incerteza e pelo sentimento de segurança e complementaridade. Obrigado por tudo e pela presença constante ao longo deste percurso.

Índice Geral

Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice de Figuras IX
Índice de Tabelas X
Índice de Anexos XI
Resumo XII
Abstract XIII
Lista de Abreviaturas XIV
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
Eu 3
Expectativas Iniciais 4
3. Enquadramento Institucional 6
Caracterização da Escola 6
Organização e funcionamento da EF na escola 8
Núcleo de Estágio 10
Professor Cooperante 10
Professora Orientadora 11
Estudantes Estagiários 11
Turma Residente 12
Turma Partilhada 13
4. Enquadramento Operacional 14
4.1. Conceção do Ensino da Educação Física 14
4.2 Planeamento da Intervenção Pedagógica 17

4.2.1 Planeamento anual 18
4.2.2 Unidades Didáticas 20
4.2.3 Planos de Aula 23
4.2.4 Flexibilidade do Planeamento: A Estratégia dos "Planos B" 26
4.3 Intervenção Pedagógica 27
4.3.1 A Prática Metodológica: O Aluno no Centro da Ação 28
4.3.2 Gestão e organização da aula 30
4.3.3 Relação pedagógica e clima de aula 31
4.3.4 Comunicação pedagógica: instrução, demonstração e feedback 32
4.3.5 Diferenciação pedagógica e adaptação às necessidades dos alunos 34
4.4 Avaliação das Aprendizagens 36
4.4.1 Avaliação diagnóstica 36
4.4.2 Avaliação formativa e sumativa 38
4.5 Reflexão sobre a prática 40
4.5.1 A reflexão como instrumento de análise da intervenção 40
4.5.2 A reflexão como motor de desenvolvimento profissional 41
5. Envolvimento na comunidade 43
6. Investigação em contexto escolar 47
Resumo 47
Abstract 48
Introdução 49
Metodologia 51
Desenho do estudo 51
Participantes 51
Instrumentos de recolha de dados 52

Procedimentos 52
Análise dos dados 53
Resultados 54
Resultados descritivos 54
Resultados da análise inferencial 55
Discussão 56
Conclusão 58
Referências bibliográficas 58
7. Considerações Finais 60
8. Referências Bibliográficas 62

Índice de Figuras

Figura 1 - Roulment 1ºPeriodo 9

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição das modalidades por período letivo e espaço de lecionação 19

Índice de Anexos

Anexos XV

Anexo I – Planeamento Anual XV

Anexo II – Unidade Didática de Natação Pura XVI

Anexo III – Plano de Aula n.º 2: Avaliação Diagnóstica de Ginástica.....XVIII

Anexo IV – Plano de Aula n.º 52: Badminton XX

Anexo VI – Exemplo de um “Plano B” XXII

Anexo VII – Aspetos Técnicos Badminton XXIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Tem como objetivo analisar e refletir criticamente sobre o processo desenvolvido ao longo do Estágio Profissional, realizado por Pedro Miguel Pinheiro da Silva no ano letivo de 2025/2026 numa escola pública do ensino básico e secundário situada no concelho de Penafiel. A intervenção pedagógica decorreu predominantemente numa turma do 11.º ano e, complementarmente, numa turma partilhada do 6.º ano, permitindo o contacto com diferentes níveis de ensino e exigindo uma adaptação constante às características dos alunos e do contexto escolar. Ao longo do estágio, foram desenvolvidas competências associadas ao planeamento, à intervenção pedagógica, à avaliação das aprendizagens, à reflexão sobre a prática e à participação nas dinâmicas da comunidade educativa. Este percurso evidenciou a importância de uma prática docente intencional, flexível e reflexiva, capaz de articular os objetivos curriculares com as necessidades reais dos alunos, contribuindo para a consolidação da identidade profissional e para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência. No âmbito da investigação em contexto escolar, foi desenvolvido um estudo centrado na capacidade aeróbia dos alunos do ensino secundário, através da implementação de um programa de trabalho aeróbio integrado nas aulas de Educação Física. A intervenção foi realizada nas modalidades de Natação e Voleibol, recorrendo a tarefas de carácter contínuo e intervalado, sendo a capacidade aeróbia avaliada através do teste Vai e Vem da bateria FITescola. Os resultados apontaram para uma melhoria da aptidão cardiorrespiratória dos alunos, reforçando a relevância de integrar, de forma sistemática e intencional, estratégias de desenvolvimento da capacidade aeróbia integradas nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; CAPACIDADE AERÓBIA.

Abstract

This School Placement Report is part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Its purpose is to critically analyse and reflect on the process developed throughout the School Placement, carried out by Pedro Miguel Pinheiro da Silva during the 2025/2026 school year in a public basic and secondary school located in the municipality of Penafiel. The pedagogical intervention took place mainly with an 11th-grade class and, complementarily, with a shared 6th-grade class, enabling contact with different levels of education and requiring constant adaptation to the characteristics of the students and the school context. Throughout the school placement, competences related to planning, pedagogical intervention, assessment of learning, reflection on practice, and participation in the dynamics of the educational community were developed. This process highlighted the importance of an intentional, flexible, and reflective teaching practice, capable of articulating curricular aims with the real needs of students. Within the scope of school-based research, a study was developed focusing on the aerobic capacity of secondary school students, through the implementation of an aerobic training programme integrated into Physical Education classes. The intervention was carried out in Swimming and Volleyball, using continuous and interval tasks, with aerobic capacity assessed through the 20-m shuttle run test from the FITescola battery. The results indicated an improvement in students' cardiorespiratory fitness, reinforcing the relevance of systematically and intentionally integrating strategies aimed at developing physical fitness into Physical Education classes.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; TEACHING; AEROBIC CAPACITY.

Lista de Abreviaturas

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

NE - Núcleo de Estágio

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

PA - Plano de aula

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

RE - Relatório de Estágio

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio (RE) insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), correspondendo a uma unidade curricular nuclear do segundo ano do ciclo de estudos. O Estágio Profissional (Trudeau & Shephard, 2008) assume um papel central na formação inicial de professores, tendo como principal finalidade documentar, analisar e refletir criticamente sobre o processo desenvolvido ao longo do estágio, contribuindo para a consolidação das competências necessárias ao exercício da docência em Educação Física (EF) (Flores, 2016; Zeichner, 2010).

O EP decorreu maioritariamente numa escola pública do ensino secundário, localizada no concelho de Penafiel, tendo igualmente incluído um período de lecionação numa escola básica, o que permitiu o contacto com diferentes níveis de ensino e realidades educativas. A intervenção pedagógica incidiu predominantemente sobre uma turma do 11.º ano de escolaridade, permitindo uma experiência aprofundada no contexto do ensino secundário e o desenvolvimento de competências associadas à prática letiva neste nível de ensino. Paralelamente, foi também proporcionada uma experiência de lecionação a uma turma do 6.º ano de escolaridade, possibilitando o contacto com o contexto do ensino básico e a adaptação da intervenção pedagógica a diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento. A disciplina lecionada foi a EF, área que assume um papel fundamental na promoção do desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos, bem como na adoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Bailey, 2006; Unesco, 2015; World Health, 2020).

Este RE assume um carácter descritivo e crítico-reflexivo, procurando não apenas descrever as experiências vividas ao longo do EP mas sobretudo analisar de forma fundamentada as práticas pedagógicas implementadas, as dificuldades sentidas, as estratégias adotadas e as aprendizagens realizadas. A reflexão crítica surge, assim, como um eixo estruturante do documento, permitindo interpretar a prática pedagógica à luz dos conhecimentos teóricos

adquiridos ao longo da formação académica e das exigências reais do contexto educativo (Perrenoud, 2002; Schön, 1983).

O EP constitui-se como uma etapa estruturante na formação inicial de professores, assumindo-se como um momento privilegiado de contacto direto com a realidade educativa e com as exigências concretas da prática docente (Flores, 2016; Zeichner, 2010). Para além da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico, o EP possibilita a consolidação de competências pedagógicas, didáticas e relacionais fundamentais ao exercício responsável e consciente da docência em EF (Flores, 2016). É neste contexto que se promove a articulação entre teoria e prática, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino-aprendizagem e das dinâmicas próprias do contexto escolar (Nóvoa, 2009; Zeichner, 2010). Assim, o EP assume um papel determinante na construção da identidade profissional do futuro docente, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e orientada para a melhoria contínua (Flores, 2016; Nóvoa, 2009).

Neste sentido, o presente RE pretende constituir um registo estruturado e reflexivo de todo o processo desenvolvido ao longo do EP, evidenciando a evolução enquanto docente em formação. Através da análise do planeamento, da intervenção pedagógica, da avaliação das aprendizagens e da reflexão sobre a prática, procura-se demonstrar a importância do EP enquanto etapa fundamental na formação inicial de professores.

O RE encontra-se organizado em diferentes capítulos, iniciando-se com o enquadramento pessoal e institucional, seguindo-se o enquadramento operacional, onde são analisadas as dimensões do planeamento, da intervenção pedagógica e da avaliação, culminando numa reflexão final sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo do EP.

2. Enquadramento Pessoal

Eu

Chamo-me Pedro Miguel Pinheiro da Silva, nasci a 24 de abril de 2003, na cidade de Amarante, local onde cresci e onde desenvolvi uma forte ligação ao desporto. Amarante caracteriza-se por possuir uma tradição desportiva bastante enraizada, particularmente no futebol, mas também pela oferta de diversas modalidades, entre as quais a Natação.

Desde criança que o desporto fez parte do meu quotidiano, muito por influência do meu pai, cuja paixão pelo futebol e pelo desporto em geral rapidamente passou para mim. Cresci a jogar futebol e a acompanhar inúmeras modalidades, desde o voleibol, basquetebol e andebol, até ao ciclismo, atletismo e Fórmula 1. Naquela altura, acreditava que o meu futuro passaria inevitavelmente por ser jogador de futebol. No entanto, foi através da natação que iniciei o meu percurso desportivo mais estruturado. Motivados pela minha enorme vontade de aprender a nadar, os meus pais decidiram inscrever-me em aulas de natação, uma decisão que acabaria por marcar profundamente o meu percurso.

Alguns anos mais tarde, surgiu a oportunidade de experimentar o polo aquático, modalidade que pratiquei entre os 10 e os 17 anos. Apesar de este percurso ter terminado de forma precoce, consequência das limitações impostas pela pandemia de COVID-19 durante o 12.º ano, foi uma das experiências mais marcantes da minha vida. Para além da evolução enquanto atleta, foi neste contexto que desenvolvi valores como a disciplina, a responsabilidade, o compromisso e o trabalho em equipa. Tive ainda a felicidade de ser acompanhado por treinadores que influenciaram profundamente a minha forma de encarar o desporto e as relações humanas, inspirando-me não apenas a ser um melhor atleta, mas, sobretudo, uma melhor pessoa.

Esta caminhada veio reforçar uma ideia que, de forma gradual, já se encontrava presente em mim: o gosto por ensinar e por transmitir conhecimento. Sempre fui considerado um aluno aplicado, com especial interesse pela Educação Física e pela Matemática, duas disciplinas bastante distintas, mas que, para mim, tinham

algo em comum: proporcionavam-me a oportunidade de ajudar os meus colegas a compreender melhor os conteúdos, a ultrapassar dificuldades e a evoluir. A satisfação de ver alguém conseguir aprender, melhorar ou executar uma determinada tarefa através da minha ajuda foi sempre uma das maiores motivações, quer fosse no pavilhão desportivo, com uma bola nos pés ou nas mãos, quer fosse na sala de aula, perante um caderno quadriculado.

Foi precisamente por volta dos 15/16 anos que esta vontade de ensinar deixou de ser apenas uma ideia presente em mim e começou a afirmar-se como uma possibilidade real para o meu futuro. Surgiu então uma dúvida que, curiosamente, encarei como um problema feliz: tornar-me professor de Matemática ou professor de Educação Física? Apesar de ter ponderado seriamente ambas as possibilidades, foi a Educação Física que acabou por se impor de forma natural, não apenas pela paixão que sempre tive pelo desporto, mas sobretudo pela oportunidade de ensinar através dele e de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Mais do que ensinar modalidades ou desenvolver capacidades motoras, percebi que aquilo que verdadeiramente me motivava era acompanhar o crescimento dos alunos, ajudá-los a superar desafios e contribuir para a sua formação enquanto pessoas. Foi essa convicção que me conduziu ao MEEFEBS e, mais tarde, ao EP.

Expectativas Iniciais

O início desta nova e última etapa da minha formação académica, correspondente ao estágio profissional do MEEFEBS representou um momento de grande importância e simbolismo no meu percurso enquanto futuro docente. A transição para esta fase despertou em mim um misto de emoções: por um lado, um sentimento de entusiasmo e vontade de iniciar esta experiência prática; por outro, alguma apreensão face aos desafios e responsabilidades inerentes a esta nova realidade. O receio de não corresponder às expectativas e de não alcançar os objetivos delineados foi um pensamento presente nos primeiros dias, embora gradualmente tenha sido substituído por uma atitude mais confiante e motivada.

Desde o primeiro momento, surgiram várias dúvidas relacionadas com o contexto escolar e com o meu papel enquanto Estudante Estagiário (EE). Questionava-me sobre a escola onde iria desenvolver o estágio, sobre as turmas que me seriam atribuídas e sobre a postura e o comportamento dos alunos. Simultaneamente, emergiam interrogações de carácter pessoal e profissional: serei capaz de ser um bom professor? Conseguirei gerir eficazmente a turma e os diferentes momentos da aula? Terei oportunidade de construir e afirmar a minha identidade docente? Entre todas estas questões, a mais persistente era a de saber se realmente me iria identificar com a profissão e se esta experiência confirmaria a minha vocação para o ensino.

Apesar de já ter tido algumas experiências pedagógicas ao longo do primeiro ano do mestrado, reconhecia que o estágio profissional seria uma etapa decisiva, por representar o primeiro contacto prolongado com a realidade docente em todas as suas dimensões. Até então, a minha perceção do que significa ser professor baseava-se, sobretudo, nas experiências vividas enquanto aluno e na formação académica na área do desporto e da educação. Assim, este estágio surgia como uma oportunidade privilegiada para transformar conhecimento teórico em prática pedagógica e para me confrontar com as exigências e responsabilidades reais da profissão.

À medida que refletia sobre as minhas expectativas, fui também delineando o perfil de professor que ambicionava tornar-me. Pretendia ser um docente capaz de promover um ambiente de aprendizagem positivo, valorizando a participação ativa dos alunos e fomentando a sua autonomia. Considero essencial que a EF vá além do simples desenvolvimento de competências motoras, contribuindo igualmente para a formação pessoal e social dos alunos. Nesse sentido, planeava adotar uma abordagem diversificada e equilibrada, combinando momentos de instrução direta, orientados para a aquisição de competências técnicas, com momentos de maior liberdade, em que os alunos pudessem aplicar o seu conhecimento, tomar decisões e expressar-se de forma criativa.

O primeiro dia de estágio confirmou parte das minhas expectativas e ajudou a dissipar algumas das incertezas iniciais. A receção na escola foi bastante

positiva, e a interação com o PC e com os colegas do núcleo de estágio (NE) revelou-se desde logo motivadora. Percebi que existia um ambiente de entreajuda, colaboração e empenho coletivo, aspetos que considero fundamentais para o sucesso desta experiência. Acreditei que este seria um ano de grande crescimento pessoal e profissional, no qual teria a oportunidade de consolidar competências, refletir sobre a minha prática e, acima de tudo, confirmar a minha identidade enquanto futuro professor de EF.

3. Enquadramento Institucional

Caracterização da Escola

A escola cooperante (EC) onde decorreu o EP localiza-se no concelho de Penafiel, integrando um agrupamento de escolas do sistema público de ensino. Trata-se de uma instituição com uma oferta educativa diversificada, contemplando diferentes níveis e modalidades de ensino, nomeadamente o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário científico-humanístico e o Ensino Secundário profissional, o que permite acolher alunos com percursos, interesses e objetivos distintos.

Enquanto organização educativa, a escola assume como missão a promoção do sucesso educativo e do desenvolvimento integral dos alunos, valorizando não apenas as aprendizagens académicas, mas também a formação pessoal, social e cívica. A instituição pauta a sua intervenção por princípios de inclusão, equidade e respeito pela diversidade, procurando criar um ambiente educativo positivo, propício ao envolvimento dos alunos e à construção de uma cidadania ativa e responsável.

A EC caracteriza-se por uma população escolar numerosa e diversificada, integrando uma oferta educativa que abrange o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário científico-humanístico e cursos profissionais. Estima-se que a instituição acolha aproximadamente 1 300 alunos no ano letivo em curso, distribuídos por cerca de 50 a 70 turmas, repartidas pelos diferentes níveis de ensino. Esta heterogeneidade demográfica traduz-se na coexistência de turmas com perfis distintos ao nível dos ritmos de aprendizagem, interesses e

envolvimento escolar, condicionando a organização pedagógica e a gestão das aulas. No contexto da EF, esta diversidade exige a adoção de estratégias de ensino flexíveis e diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de desenvolvimento motor, motivações e experiências prévias dos alunos.

Do ponto de vista estrutural, a escola dispõe de vários blocos destinados à lecionação das diferentes áreas curriculares, bem como de espaços de apoio à comunidade educativa, como serviços administrativos, biblioteca escolar e zonas de convívio. Estes espaços permitem uma organização funcional da atividade letiva e contribuem para o bom funcionamento da instituição no seu quotidiano.

No que respeita à disciplina de EF, a escola apresenta condições favoráveis à prática desportiva e à diversificação das experiências motoras dos alunos. As infraestruturas desportivas incluem um pavilhão gimnodesportivo polivalente, um campo exterior, dois campos de ténis e uma caixa de areia, possibilitando a abordagem de um conjunto alargado de modalidades e conteúdos programáticos. Para além dos espaços existentes no recinto escolar, a escola beneficia ainda da proximidade a infraestruturas desportivas municipais, nomeadamente uma piscina municipal e um campo sintético, ambos localizados nas imediações da escola, cuja utilização é possível no âmbito das aulas de EF. Esta articulação com equipamentos externos amplia significativamente as possibilidades pedagógicas, permitindo o contacto dos alunos com contextos diversificados de prática desportiva.

No que concerne aos recursos materiais disponíveis para a disciplina de EF, a EC apresenta um conjunto diversificado de equipamentos que permite a lecionação de diferentes modalidades desportivas. Disponibiliza materiais adequados à prática de modalidades mais comuns em contexto escolar, como o voleibol, o andebol e o futebol, bem como de modalidades menos frequentes, como o ténis, o ténis de mesa e a natação. De um modo geral, o material existente encontra-se em bom estado de conservação, garantindo condições adequadas para a realização das atividades propostas. Contudo, devido à elevada afluência de alunos e à realização simultânea de aulas por diferentes turmas, verifica-se, pontualmente, uma redução na disponibilidade de

determinados materiais, sobretudo quando várias turmas se encontram a abordar a mesma modalidade, situação que exige uma gestão criteriosa dos recursos disponíveis por parte dos docentes.

Este conjunto de condições infraestruturais e materiais revelou-se determinante para o desenvolvimento do EP, na medida em que proporcionou um contexto pedagógico diversificado e favorável à intervenção didática, influenciando o planeamento das aulas, a gestão dos recursos e a seleção dos conteúdos abordados ao longo do ano letivo.

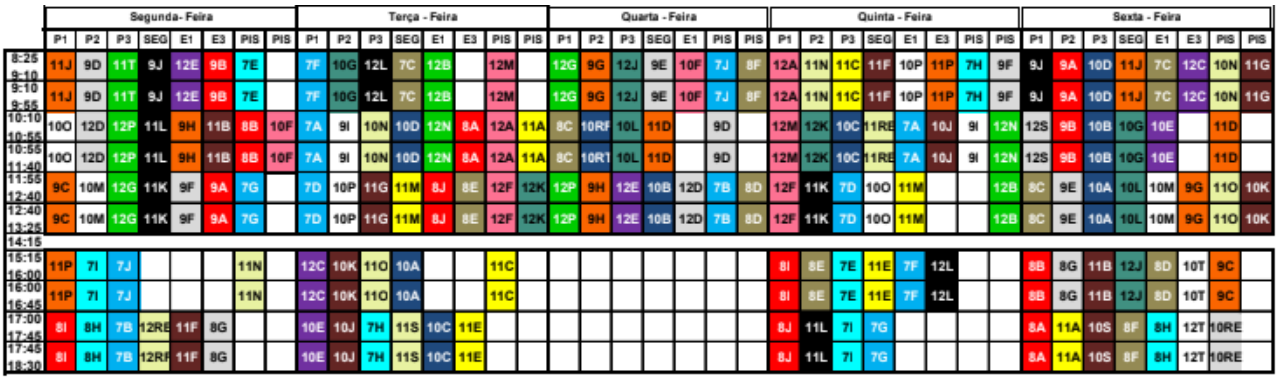
Organização e funcionamento da EF na escola

O grupo disciplinar de EF da EC é constituído por 16 docentes, dos quais sete professoras e nove professores, integrando ainda três NEs — dois provenientes da FADEUP, com um total de sete EE, e um do ISMAI, com dois EE. Trata-se de um grupo diversificado, composto por docentes com diferentes níveis de experiência profissional, incluindo professores com um percurso consolidado na escola, outros com dois a três anos de permanência na instituição e alguns docentes recentemente integrados. Apesar desta heterogeneidade, o grupo caracteriza-se por uma postura colaborativa e disponível, evidenciando-se uma cultura de cooperação, quer na organização de eventos desportivos — como a semana Fit-Escola, torneios desportivos e o sarau — quer no acompanhamento e apoio aos estudantes estagiários.

A coordenação do grupo é assegurada por um docente com larga experiência na escola, que desempenha igualmente funções de presidente do Departamento de Expressões. Compete-lhe orientar e regular as reuniões de grupo e de departamento, garantindo a articulação entre os diferentes docentes e a uniformização de procedimentos. O grupo realiza entre uma a três reuniões por período, consoante as necessidades identificadas, onde são discutidos aspetos relacionados com a organização pedagógica, procedimentos comuns (nomeadamente em dias de condições meteorológicas adversas), metodologias de avaliação — com especial atenção a alunos com atestado médico — e planeamento de atividades e eventos escolares. O NE esteve sempre presente

nestas reuniões, permitindo um contacto direto com a dinâmica organizacional da disciplina.

A distribuição dos espaços é regulada por um mapa de roulement (Fig. 1), elaborado pelo diretor de material e instalações, docente com vários anos de experiência na escola. Cada turma é atribuída a um único espaço por aula, podendo ocupar um terço do pavilhão, a sala de ginástica, o campo exterior, os campos de ténis, o campo sintético ou a piscina (onde podem estar simultaneamente duas turmas, cada uma com um mínimo de três pistas). A rotação ocorre por período, sendo que cada turma tem duas aulas semanais, realizadas, regra geral, em espaços distintos. Esta organização, dada a elevada afluência de turmas — podendo estar até oito turmas em simultâneo a ter aula — exige o cumprimento rigoroso da distribuição previamente estabelecida.



	Segunda- Feira								Terça - Feira								Quarta - Feira								Quinta - Feira								Sexta - Feira							
	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS
8:25 9:10	11J	9D	11T	9J	12E	9B	7E		7F	10G	12L	7C	12B		12M		12G	9G	12J	9E	10F	7J	8F	12A	11N	11C	11F	10P	11P	7H	9F	9J	9A	10D	11J	7C	12C	10N	11G
9:10 9:55	11J	9D	11T	9J	12E	9B	7E		7F	10G	12L	7C	12B		12M		12G	9G	12J	9E	10F	7J	8F	12A	11N	11C	11F	10P	11P	7H	9F	9J	9A	10D	11J	7C	12C	10N	11G
10:10 10:55	10O	12D	12P	11L	9H	11B	8B	10F	7A	9I	10N	10D	12N	8A	12A	11A	8C	10Rf	10L	11D		9D		12M	12K	10C	11RE	7A	10J	9I	12N	12S	9B	10B	10G	10E		11D	
10:55 11:40	10O	12D	12P	11L	9H	11B	8B	10F	7A	9I	10N	10D	12N	8A	12A	11A	8C	10R1	10L	11D		9D		12M	12K	10C	11RE	7A	10J	9I	12N	12S	9B	10B	10G	10E		11D	
11:55 12:40	9C	10M	12G	11K	9F	9A	7G		7D	10P	11G	11M	8J	8E	12F	12K	12P	9H	12E	10B	12D	7B	8D	12F	11K	7D	10O	11M			12B	8C	9E	10A	10L	10M	9G	11O	10K
12:40 13:25	9C	10M	12G	11K	9F	9A	7G		7D	10P	11G	11M	8J	8E	12F	12K	12P	9H	12E	10B	12D	7B	8D	12F	11K	7D	10O	11M			12B	8C	9E	10A	10L	10M	9G	11O	10K
14:15																																							
15:15 16:00	11P	7I	7J				11N		12C	10K	11O	10A			11C									8I	8E	7E	11E	7F	12L			8B	8G	11B	12J	8D	10T	9C	
16:00 16:45	11P	7I	7J				11N		12C	10K	11O	10A			11C									8I	8E	7E	11E	7F	12L			8B	8G	11B	12J	8D	10T	9C	
17:00 17:45	8I	8H	7B	12RE	11F	8G			10E	10J	7H	11S	10C	11E											8J	11L	7I	7G					8A	11A	10S	8F	8H	12T	10RE	
17:45 18:30	8I	8H	7B	12RF	11F	8G			10E	10J	7H	11S	10C	11E											8J	11L	7I	7G					8A	11A	10S	8F	8H	12T	10RE	

Figura 1 - Roulment 1ºPeriodo

A existência de um número elevado de turmas a funcionar em simultâneo constitui um dos principais constrangimentos organizacionais, podendo, em determinadas situações, originar limitações pontuais ao nível da disponibilidade de material, sobretudo quando vários docentes abordam a mesma modalidade no mesmo período. Acresce ainda a necessidade de adaptação em situações de condições meteorológicas adversas, em que as turmas inicialmente previstas para o espaço exterior passam a ter aula no pavilhão, podendo verificar-se momentos de partilha de espaço entre duas turmas. Nestes casos, a turma deslocada deverá abordar a mesma modalidade da turma que regularmente ocupa o espaço, garantindo a coerência organizacional e a gestão adequada dos recursos.

Núcleo de Estágio

O NE foi constituído pelo professor cooperante (PC), pela professora orientadora (PO) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e por três EE, assumindo um papel central no acompanhamento, orientação e desenvolvimento do EP. A dinâmica estabelecida entre os diferentes intervenientes revelou-se determinante para a construção de uma prática pedagógica refletida, sustentada e progressivamente autónoma.

Professor Cooperante

O PC apresenta uma experiência profissional superior a vinte anos na docência da disciplina de EF, tendo desenvolvido o seu percurso em diversos contextos educativos e acumulado um conjunto alargado de vivências profissionais. Esta vasta experiência revelou-se fundamental para o processo de orientação, permitindo a transmissão de conhecimentos e estratégias pedagógicas. O PC leciona exclusivamente a disciplina de EF, tendo igualmente desempenhado funções como treinador de futsal, o que contribuiu para uma abordagem pedagógica enriquecida pela articulação entre o contexto escolar e o desportivo.

Para além da sua função letiva, desempenha atualmente cargos de responsabilidade na escola, nomeadamente como diretor de turma e responsável pelo desporto escolar, o que evidencia um forte envolvimento na dinâmica educativa da instituição. No âmbito do estágio, a sua orientação caracterizou-se por uma postura próxima e exigente, promovendo um acompanhamento constante e atento em todos os momentos da aula. A observação sistemática das sessões permitiu a identificação contínua de aspetos positivos e de aspetos a melhorar, sempre acompanhados de momentos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida.

O acompanhamento do PC incluiu a realização de duas reuniões semanais, bem como a disponibilização de feedback maioritariamente oral, centrado na análise do planeamento, da condução das aulas, da gestão do tempo e da turma, assim como da organização dos conteúdos. Destaca-se ainda a autonomia progressiva concedida ao longo do estágio, incentivando a experimentação de diferentes estratégias e abordagens pedagógicas, seguida de uma análise reflexiva dos

resultados obtidos. A partilha de experiências e orientações por parte do PC revelou-se determinante para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, contribuindo de forma significativa para a melhoria do controlo da turma, da gestão do tempo e da organização pedagógica das aulas.

Professora Orientadora

A supervisão académica do EP foi assegurada pela professora orientadora da FADEUP, Prof.ª Cristiana Bessa, cuja intervenção assumiu um papel fundamental no acompanhamento e na consolidação da prática pedagógica desenvolvida. Ao longo do estágio, foram realizadas três observações de aulas, às quais se seguiram reuniões de reflexão, permitindo uma análise aprofundada do trabalho realizado em contexto de aula.

O feedback disponibilizado pela PO caracterizou-se pela sua clareza, rigor e objetividade, incidindo sobretudo sobre o planeamento das Unidades Didáticas (UD) e dos Planos de Aula (PA), a coerência entre os objetivos definidos e a sua concretização em contexto de lecionação, bem como sobre a gestão da turma e a relação pedagógica estabelecida com os alunos. Foram igualmente abordados aspetos relacionados com a transferência dos conteúdos das UD para a prática letiva e com a melhoria da qualidade e pertinência do feedback fornecido aos alunos durante as aulas.

A supervisão da PO revelou-se de extrema importância para a minha evolução enquanto professor, contribuindo para a definição e consolidação do meu perfil docente e para a compreensão dos aspetos fundamentais que caracterizam uma prática pedagógica eficaz. Ao longo deste processo, senti uma evolução significativa no controlo e gestão do tempo de aula, no método de planeamento, na comunicação com os alunos e na qualidade do feedback pedagógico, bem como na atenção a aspetos mais minuciosos que emergem naturalmente no decorrer da prática letiva.

Estudantes Estagiários

O Núcleo de Estágio (NE) integrou três EE, todos inscritos no Mestrado em Ensino de Educação Física na FADEUP. Apesar de partilharmos a mesma

formação de mestrado, possuímos percursos de licenciatura distintos, o que se revelou uma mais-valia nos momentos de partilha e reflexão, permitindo a apresentação de diferentes perspetivas e soluções para problemas pedagógicos semelhantes.

A dinâmica do grupo assentou numa observação frequente das aulas lecionadas pelos diferentes EE e pelo PC, possibilitando uma análise comparativa das práticas adotadas. Após estas observações, realizaram-se momentos de reflexão conjunta, maioritariamente durante as reuniões semanais, onde eram discutidos aspetos relacionados com o planeamento, a condução das aulas e a gestão das diferentes realidades de turma.

Embora o planeamento das aulas não fosse realizado de forma totalmente conjunta, devido às diferenças significativas entre as turmas atribuídas a cada EE, nomeadamente ao nível dos níveis motores e dos hábitos de prática desportiva dos alunos, existiu uma partilha progressiva de materiais, estratégias e dificuldades. Numa fase inicial, esta partilha revelou-se mais limitada; contudo, com o decorrer do estágio, foi-se tornando mais natural e consistente. Apesar das diferenças de estilos, registos e personalidades, o grupo conseguiu estabelecer uma dinâmica colaborativa eficaz, baseada na cooperação, no apoio mútuo e na reflexão crítica, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento profissional de todos os elementos do NE.

Turma Residente

A turma residente que me foi atribuída no EP era constituída por 23 alunos pertencentes ao 11.º ano do curso de Línguas e Humanidades, dos quais 12 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, Tratava-se de uma turma equilibrada em termos de género, mas que apresentava características específicas no que respeita à relação com a prática da atividade física e ao desenvolvimento motor.

No que diz respeito aos hábitos de prática desportiva, apenas 11 alunos realizavam atividade física extracurricular, sendo que apenas cincos se encontravam envolvidos em prática federada, nomeadamente hóquei em patins, andebol, natação, futebol, dança e boxe. De um modo geral, a turma revelava

um nível motor globalmente baixo e um interesse reduzido pela prática regular de atividade física, embora se tenha verificado, ao longo do ano letivo, uma evolução positiva no empenho e na participação dos alunos durante as aulas de EF.

Para além das características anteriormente descritas, a turma evidenciava uma divisão interna marcada pela existência de grupos distintos, entre os quais se verificavam, com alguma frequência, situações de atrito. Esta dinâmica relacional condicionava, por vezes, o trabalho em equipa, tornando evidente alguma dificuldade em dissociar questões interpessoais do cumprimento das tarefas propostas em contexto de aula. Tal situação exigiu uma atenção particular à organização das atividades de grupo e à gestão das interações entre os alunos, promovendo estratégias que favorecessem a cooperação e o respeito mútuo. Do ponto de vista académico, tratava-se de uma turma com desempenho globalmente mediano, coexistindo alunos com algumas dificuldades e outros com resultados de excelência. Na sua maioria, os alunos manifestavam intenção de prosseguir estudos no ensino superior, demonstrando interesses diversificados, nomeadamente nas áreas das Ciências do Desporto, formação de professores do ensino básico, direito e ingresso nas forças de segurança, como a Guarda Nacional Republicana (GNR), entre outras possibilidades profissionais.

Apesar dessa evolução, a turma apresentava ainda alguns comportamentos desviantes, associados a dificuldades de autorregulação, bem como problemas de assiduidade e pontualidade por parte de um grupo restrito de alunos, fatores que condicionavam o normal funcionamento das aulas. Assim, o principal desafio pedagógico centrou-se na conceção de PA e UD que permitissem responder à heterogeneidade da turma, promovendo a participação e a evolução de todos os alunos, através da adaptação das tarefas e da diferenciação pedagógica.

Turma Partilhada

Para além da turma residente, o NE assumiu igualmente a lecionação de uma turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, dos quais 12 do

sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Esta turma foi partilhada entre os três EE do NE, sendo a intervenção organizada em regime de rotação semanal, lecionando cada estagiário uma aula alternadamente.

A construção da UD e dos respetivos PA foi realizada de forma colaborativa, através de momentos de discussão e articulação entre os três elementos do NE, garantindo coerência pedagógica, continuidade nas aprendizagens e alinhamento nas estratégias de intervenção. Esta dinâmica colaborativa revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo a partilha de perspetivas, a reflexão conjunta sobre as opções metodológicas e o ajustamento das tarefas às características da turma.

Do ponto de vista motor, tratava-se de uma turma com um nível médio-alto para a faixa etária, demonstrando boa capacidade de execução técnica e predisposição para a aprendizagem de novos conteúdos. Os alunos evidenciavam elevados níveis de motivação, foco e empenho na realização das tarefas propostas, contribuindo para um ambiente de aula positivo e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Em termos comportamentais, a turma apresentava um comportamento globalmente adequado, existindo apenas situações pontuais que exigiam intervenção. Importa ainda referir a presença de um aluno com necessidades educativas específicas, o que implicou a adoção de estratégias de adaptação e diferenciação pedagógica, garantindo a sua participação ativa e integrada nas atividades desenvolvidas.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Conceção do Ensino da Educação Física

Antes de iniciar o EP, considerei essencial refletir sobre os princípios que pretendia que orientassem a minha intervenção pedagógica. Mais do que definir conteúdos, estratégias de ensino ou formas de avaliação, considerei essencial compreender qual o significado que atribuía à EF e que tipo de professor ambicionava ser. Acredito que esta reflexão constituiu o ponto de partida de todo o processo desenvolvido ao longo do estágio, uma vez que as decisões tomadas

ao longo do ano letivo, desde o planeamento até à avaliação das aprendizagens, foram fortemente influenciadas pela forma como compreendo a EF e pelo papel que lhe atribuo na formação dos alunos.

A minha conceção da EF foi sendo construída muito antes do início do EP. Enquanto praticante de desporto, tive oportunidade de vivenciar experiências que me permitiram perceber que o desporto vai muito além da aprendizagem de gestos técnicos ou da procura pelo rendimento. Ao longo desse percurso compreendi que o desporto constitui um contexto privilegiado de aprendizagem, onde se desenvolvem valores, atitudes e competências que ultrapassam o espaço de prática. Neste contexto aprendi a respeitar regras, a assumir responsabilidades, a trabalhar em equipa, a lidar com o sucesso e com o insucesso e, sobretudo, a compreender que o erro constitui uma parte inevitável do processo de aprendizagem e de evolução. Estas aprendizagens moldaram profundamente a forma como passei a olhar para a EF, levando-me a encará-la como uma disciplina cujo verdadeiro potencial reside na capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos alunos enquanto praticantes, mas também enquanto pessoas. Sempre acreditei que um professor de Educação Física não deve ser recordado apenas pelas modalidades que ensinou, mas pelo impacto que conseguiu ter na vida dos seus alunos.

A perspetiva anteriormente apresentada encontra respaldo na literatura da especialidade. Bento (2003) defende que a EF deve assumir uma intencionalidade educativa que ultrapassa o desenvolvimento das capacidades motoras, contribuindo para a formação integral dos alunos através das experiências vivenciadas nas aulas. Esta visão é reforçada por Bailey (2006), ao demonstrar que uma EF de qualidade produz benefícios físicos, cognitivos, sociais e emocionais, evidenciando que o seu contributo não se limita à aprendizagem das modalidades desportivas. Na mesma linha, a Unesco (2015) reconhece a EF como um direito fundamental de todos os alunos e um instrumento privilegiado para promover inclusão, cidadania e participação ativa, enquanto a World Health (2020) reforça a importância da atividade física regular na promoção da saúde e do bem-estar ao longo da vida. Em Portugal, as

Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da, 2018) refletem estes princípios ao atribuírem à EF a responsabilidade de desenvolver a literacia motora, fomentar estilos de vida fisicamente ativos e contribuir para a formação de cidadãos autónomos, críticos e responsáveis.

Assumindo esta conceção da EF, procurei desenvolver uma intervenção pedagógica centrada no aluno, reconhecendo-o como o principal agente do seu processo de aprendizagem. Sempre acreditei que aprender não significa apenas executar um gesto técnico ou executar corretamente uma determinada habilidade motora, mas compreender o porquê das tarefas propostas, participar ativamente na construção do conhecimento e assumir uma responsabilidade crescente pelo próprio processo de aprendizagem. Desta forma, procurei criar contextos de ensino que estimulassem a tomada de decisão, a resolução de problemas, a cooperação e a reflexão, proporcionando aos alunos oportunidades para aprenderem de forma ativa e significativa.

Esta perspetiva encontra suporte em Metzler (2017), ao defender que a utilização de modelos de ensino centrados no aluno favorece uma aprendizagem mais significativa e um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Na mesma linha, Rink (2014) refere que a aprendizagem se torna mais consistente quando os alunos compreendem os objetivos das atividades e participam ativamente na sua realização, enquanto Siedentop (1994) destaca a importância de proporcionar experiências desportivas autênticas que promovam a autonomia, a responsabilidade e o sentido de pertença dos alunos. Também Mesquita eGraça (2011) defendem que o professor deve assumir um papel de orientador da aprendizagem, criando condições para que os alunos construam o seu conhecimento através da participação, da reflexão e da interação com os colegas e com o contexto de prática. Esta forma de compreender o ensino vai igualmente ao encontro da perspetiva defendida por Bento (2003), ao considerar que a intervenção pedagógica deve criar condições para que os alunos assumam um papel ativo na sua formação, atribuindo significado às experiências vividas e participando de forma consciente no seu processo de aprendizagem.

Colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem não significa diminuir a importância do papel do professor. Pelo contrário, exige uma intervenção pedagógica intencional, fundamentada e permanentemente ajustada às necessidades dos alunos e às exigências do contexto. Neste sentido, procurei assumir uma postura próxima, disponível e exigente, acreditando que uma relação pedagógica assente na confiança, no respeito mútuo e na comunicação constitui uma condição essencial para promover aprendizagens significativas. Esta visão encontra-se em consonância com Nóvoa (2009), que defende que o professor deve assumir um papel ativo na construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, e com Schön (1983), ao salientar a importância da reflexão sobre a prática como elemento fundamental do desenvolvimento profissional docente. Assim, procurei encarar cada experiência vivida ao longo do EP como uma oportunidade para analisar criticamente a minha intervenção e introduzir melhorias na prática pedagógica.

Embora tenha iniciado o EP com uma ideia relativamente clara dos princípios que pretendia ver refletidos na minha intervenção pedagógica, foi o contacto diário com os alunos, a reflexão constante sobre a prática, as orientações do PC e da PO, bem como as diversas experiências vividas ao longo do ano letivo, que permitiram consolidar e aprofundar essa conceção. Mais do que alterar os princípios que orientavam a minha prática, este percurso permitiu consolidá-los e ajustá-los às exigências do contexto real de ensino, reforçando a convicção de que ensinar é um processo de aprendizagem contínuo. Foi com base nesta conceção que procurei estruturar toda a intervenção desenvolvida durante o EP, procurando garantir coerência entre aquilo em que acredito enquanto professor e as decisões tomadas ao nível do planeamento, da intervenção pedagógica e da avaliação das aprendizagens, dimensões que serão desenvolvidas nos pontos seguintes.

4.2 Planeamento da Intervenção Pedagógica

A conceção de ensino apresentada no ponto anterior apenas ganha verdadeiro significado quando se traduz em decisões concretas sobre o que ensinar, como

ensinar e quando ensinar. Neste sentido, o planeamento constituiu o primeiro momento de operacionalização dessa conceção, assumindo-se como o processo que conferiu intencionalidade, coerência e organização à intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do EP. Tal como refere Bento (2003), planear significa antecipar e estruturar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor orientar a sua ação em função dos objetivos definidos e das características do contexto educativo.

Ao longo do EP, o planeamento deixou de ser, para mim, um requisito inerente à prática docente para se transformar na forma de operacionalizar a conceção de ensino apresentada anteriormente. Compreendi que planear não significa prever de forma rígida tudo aquilo que irá acontecer, mas construir uma intervenção coerente com os objetivos definidos e suficientemente flexível para responder às exigências do contexto educativo. Assim, o Planeamento Anual, as UD e os PA constituíram instrumentos fundamentais para operacionalizar a conceção de ensino anteriormente apresentada, permitindo organizar progressivamente as aprendizagens, fundamentar as opções pedagógicas e adaptar continuamente a intervenção às exigências do contexto educativo.

4.2.1 Planeamento anual

Entre os diferentes instrumentos de planeamento, o Planeamento Anual constituiu o primeiro nível de organização da intervenção pedagógica, permitindo transformar a conceção de ensino apresentada anteriormente numa estrutura de trabalho coerente e ajustada ao contexto educativo. Mais do que organizar cronologicamente modalidades ao longo do ano letivo, este processo exigiu antecipar decisões, estabelecer prioridades e definir um percurso de aprendizagem que respondesse às necessidades da turma e aos objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. Neste sentido, Bento (2003) refere que o planeamento representa uma das principais responsabilidades do professor, permitindo conferir intencionalidade e coerência ao processo de ensino-aprendizagem. Complementarmente, Zabalza (2000) defende que planear implica fundamentar pedagogicamente cada decisão e organizar o ensino de

forma suficientemente flexível para responder às exigências do contexto, ideia que se revelou particularmente evidente ao longo do EP.

A construção do Planeamento Anual foi realizada de forma autónoma, tendo como principal referência o *roulement* disponibilizado pelo Grupo de Educação Física no início do ano letivo. A distribuição dos espaços de prática constituiu o principal condicionante deste processo, uma vez que determinadas modalidades apenas poderiam ser lecionadas em contextos específicos. Contudo, longe de encarar esta condicionante como uma limitação, procurei utilizá-la como ponto de partida para estruturar uma sequência de aprendizagem coerente, tirando partido das potencialidades de cada espaço e articulando-as com os objetivos definidos para a turma. Assim, a seleção e organização das modalidades resultaram de uma reflexão pedagógica sustentada, procurando garantir uma progressão lógica das aprendizagens e uma utilização adequada dos recursos disponíveis. A distribuição das diferentes modalidades pelos períodos letivos e respetivos espaços de lecionação encontra-se sintetizada na Tabela 1, sendo o Planeamento Anual completo apresentado no Anexo I.

Tabela 1 Distribuição das modalidades por período letivo e espaço de lecionação

Período	Dia	Espaço	Modalidade
1º	Terça	Sala de Ginástica	Ginástica Acrobática
	Quinta	Campo Exterior	Andebol
2º	Terça	Piscina	Natação Pura
	Quinta	Pavilhão	Voleibol
3º	Terça	Pavilhão	Badminton
	Quinta	Pavilhão	Dança

Definida a distribuição das modalidades em função dos espaços disponíveis, tornou-se necessário articular este planeamento com os restantes constrangimentos inerentes ao ano letivo. Para além das interrupções letivas, foram igualmente consideradas diversas atividades promovidas pela comunidade educativa, como a Semana Desportiva, a iniciativa FIT Escola, o Corta-Mato Escolar e os torneios desenvolvidos ao longo dos diferentes períodos. Uma das minhas principais preocupações consistiu em prever, com o

maior rigor possível, o número efetivo de aulas disponíveis para cada UD, permitindo organizar de forma realista a introdução, exercitação, consolidação e avaliação dos conteúdos. Neste sentido, optei por prever, sempre que possível, dois momentos destinados à avaliação sumativa. Esta decisão não resultou apenas de uma preocupação organizacional, mas sobretudo da intenção de garantir que todos os alunos dispusessem das mesmas oportunidades para demonstrar as aprendizagens realizadas, mesmo perante eventuais ausências ou outros constrangimentos que pudessem surgir ao longo do processo.

Embora o Planeamento Anual tenha sofrido apenas uma alteração estrutural durante o terceiro período, decorrente da mudança do espaço inicialmente previsto para a lecionação, nunca foi encarado como um documento fechado. Desde a sua elaboração procurei concebê-lo como um instrumento orientador, suficientemente flexível para responder às inevitáveis exigências da prática pedagógica. A organização criteriosa das modalidades, a previsão de momentos adicionais de avaliação e a constante articulação com o contexto permitiram responder aos diferentes imprevistos sem comprometer os objetivos inicialmente definidos. Esta experiência reforçou a ideia de que planear não significa eliminar a imprevisibilidade do ensino, mas preparar-se para responder de forma fundamentada sempre que ela surge.

A elaboração do Planeamento Anual constituiu uma das aprendizagens mais significativas do EP. Compreendi que planear vai muito além da organização de conteúdos ou da distribuição de modalidades pelos diferentes períodos letivos. Exige analisar o contexto, justificar pedagogicamente cada decisão e antecipar estratégias que promovam efetivamente a aprendizagem dos alunos. Este raciocínio pedagógico constituiu a base para a elaboração das diferentes UD, através das quais procurei transformar os objetivos definidos no Planeamento Anual em percursos de aprendizagem progressivos, coerentes e ajustados às características da turma.

4.2.2 Unidades Didáticas

As UD constituíram o nível intermédio de planeamento, permitindo transformar os objetivos gerais definidos para o ano letivo em percursos de aprendizagem

mais específicos, organizados e ajustados às características da turma. Neste sentido, as UD assumiram um papel fundamental na estruturação progressiva do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitiram definir os conteúdos a abordar, a sua sequência, os objetivos pretendidos e os momentos de avaliação. De acordo com Vickers (1990), o planeamento deve partir de uma análise cuidada do contexto e das necessidades dos alunos, organizando de forma coerente os conteúdos, as progressões e os processos de avaliação. Também Bento (2003) salienta que o planeamento deve conferir intencionalidade à ação pedagógica, garantindo que o ensino não resulte de decisões isoladas, mas de uma organização lógica e fundamentada.

A construção das UD não foi realizada de forma totalmente prévia ou desligada da realidade da turma. Pelo contrário, em cada modalidade, procurei realizar inicialmente uma avaliação diagnóstica, que permitisse identificar o nível de desempenho dos alunos, as principais dificuldades evidenciadas e os conteúdos que exigiriam maior tempo de desenvolvimento. Só após esta recolha inicial de informação procedia à elaboração da respetiva UD, procurando garantir que a sequência de aprendizagem fosse ajustada às necessidades reais da turma. Esta opção revelou-se particularmente importante, uma vez que permitiu que os objetivos, os conteúdos e as progressões não fossem definidos apenas em função da modalidade, mas sobretudo das características concretas dos alunos.

As UD eram estruturadas tendo em consideração diferentes categorias transdisciplinares, nomeadamente as habilidades motoras, as capacidades físicas associadas à sua prática, a cultura desportiva e aos conceitos psicossociais. Esta organização permitiu encarar cada modalidade de forma mais ampla, evitando que o processo de ensino se centrasse apenas na execução técnica. Assim, para além da aprendizagem dos gestos motores e dos princípios táticos, procurei integrar aspetos relacionados com as regras, a terminologia específica, a cooperação, a responsabilidade, o respeito pelos colegas e a capacidade de trabalhar em equipa. Esta preocupação encontra-se em coerência com a conceção de ensino apresentada anteriormente, na qual a EF é entendida como uma disciplina que contribui não apenas para o

desenvolvimento motor, mas também para a formação pessoal e social dos alunos. Esta estrutura pode ser observada no Anexo II, onde se apresenta a UD de Natação Pura, utilizada como exemplo da organização e da lógica de progressão adotadas ao longo do EP.

No que diz respeito à organização das progressões, procurei que cada UD apresentasse uma sequência lógica de aprendizagem, partindo da introdução dos conteúdos, passando pela sua exercitação e culminando na consolidação e aplicação em contextos progressivamente mais complexos. Cada aula era pensada em articulação com a anterior e com a seguinte, de modo que o processo de ensino não se resumisse a uma sucessão de tarefas, mas a um percurso coerente de desenvolvimento. Na UD de Natação Pura, por exemplo, esta lógica tornou-se evidente na progressão dos conteúdos técnicos, desde o trabalho mais analítico dos elementos da técnica de Crol e Costas até à sua aplicação em situações de nado mais completas. Em algumas modalidades, a abordagem assumiu um caráter mais analítico e progressivo, enquanto noutras foi dada maior relevância a situações de jogo ou de aplicação contextualizada, sempre em função dos objetivos definidos e das necessidades observadas na turma.

Uma das principais dificuldades sentidas na elaboração das UD relacionou-se com a heterogeneidade da turma. A existência de diferentes níveis de desempenho motor, ritmos de aprendizagem e hábitos de prática desportiva obrigou-me a pensar cuidadosamente o tempo destinado a cada conteúdo e a forma como este poderia ser desenvolvido por todos os alunos. Neste sentido, a construção das UD exigiu uma atenção constante à necessidade de proporcionar oportunidades de evolução tanto aos alunos com maiores dificuldades como àqueles que apresentavam níveis de desempenho mais elevados. Esta dificuldade levou-me a compreender que uma UD, por mais bem estruturada que esteja, só se torna pedagogicamente relevante quando consegue respeitar os diferentes pontos de partida dos alunos e criar possibilidades reais de evolução para todos.

Todas as UD eram acompanhadas de uma justificação pedagógica, procurando fundamentar as opções metodológicas adotadas e demonstrar a coerência entre os objetivos definidos, os conteúdos selecionados e a sequência de aprendizagem proposta. Este exercício revelou-se particularmente importante para o desenvolvimento do meu raciocínio pedagógico, uma vez que me obrigou a refletir sobre o sentido de cada decisão antes da sua aplicação. Assim, compreendi que elaborar uma UD não consiste apenas em distribuir conteúdos por aulas, mas em construir um percurso de aprendizagem intencional, sustentado e orientado para a evolução dos alunos.

A elaboração das UD permitiu-me compreender que ensinar uma modalidade não significa apenas selecionar conteúdos ou organizar tarefas. Implica construir um percurso progressivo, coerente e ajustado às características dos alunos, no qual cada decisão deve contribuir para a aprendizagem pretendida. Foi precisamente esta organização que serviu de base à elaboração dos diferentes PA, através dos quais procurei concretizar, em contexto real de aula, as intenções pedagógicas previamente definidas nas UD.

4.2.3 Planos de Aula

A transformação das intenções pedagógicas em propostas concretas de intervenção materializou-se nos PA, que constituíram o nível mais específico do planeamento. Se o Planeamento Anual permitiu organizar o ano letivo e as UD possibilitaram estruturar a progressão de cada modalidade, os PA assumiram a função de orientar cada sessão, definindo de forma precisa os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, a organização dos alunos, os critérios de êxito e os momentos de reflexão. Esta articulação entre os diferentes níveis de planeamento revelou-se fundamental para garantir coerência entre o que era previsto a médio prazo e aquilo que era efetivamente desenvolvido em cada aula. Neste sentido, Bento (2003) salienta que o planeamento da aula deve traduzir uma ação pedagógica intencional, organizada e coerente com os objetivos definidos.

Os PA foram realizados de forma sistemática ao longo de todo o EP, integrando informação relativa à turma, à modalidade, à função didática da aula, ao espaço

de lecionação, ao material necessário e aos objetivos definidos nos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo. Para além destes elementos, contemplava ainda a organização da aula em diferentes momentos, a descrição das situações de aprendizagem, os tempos previstos para cada tarefa, os critérios de êxito, a justificação pedagógica das opções tomadas e, posteriormente, a reflexão crítica sobre a aula lecionada. Esta estrutura permitia-me antecipar de forma mais rigorosa o desenvolvimento da sessão e compreender que cada exercício deveria ter uma finalidade clara no percurso de aprendizagem dos alunos.

Ao longo do EP, fui percebendo que a construção de um PA não se limita à seleção de exercícios ou à distribuição do tempo disponível. Pelo contrário, exige compreender o porquê de cada tarefa, a sua relação com os objetivos da aula e a forma como poderá contribuir para a aprendizagem dos alunos. Esta preocupação encontra suporte em Rink (2014), ao defender que as tarefas propostas em aula devem estar diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem, permitindo aos alunos compreender o sentido daquilo que realizam e progredir de forma consistente. Esta ideia tornou-se cada vez mais evidente à medida que fui ganhando experiência na planificação das aulas. Inicialmente, a minha preocupação centrava-se sobretudo em organizar tarefas adequadas ao conteúdo a trabalhar; contudo, com o tempo, passei a valorizar de forma mais consciente a articulação entre objetivos, critérios de êxito, organização dos alunos, tempo de prática, feedback previsto e possíveis adaptações. Neste sentido, os PA deixaram de ser apenas documentos preparatórios e passaram a constituir instrumentos de pensamento pedagógico.

Esta evolução tornou-se visível quando comparo os primeiros PA elaborados com aqueles realizados numa fase mais avançada do EP. No início, como aconteceu no PA n.º 2 (Anexo III), relativo à avaliação diagnóstica de Ginástica, a minha atenção estava muito centrada na organização geral da aula, na gestão das estações e na recolha de informação sobre o nível inicial da turma. A própria reflexão crítica desse plano evidencia preocupações associadas à adaptação ao contexto, à gestão do tempo e à necessidade de fornecer feedback individual e coletivo aos alunos. Já numa fase posterior, como se observa no PA n.º 52

(Anexo IV), de Badminton, a planificação revela uma maior preocupação com a definição de objetivos específicos, com a coerência entre as tarefas e os conteúdos, com os critérios de êxito e com a análise das condições reais de prática, nomeadamente ao nível da gestão do espaço, da profundidade necessária para a execução dos batimentos e da necessidade de ajustar a organização da aula em função das dificuldades observadas. Esta comparação permitiu-me reconhecer uma evolução significativa na forma como passei a planear, justificar e refletir sobre a minha intervenção, tornando os PA progressivamente mais completos, intencionais e ajustados às exigências da prática.

Após a lecionação de cada aula, os PA eram ainda complementados por uma reflexão crítica, na qual registava os principais aspetos observados, as dificuldades sentidas e os possíveis reajustamentos a considerar nas aulas seguintes. Embora esta dimensão venha a ser aprofundada posteriormente, importa referir que este exercício contribuiu para que os PA não fossem entendidos apenas como documentos de preparação da aula, mas também como instrumentos de análise e melhoria da prática pedagógica.

Apesar da sua importância, compreendi também que o PA não poderia ser encarado como um documento rígido. A realidade da aula exigiu, muitas vezes, capacidade de adaptação perante fatores como o número de alunos presentes, a disponibilidade de material, as condições do espaço, o comportamento da turma ou a forma como os alunos respondiam às tarefas propostas. Neste sentido, planear uma aula implicava não apenas prever uma sequência de exercícios, mas também antecipar possíveis dificuldades e preparar alternativas que permitissem manter a coerência pedagógica da intervenção. Esta aprendizagem revelou-se particularmente importante para compreender que a qualidade do PA não depende apenas da sua estrutura formal, mas da sua capacidade de orientar a ação do professor sem limitar a sua tomada de decisão em contexto real.

A elaboração dos PA permitiu-me compreender que uma aula bem planeada começa muito antes do momento da sua lecionação. Exige interpretar a UD,

definir objetivos claros, selecionar tarefas coerentes, prever estratégias de organização, antecipar dificuldades e refletir criticamente após a sua implementação. Mais do que preparar exercícios, aprendi a preparar condições para que os alunos aprendessem. No entanto, apesar de todo o cuidado colocado na planificação, a prática demonstrou que nem sempre aquilo que é previsto corresponde ao que acontece em aula, tornando necessária uma constante capacidade de adaptação e reajustamento.

Se o planeamento é a antecipação necessária do processo de ensino-aprendizagem, a sua implementação em contexto real revelou-me que a rigidez é o maior obstáculo à aprendizagem. O PA, embora indispensável, é apenas o ponto de partida; a sua eficácia depende da minha capacidade de, em frações de segundo, ajustar a estratégia original perante os imprevistos da escola. Esta necessidade de “Planos B” tornou-se, assim, o elemento chave que dá sentido à flexibilidade do planeamento e que passarei agora a explorar com base nas experiências vividas.

4.2.4 Flexibilidade do Planeamento: A Estratégia dos "Planos B"

A flexibilidade do planeamento não foi apenas um conceito teórico, mas uma necessidade constante e diária no decorrer do Estágio Profissional. A complexidade do contexto de estágio, com a partilha frequente de espaços e a dependência das condições atmosféricas, exigiu que a flexibilidade fosse colocada em prática de forma frequente e fundamentada. Com o avançar do primeiro período, tomei consciência de que o planeamento deveria antecipar cenários de contingência; a previsão da chegada do inverno, e a consequente impossibilidade de utilizar o espaço exterior, obrigou-me a preparar, mentalmente e em documento (Anexo VI), alternativas para a partilha de pavilhão com outros colegas, o que por vezes implicava a adoção da mesma modalidade que a turma residente, por razões logísticas.

Esta postura de antecipação não significa que o planeamento original tenha falhado, mas sim que a prática docente é viva. Por diversas vezes, o decurso de um exercício não produziu o efeito pretendido, exigindo uma capacidade de reajustamento em tempo real. Nestes momentos, a minha intervenção centrou-

se na análise da raiz do problema: se a falha era de organização, alterava os grupos; se era de compreensão, simplificava estruturalmente a tarefa ou recorria a um momento analítico e a uma nova exemplificação mais detalhada. Um exemplo paradigmático ocorreu numa das aulas de Andebol, impossibilitada pelo clima. Perante um pavilhão lotado e a necessidade de partilhar o espaço, tive de transitar para a modalidade de Basquetebol. Em vez de ver esta mudança como um obstáculo, utilizei-a para focar a intervenção em conteúdos transversais às duas modalidades: a movimentação sem bola, a tomada de decisão e a resolução de situações de superioridade numérica. A adaptação foi facilitada pelo facto de os alunos estarem já habituados a estas contingências, o que reforçou a importância de manter um ambiente de aula estável, mesmo quando o contexto físico se altera drasticamente.

Da mesma forma, situações de comportamento disruptivo exigiram reajustamentos dinâmicos, nomeadamente na reorganização de grupos, sem que tal comprometesse a estrutura da aula ou o objetivo de aprendizagem. Estas experiências permitiram-me compreender que o "Plano B" não é um improviso, mas uma estratégia de contingência que preserva a integridade pedagógica.

Refletindo sobre este percurso, concluo que a necessidade de adaptar exercícios, ou até a aula inteira, me tornou um docente mais criativo e seguro. Mais do que isso, desenvolvi um olhar muito mais crítico sobre a construção dos meus planos de aula: hoje, ao planear, antecipo possíveis cenários de risco (falta de material, condições meteorológicas ou alterações de espaço) e crio soluções preventivas. Esta experiência consolidou a convicção de que ser professor implica um equilíbrio constante entre o rigor da planificação e a agilidade necessária para servir, acima de tudo, a aprendizagem dos alunos.

4.3 Intervenção Pedagógica

Se o Planeamento Anual, as UD e os PA permitiram organizar a minha ação docente, foi no contacto direto com os alunos que essas decisões ganharam significado, sendo ajustadas em função da realidade da aula. Neste sentido, a intervenção não se limitou à aplicação do que estava previamente planeado, mas

exigiu capacidade de decisão, gestão, comunicação e adaptação às características da turma.

A qualidade da intervenção pedagógica depende da coerência entre os objetivos definidos, as tarefas propostas, a instrução, o feedback e a avaliação, elementos que Rink (2014) considera fundamentais para promover aprendizagens significativas. Assim, este ponto procura analisar as principais dimensões da minha intervenção pedagógica, destacando a gestão e organização da aula, a relação pedagógica com os alunos, a comunicação pedagógica e a diferenciação da intervenção em função das necessidades da turma.

4.3.1 A Prática Metodológica: O Aluno no Centro da Ação

A transição dos princípios teóricos defendidos na conceção de ensino para a realidade da prática pedagógica diária exigiu que as abordagens centradas no aluno fundamentadas por autores como Metzler (2017) ou Siedentop (1994) não ficassem restritas ao plano conceptual, mas se materializassem de forma consistente nas estratégias metodológicas adotadas. Perante uma turma do décimo primeiro ano caracterizada por um nível motor globalmente baixo e por alguma resistência inicial à prática regular, o grande desafio pedagógico consistiu em afastar uma instrução excessivamente diretiva e reprodutivista, estruturando as aulas de modo a conferir protagonismo, autonomia e capacidade de reflexão aos alunos.

Esta opção metodológica refletiu-se na operacionalização de diferentes abordagens ao longo das unidades didáticas. Nas modalidades de desportos coletivos, como o Andebol e o Voleibol, a introdução dos conteúdos evitou o isolamento puramente analítico do gesto técnico. Embora nas fases iniciais das unidades didáticas tenham surgido momentos mais analíticos fundamentais para a aquisição base do comportamento motor e da técnica correta, a progressão orientou-se rapidamente para situações de jogo reduzido. Sempre que o exercício se tornava mecânico e os alunos demonstravam uma tendência para correr atrás da bola sem refletir sobre a ação, optava por interromper a atividade, decompondo a situação passo a passo. Nestes momentos, recorria ao feedback interrogativo, desafiando os alunos a justificarem as suas tomadas de decisão e

a identificarem opções táticas mais vantajosas, promovendo ativamente o pensamento crítico.

No âmbito da Ginástica e da Dança, a abordagem pedagógica centrou-se na exploração da autonomia criativa dos alunos. Na Ginástica, após a introdução e abordagem inicial de figuras acrobáticas de diferentes dimensões, variando entre dois a seis elementos, os alunos dispunham de momentos autónomos de criação coreográfica, sendo estimulados a desenhar figuras inéditas não abordadas formalmente em aula, onde o critério da criatividade assumia um papel central na avaliação. De forma semelhante, na Dança, os passos fundamentais eram inicialmente praticados a pares numa lógica analítica de repetição individual, evoluindo de seguida para momentos de construção coreográfica em grupo, nos quais os alunos autonomizavam a aplicação do vocabulário técnico adquirido.

Na unidade didática de Badminton, recorri intencionalmente ao modelo de ensino a pares. Numa fase inicial, os alunos manifestaram alguma reticência e receio de corrigir os colegas, temendo que essa atitude fosse interpretada como uma crítica pessoal ou prejudicial para a avaliação. Após uma intervenção clarificadora sobre a importância da ajuda mútua e do erro como motor de evolução, os alunos conseguiram assumir com naturalidade papéis alternados de execução e de observação e correção baseada em critérios técnicos (Anexo VII), o que incrementou significativamente o tempo útil de prática.

Por fim, na Natação, embora o modelo de instrução direta tenha assumido um peso relevante devido às exigências inerentes à segurança e à especificidade técnica do meio aquático, procurei enriquecê-lo através de estratégias de descoberta guiada a partir do cais da piscina. Em vez de me limitar a apontar o erro de forma diretiva, recorria frequentemente à demonstração contrastante, confrontando a execução incorreta com a correta, ou a questões orientadas sobre a ação dos membros, guiando o pensamento dos alunos para a perceção autónoma e a autocorreção do movimento.

4.3.2 Gestão e organização da aula

A gestão e organização da aula constituíram uma das dimensões mais desafiantes da minha intervenção pedagógica, sobretudo numa fase inicial do EP. Embora tenha sentido facilidade em controlar o ambiente geral da turma, rapidamente compreendi que gerir uma aula de EF implicava muito mais do que manter a ordem. Era necessário organizar o tempo, o espaço, os materiais, os grupos e as transições de forma a garantir que os alunos permanecessem envolvidos nas tarefas e que o tempo disponível fosse efetivamente aproveitado para promover aprendizagem. Neste sentido, Rink (2014) salienta que a qualidade do ensino está relacionada com a forma como o professor organiza as tarefas, gere o tempo de prática e cria condições para que os alunos se mantenham envolvidos no processo de aprendizagem.

Uma das principais dificuldades sentidas no início da prática esteve relacionada com a gestão do tempo útil de aula. Apesar de, na maioria das situações, conseguir cumprir aquilo que estava previsto nos PA, nem sempre conseguia avaliar com precisão o tempo necessário para cada exercício. Em alguns momentos, prolongava determinadas tarefas para além do desejável, enquanto noutros percebia que os alunos necessitavam de mais tempo para compreender ou consolidar aquilo que estava a ser trabalhado. Também as transições entre tarefas foram sendo progressivamente otimizadas, procurando reduzir tempos mortos e aumentar o tempo de prática efetiva dos alunos.

A organização dos alunos variou em função das características de cada modalidade e dos objetivos definidos para cada aula. Em modalidades como a Dança e o Badminton, recorri frequentemente ao trabalho a pares, enquanto no Andebol e na Ginástica Acrobática optei pela constituição de equipas, aproximando a intervenção de uma lógica mais cooperativa. Na Natação, a organização por níveis de desenvolvimento permitiu ajustar melhor as tarefas às capacidades dos alunos, garantindo maior segurança e adequação pedagógica. Já no Voleibol, procurei variar os grupos ao longo das aulas, de modo a promover diferentes interações e evitar dinâmicas que pudessem comprometer o envolvimento dos alunos.

Do ponto de vista organizativo, surgiram também situações em que foi necessário reajustar grupos durante a aula, sobretudo quando determinadas dinâmicas comprometiam o funcionamento da tarefa. Nestes momentos, a reorganização dos alunos permitiu preservar o tempo de prática, reduzir comportamentos de dispersão e manter a aula centrada nos objetivos definidos.

Um exemplo significativo da minha evolução ocorreu na modalidade de Badminton. Numa das primeiras aulas, percebi que colocar todos os alunos em prática simultaneamente, num espaço reduzido, dificultava a qualidade da execução e o acompanhamento das tarefas. Perante esta dificuldade, reajustei a organização da aula, colocando os alunos a trabalhar em pares, sendo que um executava a tarefa enquanto o outro assumia o papel de observador/treinador, recorrendo a uma folha de apoio com as habilidades técnicas e respetivas componentes críticas. Esta estratégia permitiu rentabilizar melhor o espaço disponível, reduzir tempos de espera e manter a organização da tarefa, sem comprometer o tempo de prática dos alunos.

4.3.3 Relação pedagógica e clima de aula

A relação pedagógica estabelecida com os alunos constituiu uma dimensão fundamental da minha intervenção ao longo do EP. Desde o início, procurei construir uma relação assente no respeito, na confiança e na proximidade, sem deixar de afirmar o meu papel enquanto professor. Esta dimensão revelou-se particularmente importante, uma vez que a turma residente apresentava, na sua maioria, um comportamento adequado, mas nem sempre demonstrava grande motivação ou envolvimento nas aulas de EF. Neste sentido, compreendi que criar um clima de aula positivo dependia não apenas da organização das tarefas, mas também da confiança construída, da definição clara de limites e da capacidade de compreender as características individuais e coletivas da turma.

Nas primeiras semanas, embora os alunos me respeitassem, foi necessário esclarecer que a boa relação construída não poderia ser confundida com permissividade. Por esse motivo, senti necessidade de conversar seriamente com a turma, reforçando que, apesar da postura próxima e disponível, existiam regras que tinham de ser cumpridas e níveis de empenho que deveriam ser

respeitados. Esta situação ajudou-me a compreender que a proximidade com os alunos só é pedagogicamente eficaz quando acompanhada de exigência, consistência e clareza na definição de limites. Esta ideia vai ao encontro de Nóvoa (2009), ao salientar que a profissão docente possui uma forte dimensão relacional, na qual a capacidade de compreender os alunos assume um papel central na ação educativa.

A construção desta relação foi acontecendo de forma gradual, através de conversas no início e no final das aulas, da escuta das suas preocupações e da tentativa de conhecer melhor os seus interesses, dificuldades e formas de estar. Esta aproximação permitiu-me perceber como poderia motivar cada aluno e qual a forma de intervenção mais adequada em diferentes situações. Em alguns momentos, recorri a uma postura mais descontraída e ao humor para criar um ambiente mais leve; noutros, foi necessário adotar um discurso mais sério, sobretudo quando surgiam comportamentos de dispersão, falta de empenho ou pequenos conflitos entre colegas. O facto de os alunos se sentirem à vontade para falar comigo facilitou a resolução de atritos e permitiu-me intervir de forma mais ajustada no clima da aula.

A experiência com a turma partilhada do 6.º ano permitiu-me ainda perceber que a relação pedagógica assume características diferentes consoante a idade, a maturidade e o perfil dos alunos. Por se tratar de uma turma mais nova e mais motivada para a prática, exigiu uma postura diferente, marcada por maior dinamismo, maior acompanhamento e uma comunicação adaptada ao nível de desenvolvimento dos alunos.

4.3.4 Comunicação pedagógica: instrução, demonstração e feedback

A comunicação pedagógica assumiu um papel central na minha intervenção ao longo do EP, influenciando a forma como os alunos compreendiam as tarefas, se envolviam na prática e corrigiam a sua execução. Esta dimensão esteve presente nos momentos de instrução, demonstração e feedback, sendo determinante para orientar a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Rink (2014) salienta que a clareza da instrução, a adequação das tarefas e a

qualidade do feedback constituem elementos fundamentais para promover aprendizagens significativas.

No início do estágio, senti algumas dificuldades em encontrar o equilíbrio adequado nos momentos de explicação. Por vezes, prolongava-me demasiado, reduzindo o tempo de prática; noutras situações, procurava ser tão breve que alguns alunos não compreendiam totalmente aquilo que era pedido. Com o decorrer do EP, fui percebendo que comunicar bem não significava falar muito, mas transmitir a informação essencial de forma clara, objetiva e ajustada ao nível da turma. Esta evolução permitiu-me tornar as explicações mais eficazes e garantir uma melhor compreensão das tarefas.

A demonstração constituiu uma estratégia central na minha intervenção pedagógica, assumindo abordagens distintas consoante a modalidade, o momento da aprendizagem e os objetivos pretendidos. À medida que fui conhecendo melhor a turma, passei a integrar frequentemente os alunos na demonstração de tarefas e novos elementos técnicos, pautando sempre essa escolha por um intuito estritamente positivo. Desta forma, recorria a elementos com um nível técnico avançado, o que me permitia ficar de fora da ação e guiar mais facilmente a atenção da turma para os pontos fulcrais. Esta estratégia aplicava-se, por exemplo, no Andebol, onde utilizava alunos com prática regular e federada para exemplificar situações de jogo, na Ginástica, onde recorria a um grupo na construção e demonstração guiada de figuras, ou na Dança, onde os passos eram inicialmente executados por mim e depois exemplificados em conjunto com um aluno. Numa perspetiva ética, evitei sempre utilizar alunos para demonstrar execuções erradas, por reconhecer que tal seria prejudicial para o seu desenvolvimento.

Em contrapartida, optava por realizar eu próprio a demonstração nos momentos de introdução de novos conteúdos e aspetos técnicos como sucedia no Voleibol, no Badminton ou na Natação, onde exemplificava o movimento correto diretamente no cais da piscina. Para além disso, reservava a minha própria demonstração para momentos em que pretendia simular propositadamente uma execução incorreta, desafiando os alunos a identificar o erro e a guiarem-me

para a correção técnica. Esta gestão diversificada, ora valorizando o modelo de excelência através dos alunos mais competentes, ora utilizando a demonstração contrastante do professor para promover o pensamento crítico, revelou-se fundamental para garantir o rigor técnico e o envolvimento ativo da turma.

O feedback foi uma das dimensões em que senti maior evolução. Apesar de conseguir identificar com facilidade os erros dos alunos, numa fase inicial recorria sobretudo a feedbacks diretivos e, por vezes, demasiado extensos. Com a experiência, procurei tornar o feedback mais curto, específico e ajustado ao momento da aprendizagem, utilizando feedback individual, coletivo, corretivo, positivo e interrogativo. Esta preocupação encontra suporte em Mesquita eGraça (2011), ao destacarem que o feedback constitui uma dimensão essencial da comunicação pedagógica, permitindo orientar, corrigir e reforçar a ação dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Quando a dificuldade era comum a vários alunos, optava por interromper brevemente a aula e fornecer uma correção coletiva; quando era específica, intervinha de forma individualizada. Na Natação, por exemplo, recorri frequentemente ao feedback interrogativo, procurando levar os alunos a refletir sobre a posição do corpo, a respiração ou a ação dos membros. Esta estratégia permitiu tornar os alunos mais conscientes da própria execução, promovendo uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

4.3.5 Diferenciação pedagógica e adaptação às necessidades dos alunos

A diferenciação pedagógica revelou-se uma dimensão importante da minha intervenção, permitindo responder, em contexto de aula, à heterogeneidade já identificada no processo de planeamento. Essa diferença tornava-se particularmente visível nas situações de prática, nas quais alguns alunos demonstravam maior domínio técnico e confiança, enquanto outros necessitavam de mais apoio, tempo e encorajamento para se envolverem nas tarefas. Neste sentido, diferenciar não significou planear uma aula diferente para cada aluno, mas adaptar tarefas, regras, grupos e formas de apoio, procurando responder aos diferentes ritmos de aprendizagem. Esta preocupação encontra suporte em (Tomlinson, 2014), ao defender que a diferenciação pedagógica

implica ajustar o ensino às necessidades, interesses e níveis de preparação dos alunos.

Esta heterogeneidade tornou-se particularmente evidente na modalidade de Voleibol. Por se tratar de uma modalidade muito dependente da cooperação entre colegas, as diferenças técnicas condicionavam frequentemente as situações de jogo. Em alguns momentos, verificava-se uma sucessão de serviços diretos, reduzindo a continuidade da jogada; noutras situações, apenas os alunos tecnicamente mais competentes tinham contacto regular com a bola. Perante esta dualidade, compreendi que a diferenciação pedagógica não poderia cingir-se exclusivamente ao apoio aos alunos com maiores dificuldades, sob pena de estagnar o progresso dos elementos mais aptos. Assim, procurei adotar estratégias que respondessem a ambos os extremos da turma: para os alunos com menor rendimento motor, condicionei as tarefas através da alteração de regras (como a obrigatoriedade de a bola passar por todos os elementos da equipa ou a limitação dos finalizadores), promovendo a sua inclusão e participação ativa; em simultâneo, para os alunos mais avançados, introduzi constrangimentos de complexidade tática e técnica — exigindo maior rigor na colocação do passe, maior variedade de soluções ofensivas ou a assunção de papéis de liderança e coorientação dos colegas de equipa. Estas adaptações demonstraram que a aprendizagem abrange múltiplos domínios para além do motor, estimulando também o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo (como a responsabilidade e a cooperação) em toda a turma, garantindo que o desafio estivesse presente para todos, independentemente do seu ponto de partida.

Ao longo do EP, compreendi que diferenciar não consiste em diminuir a exigência, mas em criar condições para que cada aluno possa progredir a partir do seu ponto de partida. A adaptação das tarefas, das regras, dos grupos e dos objetivos permitiu-me responder melhor às necessidades da turma, garantindo simultaneamente desafio, participação e possibilidade de sucesso. Esta ideia aproxima-se de Metzler (2017), ao defender que a intervenção pedagógica deve considerar diferentes formas de organização e participação, e de Rink (2014), ao salientar que a qualidade do ensino depende da capacidade do professor em

propor tarefas ajustadas ao nível dos alunos. Assim, a diferenciação pedagógica revelou-se essencial para tornar a intervenção mais inclusiva, equilibrada e orientada para a aprendizagem de todos.

4.4 Avaliação das Aprendizagens

A avaliação constituiu uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do EP. Inicialmente, encarava a avaliação sobretudo como um momento de verificação final do desempenho dos alunos, mas, com o decorrer da prática, fui compreendendo que esta deve assumir um caráter contínuo, regulador e orientador da intervenção pedagógica. Neste sentido, a avaliação permitiu-me recolher informação sobre o nível dos alunos, acompanhar a sua evolução, ajustar estratégias de ensino e fundamentar as classificações atribuídas. Esta perspetiva encontra suporte em Bento (2003), ao considerar que a avaliação deve estar integrada no processo de ensino, contribuindo para orientar as decisões pedagógicas do professor.

4.4.1 Avaliação diagnóstica

Em quase todas as unidades didáticas, com exceção da Dança, a avaliação diagnóstica assumiu-se como a etapa inicial e estruturante do processo de ensino-aprendizagem. A opção por não aplicar uma avaliação diagnóstica formal na Dança assentou numa razão funcional e pedagógica decorrente do contacto direto com a turma: no final do segundo período, procurei auscultar os alunos sobre as suas vivências e experiências anteriores na modalidade, constatando que a grande maioria nunca tinha abordado a dança social, nomeadamente o chachachá, e apresentava uma inexperiência total neste domínio. Perante a evidência de um ponto de partida nulo, considerei que a realização de um momento formal de avaliação diagnóstica seria redundante, traduzindo-se num desgaste desnecessário de tempo útil de aula para diagnosticar uma incapacidade previsível. Desta forma, optei por iniciar de imediato a abordagem aos passos fundamentais na primeira sessão, otimizando o tempo disponível para promover a evolução dos alunos a partir do zero.

Nas restantes modalidades, a avaliação diagnóstica constituiu um procedimento sistemático e indispensável, precedendo sempre a elaboração das respetivas Unidades Didáticas. Em vez de conceber as unidades de forma abstrata, adotei como princípio metodológico recolher primeiramente a informação diagnóstica para, só depois, estruturar os conteúdos e os ritmos de progressão mais adequados às carências observadas. Para o efeito, recorri a grelhas de observação estruturadas com critérios técnicos e táticos essenciais, avaliando os alunos em contextos de jogo reduzido ou em situações de execução técnica simplificada, como sucedeu na Natação, através de tarefas analíticas de nado para aferir a posição corporal, a respiração, a coordenação e qualidade técnica.

A análise crítica desta dimensão permitiu-me compreender a avaliação diagnóstica como um verdadeiro "mal necessário" da prática pedagógica. Por um lado, exige o dispêndio de uma aula inteira, o que gera uma tensão latente face à gestão do tempo útil de ensino e ao cumprimento do programa letivo. Contudo, essa aparente "perda" de tempo revela-se um investimento altamente rentável: é precisamente a precisão do diagnóstico inicial que impede o professor de avançar no escuro, permitindo desenhar intervenções cirúrgicas e garantir uma evolução mais consistente, focada e direcionada para aquilo que a turma realmente precisa de evoluir.

Paralelamente, importa sublinhar a dimensão relacional e emocional vivida durante estes momentos. A clareza com que comuniquei o propósito da avaliação diagnóstica, esclarecendo explicitamente que não teria qualquer peso na classificação sumativa final, revelou-se determinante para gerir o clima de aula. Ao perceberem que o objetivo era apenas mapear as suas necessidades para orientar as aulas seguintes, os alunos não evidenciaram sinais de ansiedade ou nervosismo, adotando uma atitude serena e autêntica. Esta postura permitiu recolher dados fidedignos sobre o seu real desempenho motor, sem a interferência do stresse habitualmente associado aos momentos de avaliação.

4.4.2 Avaliação formativa e sumativa

A avaliação formativa esteve permanentemente presente ao longo de todas as aulas, assumindo-se como o verdadeiro motor regulador da minha intervenção pedagógica e do planeamento. Mais do que um mero registo passivo do desempenho, a informação recolhida através da observação direta, do feedback e do suporte videográfico funcionou como uma ferramenta de tomada de decisão constante, tanto em tempo real (durante a aula) como a médio prazo (na reestruturação das aulas seguintes). Por exemplo, em situações de aula em que identificava uma dificuldade técnica comum a vários alunos — cenário amplamente potenciado por quebras de continuidade, como sucedeu no primeiro período em Andebol, em que a interrupção de duas semanas devido a uma visita de estudo obrigou a readaptar a sessão —, a avaliação formativa em tempo real permitia-me parar o exercício, simplificar imediatamente a progressão pedagógica e ajustar o foco da tarefa. Consequentemente, essa evidência recolhida no terreno transitava para o momento de reflexão pós-aula, determinando a alteração direta dos conteúdos e da estrutura do Plano de Aula seguinte para colmatar as lacunas detetadas. De igual modo, nas modalidades de expressão e criação como a Dança e a Ginástica Acrobática, o recurso ao registo videográfico e à observação analítica das apresentações por grupo permitia-me intervir de forma cirúrgica: se o erro fosse generalizado, interrompia e realizava uma correção coletiva; se fosse específico, orientava o feedback grupo a grupo, ajustando o ritmo e as exigências das tarefas seguintes em função da autonomia demonstrada. Tal como refere Fernandes (2005), a avaliação formativa cumpriu assim a sua principal função reguladora, garantindo que o ensino não avançasse de forma cega, mas sim permanentemente ajustado ao ritmo real de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à avaliação sumativa, procurei garantir que os alunos fossem avaliados apenas sobre os conteúdos efetivamente lecionados ao longo da UD. Para tal, construía grelhas de avaliação com critérios diretamente relacionados com os objetivos trabalhados nas aulas. A forma de avaliação variava em função da modalidade: no Voleibol e no Andebol, a avaliação ocorreu sobretudo em situações de jogo; no Badminton, combinou situações de jogo com a execução

de sequências de batimentos; noutras modalidades, foram utilizados contextos ajustados às características dos conteúdos abordados. Para além da dimensão prática, a cultura desportiva, as regras e a terminologia específica foram avaliadas através de testes teóricos.

A avaliação não se limitou, contudo, aos momentos formais. Ao longo de cada UD, foram também considerados aspetos como a assiduidade, a participação, o empenho, o comportamento, a responsabilidade e a evolução demonstrada pelos alunos. Para esse efeito, recorri a registos de presenças, faltas de material e faltas de empenho, procurando construir uma visão mais completa e justa do percurso de cada aluno. Antes dos momentos de avaliação, explicava aos alunos os critérios que seriam considerados, reforçando também que a avaliação tinha um caráter contínuo e que todas as aulas contribuíam para a apreciação final.

Uma das maiores dificuldades sentidas neste processo foi garantir uma observação justa, rigorosa e objetiva de todos os alunos. Numa fase inicial do estágio, as minhas grelhas de avaliação assentavam em critérios genéricos e demasiado amplos, baseados em escalas qualitativas abstratas (como a gradação entre «não executa» e «executa muito bem», apoiada apenas nos critérios gerais de execução dos conteúdos). Com o decorrer da prática e a experiência acumulada, compreendi que este modelo gerava margem para subjetividade. Perante isso, alterei profundamente a construção das grelhas, evoluindo para descritores de desempenho altamente específicos e comportamentais. Por exemplo, em vez de avaliar de forma vaga a pega de um implemento, passei a discriminar o erro na grelha: o nível mais baixo passou a implicar um critério concreto (como “executa a pega incorreta da raquete com a mão desajustada e mal posicionada”), diferenciando-se progressivamente de níveis intermédios e superiores (como “executa com dificuldade a pega controlada e ajustada, mas com falha no ajuste em função do batimento”). No que respeita à ponderação, mantive sempre uma estrutura equilibrada e clara, na qual as capacidades técnicas e motoras representavam 80% da nota final, enquanto o empenho, a assiduidade e o comportamento contabilizavam os restantes 20%, garantindo que a vertente atitudinal fosse valorizada de forma

transparente. Em simultâneo, a avaliação contínua revelou-se essencial para equilibrar a análise do desempenho pontual, que por vezes era condicionado pela pressão do momento de avaliação formal, com a evolução real demonstrada ao longo da UD. Com esta evolução metodológica na conceção das grelhas, compreendi que avaliar não significa apenas classificar com base em rótulos vagos, mas sim interpretar o percurso do aluno através de descritores claros, tornando as decisões muito mais justas, coerentes e fundamentadas.

4.5 Reflexão sobre a prática

A reflexão sobre a prática constituiu uma dimensão essencial do meu desenvolvimento ao longo do EP, permitindo transformar as experiências vividas em aprendizagens profissionais. Desde cedo compreendi que lecionar uma aula não terminava no momento em que esta acabava, mas prolongava-se na análise crítica daquilo que tinha acontecido, das decisões tomadas e dos efeitos que essas decisões tinham produzido nos alunos. Esta perspetiva encontra suporte em Schön (1983), ao valorizar a reflexão sobre a ação como um processo fundamental para compreender a prática e melhorar a intervenção profissional.

4.5.1 A reflexão como instrumento de análise da intervenção

Após cada aula, procurava realizar um primeiro registo áudio, no qual enumerava os principais aspetos positivos e negativos da sessão, bem como situações concretas que considerava relevantes. Para além disso, fazia também alguns apontamentos que me ajudavam a não perder informação importante. Posteriormente, com o auxílio desses registos, elaborava uma reflexão escrita mais crítica e aprofundada, procurando identificar o que tinha corrido bem, o que poderia ter sido melhorado e que estratégias poderiam ser implementadas na aula seguinte. Desta forma, a reflexão não era apenas um exercício descritivo, mas um momento de análise e de tomada de decisão.

Esta capacidade de análise crítica permitiu-me confrontar a teoria com a imprevisibilidade do terreno. Um exemplo claro ocorreu numa aula do 1.º período em que, devido às condições meteorológicas adversas e à limitação drástica do espaço no pavilhão, tive de alterar de imediato a modalidade prevista para

Andebol e transitar para o Basquetebol. Através da reflexão pós-aula, percebi que, embora a adaptação tática tenha funcionado, a minha explicação inicial do exercício de progressão (1x0 para 2x1 e 3x2) carecia de maior concisão e modelação desde o primeiro momento. Este registo crítico permitiu-me identificar que a dificuldade demonstrada pelos alunos não resultava apenas da complexidade da tarefa, mas sim da clareza da minha instrução, reajustando logo a abordagem para as sessões seguintes.

O foco da reflexão variava em função de cada aula, mas existiam preocupações que surgiam de forma recorrente. Procurava perceber se os alunos tinham estado empenhados, se as tarefas propostas tinham sido adequadas e, sobretudo, se tinham efetivamente aprendido algo. Neste processo, refletia sobre a qualidade dos exercícios, a sequência das tarefas, a organização dos grupos, a clareza da minha comunicação e a pertinência do feedback fornecido. Esta análise permitia-me compreender melhor o impacto da minha intervenção e ajustar as decisões pedagógicas em função das necessidades observadas.

4.5.2 A reflexão como motor de desenvolvimento profissional

A reflexão assumiu também um papel importante na elaboração dos PA seguintes. Muitas vezes, aquilo que identificava na reflexão de uma aula servia de ponto de partida para reorganizar a aula seguinte, alterando o tempo destinado a determinados exercícios, a ordem das tarefas, a estrutura das situações de aprendizagem ou a constituição dos grupos. Este processo ajudou-me a perceber que o erro não deveria ser encarado como uma falha definitiva, mas como uma fonte de informação sobre aquilo que precisava de ser melhorado.

À medida que o estágio avançava, a reflexão deixou de ser um mero balanço de aspetos positivos e negativos para se assumir como um verdadeiro motor de mudança estrutural na minha prática. Numa fase mais avançada, como se verificou num momento de avaliação sumativa em Natação, a reflexão crítica levou-me a dissecar a eficácia da minha intervenção ao nível do feedback pedagógico. Constatei, através da análise pós-aula, que muitas vezes caía no erro de identificar a falha técnica e indicar a correção, mas falhava o 'ciclo

completo' ao não exigir uma nova execução imediata para confirmar se o aluno tinha assimilado a instrução. Esta tomada de consciência, aliada à necessidade de melhorar o tempo de espera nas questões de feedback interrogativo, permitiu-me redefinir conscientemente a minha postura docente, evoluindo para uma intervenção baseada no modelo dinâmico de observar, intervir e voltar a observar. Neste sentido, a reflexão permitiu-me ajustar melhor as tarefas, melhorar a comunicação, tornar o feedback mais eficaz e ganhar maior confiança na intervenção.

A PO e o NE tiveram igualmente um papel relevante neste processo reflexivo. As observações realizadas pela PO permitiram-me receber feedback externo sobre aspetos como o planeamento, a gestão da aula, a relação com os alunos e a coerência entre aquilo que estava previsto nas UD e aquilo que era efetivamente concretizado em aula. Por sua vez, as reuniões e conversas com o NE possibilitaram a partilha de estratégias, a discussão de dificuldades e a análise de diferentes formas de intervenção. Estes momentos ajudaram-me a olhar para a minha prática a partir de outros pontos de vista, permitindo-me detetar aspetos que, de forma individual, poderiam passar despercebidos.

Ao longo do EP, a reflexão foi-se tornando cada vez mais intencional e estruturada. Se numa fase inicial refletia sobretudo sobre aquilo que tinha corrido bem ou mal, progressivamente passei a procurar compreender as razões por detrás dessas situações e a definir estratégias concretas de melhoria. Esta evolução aproxima-se da perspetiva de Perrenoud (2002), ao defender que a prática reflexiva permite ao professor desenvolver uma postura crítica perante a sua ação e construir progressivamente a sua competência profissional. Também Nóvoa (2009) salienta que a identidade docente se constrói através da análise das experiências vividas e da capacidade de atribuir sentido ao percurso profissional.

Assim, a reflexão sobre a prática revelou-se fundamental para a minha evolução enquanto professor estagiário. Permitiu-me planear melhor, intervir com maior segurança, adaptar as tarefas às necessidades dos alunos e compreender que ensinar exige uma aprendizagem permanente. Ao articular conceção,

planeamento, intervenção, avaliação e reflexão, este processo contribuiu para consolidar a minha identidade docente e reforçou a ideia de que ser professor implica questionar continuamente a própria prática, procurando melhorá-la aula após aula.

5. Envolvimento na comunidade

O EP não se limitou à intervenção pedagógica em contexto de aula, assumindo igualmente um papel relevante na integração ativa na comunidade educativa. A participação em atividades promovidas pela escola e pelo grupo disciplinar de EF constituiu uma componente essencial do processo formativo, permitindo um contacto mais próximo com a dinâmica escolar e com as diferentes vertentes da prática docente. Estas experiências contribuíram para uma compreensão mais abrangente do papel do professor, enquanto agente dinamizador da atividade física e promotor do envolvimento dos alunos na vida escolar.

Semana Desportiva

Uma das primeiras experiências de envolvimento na comunidade ocorreu no âmbito da semana desportiva, iniciativa que proporciona aos alunos a possibilidade de experimentarem diferentes modalidades ao longo de vários dias. Durante esta atividade, houve a oportunidade de acompanhar a turma nas modalidades de ténis de mesa e tag-rugby, previamente organizadas por grupos de professores de EF, que posteriormente prestavam apoio aos docentes responsáveis pelas turmas. Esta experiência revelou-se particularmente relevante pela cooperação estabelecida entre os professores, contribuindo para a criação de um vínculo inicial com o grupo de EF, numa fase precoce do EP. Para além disso, permitiu o desenvolvimento de conhecimentos técnico-táticos em diferentes modalidades. No último dia da atividade, dedicado aos jogos tradicionais, os EE assumiram um papel ativo na criação das atividades e na organização dos espaços, reforçando o envolvimento direto na dinamização da iniciativa.

Torneios Desportivos Escolares

No que diz respeito à participação em eventos competitivos, destacou-se o envolvimento nos torneios de ténis de mesa, basquetebol e voleibol. No torneio de ténis de mesa, embora o papel organizativo tenha sido menos expressivo, foi possível desempenhar funções de arbitragem, proporcionando um maior contacto com a modalidade e uma compreensão inicial dos processos organizativos associados a este tipo de eventos. Já nos torneios de basquetebol (formato 3x3) e de voleibol, a participação foi mais ativa, incluindo funções de mesa de arbitragem, registo de resultados e gestão logística das equipas, nomeadamente na organização dos jogos e na orientação dos alunos relativamente aos horários e locais de competição. Estes torneios, organizados em formato de liga com fase de grupos e fase de play-off final, exigiram uma gestão contínua e uma capacidade de adaptação a imprevistos, como faltas de comparência de equipas, contribuindo para o desenvolvimento de competências ao nível da organização e coordenação de eventos.

Destaca-se ainda a participação na prova de natação, integrada no contexto do Desporto Escolar, onde foi realizado o acompanhamento da equipa da escola em competição com outras instituições. Neste contexto, as funções desempenhadas centraram-se no apoio à organização, nomeadamente na orientação dos alunos para as pistas corretas e na garantia da sua presença nas provas. De igual modo, no corta-mato escolar, houve envolvimento na preparação do percurso, através da delimitação do trajeto, bem como no acompanhamento das diferentes séries, assegurando o controlo dos alunos em pontos estratégicos do percurso.

Desporto Escolar

O Desporto Escolar constituiu uma componente relevante do envolvimento na comunidade educativa ao longo do EP, proporcionando uma participação ativa na organização e dinamização de atividades desportivas em contexto extracurricular. Neste âmbito, o NE assumiu um papel preponderante na conceção e implementação de torneios desportivos dirigidos aos alunos da escola.

Durante o primeiro período, o NE foi responsável pela organização de um torneio de futsal destinado ao 3.º ciclo, envolvendo a elaboração do regulamento, a definição da estrutura competitiva, a criação do cartaz de divulgação e a gestão semanal da calendarização e comunicação dos jogos. Para além das tarefas organizativas, houve também a necessidade de assumir funções de arbitragem durante a realização dos jogos, contribuindo para o bom funcionamento da competição.

Nos segundo e terceiro períodos, deu-se continuidade a esta dinâmica, com a organização de novos torneios, nomeadamente um torneio de futsal para o 3.º ciclo e um torneio de voleibol dirigido ao 3.º ciclo e ao ensino secundário. Todos os torneios foram estruturados sob a forma de liga, com realização de jogos semanais, culminando numa fase final de play-off nas últimas semanas, seguida da atribuição de prémios aos três primeiros classificados. Esta organização exigiu uma gestão contínua dos participantes, dos horários e dos espaços, bem como a capacidade de adaptação a imprevistos ao longo do processo.

A participação nestas atividades permitiu desenvolver competências ao nível da organização, coordenação e gestão de eventos desportivos, bem como uma maior compreensão das exigências associadas à dinamização de atividades no contexto escolar. Destaca-se, ainda, a perceção da necessidade de cativar os alunos para a participação nos torneios, sobretudo em modalidades menos populares, evidenciando a importância do papel do professor na promoção da atividade física e no incentivo à participação diversificada dos alunos.

Formação complementar e desenvolvimento profissional

Ao longo do EP, foram ainda realizadas ações de formação e participação em palestras que contribuíram para o enriquecimento do percurso formativo. Destaca-se a formação sobre diabetes e epilepsia em contexto escolar, centrada na forma de lidar com alunos portadores destas condições. Esta formação revelou-se particularmente importante, na medida em que permitiu adquirir conhecimentos fundamentais para a atuação em situações específicas, promovendo uma maior segurança e preparação para responder de forma adequada às necessidades destes alunos. Para além do conhecimento técnico,

reforçou-se a importância do papel do professor na promoção de um ambiente seguro, inclusivo e atento às particularidades de cada aluno.

Para além disso, foi também possível participar numa palestra dinamizada pelo árbitro Flávio Jesus, organizada pelo NE do ISMAI. Nesta sessão, foram abordados aspetos relacionados com a carreira de árbitro de futebol, incluindo os percursos possíveis, os requisitos exigidos, os testes físicos e teóricos, bem como as formas de progressão na arbitragem. Esta experiência permitiu um contacto com uma realidade distinta do contexto escolar, mas igualmente relevante no âmbito do desporto, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das diferentes vertentes associadas à prática desportiva e ao seu enquadramento profissional.

6. Investigação em contexto escolar

Efeito de um programa de trabalho aeróbio integrado nas aulas de Educação Física na capacidade aeróbia de alunos do ensino secundário

Resumo

A prática regular de atividade física desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e no desenvolvimento da aptidão física em adolescentes, sendo a capacidade aeróbia um importante indicador de saúde. Neste contexto, a Educação Física constitui um meio privilegiado para a promoção da atividade física em meio escolar. O presente estudo teve como objetivo analisar o efeito de um programa de desenvolvimento da capacidade aeróbia, integrado nas aulas de Educação Física, na capacidade aeróbia de alunos do ensino secundário. Participaram 23 alunos do 11.º ano, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Foi adotado um desenho quasi-experimental com avaliação pré e pós-intervenção. A capacidade aeróbia foi avaliada através do teste Vai e Vem da bateria FITescola. A intervenção decorreu durante oito semanas, com duas aulas semanais de 90 minutos, integrando exercícios contínuos e treino intervalado nas modalidades de Natação e Voleibol. Os dados foram analisados através de estatística descritiva e inferencial, recorrendo ao teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Os resultados evidenciaram uma melhoria da capacidade aeróbia dos alunos, verificando-se um aumento do valor médio obtido no teste Vai e Vem de 53,72 para 57,82 percursos e diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação ($p = 0,005$). Conclui-se que a implementação sistemática de estratégias de desenvolvimento da capacidade aeróbia nas aulas de Educação Física pode constituir uma abordagem eficaz para promover melhorias da aptidão cardiorrespiratória dos alunos do ensino secundário.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; CAPACIDADE AERÓBIA; TESTE VAI E VEM; FITESCOLA.

Abstract

Regular physical activity plays a fundamental role in promoting health and developing physical fitness among adolescents, with aerobic capacity being recognised as an important indicator of health. In this context, Physical Education represents a privileged setting for promoting physical activity in the school environment. The aim of this study was to analyse the effect of implementing an aerobic capacity development programme integrated into Physical Education classes on the aerobic capacity of secondary school students. A total of 23 eleventh-grade students, aged between 16 and 17 years, participated in the study. A quasi-experimental design with pre- and post-intervention assessment was adopted. Aerobic capacity was assessed using the 20-Meter Shuttle Run Test included in the FITescola battery. The intervention lasted eight weeks and consisted of two 90-minute Physical Education classes per week, incorporating aerobic capacity development strategies within Swimming and Volleyball lessons through continuous exercises and interval training protocols. Data were analysed using descriptive and inferential statistics. Measures of central tendency and dispersion were calculated, and the Wilcoxon signed-rank test was applied to determine statistically significant differences between pre-test and post-test results. The findings revealed an improvement in students' aerobic capacity following the intervention, with the mean score in the 20-Meter Shuttle Run Test increasing from 53.72 to 57.82 shuttles. Inferential analysis showed statistically significant differences between the two assessment moments ($p = 0.005$). It can be concluded that the systematic implementation of aerobic capacity development strategies in Physical Education classes may be an effective approach to improving the cardiorespiratory fitness of secondary school students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; AEROBIC CAPACITY; SHUTTLE RUN TEST; FITESCOLA.

Introdução

A prática regular de atividade física desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e no desenvolvimento físico de crianças e adolescentes. Entre os diferentes componentes da aptidão física relacionada com a saúde, a aptidão cardiorrespiratória assume particular relevância, estando associada à redução do risco de doenças cardiovasculares e metabólicas, bem como à melhoria do bem-estar geral (Ortega et al., 2008). A aptidão cardiorrespiratória reflete a capacidade dos sistemas cardiovascular e respiratório para fornecer oxigénio aos músculos durante esforços prolongados de intensidade moderada a elevada, sendo considerada um importante indicador de saúde em diferentes fases da vida (Ruiz et al., 2009). Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos da atividade física, uma parte significativa dos adolescentes não atinge os níveis recomendados para a sua faixa etária. De acordo com a Organização Mundial da Saúde Organization (2020), crianças e adolescentes devem realizar, em média, pelo menos 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa. No entanto, diversos estudos têm demonstrado uma tendência para a diminuição dos níveis de atividade física durante a adolescência, acompanhada pelo aumento dos comportamentos sedentários, constituindo um importante desafio para a saúde pública.

Neste contexto, a escola assume um papel determinante na promoção de estilos de vida ativos, sendo a disciplina de EF um espaço privilegiado para estimular a prática regular de atividade física e desenvolver diferentes componentes da aptidão física relacionada com a saúde (Fairclough & Stratton, 2005). Através da implementação de estratégias pedagógicas adequadas, as aulas de EF podem contribuir para melhorias significativas na aptidão cardiorrespiratória dos alunos. Intervenções estruturadas que integrem atividades de intensidade moderada a vigorosa têm demonstrado efeitos positivos na capacidade aeróbia de crianças e adolescentes (Trudeau & Shephard, 2008).

A avaliação da aptidão física em contexto escolar constitui igualmente uma ferramenta importante para monitorizar o desenvolvimento físico dos alunos e orientar a intervenção pedagógica. Em Portugal, o programa FITescola disponibiliza uma bateria de testes destinada à avaliação de diferentes componentes da aptidão física relacionada com a saúde FITescola (2023). Entre estes destaca-se o teste Vai e Vem (20 Meter Shuttle Run Test), amplamente utilizado para avaliar a aptidão cardiorrespiratória em crianças e adolescentes. Este teste apresenta níveis adequados de validade e fiabilidade, sendo considerado um instrumento apropriado para utilização em contexto educativo e de investigação (Léger et al., 1988); (Tomkinson et al., 2018).

Nos últimos anos, diversos estudos têm analisado os efeitos de programas de atividade física implementados em contexto escolar na aptidão cardiorrespiratória de crianças e adolescentes, reportando frequentemente melhorias significativas na capacidade aeróbia após períodos de intervenção estruturada. Contudo, os resultados observados dependem de fatores como as características dos participantes, a duração dos programas, o tipo de atividades realizadas e o contexto específico de implementação. Apesar da evidência existente sobre os efeitos de programas de atividade física em contexto escolar, continua a ser relevante analisar a eficácia de intervenções implementadas em contextos reais de ensino, adaptadas às características das modalidades efetivamente lecionadas e às especificidades de cada contexto educativo. No contexto do presente estudo, foi implementado um programa de desenvolvimento da capacidade aeróbia integrado nas aulas de Educação Física, envolvendo as modalidades de Natação e Voleibol. A intervenção incluiu exercícios de carácter contínuo e protocolos de treino intervalado, procurando promover adaptações favoráveis ao nível da aptidão cardiorrespiratória dos alunos.

O presente estudo teve como objetivo analisar o efeito da implementação de um programa de desenvolvimento da capacidade aeróbia, integrado nas aulas de EF, na capacidade aeróbia de alunos do ensino secundário, avaliada através do teste Vai e Vem da bateria FITescola. Com base na literatura existente, coloca-

se a hipótese de que a implementação sistemática destas estratégias conduzirá a melhorias estatisticamente significativas na capacidade aeróbia dos alunos entre o pré-teste e o pós-teste.

Metodologia

Desenho do estudo

O presente estudo adotou um desenho quase-experimental, de grupo único, com avaliação em dois momentos (pré-teste e pós-teste), tendo como objetivo analisar o efeito da implementação de um programa de desenvolvimento da capacidade aeróbia, integrado nas aulas de EF, na capacidade aeróbia de alunos do ensino secundário. A capacidade aeróbia foi avaliada antes e após a implementação do programa, permitindo comparar os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação e analisar as alterações ocorridas ao longo do período de intervenção.

Participantes

Participaram no presente estudo 23 alunos de uma turma do 11.º ano do Curso de Línguas e Humanidades, com idades compreendidas entre 16 e 17 anos. A amostra foi constituída por 12 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Todos os alunos da turma participaram no estudo, embora um dos alunos não tenha participado nas aulas de Natação, mas participou nas aulas de Voleibol, e outro não participou nas aulas de Voleibol, tendo participado apenas nas aulas de Natação.

A participação no estudo foi voluntária e autorizada pelos respetivos encarregados de educação através da assinatura de um termo de consentimento informado, livre e esclarecido. Foram assegurados os princípios éticos da investigação em contexto escolar, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Instrumentos de recolha de dados

A capacidade aeróbia dos alunos foi avaliada através do teste Vai e Vem (*20 Meter Shuttle Run Test*), integrado na bateria de testes FITescola. O teste foi aplicado de acordo com os procedimentos definidos pelo protocolo FITescola., consistindo na realização de percursos de corrida de 20 metros, ao ritmo de sinais sonoros progressivamente mais rápidos, exigindo um aumento gradual da velocidade de deslocamento. Os participantes devem deslocar-se entre duas linhas paralelas, acompanhando o ritmo imposto pelos sinais sonoros, sendo o teste interrompido quando o aluno não consegue manter o ritmo estabelecido ou decide interromper o esforço. O desempenho é registado com base no último nível atingido e número de percursos completados, sendo utilizado como indicador da capacidade aeróbia.

Procedimentos

O estudo foi desenvolvido em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste.

Pré-teste

Os valores considerados para o pré-teste correspondem aos resultados obtidos pelos alunos na avaliação da capacidade aeróbia realizada no âmbito da aplicação regular da bateria de testes FITescola, no dia 28 de outubro de 2025. Estes resultados permitiram caracterizar o nível inicial da capacidade aeróbia dos participantes antes da implementação do programa de intervenção.

Intervenção

A intervenção decorreu entre janeiro e março de 2026, durante oito semanas, integrada nas aulas regulares de Educação Física. Durante este período, os alunos participaram em duas aulas semanais de 90 minutos, correspondentes às modalidades de Natação e Voleibol. Em cada aula foi reservado um período aproximado de 10 minutos para a realização de atividades orientadas para o desenvolvimento da capacidade aeróbia.

Nas aulas de Natação, o trabalho de desenvolvimento da capacidade aeróbia foi realizado durante aproximadamente 10 minutos, através da execução repetida de percursos de 25 metros. Os alunos procuravam realizar o maior número possível de repetições durante o tempo definido, efetuando um período de recuperação de 15 segundos entre cada percurso. A forma de deslocamento variou de acordo com os conteúdos técnicos abordados em cada aula, recorrendo-se aos diferentes estilos de nado trabalhados ao longo da unidade didática. Nas sessões iniciais foram utilizados materiais auxiliares, nomeadamente placa e pull buoy, com o objetivo de facilitar a execução técnica e promover a continuidade do esforço.

Nas aulas de Voleibol foram implementados protocolos de treino intervalado de alta intensidade (HIIT), inspirados nos princípios do método Tabata. As atividades incluíram exercícios gerais e específicos da modalidade, realizados em regime intermitente, com períodos de execução entre 40 e 45 segundos e intervalos de recuperação entre 15 e 20 segundos. Os exercícios envolveram deslocamentos, saltos, movimentos específicos do voleibol e exercícios com o peso corporal, sendo organizados de forma progressiva ao longo da intervenção.

Pós-teste

Após a conclusão da intervenção, foi realizada uma nova avaliação da capacidade aeróbia dos participantes no dia 3 de março de 2026. Esta avaliação permitiu comparar os resultados obtidos antes e após o programa de intervenção, analisando a evolução da capacidade aeróbia dos alunos ao longo do período de estudo.

Análise dos dados

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Numa primeira fase, os dados recolhidos foram analisados através de estatística descritiva, com o objetivo de caracterizar os resultados obtidos nos momentos de pré-teste e pós-teste. Para tal, foram calculadas medidas de tendência central e dispersão, nomeadamente a média, o desvio-padrão, os valores mínimo e máximo. Posteriormente, foi realizada uma

análise inferencial com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos antes e após a intervenção. Considerando a reduzida dimensão da amostra e a natureza emparelhada dos dados, foi aplicado o teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras relacionadas. Para além da análise da significância estatística, foi calculado o tamanho do efeito (effect size) através da fórmula $r = Z/\sqrt{N}$, onde Z corresponde ao valor padronizado do teste de Wilcoxon e N ao número de pares de observações. A magnitude do efeito foi interpretada de acordo com os critérios de Cohen (1988): $r \approx 0{,}10$ (efeito pequeno), $r \approx 0{,}30$ (efeito moderado) e $r \geq 0{,}50$ (efeito elevado).

Resultados

Resultados descritivos

Na análise dos resultados foram considerados apenas os participantes que realizaram as avaliações de pré-teste e pós-teste. Um participante foi excluído por não ter participado na intervenção nem na avaliação final devido a lesão. A Tabela 1 apresenta os resultados descritivos obtidos nos dois momentos de avaliação.

Tabela 1. Estatística descritiva dos resultados obtidos no teste Vai e Vem

Variável	Pré-teste	Pós-teste
Média	53,72	57,82
Desvio-padrão	27,11	25,65
Mínimo	17	25
Máximo	115	100

Verificou-se uma tendência geral de melhoria da capacidade aeróbia após o período de intervenção. O valor médio obtido no teste Vai e Vem aumentou de 53,72 percursos no pré-teste para 57,82 percursos no pós-teste. Observou-se igualmente um aumento do valor mínimo registado, passando de 17 para 25

percursos. Relativamente ao desvio-padrão, verificou-se uma ligeira diminuição entre os dois momentos de avaliação.

A maioria dos alunos apresentou melhorias nos resultados obtidos após a intervenção. No entanto, registaram-se duas diminuições acentuadas de desempenho. Num dos casos, o participante realizou o pós-teste condicionado por um estado gripal, situação que poderá ter afetado negativamente o seu desempenho. No outro caso, o participante sofreu uma entorse durante a realização do pós-teste, tendo sido obrigado a interromper a avaliação antes da sua conclusão.

Resultados da análise inferencial

Com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos nos momentos de pré-teste e pós-teste, foi aplicado o teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras relacionadas.

Tabela 2. Resultados do teste de Wilcoxon para comparação entre o pré-teste e o pós-teste

Teste	Estatística (W)	p
Wilcoxon	41,00	0,005

Os resultados do teste de Wilcoxon revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os valores obtidos no pré-teste e no pós-teste (W = 41,00; p = 0,005). Adicionalmente, o cálculo do tamanho do efeito evidenciou um valor de r = 0,30, o que, de acordo com os critérios de Cohen (1988), traduz um efeito moderado da intervenção na capacidade aeróbia dos alunos. Estes resultados sugerem que a intervenção implementada ao longo das aulas de Educação Física esteve associada a uma melhoria significativa da capacidade aeróbia dos participantes. Os resultados obtidos suportam a hipótese formulada para o estudo, indicando que a implementação de estratégias de desenvolvimento da

capacidade aeróbia nas aulas de Educação Física contribuiu para melhorias significativas nos resultados obtidos no teste Vai e Vem.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar o efeito da implementação de um programa de desenvolvimento da capacidade aeróbia, integrado nas aulas de Educação Física, na capacidade aeróbia de alunos do ensino secundário. Os resultados obtidos sugerem que a implementação de estratégias de desenvolvimento da capacidade aeróbia nas aulas de Educação Física contribuiu para melhorias da capacidade aeróbia dos participantes. Mais do que a mera significância estatística, a magnitude dessa alteração, confirmada pelo tamanho do efeito obtido (r = 0,30), demonstra um impacto de cariz moderado da integração sistemática de tarefas contínuas e intervaladas na aptidão cardiorrespiratória dos alunos, evidenciando a pertinência pedagógica da intervenção em contexto real.

Os resultados observados encontram-se de acordo com a literatura que destaca o potencial das aulas de Educação Física para promover melhorias na aptidão cardiorrespiratória dos alunos. Trudeau eShephard (2008) referem que intervenções estruturadas desenvolvidas em contexto escolar podem produzir efeitos positivos na aptidão física dos jovens, particularmente quando incluem atividades de intensidade moderada a vigorosa realizadas de forma regular (Trudeau & Shephard, 2008). De igual modo, Fairclough eStratton (2005) destacam o papel da Educação Física enquanto contexto privilegiado para o desenvolvimento da aptidão física relacionada com a saúde (Fairclough & Stratton, 2005).

Os resultados do presente estudo são consistentes com os obtidos por Lechuga et al. (2012) que verificaram melhorias significativas da capacidade aeróbia de adolescentes após a implementação de um programa de treino aeróbio de oito semanas integrado nas aulas de Educação Física, duração semelhante à da intervenção realizada no presente estudo. De igual modo, a revisão sistemática e meta-análise realizada por Wang et al. (2026) verificou que as intervenções de

atividade física implementadas em contexto escolar contribuem significativamente para a melhoria da aptidão cardiorrespiratória dos jovens. Paralelamente, Wu et al. (2023) verificaram que diferentes modalidades de exercício realizadas em contexto escolar produzem efeitos positivos na aptidão física de crianças e adolescentes, reforçando a relevância deste tipo de intervenções para a promoção da saúde em idade escolar (Wu et al., 2023).

As melhorias observadas poderão estar relacionadas com as características do programa implementado. Durante o período de intervenção, os alunos participaram regularmente em atividades orientadas para o desenvolvimento da capacidade aeróbia, integradas nas modalidades de Natação e Voleibol. A combinação de tarefas de carácter contínuo nas aulas de Natação e de exercícios de treino intervalado de alta intensidade inspirados no modelo Tabata nas aulas de Voleibol poderá ter proporcionado estímulos adequados para promover adaptações ao nível da aptidão cardiorrespiratória.

Importa referir que alguns resultados individuais foram influenciados por fatores circunstanciais ocorridos durante o período de avaliação. Em particular, um participante realizou o pós-teste condicionado por um estado gripal e outro sofreu uma entorse durante a realização da avaliação final, situação que levou à interrupção do teste. Embora estes casos tenham contribuído para uma diminuição individual do desempenho, a tendência global observada na amostra manteve-se positiva e estatisticamente significativa.

Apesar dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, a amostra foi reduzida e constituída apenas por uma turma, limitando a generalização dos resultados. Em segundo lugar, não existiu um grupo de controlo que permitisse comparar a evolução dos participantes com alunos não sujeitos à intervenção. Adicionalmente, fatores externos, como estados de doença ou lesões, poderão ter influenciado alguns resultados individuais. Importa ainda referir que não foi controlada a prática de atividade física realizada pelos alunos fora do contexto escolar, podendo esta ter contribuído para as alterações observadas na capacidade aeróbia.

Futuros estudos deverão recorrer a amostras de maior dimensão, incluir grupos de controlo e controlar variáveis como a prática de atividade física extracurricular. Será igualmente pertinente analisar os efeitos de programas com maior duração ou implementados em diferentes modalidades desportivas.

Conclusão

O presente estudo permitiu concluir que a implementação de um programa de desenvolvimento da capacidade aeróbia, integrado nas aulas de Educação Física, constitui uma estratégia exequível em contexto escolar e com potencial para promover melhorias da aptidão cardiorrespiratória dos alunos. Estes resultados reforçam a importância de uma intervenção pedagógica intencionalmente orientada para o desenvolvimento da aptidão física, evidenciando o contributo da disciplina de Educação Física para a promoção da saúde dos jovens.

Apesar das limitações inerentes à reduzida dimensão da amostra, à ausência de grupo de controlo e ao possível efeito de fatores externos, os resultados obtidos sugerem que este tipo de intervenção merece ser aprofundado em estudos futuros com amostras mais alargadas, grupos de comparação e períodos de intervenção mais prolongados.

Referências bibliográficas

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(2), 131-148. https://doi.org/10.1080/17408980500105079

FITescola. (2023). *Manual de aplicação da bateria de testes FITescola*. I. P. d. D. e. Juventude.

Lechuga, J. R., Hernández, J. L. G., García, J. M. M., Sánchez, J. S., & Ortega, F. Z. (2012). Effect of an 8-week aerobic training program during physical education lessons on aerobic fitness in adolescents. *Nutrición Hospitalaria*, *27*(3), 747-754. https://doi.org/10.3305/nh.2012.27.3.5725

Léger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, *6*(2), 93-101. https://doi.org/10.1080/02640418808729800

Organization, W. H. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. W. H. Organization.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, *32*(1), 1-11. https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774

Ruiz, J. R., Ortega, F. B., & Meusel, D. (2009). Cardiorespiratory fitness and health in youth. *British Journal of Sports Medicine*, *43*(12), 909-923. https://doi.org/10.1136/bjsm.2008.053728

Tomkinson, G. R., Lang, J. J., & Tremblay, M. S. (2018). The 20-m shuttle run: Assessment and interpretation of aerobic fitness in youth. *Sports Medicine*, *48*, 627-643. https://doi.org/10.1007/s40279-017-0860-0

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5*(10). https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10

Wu, J., Yang, Y., Yu, H., Li, L., Chen, Y., & Sun, Y. (2023). Comparative effectiveness of school-based exercise interventions on physical fitness in children and adolescents: A systematic review and network meta-analysis *Frontiers in Public Health*, *11*, Article 1194779. https://doi.org/**10.3389/fpubh.2023.1194779**

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

7. Considerações Finais

O EP constituiu uma experiência desafiante e profundamente transformadora, representando um momento de grande impacto no meu percurso formativo. Desde o início, tornou-se evidente a diferença entre a ideia que possuía relativamente à profissão docente e a realidade vivenciada em contexto escolar. Ainda assim, o EP permitiu dar resposta a muitas das dúvidas iniciais, contribuindo para uma maior segurança e para a confirmação de que o caminho escolhido corresponde às minhas expectativas e motivações.

Ao longo deste percurso, verificou-se uma evolução significativa em diversas dimensões da prática pedagógica. Destaca-se o desenvolvimento da capacidade de gestão da turma e do tempo de aula, particularmente relevante numa fase inicial marcada por alguns desafios nestes domínios. Paralelamente, houve uma melhoria ao nível do planeamento, quer na elaboração de UD, quer na construção de PA, tornando-se progressivamente mais estruturado e ajustado às características dos alunos. A capacidade de adaptação revelou-se igualmente fundamental, nomeadamente em situações imprevistas, como alterações das condições meteorológicas ou ausência de alunos, exigindo uma constante capacidade de reajustamento da intervenção pedagógica. Verificou-se ainda uma evolução ao nível da organização, da clareza do feedback e do domínio dos conteúdos das diferentes modalidades.

As dificuldades sentidas ao longo do EP, particularmente no que diz respeito à gestão da turma e à utilização de diferentes tipos de feedback, assumiram-se como oportunidades de aprendizagem. Através de uma lógica de tentativa-erro, aliada a momentos de reflexão sobre a prática, foi possível identificar estratégias mais eficazes e ajustadas ao contexto. Apesar da evolução registada, reconhece-se ainda a necessidade de melhorar alguns aspetos, nomeadamente a capacidade de tornar o feedback mais conciso e direto, bem como a organização em determinados momentos da intervenção.

Entre as experiências mais marcantes, destaca-se o processo de lecionação enquanto responsabilidade integral sobre a turma, que, apesar de alguns

momentos mais desafiantes, se revelou extremamente gratificante. Esta experiência permitiu não só consolidar competências pedagógicas, mas também reforçar a convicção relativamente à escolha profissional. A interação com alunos com diferentes características e personalidades contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de adaptação e para a criação de estratégias que permitissem chegar a todos de forma eficaz.

No plano da identidade docente, considera-se que o EP possibilitou uma aproximação significativa ao perfil de professor que ambiciono ser. Embora reconheça que ainda existe um caminho a percorrer, este processo permitiu clarificar objetivos e compreender melhor as competências necessárias ao exercício da profissão. Pretendo afirmar-me como um professor competente do ponto de vista técnico e pedagógico, mas também como um profissional humano, capaz de compreender os alunos, apoiar o seu desenvolvimento e contribuir não só para a sua formação motora, mas também para a sua formação pessoal e social enquanto cidadãos.

Em termos globais, o EP revelou-se fundamental para a consolidação de valores como a compreensão, a paciência, a empatia e a comunicação eficaz, que considero essenciais ao exercício da docência. Sinto-me atualmente mais preparado para iniciar o percurso profissional, ainda que consciente da necessidade de continuar a aprender, refletir e evoluir continuamente enquanto professor.

8. 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

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Direção-Geral da, E. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física — Ensino secundário: 10.º, 11.º e 12.º anos*.

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(2), 131-148. https://doi.org/10.1080/17408980500105079

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

FITescola. (2023). *Manual de aplicação da bateria de testes FITescola*. I. P. d. D. e. Juventude.

Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer.

Lechuga, J. R., Hernández, J. L. G., García, J. M. M., Sánchez, J. S., & Ortega, F. Z. (2012). Effect of an 8-week aerobic training program during physical education lessons on aerobic fitness in adolescents. *Nutrición Hospitalaria*, *27*(3), 747-754. https://doi.org/10.3305/nh.2012.27.3.5725

Léger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, *6*(2), 93-101. https://doi.org/10.1080/02640418808729800

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Edições FMH.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315213521

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

Organization, W. H. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. W. H. Organization.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, *32*(1), 1-11. https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

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

Ruiz, J. R., Ortega, F. B., & Meusel, D. (2009). Cardiorespiratory fitness and health in youth. *British Journal of Sports Medicine*, *43*(12), 909-923. https://doi.org/10.1136/bjsm.2008.053728

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

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

Tomkinson, G. R., Lang, J. J., & Tremblay, M. S. (2018). The 20-m shuttle run: Assessment and interpretation of aerobic fitness in youth. *Sports Medicine*, *48*, 627-643. https://doi.org/10.1007/s40279-017-0860-0

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5*(10). https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10

Unesco. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*.

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

World Health, O. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*.

Wu, J., Yang, Y., Yu, H., Li, L., Chen, Y., & Sun, Y. (2023). Comparative effectiveness of school-based exercise interventions on physical fitness in children and adolescents: A systematic review and network meta-analysis *Frontiers in Public Health*, *11*, Article 1194779. https://doi.org/**10.3389/fpubh.2023.1194779**

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). ASA.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Anexos

Anexo I – Planeamento Anual

1º Período						
Mês	**Dia**	**Aula**	**Hora**	**Nº sessão**	**UD**	**Espaço**
Setembro	11	1	11h:55 – 13h:25	**Apresentação**		
	16	2	11h:55 – 13h:25	1/11	Ginástica Acrobática	SEG
	18	3	11h:55 – 13h:25	1/10	Andebol	E1
	23	4	11h:55 – 13h:25	-	Semana Desportiva	Pavilhão
	25	5	11h:55 – 13h:25	-	Semana Desportiva	Pavilhão
	30	6	11h:55 – 13h:25	2/10	Ginástica Acrobática	SEG
Outubro	2	7	11h:55 – 13h:25	2/10	Andebol	E1
	7	8	11h:55 – 13h:25	3/10	Ginástica Acrobática	SEG
	9	9	11h:55 – 13h:25	3/10	Andebol	E1
	14	10	11h:55 – 13h:25	4/10	Ginástica Acrobática	SEG
	16	11	11h:55 – 13h:25	4/10	Andebol	E1
	21	12	11h:55 – 13h:25	5/10	Ginástica Acrobática	SEG
	23	13	11h:55 – 13h:25	5/10	Andebol	E1

	28	14	11h:55 – 13h:25	-	Fit-Escola	SEG
	30	15	11h:55 – 13h:25	-	Fit-Escola	E1
Novembro	4	16	11h:55 – 13h:25	6/10	Ginástica Acrobática	SEG
	6	17	11h:55 – 13h:25	6/10	Andebol	E1
	13	18	11h:55 – 13h:25	7/10	Andebol	E1
	18	19	11h:55 – 13h:25	7/10	Ginástica Acrobática	SEG
	20	20	11h:55 – 13h:25	8/10	Andebol	E1
	25	21	11h:55 – 13h:25	8/10	Ginástica Acrobática	SEG
	27	22	11h:55 – 13h:25	9/10	Andebol	E1
Dezembro	2	23	11h:55 – 13h:25	9/10	Ginástica Acrobática	SEG
	4	24	11h:55 – 13h:25	10/10	Andebol (Av. Sumativa)	E1
	9	25	11h:55 – 13h:25	10/10	Ginástica Acrobática (Av. Sumativa)	SEG
	11	26	11h:55 – 13h:25	11/10	Andebol (Av. Sumativa)	E1
	16	27	11h:55 – 13h:25	--	Autoavaliação	SEG

2º Período						
Mês	**Dia**	**Aula**	**Hora**	**Nº sessão**	**UD**	**Espaço**
Janeiro	6	28	11h:55 – 13h:25	1/9	Natação	PIS
	8	29	11h:55 – 13h:25	1/10	Voleibol	P2
	13	30	11h:55 – 13h:25	2/9	Natação	PIS
	15	31	11h:55 – 13h:25	2/10	Voleibol	P2
	20	32	11h:55 – 13h:25	3/9	Natação	PIS
	22	33	11h:55 – 13h:25	3/10	Voleibol	P2
	27	34	11h:55 – 13h:25	4/9	Natação	PIS
	29	35	11h:55 – 13h:25	4/10	Voleibol	P2
Fevereiro	3	36	11h:55 – 13h:25	5/9	Natação	PIS
	5	37	11h:55 – 13h:25	5/10	Voleibol	P2
	10	38	11h:55 – 13h:25	6/9	Natação	PIS
	12	39	11h:55 – 13h:25	6/10	Voleibol	P2
	Pausa Carnaval					

	19	40	11h:55 – 13h:25	7/10	Voleibol	P2
	24	41	11h:55 – 13h:25	7/9	Natação	PIS
	26	42	11h:55 – 13h:25	8/10	Voleibol	P2
Março	3	43	11h:55 – 13h:25	-	Fit-Escola	PIS
	5	44	11h:55 – 13h:25	-	Fit-Escola	P2
	10	45	11h:55 – 13h:25	8/9	Natação (Av.Sumativa)	PIS
	12	46	11h:55 – 13h:25	9/10	Voleibol (Av.Sumativa)	P2
	17	47	11h:55 – 13h:25	9/9	Natação (Evento Culminante)	PIS
	19	48	11h:55 – 13h:25	10/10	Voleibol (Evento Culminante)	P2
	24	49	11h:55 – 13h:25		Autoavaliação	PIS
	Torneio de Voleibol					

3º Período						
Mês	**Dia**	**Aula**	**Hora**	**Nº sessão**	**UD**	**Espaço**
Abril	14	50	11h:55 – 13h:25	1/6	Badminton	P2
	16	51	11h:55 – 13h:25	1/6	Dança	P2
	21	52	11h:55 – 13h:25	2/6	Badminton	P2
	23	53	11h:55 – 13h:25	2/6	Dança	P2
	28	54	11h:55 – 13h:25	3/6	Badminton	P2
	30	55	11h:55 – 13h:25	3/6	Dança	P2
	5	56	11h:55 – 13h:25	-	Fit-Escola	P2
	7	57	11h:55 – 13h:25	-	Fit-Escola	P2
	12	58	11h:55 – 13h:25	4/6	Badminton	P2
	14	59	11h:55 – 13h:25	4/6	Dança	P2
	19	60	11h:55 – 13h:25	5/6	Badminton	P2
	21	61	11h:55 – 13h:25	5/6	Dança	P2

Maio	26	62	11h:55 – 13h:25	6/6	Badminton (AV.S)	P2
	28	63	11h:55 – 13h:25	6/6	Dança (AV.S)	P2
Junho	2	64	11h:55 – 13h:25	-	Autoavaliação	P2

Anexo II – Unidade Didática de Natação Pura

	U.D Natação	Dias de Aula	06/jan	13/jan	20/jan	28/jan	03/fev
		Espaço	Piscina (PIS)				
		Duração	90'	90'	90'	90'	90'
		Aula	1	2	3	4	5
Conteúdos	Crol	Ação Membros inferiores	Avaliação Diagnostica	I	E	C	
		Ação Membros inferiores + Respiração			I	E	E
		Ação membro Superior coordenada com Ação de MI e Respiração				I	E
		Técnica Completa					I
	Costas	Ação Membros inferiores		I	E	C	
		Ação Membros inferiores + Respiração			I	E	E
		Ação membro Superior coordenada com Ação de MI e Respiração				I	E
		Técnica Completa					I
	Cap. Físicas	Coordenação		x	x	x	x
		Resistência		x	x	x	x
		Velocidade		x		x	
		Agilidade		x	x	x	x

	C.D	Terminologia Especifica		x	x	x	x
		Regras de Segurança		x	x	x	x
	Cap. Psicossociais	Respeito		x	x	x	x
		Cooperação		x	x	x	x
		Autonomia		x	x	x	x
		Responsabilidade		x	x	x	x

Anexo III – Plano de Aula n.º 2: Avaliação Diagnóstica de Ginástica

Plano de Aula nº2					
Professor: Pedro Silva	**Data:** 16/09/2025	**Hora:** 11h:55 – 13h:25	**Duração:** 90min	**Ano/Turma:** 11º	**Nº de alunos:** 22
Unidade Didática: Ginástica Artística	**Função Didática:** Avaliação Diagnóstica				**Local:** SEG (Sala de Ginástica)
Objetivo Específico: Avaliação diagnóstica de todos os alunos				**Material:**	

Parte da Aula		Conteúdo	Situação de Aprendizagem / Esquema	Critérios de êxito
Inicial	1-10'	1 - Ativação Inicial	Aquecimento por Vagas - os alunos estarão divididos em duas filas, após o sinal sonoro (palma do professor), os mesmo terão de elaborar: 2x corrida (frontal/de costas), 4x corrida com rotação de braços (para a frente/atrás/alternadamente), 1x caranguejo, 1x salto de coelho, 1x corrida a quatro apoios, 2x deslocamentos laterais	
Fundamental	2 - 10' 3 - 32'	2 - Sessão de mobilidade articular 3 - Avaliação Diagnóstica - 4 Estações	2 - Alunos dispostos em xadrez, terão de replicar o que o professor estará a fazer - trabalho de mobilidade articular - pescoço, ombros, pulsos, joelhos, calcanhares 3 - Os alunos estarão dispostos por estações, ocorrendo a rotação a cada 8 minutos. 1ª Estação - execução de progressões gímnicas (Rolamento a frente-Avião-Rolamento atrás; Roda-Meia Pirueta-Salto em extensão; Afundo-Roda-Pirueta); 2ªEstação - Pino 3ª Estação - Elaboração de figuras de 2 simples; 4ª Estação - Treino de Fit-Escola - elaboração de 10/15 flexões, 15/20 abdominais, 10/15 burpees, 15/20 saltos de coelho, 15/20 saltos à frente e atrás.	
Final	4 - 8'	4 - Sessão de retorno à calma	4 - Alongamentos estáticos - MI, MS, Tronco	

Justificação do Plano de Aula
Este plano de aula foi elaborado com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica das competências dos alunos na Ginástica Acrobática. O aquecimento por vagas permite uma ativação geral dos alunos, através de diferentes deslocamentos, preparando-os para a aula e desenvolvendo simultaneamente coordenação, agilidade e mobilidade. Segue-se um trabalho de mobilidade articular, em disposição de xadrez, que tem como função prevenir lesões e aumentar a amplitude de movimento, aspetos essenciais para a execução dos elementos gímnicos. A parte principal da aula está organizada por estações, nas primeiras duas estações, o intuito é avaliar a coordenação, a flexibilidade, o domínio corporal, o controle postural, a força, a cooperação e o equilíbrio. Na última estação trabalha-se sobretudo a condição física geral, que ajudará os alunos a evoluir para uma melhor avaliação no Fit-Escola. Este plano permitirá recolher informação sobre o nível inicial da turma e em simultâneo ajuda-os a evoluir também.

Reflexão crítica
Nesta segunda aula, embora ainda me encontrasse em fase de adaptação ao contexto da turma e ao espaço, senti que consegui aplicar algumas estratégias que favoreceram o envolvimento dos alunos, sobretudo em momentos de ginástica. A gestão de tempo revelou-se um desafio, já que nem sempre foi possível equilibrar bem entre explicações e prática, mas reconheço que esta experiência foi essencial para consolidar o meu papel enquanto Professor. Percebi também a importância de criar momentos de feedback individual e coletivo, uma vez que muitos alunos beneficiam desse acompanhamento próximo para melhorar a execução dos exercícios.

Anexo IV – Plano de Aula n.º 52: Badminton

Plano de Aula nº52					
Professor: Pedro Silva	**Data:** 21/04/2026	**Hora:** 11h:55 – 13h:25	**Duração:** 90min	**Ano/Turma:** 11º	**Nº de alunos:** 23
Unidade Didática: Badminton	**Função Didática:** Introdução do Clear e do Lob			**Local:** Pavilhão 3 (P3)	
Objetivo Motor: O aluno executa os gestos técnicos de clear e lob com trajetória alta e controlada, garantindo profundidade no campo adversário. **Objetivo Cognitivo:** O aluno compreende a função tática do clear e do lob no jogo, identificando quando utilizar cada batimento. **Objetivo Sócio-afetivo:** O aluno coopera com o colega na realização das tarefas, respeitando regras e demonstrando atitude de fair-play.			**Material:** 22 Raquetes, 11 Volantes, Conjunto de bolachas		

Parte da Aula	⏱	Conteúdo	Situação de Aprendizagem / Esquema	Critérios de êxito
Inicial	10'	Aquecimento	Jogo em pares: manutenção do volante no ar com batimentos livres (sem rede inicialmente, depois com rede)	O aluno mantém trocas consistentes com o colega; o aluno demonstra controlo direcional do volante; o aluno adota posicionamento adequado em campo
Fundamental	20'	Clear/Lob	Fase 1 – Introdução técnica (sem sequência obrigatória) - O professor demonstra o lob (trajetória alta a partir da zona frontal) e o clear (trajetória alta a partir do fundo do campo) Os alunos experimentam os dois batimentos de forma livre, com objetivo de enviar o volante alto e para o fundo do campo adversário Fase 2 – Sequência orientada: Os alunos realizam a seguinte sequência: Serviço → Lob → Clear → Continuação livre O objetivo é manter o volante em jogo utilizando preferencialmente batimentos altos	O aluno executa o batimento com trajetória alta e suficiente altura; o aluno envia o volante para o fundo do campo adversário; o aluno diferencia o lob do clear em função da posição em campo; o aluno mantém a continuidade da jogada com o colega
Final	30'	Jogo/Torneio	Jogo 2vs2 – Torneio de badminton – vencedor avança para o campo a direita, perdedor avança para o campo da esquerda	O aluno aplica as regras do jogo de forma autónoma; o aluno toma decisões adequadas em contexto de oposição; o aluno mantém atitude desportiva (respeito e fair-play)

Justificação do Plano de Aula
A presente aula insere-se na Unidade Didática de Badminton e tem como objetivo a introdução dos batimentos clear e lob, fundamentais para a organização do jogo e controlo do espaço. A abordagem pedagógica inicia-se com uma situação de aquecimento que promove o contacto com o volante e a adaptação ao material, evoluindo posteriormente para uma fase analítica e progressiva de introdução técnica. A utilização de exercícios em pares permite aumentar o tempo de prática e facilitar a consolidação dos gestos técnicos, num ambiente controlado e cooperativo. A progressão das tarefas, desde a experimentação livre até à aplicação em sequência, possibilita ao aluno compreender não só a execução técnica, mas também a sua função no contexto de jogo, nomeadamente na criação de tempo e reposicionamento em campo. A aula culmina com uma situação de jogo reduzido (2x2), permitindo a aplicação dos conteúdos em contexto real, promovendo simultaneamente a tomada de decisão, a cooperação e o respeito pelas regras. Desta forma, garante-se uma aprendizagem significativa, centrada no aluno e adequada ao seu nível de desenvolvimento.

Reflexão crítica
A aula decorreu de forma globalmente positiva, tendo sido possível introduzir os conteúdos previstos, nomeadamente os batimentos de clear e lob, com uma adesão satisfatória por parte dos alunos. Relativamente à organização da aula, a estratégia inicial passou por manter os alunos em trabalho a pares ao longo de toda a sessão, promovendo a continuidade e o aumento do tempo de prática. No entanto, verificou-se que o espaço disponível no pavilhão condicionou a qualidade da prática, limitando a distância necessária para a correta execução dos batimentos, especialmente no caso do clear e do lob, que exigem maior profundidade de campo. Neste sentido, considera-se pertinente, em futuras aulas, repensar a organização, nomeadamente através da utilização de estações de trabalho ou da organização por filas, permitindo uma melhor gestão do espaço e garantindo que todos os alunos se mantêm ativos, mas com mais espaço útil para a prática efetiva da modalidade. Esta adaptação poderá contribuir para uma melhoria da qualidade das execuções técnicas e da compreensão do jogo. Ao nível técnico, verificou-se que os alunos ainda apresentam dificuldades na pega correta da raquete, apesar desta já ter sido previamente introduzida. Este aspeto condiciona a execução dos batimentos e deverá ser alvo de reforço nas próximas aulas, recorrendo a estratégias mais específicas, como exercícios analíticos, feedback individualizado e possíveis analogias facilitadoras da aprendizagem. No que diz respeito aos conteúdos abordados nesta aula, os alunos apresentaram um desempenho globalmente satisfatório na execução dos batimentos de clear e lob, tendo em conta tratar-se de uma primeira abordagem a estes gestos técnicos. A maioria dos alunos demonstrou compreender a intenção dos batimentos, procurando executar trajetórias mais altas, embora ainda com inconsistência ao nível da profundidade e controlo do volante.

Anexo VI – Exemplo de um "Plano B"

Plano de Aula nº1-10					
Professor: Pedro Silva		**Data:** 04/12/2025	**Hora:** 11h:55 – 13h:25	**Duração:** 90min	**Ano/Turma:** 11ºM	**Nº de alunos:** 23
Unidade Didática: Basquetebol		**Função Didática:** Exercitação das capacidades técnico-táticas em contexto de jogo reduzido, com foco nas situações de superioridade numérica e na tomada de decisão			**Local:** P1 (Pavilhão 1) - Metade	
Objetivo Específico: O aluno melhora a sua capacidade de reação e aplica os princípios ofensivos em situações de superioridade numérica, tomando decisões adequadas e eficazes durante o jogo reduzido **Objetivo Motor:** O aluno desenvolve a sua capacidade de reação e aplica corretamente os princípios técnico-táticos ofensivos em situações de superioridade numérica no basquetebol **Objetivo Cognitivo:** O aluno identifica e seleciona a melhor opção de tomada de decisão em cenários de ataque com vantagem numérica, reconhecendo linhas de passe, espaços livres e momentos adequados para finalização **Objetivo Sócio-afetivo:** O aluno coopera com os colegas, respeita as regras e demonstra atitudes de fair play, contribuindo para um ambiente positivo durante as atividades e jogos reduzidos					**Material:** 3 Bolas de basquetebol, Cones	
Parte da Aula		**Conteúdo**	**Situação de Aprendizagem / Esquema**			**Critérios de êxito**
Inicial	10'	Aquecimento	Aquecimento por Vagas – Execução de corrida frontal, de costas, com rotação de MS, Deslocamentos laterais, Sprint			-
Fundamental I	1-10' 2-15'	1 – Capacidade de reação 2 – Situações de superioridade numérica	1 – Dispostos em pares os alunos terão de ao sinal do professor (o sinal poderá ser uma palma, um apito ou uma palavra chave) tentar apanhar o cone primeiro que o colega. Os alunos estarão em diversas posições: Deitados, sentados, voltados de costas um para o outro, etc.). O perdedor terá que realizar uma tarefa que será definido em aula. 2 – 1vs0—2vs1--3vs2			1 - Demonstra rapidez de reação adequada aos estímulos dados 2 - Aplica corretamente os princípios de superioridade numérica nas ações ofensivas
Final	3 – 25'	3 – Jogo	Jogo 3vs3 – Quem marca o cesto troca com o colega que esta de fora. As esquipas de fora realizarão um tabata			3 - Cumpre as regras de jogo e demonstra fair play

Anexo VII – Aspetos Técnicos Badminton

Aspetos Técnicos do Badminton

Serviço

- ☐ Pega correta da raquete
- ☐ Volante abaixo da cintura
- ☐ Movimento controlado
- ☐ Direcionar o volante para o campo adversário
- ☐ Posição equilibrada do corpo

Clear

- ☐ Contacto com o volante acima da cabeça
- ☐ Movimento amplo do braço
- ☐ Trajetória alta
- ☐ Envio do volante para o fundo do campo
- ☐ Recuperação da posição após o batimento

Lob

- ☐ Batimento realizado próximo da rede
- ☐ Trajetória alta e profunda
- ☐ Controlo da força
- ☐ Afastar o adversário da rede
- ☐ Equilíbrio corporal durante a execução

Remate

- ☐ Contacto com o volante acima da cabeça
- ☐ Movimento rápido e ofensivo
- ☐ Trajetória descendente
- ☐ Transferência do peso do corpo
- ☐ Intenção ofensiva no batimento

Amorti

- ☐ Batimento suave e controlado
- ☐ Volante próximo da rede
- ☐ Controlo da força
- ☐ Movimento curto da raquete
- ☐ Objetivo de dificultar a resposta do adversário