Ensinar Também é Aprender: Um Percurso de Construção da Identidade Docente

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.

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Nuria Raquel Almeida Lemos

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Lemos, N. R. A. (2026). *Ensinar Também é Aprender: Um Percurso de Construção da Identidade Docente.* Porto: N. Lemos. 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: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS; APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PERCEÇÃO DOS ALUNOS.

Dedicatória

Aos meus avós, Delfim e Eunice, e ao meu amigo Maravilha.

Mesmo na ausência, continuam presentes em cada passo do meu caminho. Levo comigo a vossa memória, os vossos ensinamentos e tudo aquilo que deixaram em mim. Este percurso também é vosso.

Agradecimentos

A conclusão deste relatório de estágio representa o culminar de uma etapa profundamente marcante do meu percurso, feita de crescimento, dúvidas, conquistas e de pessoas que nunca me deixaram caminhar sozinha.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, agradeço estes três anos que foram muito mais do que formação académica. Foram anos de construção, de transformação e de descoberta pessoal. Levo comigo tudo o que vivi aqui, as pessoas, as aprendizagens, os desafios, as quedas e os recomeços. Foi um lugar que me moldou e que, de certa forma, me fez crescer para além do que imaginava.

À Professora Cooperante **Catarina Leandro**, agradeço de forma muito sincera por ter estado presente em cada momento deste estágio. Pela forma como me acompanhou, pela exigência que me fez evoluir, pela confiança que me transmitiu mesmo nos momentos em que eu própria duvidava e por todos os ensinamentos que vão muito além do contexto académico. Foi uma presença fundamental neste percurso.

À Professora Orientadora **Paula Batista**, agradeço profundamente a orientação, a disponibilidade constante e o cuidado com que acompanhou todo este processo. Obrigada por me guiar com exigência, ajudando-me a dar forma a este trabalho e a crescer ao longo dele.

Aos colegas do **núcleo de estágio**, agradeço por terem sido companhia constante neste caminho. Pela partilha dos dias bons e menos bons, pelas conversas, pelo apoio silencioso e pela certeza de que havia sempre alguém a compreender exatamente o que eu estava a viver. Tornaram esta experiência mais leve e muito mais humana.

Aos meus **pais**, agradeço-vos com tudo o que sou. Nunca desistiram de mim, nem por um instante, mesmo quando o caminho foi difícil e exigiu de vocês mais do que alguma vez será dito em palavras. Fizeram sacrifícios silenciosos, apenas para que eu pudesse continuar a crescer e chegar até aqui. Foram o meu colo quando me faltou força, o meu abrigo nos dias em que tudo parecia demasiado e a minha calma quando a ansiedade me ultrapassava. Foram, acima de tudo, o meu exemplo de amor, entrega e coragem. Tudo o que alcancei até hoje nasce de tudo aquilo que me deram, sempre sem esperar nada em troca. Levo-vos em cada conquista, em cada passo e em cada vitória. Esta conquista é vossa, tanto quanto é minha… e será sempre.

Aos meus **irmãos**, agradeço por serem presença constante na minha vida. Por estarem, mesmo quando não havia palavras, por me apoiarem de forma simples, mas essencial e por fazerem parte de quem sou todos os dias.

À minha amiga **Isa**, agradeço-te com um carinho muito especial por estares comigo desde o início deste percurso. Estiveste presente em todas as fases, nas incertezas, nas dúvidas, nos momentos de maior pressão e também nas conquistas. Obrigada por me ouvires tantas vezes sem eu precisar de dizer muito, por estares sempre lá, mesmo nos dias em que tudo parecia mais difícil e por tornares este caminho muito mais fácil. A tua amizade foi, sem dúvida, uma das maiores forças de todas as etapas e uma das coisas mais bonitas que levo daqui.

Ao meu **namorado**, agradeço por teres sido abrigo ao longo de todo este percurso. Por estares presente mesmo quando tudo parecia difícil, por nunca duvidares de mim, por me dares força nos momentos em que eu já não tinha e por me relembrares que eu era capaz quando eu própria não conseguia ver isso. Obrigada pelo amor, paciência e compreensão que nunca faltaram. Hoje agradeço-te não apenas pelo que és, mas principalmente pelo que me permites ser.

Aos **amigos** que conheci ao longo deste percurso académico, Anselmo, Bruna, Gonçalo, João, Jorge e Zé, agradeço por todo o apoio, por todas as palavras e por estarem presentes nesta fase da minha vida, tornando-a mais leve e mais bonita.

Índice Geral

Índice de Gráficos……..……VIII
Índice de Figuras IIX
Índice de Tabelas..... X
Índice de Anexos XI
Resumo XII
Abstract XIIII
Lista de Abreviaturas XIV
1. Introdução 15
2. Enquadramento Pessoal..... 17
2.1 O Caminho até Chegar Aqui 17
2.2 Expectativas iniciais *VS*. Realidade 19
3. Enquadramento Institucional..... 22
3.1 Educação Física de Qualidade e Inclusiva..... 22
3.2 A Escola Cooperante 25
3.2.1 Infraestruturas e Recursos Materiais 27
3.3 Professora Cooperante e Professora Orientadora 28
3.4 O Núcleo de Estágio 29
4. Prática Profissional..... 31
4.1 A Turma Residente..... 31
4.2 Planeamento e Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem..... 33
4.2.1 Planeamento Anual..... 33
4.2.2 Unidades Didáticas..... 37
4.3 Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem 38
4.3.1 1º Período 38
4.3.2 2º Período 43
4.3.3 3º Período 47
4.4 Avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem..... 50
4.5 Outras Experiências de Lecionação..... 54
4.5.1 Turma do 6º ano 54
4.6 Participação Ativa na Escola e na Comunidade..... 55
4.6.1 Desporto Escolar 55
4.6.2 Atividades do Departamento de Educação Física 56
4.6.3 Direção de Turma e Acompanhamento Pedagógico 58

5. Desenvolvimento Profissional 59

5.1 Perceção dos alunos sobre abordagens pedagógicas no treino em Tabata e efeito na aptidão física no ensino secundário 59

5.1.1 Resumo 59

5.1.2 Abstract 60

5.1.3 Introdução 61

5.2 Enquadramento Teórico 62

5.2.1 Aptidão Física em Contexto Escolar 62

5.2.2 Motivação dos Alunos 63

5.2.3 Abordagens Pedagógicas em Educação Física 63

5.2.4 Treino Intervalado e Método Tabata 64

5.3 Metodologia 65

5.3.1 Contexto e Participantes 65

5.3.2 Desenho do Estudo 65

5.3.3 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados 66

5.3.4 Análise dos Dados 67

5.4 Resultados 68

5.4.1 Níveis de Aptidão Física 68

5.4.2 Motivação e Envolvimento dos Alunos 69

5.5 Discussão 72

5.6 Conclusão 74

5.7 Referências Bibliográficas 75

6. Considerações Finais e Perspetivas Futuras 78

7. Referências Bibliográficas 81

Anexos LXXXIII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Perceção dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que se sentiram mais motivados. 70

Gráfico 2 - Perceção dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que sentiram mais envolvimento da turma. 70

Gráfico 3 - Perceção dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que se sentiram mais autónomos. 71

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão 27
Figura 2 - Ginásio 27
Figura 3 - Campo de Futebol 28
Figura 4 - Campo de Basquetebol 28
Figura 5 - Arrecadação 28
Figura 6 - Planeamento Anual Final 35

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados médios obtidos nos testes FITescola entre o primeiro e o terceiro períodos letivos. 68

Tabela 2 - Perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas. 69

Tabela 3 - Grau de concordância dos alunos relativamente às afirmações apresentadas no questionário (escala de 1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente). 71

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual LXXXIII
Anexo 2 - Modelo da Unidade Didática LXXXIV
Anexo 3 - Modelo do Plano de Aula LXXXV
Anexo 4 - Material de apoio utilizado na Ginástica Acrobática (exemplo) LXXXVI
Anexo 5 - Grelha de Avaliação Diagnóstico (exemplo) LXXXVII
Anexo 6 - Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo) LXXXVIII
Anexo 7 - Questionário Aplicado aos Alunos XC
Anexo 8 - Resultados individuais dos alunos nos testes FITEscola XCI

Resumo

O presente Relatório de Estágio resulta da experiência vivida durante o Estágio Profissional de uma estudante estagiária (a autora) e evidencia as experiências, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Entre os principais desafios destacaram-se a responsabilidade de assumir, pela primeira vez, a lecionação de uma turma do 12.º ano de escolaridade, a gestão da turma, a adaptação constante do planeamento às características dos alunos e às condicionantes do contexto escolar, assim como o desenvolvimento da capacidade de fornecer feedbacks cada vez mais claros, oportunos e ajustados às diferentes situações de aprendizagem. A reflexão contínua sobre a prática revelou-se determinante para a superação progressiva das dificuldades inicialmente sentidas, traduzindo-se num progressivo aumento da confiança, da autonomia e da qualidade da intervenção pedagógica. Paralelamente à prática letiva, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de analisar as perceções dos alunos relativamente a diferentes abordagens pedagógicas implementadas nas aulas de Educação Física, bem como a evolução dos seus níveis de aptidão física. Para esse efeito, foram implementadas três abordagens pedagógicas distintas durante sessões de treino intervalado baseadas no método Tabata, comparando as perceções dos alunos nas diferentes abordagens e acompanhando a evolução da sua aptidão física ao longo da intervenção. Os resultados descritivos sugeriram uma aparente evolução favorável dos níveis de aptidão física e diferenças ao nível da motivação e da aprendizagem percebida, destacando-se a abordagem co-construída como a preferida pela maioria dos alunos. Esta experiência constituiu um importante contributo para a construção da minha identidade profissional, porquanto permitiu compreender que ser professora implica muito mais do que dominar conteúdos ou planear aulas. Aprender a ouvir os alunos, valorizar os seus contributos e adaptar a intervenção pedagógica às suas necessidades revelou-se uma das aprendizagens mais significativas deste percurso. Mais do que o culminar da formação inicial, o estágio representou o início de um percurso profissional que pretendo continuar a construir com responsabilidade, reflexão crítica e vontade permanente de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS; APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PERCEÇÃO DOS ALUNOS.

Abstract

This School Placement Report reflects the experience gained during the Professional Placement undertaken by a preservice teacher (the author) and highlights the experiences, challenges, and learning developed throughout the Supervised Teaching Practice. Among the main challenges were assuming, for the first time, responsibility for teaching a 12th-grade class, managing classroom dynamics, continuously adapting lesson planning to students' characteristics and the constraints of the school context, as well as developing the ability to provide increasingly clear, timely, and appropriate feedback tailored to different learning situations. Continuous reflection on teaching practice proved essential in progressively overcoming the difficulties initially experienced, resulting in increased confidence, autonomy, and the quality of pedagogical intervention. Alongside the teaching practice, a research study was conducted to analyse students' perceptions of different pedagogical approaches implemented in Physical Education classes, as well as the development of their physical fitness. To this end, three distinct pedagogical approaches were implemented during Tabata-based interval training sessions, allowing for the comparison of students' perceptions across the different approaches while monitoring the development of their physical fitness throughout the intervention. The results suggested an apparent positive development in physical fitness, as well as differences in motivation and perceived learning. This experience made an important contribution to the development of my professional identity, allowing me to understand that being a teacher involves much more than mastering content or planning lessons. Learning to listen to students, value their contributions, and adapt pedagogical intervention to their needs proved to be one of the most meaningful lessons of this journey. More than the culmination of my initial teacher education, the placement marked the beginning of a professional path that I intend to continue building through responsibility, critical reflection, and a lifelong commitment to learning.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL APPROACHES; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL FITNESS; SCHOOL PLACEMENT; STUDENTS PERCEPTIONS.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

ApF – Aptidão Física

DB – Diário de Bordo

ESMGA - Escola Secundária Dr. Manuel Gomes Almeida

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

HIIT - Treino Intervalado de Alta Intensidade

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

PC – Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), desenvolvido durante o segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada durante o ano letivo de 2025/2026 e pretende refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido ao longo desta experiência formativa, evidenciando as principais aprendizagens, dificuldades, desafios e competências construídas durante o processo de formação inicial.

O EP representa um momento determinante na formação de futuros professores, na medida em que proporciona o primeiro contacto prolongado com a realidade da profissão docente. Durante este período, o professor estagiário é desafiado a mobilizar os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação académica, confrontando-os com as exigências e a complexidade do contexto escolar. Este processo exige a capacidade de planear, lecionar, avaliar, refletir e adaptar continuamente a intervenção pedagógica às características dos alunos e aos diferentes contextos educativos. Mais do que um momento de aplicação de conhecimentos, o estágio constitui um processo contínuo de aprendizagem e de construção da identidade profissional (Flores & Day, 2006; Nóvoa, 2009).

No contexto educativo, a EF assume um papel de particular relevância no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a aprendizagem de competências motoras, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e o pensamento crítico, contribuindo simultaneamente para a adoção de estilos de vida fisicamente ativos (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; Martins et al., 2017). Cabe ao professor criar ambientes de aprendizagem motivadores, inclusivos e ajustados às necessidades dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento global.

No âmbito da prática pedagógica, o estágio contemplou igualmente o desenvolvimento de um estudo intitulado *"Perceção dos alunos relativamente a diferentes abordagens pedagógicas e a evolução da aptidão física no ensino secundário",* procurando analisar as perceções dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas durante sessões de treino intervalado nas aulas de EF, bem como a evolução dos seus níveis de aptidão física (ApF) dos alunos. A realização deste

estudo permitiu articular a investigação com a prática profissional, reforçando a importância da reflexão fundamentada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o presente relatório tem como principal finalidade descrever e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido ao longo do EP, evidenciando as opções pedagógicas adotadas, as experiências vividas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, bem como o contributo destas experiências para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora de EF.

De forma a responder a este propósito, o relatório encontra-se organizado em seis capítulos. Após a presente introdução, apresenta-se o enquadramento pessoal, em que se descreve o percurso académico e as expectativas iniciais relativamente ao estágio. Segue-se o enquadramento institucional, no qual é caracterizado o contexto educativo e os diferentes intervenientes do processo de supervisão. O quarto capítulo corresponde à prática profissional desenvolvida ao longo do ano letivo, incluindo o planeamento, a lecionação, a avaliação e a participação na vida da escola. O quinto capítulo apresenta o estudo desenvolvido no âmbito do estágio, integrando o enquadramento teórico, a metodologia, os resultados, a discussão e as conclusões. Por fim, o sexto capítulo reúne as considerações finais e perspetivas futuras, onde é realizada uma reflexão global sobre o percurso desenvolvido e sobre o seu contributo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Mais do que um documento que apresenta as atividades desenvolvidas, este relatório pretende constituir um espaço de reflexão crítica sobre o percurso realizado durante o EP, evidenciando a forma como as diferentes experiências vividas contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora de EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 O Caminho até Chegar Aqui

Refletir sobre o meu percurso pessoal implica revisitar uma trajetória em que a atividade física nunca assumiu um papel secundário, mas sim o eixo central da minha identidade e do meu desenvolvimento enquanto pessoa. A minha construção pessoal encontra-se profundamente ligada à prática desportiva, que, desde cedo, se revelou determinante na edificação dos meus valores, atitudes e competências. Durante doze anos, a natação ensinou-me o valor da persistência silenciosa, da autonomia e da superação individual. Posteriormente, os seis anos dedicados à ginástica rítmica proporcionaram-me uma vivência distinta, marcada pela disciplina rigorosa, pela procura da perfeição técnica e pela valorização da estética e da expressão corporal.

Enquanto atleta, estas experiências, para além de desenvolverem capacidades físicas específicas, contribuíram de forma decisiva para a construção do meu caráter, incutindo-me valores como a resiliência, o compromisso, o trabalho em equipa e a capacidade de liderança. No entanto, a transição de praticante para docente não ocorreu de forma imediata, nem automática. A vontade de ensinar não surgiu apenas da prática desportiva, mas de um processo progressivo de reflexão e maturação.

Foi durante o 3.º ciclo do ensino básico, entre os 7.º e o 9.º anos, que esta vocação se consolidou, em resultado da forte influência de um professor de Educação Física (EF) que marcou positivamente o meu percurso escolar. A sua postura profissional, a forma apaixonada como comunicava e o impacto que tinha nos alunos foram determinantes para a clarificação do meu projeto vocacional. Com ele compreendi que o prazer não residia apenas na execução, mas sobretudo na partilha e na transmissão do gosto pelo desporto, percebendo que um professor não treina apenas corpos, mas forma pessoas.

Esta convicção refletiu-se nas minhas opções académicas, pois, no final do 12.º ano, no momento da candidatura ao Ensino Superior, o meu foco era absoluto, limitando-se à FADEUP e à FCDEF-UC. Não tendo entrado nessas instituições, iniciei o meu percurso no ISMAI (atual UMAIA), num contexto particularmente desafiante, marcado pela pandemia do COVID-19 e pela minha entrada precoce no ensino superior, com apenas 17 anos. A mudança de turma logo na segunda semana constituiu, naquela época, um fator de instabilidade, o que me obrigou a desfazer os laços que estava a criar e a recomeçar do zero num grupo novo. Curiosamente, o que naquela época constituiu um fator de instabilidade, revelou-se posteriormente determinante. Hoje, afirmo com certeza que essa troca de turma foi das melhores coisas que me aconteceu. O ambiente que

encontrei e as amizades que construí foram o suporte essencial para concluir a licenciatura com sucesso e preparar-me para o passo seguinte.

Após a licenciatura, o ingresso no MEEFEBS na FADEUP representou a concretização do objetivo inicialmente traçado. Ainda assim, este percurso não foi linear. No momento de iniciar o EP, no 2.º ano, optei conscientemente por adiar essa etapa, motivada por receios relativamente à minha preparação. Decidi dedicar um ano à realização das unidades curriculares associadas ao estágio – Tópicos da Educação Física e Desporto I e II - e à atividade profissional, num processo de desenvolvimento pessoal e fortalecimento da autoconfiança. Esta decisão revelou-se fundamental para posteriormente enfrentar o contexto escolar com maior segurança e maturidade.

Ao longo do Mestrado, o curso revelou-se, em alguns momentos, excessivamente teórica face às minhas expectativas iniciais. O reencontro com as modalidades, agora sob uma perspetiva didática, foi determinante para o desenvolvimento do meu pensamento crítico enquanto futura docente. Houve momentos em que fomos instruídos a "saber jogar" em detrimento de "saber ensinar a jogar", uma abordagem que considero redutora na formação docente. Tal como refere Graça (2001), o conhecimento do professor não pode ser apenas performativo, exige uma reconstrução dos saberes para que se tornem ensináveis. Saber executar um gesto técnico perfeito é irrelevante se não soubermos identificar o erro no aluno e prescrever a correção.

Ao longo deste percurso, nunca houve um momento de dúvida real sobre o meu destino profissional. Nunca pensei "será que é realmente isto que quero?". Pelo contrário, a docência sempre se impôs como o caminho natural, não apenas pelo gosto pela atividade física, mas essencialmente pelo gosto em lidar com jovens. O verdadeiro momento de clarificação da minha vocação para a docência surgiu a partir da consciência da responsabilidade social inerente à profissão docente. Os jovens passam uma parte significativa do seu tempo na escola, espaço que se assume, na prática, como a sua segunda casa. Neste contexto, o professor desempenha um papel de coeducador, partilhando com as famílias a responsabilidade pela formação integral dos alunos, não apenas enquanto estudantes, mas enquanto cidadãos.

Ser professor de EF é ter o privilégio de contribuir diretamente na formação de valores, como o respeito, o fair-play e a cooperação, através de situações práticas e autênticas. É esta possibilidade de influenciar positivamente o percurso de desenvolvimento dos jovens, assumindo-se como uma referência num período

determinante das suas vidas, que constitui a principal fonte de motivação para o exercício da docência.

Esta visão pedagógica foi sendo temperada pelas experiências reais que procurei fora da faculdade. O trabalho desenvolvido com crianças dos 7 aos 10 anos num projeto do IPDJ e mais tarde, a experiência como professora em campos de férias de natação e de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estas vivências confrontaram-me com a diversidade real dos contextos educativos, evidenciando a importância da adaptação, da empatia e da leitura do grupo, competências que não se desenvolvem exclusivamente em contexto académico.

A entrada no EP na ESMGA marcou, assim, o início de uma nova e decisiva etapa. Senti-me pronta, mas consciente dos desafios que se avizinhavam. A atribuição de uma turma de 12.º ano suscitou inseguranças iniciais, pela proximidade etária com os alunos, mas foi encarada como um desafio formativo fundamental. Assim, encarei essa realidade como o derradeiro desafio da minha formação inicial. O objetivo passou por transformar essa proximidade numa mais-valia pedagógica, construindo uma relação assente na competência, na coerência e no respeito mútuo. O meu propósito manteve-se claro: ser para estes alunos a referência positiva que o meu professor do ensino básico foi para mim, contribuindo para a sua formação integral enquanto seres humanos ativos e conscientes.

2.2 Expectativas iniciais *VS*. Realidade

O início do estágio foi encarado com entusiasmo, mas também com alguma incerteza relativamente aos desafios que iria encontrar. Mais do que criar expectativas sobre a escola ou sobre o contexto de estágio, existia curiosidade em perceber a dinâmica da turma que me iria ser atribuída, nomeadamente ao nível do comportamento, da motivação para a disciplina de EF e da relação que seria possível estabelecer com os alunos.

Outra das principais preocupações prendia-se com a lecionação de modalidades nas quais sentia menor domínio do conteúdo. Tratando-se de uma turma do 12.º ano, era expectável que alguns alunos possuíssem experiência desportiva federada ou conhecimentos técnicos superiores aos meus em determinadas modalidades, o que inicialmente gerou alguma insegurança. Em contrapartida, nas modalidades em que já possuía maior experiência, como na natação e na ginástica, sentia-me mais confiante, embora consciente de que cada contexto de ensino apresenta as suas próprias exigências.

Apesar da experiência adquirida anteriormente nas AEC e no ensino da natação, tinha consciência de que o contexto do ensino secundário representava uma realidade bastante distinta e que estratégias eficazes com alunos mais novos nem sempre produzem os mesmos resultados junto de adolescentes. Esta constatação obrigou-me a repensar continuamente a minha intervenção pedagógica, adaptando a comunicação, a organização das tarefas, a gestão da turma e as estratégias de motivação às características e necessidades dos alunos.

Outra aprendizagem particularmente relevante relacionou-se com a forma de comunicar com os alunos e de estruturar as tarefas propostas. No início do estágio, partia frequentemente do pressuposto de que determinadas explicações seriam suficientes ou que os alunos já dominavam alguns conteúdos e formas de organização. Com a experiência, fui percebendo que essa perceção nem sempre correspondia à realidade, tornando-se necessário simplificar as instruções, recorrer mais frequentemente à demonstração e confirmar se todos tinham compreendido as tarefas antes de iniciarem a prática.

Desde os primeiros contactos com a turma percebi que seria possível estabelecer uma relação de proximidade e de respeito mútuo, o que acabou por se confirmar ao longo do ano letivo. No entanto, o início da prática pedagógica revelou-se bastante mais exigente do que antecipava. As primeiras semanas foram marcadas por momentos de nervosismo, insegurança e de frustração, sobretudo devido às dificuldades sentidas na gestão da turma e na afirmação da minha autoridade enquanto professora estagiária. Houve dias em que terminava as aulas com um sentimento de insatisfação e de desânimo, questionando as minhas opções pedagógicas e a minha capacidade, sobretudo quando sentia que as estratégias utilizadas não produziam os resultados esperados. Contudo, essas dificuldades constituíram-se como importantes oportunidades de aprendizagem, levando-me a procurar novas estratégias, a refletir criticamente sobre a minha prática e a recorrer ao apoio da professora cooperante e dos colegas de estágio, num processo contínuo de reflexão sobre a ação pedagógica, tal como defendido por Schön (1983).

À medida que o ano letivo foi decorrendo, fui ganhando confiança, segurança e capacidade de adaptação. A experiência acumulada permitiu-me gerir de forma mais eficaz os comportamentos dos alunos, adequar as estratégias de ensino às diferentes situações e encarar os imprevistos com maior tranquilidade. Esta evolução fez-me compreender que o desenvolvimento profissional resulta de um processo contínuo de reflexão, experimentação e aprendizagem, no qual cada dificuldade representa uma

oportunidade de crescimento enquanto futura professora de EF, corroborando a importância da prática reflexiva na construção do conhecimento profissional (Zeichner & Liston, 2013).

No final do estágio, considero que me tornei uma professora mais confiante, mais reflexiva e mais consciente da importância de adaptar continuamente a intervenção pedagógica às características dos alunos e ao contexto de ensino. Compreendi que não existem estratégias universais e que a capacidade de observar, refletir e ajustar a prática constitui uma das competências mais importantes no desenvolvimento profissional docente.

3. Enquadramento Institucional

Durante o ano de interrupção letiva, o contacto com colegas que já tinham realizado o estágio foi fundamental para a construção das minhas expectativas. Através da partilha das suas vivências, compreendi rapidamente que o EP não é uma experiência uniforme para todos; é, sim, um processo profundamente variável, dependente de fatores externos como a cultura da escola, o perfil da turma ou a relação estabelecida com o/a professor/a cooperante. Esta perceção de que "cada estágio é um estágio" gerou em mim uma inquietação natural. Percebi que o sucesso e a própria avaliação poderiam estar condicionados não apenas pelo meu empenho, mas também pela complexidade e exigência do contexto encontrado.

A escolha da Escola Cooperante surgiu, neste contexto, essencialmente por critérios geográficos. Sendo natural do distrito de Aveiro, idealizei este ano letivo contando com uma rede de apoio próxima. O plano inicial, partilhado com três amigos e colegas de curso, passava por realizarmos o estágio juntos em Espinho, facilitando as deslocações e promovendo o apoio mútuo. Contudo, a realidade acabou por se sobrepor ao planeamento. O processo de colocações dispersou o grupo e, por ironia do destino, fui a única a permanecer em Espinho. Iniciei, assim, esta etapa na Escola Cooperante "a solo", sendo desafiada a criar novas raízes, sem a rede de apoio próxima que tinha inicialmente idealizado.

3.1 Educação Física de Qualidade e Inclusiva

Refletir sobre o ensino da EF implica compreender a disciplina para além de perspetivas redutoras que a associam exclusivamente à prática motora, ao gasto energético ou ao entretenimento dos alunos. Atualmente, a Educação Física é entendida como uma área curricular com intencionalidade pedagógica própria, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos através da promoção de competências motoras, cognitivas, pessoais e sociais, em consonância com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) (AE). Neste sentido, o ensino da EF deve assumir-se como um processo educativo estruturado e significativo, orientado para a promoção de aprendizagens relevantes e transferíveis para os diferentes contextos da vida dos alunos.

A literatura tem vindo a reforçar a necessidade de uma EF centrada na qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos. De acordo com a UNESCO (2015), um ensino de qualidade em EF deve garantir experiências inclusivas, seguras,

pedagogicamente significativas e orientadas para o desenvolvimento da Literacia Física. Este conceito, amplamente desenvolvido por Whitehead (2019), refere-se à motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão que permitem ao indivíduo valorizar e assumir responsabilidade pela participação em atividades físicas ao longo da vida. Assim, o propósito da EF ultrapassa o domínio técnico das modalidades desportivas, procurando contribuir para a formação de cidadãos fisicamente ativos, autónomos e capazes de atribuir significado às práticas corporais.

Neste enquadramento, o ensino de qualidade distingue-se claramente de abordagens centradas apenas na ocupação dos alunos ou na reprodução mecânica de exercícios. Placek (1983) critica precisamente esta perspetiva ao caracterizar determinadas práticas pedagógicas como "busy, happy and good", nas quais os alunos se encontram ocupados, satisfeitos e disciplinados, mas sem que existam necessariamente aprendizagens significativas. Um ensino de qualidade exige, pelo contrário, intencionalidade pedagógica, definição clara de objetivos, adequação das tarefas às características e ao nível de desempenho dos alunos, feedback contínuo e estratégias de diferenciação pedagógica que assegurem oportunidades reais de sucesso e progressão. Desta forma, ensinar EF não significa apenas organizar atividades motoras, mas criar ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos compreender o sentido das tarefas propostas e participar ativamente na construção do seu conhecimento. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos se relacionam com os interesses, experiências e necessidades dos alunos, promovendo o envolvimento, a autonomia e a reflexão crítica. Nesta perspetiva, a EF deve afastar-se de modelos exclusivamente técnicos e aproximar-se de abordagens centradas no aluno, nas suas experiências e no desenvolvimento de competências para a vida.

No centro deste processo encontra-se a figura do professor, cuja intervenção assume um papel determinante na qualidade das aprendizagens. O professor de EF não é apenas um transmissor de conteúdos ou um demonstrador técnico, mas um mediador pedagógico responsável pela criação de ambientes positivos, inclusivos e desafiantes. Shulman (1986) destaca a importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, conceito posteriormente aprofundado por Graça (2001) no contexto da EF, referindo-se à capacidade do professor de transformar o conhecimento específico das modalidades e conteúdos em formas pedagogicamente acessíveis e significativas para os alunos. Consequentemente, as qualidades de um bom professor de EF vão muito além do domínio técnico da matéria de ensino. Embora o conhecimento científico e didático seja

indispensável, a literatura evidencia igualmente a importância das competências relacionais, da capacidade reflexiva e da sensibilidade pedagógica. Um professor eficaz é capaz de adaptar estratégias às características da turma, promover um clima de aula positivo, valorizar o erro como oportunidade de aprendizagem e estimular a participação ativa de todos os alunos. Tal perspetiva está alinhada com os princípios defendidos pela OECD (2019), que enfatizam a necessidade de desenvolver competências transversais, pensamento crítico, colaboração e autonomia nos contextos educativos.

Outro aspeto central do ensino de qualidade em EF prende-se com a inclusão e a valorização da diversidade. A disciplina deve constituir-se como um espaço onde todos os alunos, independentemente das suas capacidades, experiências prévias ou limitações, encontrem oportunidades de participação e sucesso. A promoção de práticas inclusivas representa não apenas uma exigência pedagógica, mas também ética e social, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, do respeito e da consciência coletiva.

Os princípios da inclusão anteriormente apresentados tornaram-se particularmente evidentes durante a PES, no âmbito de uma aula de Desporto Adaptado dedicada ao Goalball, lecionada em colaboração com um colega estagiário da área do Desporto Adaptado e integrada nas atividades promovidas pela escola para assinalar o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. A participação nesta aula permitiu compreender como a EF pode assumir um papel relevante na sensibilização dos alunos para a diversidade e para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Tal como referido no Diário de Bordo (DB):

> "A experiência contribuiu não só para o desenvolvimento motor, mas também para o desenvolvimento humano dos alunos, sensibilizando-os para a diversidade e para a importância de criar ambientes em que todos possam participar. Foi uma aula diferente, enriquecedora e alinhada com os princípios de uma educação física mais consciente, inclusiva e formativa."
>
> (DB, 5 de dezembro de 2025)

Experiências desta natureza reforçam a ideia de que a legitimidade da EF no currículo escolar não decorre apenas da sua presença formal enquanto disciplina, mas sobretudo da qualidade das aprendizagens e experiências educativas que proporciona aos alunos. A EF afirma-se, assim, como uma área curricular essencial na formação integral dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis,

competências sociais, valores éticos e capacidades de cooperação, superação e responsabilidade.

3.2 A Escola Cooperante

A realização do EP na escola cooperante representa uma imersão num contexto educativo com características bastante singulares, profundamente influenciadas pelo meio envolvente. Situada em Espinho, cidade com uma fortíssima tradição desportiva, a escola acaba por funcionar como uma extensão dessa cultura, reflexo de uma cidade que se assume, no panorama nacional, como uma verdadeira potência desportiva. Esta localização não é um detalhe irrelevante, pelo contrário, constitui um fator determinante que molda a identidade da instituição e o perfil dos seus alunos. Desde os primeiros dias, sente-se que a cidade "respira" desporto, e essa vivência transparece naturalmente dentro dos portões da escola.

Ao entrar na EC, o ambiente é, desde o primeiro contacto, extremamente acolhedor e convidativo. A escola rege-se por um Projeto Educativo que, além de valorizar pilares académicos como a Exigência e o Rigor, dá grande ênfase à Cidadania Ativa, à Inclusão e à Formação Integral do aluno. Esta missão é visível no dia a dia: observando corredores e espaços de convívio, percebe-se que a escola vai além dos *rankings* ou resultados de exames, procura-se formar cidadãos autónomos, críticos e participativos. Esta visão alinha-se com as diretrizes da OCDE para a Educação 2030 e com os princípios da UNESCO para uma Educação Física de Qualidade, onde a escola deve preparar os jovens para serem não apenas academicamente aptos, mas cidadãos globais, críticos e autónomos. Estes valores refletem-se no comportamento cívico da maioria dos alunos durante os intervalos, na forma como interagem e no respeito pelas normas institucionais, criando um ecossistema favorável à aprendizagem.

Uma das grandes mais-valias e talvez a maior surpresa de estagiar neste contexto é o extraordinário conhecimento desportivo que os alunos trazem de casa. Devido à forte tradição desportiva de Espinho, com clubes de referência nacional no Voleibol, Andebol, Futebol, entre outros, a maioria possui uma literacia motora claramente acima da média. Ao contrário de outros contextos escolares, onde muitas vezes é necessário despender grande energia apenas para motivar os alunos ou ensinar as regras básicas de convívio em equipa, aqui nota-se que eles entendem profundamente a cultura desportiva.

Os alunos chegam às aulas de EF com bases sólidas, compreendem a lógica tática dos jogos coletivos e demonstram um elevado nível de envolvimento e compromisso.

Não encaram a disciplina como um mero momento de recreio, mas como um espaço onde querem evoluir e competir de forma saudável. Isto tem um impacto direto e facilitador na prática pedagógica. Numa aula de voleibol, por exemplo, o tempo que noutras escolas seria gasto a ensinar a mecânica básica do toque de dedos pode ser aproveitado para trabalhar situações de jogo mais complexas, pois muitos alunos já trazem o gesto técnico automatizado de casa ou de anos anteriores. Esta realidade permite focar mais nos aspetos pedagógicos, designadamente da gestão de grupos, libertando-nos da parte mais elementar da instrução técnica.

A disciplina de EF tem, por isso, um estatuto altamente valorizado na comunidade escolar. O Grupo Disciplinar é vasto, composto por 26 professores, aos quais se juntam 6 estagiários. Poder-se-ia pensar que, num grupo tão grande, um estagiário se sentiria perdido, mas a realidade é oposta. A relação entre docentes é marcada por um espírito de entreajuda e uma cultura colaborativa genuína corroborando a importância atribuída às comunidades colaborativas de aprendizagem na formação e desenvolvimento profissional docente (Allen et al., 2013). Os professores mais experientes, ou "da casa", não só acolhem os estagiários com simpatia, como apoiam ativamente, tiram dúvidas e partilham materiais. Desde o início, sentimos que somos vistos como futuros colegas que merecem ser integrados. Existe um verdadeiro sentimento de família no departamento, que dá segurança para arriscar e aprender.

No que respeita às perspetivas de ensino da Educação Física, percecionei uma predominância do modelo de instrução direta, particularmente na introdução e exercitação de conteúdos técnicos. Contudo, este modelo é frequentemente complementado com estratégias que promovem uma abordagem centrada no aluno, incentivando a participação ativa, a tomada de decisão e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Destaca-se, também, uma forte cultura de colaboração e articulação entre os docentes, relativamente às dinâmicas de trabalho do grupo disciplinar. No início do ano letivo, os professores foram organizados em grupos de trabalho para a elaboração da planificação anual dos diferentes ciclos de ensino, promovendo a partilha de responsabilidades e a construção conjunta do processo pedagógico. Ao longo do ano, verificou-se uma partilha regular de materiais e estratégias de ensino, bem como a realização de reuniões periódicas por período, nas quais são discutidas orientações do conselho pedagógico, organizadas atividades e analisado o seu impacto, permitindo um balanço crítico das práticas desenvolvidas.

A nível pessoal, a minha chegada à escola foi marcada por um misto de entusiasmo e uma forte apreensão. O primeiro impacto foi dominado por alguma insegurança, especificamente relacionada com a turma atribuída: o 12.º ano. Por se tratar de alunos finalistas, a faixa etária é muito próxima da minha, gerando receio de que a fronteira entre "professora" e "aluno" se esbatesse facilmente. Temia não ser respeitada, que abusassem da confiança ou que me vissem mais como uma "amiga" do que como docente com autoridade. Entrar na sala pela primeira vez com este peso foi um verdadeiro teste à minha postura e assertividade.

3.2.1 Infraestruturas e Recursos Materiais

No entanto, nem tudo são facilidades e a realidade impõe os seus desafios logísticos, nomeadamente no que concerne às instalações. A escola dispõe de quatro espaços principais de prática: dois espaços interiores (pavilhão e ginásio; Figuras 1 e 2) e dois espaços exteriores (campo de futebol exterior e campo de basquetebol; Figuras 3 e 4), além de um auditório, que funcionava como um recurso alternativo em situações de necessidade. Contudo, os constrangimentos climáticos revelaram-se, desde cedo, a nossa maior dor de cabeça. Quando chove o que é frequente e intenso durante o inverno, os espaços exteriores tornam-se praticamente inutilizáveis por questões de segurança, isto obriga a uma ginástica logística tremenda e a uma gestão de espaços ao milímetro.

Com os dois espaços interiores já ocupados por outras turmas, resta-nos o auditório, se disponível, ou uma sala de arrumos pequena (Figura 5). Esta limitação obriga a ter sempre um "Plano B" ou "Plano C". É comum sentir ansiedade ao ver o tempo a mudar pela janela e ter de reestruturar mentalmente toda a aula, trocando uma sessão prática por uma aula teórica improvisada no auditório sobre metodologia de treino ou regulamentos. Este constrangimento, embora frustrante, é também um exercício de adaptação, forçando-nos a ser flexíveis e criativos perante a adversidade.



Figura 1- Pavilhão



Figura 2 - Ginásio



Figura 1 - Campo de Futebol



Figura 2 - Campo de Basquetebol

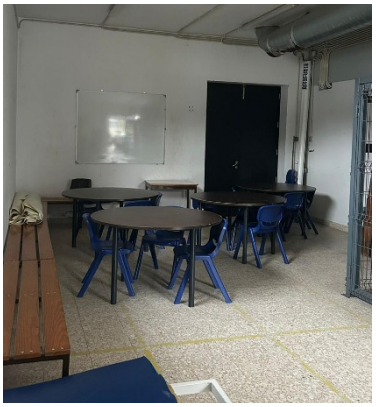


Figura 3 - Arrecadação

3.3 Professora Cooperante e Professora Orientadora

Ao longo do EP, tanto a Professora Cooperante como a Professora Orientadora assumiram um papel fundamental no meu processo de formação enquanto futura docente, ainda que com funções e contributos distintos, tal como descrito na literatura sobre supervisão pedagógica no estágio profissional (Batista et al., 2014).

A PC teve um acompanhamento mais próximo da realidade prática do ensino, sendo uma figura fundamental no processo de adaptação ao contexto escolar e às exigências do trabalho diário enquanto professora. A sua experiência e conhecimento do terreno permitiam-lhe identificar aspetos da aula que, enquanto estagiária sem experiência prática consolidada, ainda não conseguia reconhecer autonomamente. Muitas vezes chamava a atenção para pequenos detalhes relacionados com a gestão da turma, organização da aula, comportamento dos alunos ou tomada de decisões pedagógicas que inicialmente me passavam despercebidos. Esse acompanhamento contribuiu para o desenvolvimento de uma capacidade de observação mais crítica e consciente sobre a complexidade do contexto real de ensino. Mais do que apresentar soluções imediatas, desafiava-nos frequentemente a refletir sobre as decisões tomadas, incentivando uma análise mais consciente da prática pedagógica e do impacto das nossas opções na dinâmica da aula e na aprendizagem dos alunos, num processo de reflexão crítica sobre a prática, considerado essencial no desenvolvimento profissional docente (Schön, 1983; Zeichner & Liston, 2013). Numa fase inicial marcada por alguma insegurança e pela necessidade constante de adaptação, este acompanhamento revelou-se fundamental para o desenvolvimento da minha confiança e para uma melhor compreensão da complexidade da função docente.

Para além disso, destacou-se pela autonomia que nos proporcionava ao longo do estágio, permitindo-nos experimentar, decidir e construir gradualmente a nossa própria identidade enquanto professores. Apesar da supervisão constante, existia liberdade para planear, intervir e refletir sobre as opções tomadas, o que contribuiu significativamente para o aumento da confiança e da responsabilidade profissional. A relação estabelecida foi sempre marcada pelo respeito, profissionalismo e pela definição de limites claros, criando um ambiente positivo e favorável à aprendizagem.

Por sua vez, a PO assumiu um papel mais direcionado para a dimensão académica e científica do estágio. O seu acompanhamento foi particularmente importante na construção deste relatório, na elaboração dos planos de aula e na fundamentação teórica das decisões pedagógicas tomadas ao longo do ano. Através das orientações e feedback fornecidos, foi possível desenvolver uma postura mais crítica, reflexiva e rigorosa relativamente à prática pedagógica.

As reuniões realizadas ao longo do estágio contribuíram igualmente para aprofundar a reflexão sobre diferentes aspetos da prática pedagógica, reforçando a importância de uma análise crítica e fundamentada, em vez de apenas descritiva, das experiências vivenciadas no contexto escolar.

A relação estabelecida com a PO foi mais formal e distante, resultado também do menor contacto presencial ao longo do estágio. Ainda assim, a sua exigência, postura e orientações revelaram-se fundamentais para compreender a importância do rigor académico, da fundamentação teórica e da reflexão sustentada no exercício da profissão docente, especialmente nos momentos de maior reflexão e consolidação das aprendizagens realizadas ao longo do estágio.

A complementaridade entre o acompanhamento da PC e da PO revelou-se determinante para o meu desenvolvimento profissional. Com o acompanhamento da PC fui compreendendo gradualmente a realidade prática da docência, enquanto a PO me levou a fundamentar essa prática de forma mais crítica e cientificamente sustentada.

3.4 O Núcleo de Estágio

O núcleo era composto por três elementos com personalidades, formas de estar e vivências bastante diferentes, o que, apesar de ocasionar algumas divergências pontuais, acabou por enriquecer o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. A diversidade de perspetivas permitiu discutir ideias, estratégias e formas distintas de interpretar as

situações vivenciadas no contexto escolar, promovendo momentos de reflexão e aprendizagem conjunta.

Grande parte do trabalho foi desenvolvido de forma colaborativa, existindo uma partilha frequente de materiais, opiniões, preocupações e experiências relacionadas com a prática pedagógica, confirmando a importância da colaboração entre pares como promotora do desenvolvimento profissional durante o estágio (Cruz., 2011). Nos momentos livres, eram comuns as conversas e reflexões sobre as aulas, os comportamentos dos alunos, as estratégias de ensino e as dificuldades sentidas ao longo do estágio. Esta troca de ideias revelou-se importante não só para encontrar soluções para determinados desafios, mas também para relativizar dificuldades e perceber que muitas das inseguranças faziam parte do processo natural de aprendizagem enquanto professores estagiários.

Foi nas reuniões e nos momentos de partilha que compreendi, igualmente, que muitas das dificuldades sentidas eram comuns entre os diferentes elementos do núcleo, o que contribuiu para um sentimento de apoio mútuo e para uma adaptação mais equilibrada às exigências do estágio. O facto de existirem pessoas a vivenciar desafios semelhantes contribuiu para tornar este processo menos solitário e emocionalmente mais equilibrado.

Para além da dimensão profissional, o Núcleo de Estágio assumiu igualmente uma importante dimensão humana. Apesar das diferenças existentes entre os elementos, foi possível construir uma relação positiva e de entreajuda, marcada pelo respeito e pela cooperação. Em muitos momentos, as diferentes formas de pensar e interpretar determinadas situações acabavam por se complementar, permitindo uma reflexão mais ampla e crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano. O apoio mútuo revelou-se particularmente relevante nos momentos de maior exigência, contribuindo para tornar o percurso de estágio mais equilibrado e menos desgastante emocionalmente.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que a aprendizagem não resultou apenas das experiências vividas individualmente, mas também da partilha constante entre os elementos do núcleo. A possibilidade de discutir dificuldades, confrontar diferentes perspetivas e refletir em conjunto contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional, permitindo construir uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada, em consonância com Allen et al. (2013), que destacam a importância da aprendizagem colaborativa na formação inicial de professores.

4. Prática Profissional

4.1 A Turma Residente

A turma residente no âmbito do EP é constituída por vinte e seis alunos do ensino secundário, pertencentes aos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas, com idades entre os 16 e 19 anos. Do total de alunos, dezoito são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Esta heterogeneidade de percursos curriculares reflete-se também nas diferenças de interesse, empenho e maturidade evidenciadas nas aulas, revelando motivações variadas em relação à disciplina de EF.

De modo geral, trata-se de uma turma com alunos participativos, dinâmicos e com um ambiente de trabalho positivo. Os alunos demonstravam, na sua maioria, entusiasmo pela prática desportiva e pelo trabalho em equipa, apresentando espírito competitivo, sobretudo nas modalidades coletivas. Essa energia, embora positiva, nem sempre se traduz em comportamentos adequados, verificando-se que um pequeno grupo tende, por vezes, a desrespeitar regras, conversar em excesso e dificultar o controlo do grupo. Ainda assim, a maioria dos alunos revelava respeito pelas normas estabelecidas e mantinha uma relação cordial tanto com os professores como com os colegas.

O clima relacional foi na sua globalidade, saudável e cooperativo, com boa integração entre alunos e géneros, observando-se frequentemente situações de entreajuda, principalmente quando se formam grupos mistos. Ao longo do tempo, notou-se uma evolução na responsabilidade e no comportamento da turma, resultado de um trabalho consistente de reforço positivo e de reflexão conjunta sobre atitudes e valores. Os alunos demonstraram maior consciência crítica sobre o seu próprio comportamento, assumindo uma postura mais autorregulada e comprometida com o funcionamento das aulas.

Em termos de envolvimento nas atividades, os alunos evidenciavam níveis de empenho distintos. A maioria participava com motivação e interesse, enquanto um pequeno grupo apresentava uma resistência inicial, que tendeu a melhorar com o estabelecimento de rotinas e desafios. Os alunos responderam bem a estratégias de ensino ativas, com demonstrações, *feedback* constante e momentos de competição saudável. A forte vertente prática facilita a aprendizagem motora, embora alguns revelaram dificuldade em manter o foco durante explicações mais longas.

No que respeita à experiência desportiva, verificou-se que vários alunos praticavam atividades extracurriculares, como futebol, futsal, voleibol, natação e ginásio, o que contribuiu para um nível técnico e físico globalmente satisfatório. No entanto, essa

disparidade de experiência também criava diferenças evidentes entre alunos mais e menos habilidosos, exigindo uma gestão diferenciada das tarefas e das expectativas.

A análise do questionário aplicado aos alunos no início do ano, revelou uma grande diversidade de modalidades praticadas fora do contexto escolar, nomeadamente andebol, basquetebol, dança, futebol, hóquei em patins, golfe, ténis, musculação, krav maga, natação, futsal e ginástica acrobática. Esta variedade evidencia interesses desportivos amplos e níveis distintos de ApF e motora.

Em termos de tempo de prática, observa-se que 9,5% dos alunos praticam há menos de um ano, 28,6% entre um e três anos, 14,3% entre quatro e seis anos, 23,8% entre sete e nove anos e 23,8% há mais de dez anos. Estes dados revelaram uma turma com experiência motora considerável, uma vez que cerca de metade dos alunos possuía mais de sete anos de prática regular numa modalidade desportiva.

Esta diversidade refletiu-se nas aulas de EF, onde se observaram diferenças marcadas na execução técnica e na compreensão tática, sobretudo em modalidades coletivas. Os alunos com experiência prolongada demonstravam maior domínio motor, autonomia e liderança, contribuindo positivamente para o ritmo e funcionamento das aulas. Por outro lado, os alunos com menor experiência beneficiavam da interação e da entreajuda, especialmente quando as equipas são organizadas de forma heterogénea.

No que concerne à ApF, os resultados obtidos nos primeiros testes do FITescola evidenciaram, de forma geral, níveis adequados e, em vários casos, elevados níveis de desempenho nas diferentes capacidades avaliadas. A análise dos dados permite verificar que a maioria dos alunos apresenta valores dentro ou acima da zona considerada saudável, destacando-se particularmente nas capacidades de resistência aeróbia e força, com alguns alunos a atingirem resultados bastante elevados.

Ainda que se observe alguma variabilidade entre os alunos, o que é expectável num grupo com diferentes níveis de maturação e experiência desportiva, o perfil global da turma revelou-se consistente e indicativo de uma boa condição física geral.

A participação regular em modalidades extracurriculares refletiu-se não apenas na condição física dos alunos, mas também no domínio técnico, na compreensão tática e na literacia desportiva evidenciada ao longo das aulas. Os alunos demonstraram conhecer as regras das diferentes modalidades, compreender conceitos relacionados com o treino, o funcionamento do corpo e os benefícios da atividade física, o que favoreceu uma participação mais autónoma, organizada e consciente nas tarefas propostas.

Desta forma, os alunos evidenciaram não só capacidade de execução, mas também de compreensão do contexto das atividades, o que contribuiu para uma maior qualidade do envolvimento nas aulas e facilitou a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é possível afirmar que os alunos da turma apresentavam um perfil globalmente favorável, tanto ao nível da ApF como da cultura desportiva, o que constituiu uma base sólida para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo orientar a intervenção pedagógica para níveis mais elevados de exigência e aprofundamento das competências, privilegiando estratégias centradas na progressão e complexidade das tarefas, em detrimento de uma abordagem remediativa

Esta caracterização revelou-se determinante para a definição das estratégias pedagógicas adotadas ao longo do ano letivo. O conhecimento das características da turma permitiu adequar a intervenção às suas necessidades e potencialidades, procurando potenciar os pontos fortes do grupo e responder às dificuldades identificadas, numa lógica de diferenciação pedagógica e de promoção de aprendizagens significativas.

4.2 Planeamento e Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem

4.2.1 Planeamento Anual

O planeamento anual constituiu um elemento estruturante da intervenção pedagógica ao longo do ano letivo, permitindo organizar de forma intencional os conteúdos, as estratégias e os momentos de avaliação, tendo em conta as características da turma, os recursos disponíveis e o contexto da escola. Numa fase inicial, este processo foi vivido com alguma inquietação e incerteza, sobretudo pela responsabilidade de lecionar a uma turma do último ano de escolaridade obrigatória e pela necessidade de garantir um ensino coerente e ajustado às exigências curriculares.

Esta preocupação inicial refletiu a consciência da complexidade do papel docente e da necessidade de conciliar as orientações curriculares com a realidade concreta da turma, reconhecendo desde cedo que o planeamento teria de assumir um carácter flexível e dinâmico, tal como defendem Leite (2012) e Bento (2003), ao salientarem que o planeamento deve constituir um processo adaptável às características dos alunos e aos constrangimentos do contexto. Nesse sentido, foram realizadas várias reuniões preparatórias no âmbito do núcleo de estágio, nas quais se discutiram aspetos fundamentais para o arranque do ano letivo, nomeadamente a análise dos horários, a distribuição das turmas, os espaços disponíveis e os possíveis constrangimentos associados à sua utilização. Estas reuniões revelaram-se essenciais para clarificar

procedimentos e tomar decisões conjuntas relativamente às modalidades a abordar ao longo do ano, uma vez que os espaços foram partilhados pelos diferentes estagiários. A articulação entre os elementos do núcleo de estágio favoreceu uma gestão mais eficaz dos recursos e favoreceu uma lógica de cooperação, garantindo que o planeamento anual fosse exequível e coerente com a realidade da escola, reforçando a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente (Cruz, 2011). Paralelamente, o apoio dos professores do grupo disciplinar revelou-se determinante para compreender o funcionamento interno da disciplina e ajustar as decisões pedagógicas às práticas da escola.

Neste processo, a análise do roulement assumiu um papel fundamental, permitindo conhecer antecipadamente a distribuição dos espaços de lecionação. A organização da escola previa, regra geral, a realização de uma aula semanal em espaço interior e outra em espaço exterior, o que condicionou a seleção e a distribuição das modalidades ao longo do ano letivo, exigindo um planeamento ajustado às características de cada espaço.

O planeamento foi elaborado tendo por base as orientações curriculares nacionais, em conformidade com as AE definidas pelo Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018) e os princípios estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO (Martins et al., 2017). Procurou-se ainda articular cada modalidade com competências específicas do PASEO, promovendo a autonomia, a cooperação, a responsabilidade individual e o respeito pelas regras, bem como a progressão das aprendizagens ao longo do ano letivo. Contudo, à medida que o ano avançou e fui conhecendo melhor os alunos da turma, tornou-se evidente a necessidade de reajustar algumas opções inicialmente previstas. Tratando-se de um grupo particularmente competitivo e com elevado envolvimento desportivo, verificou-se que determinadas modalidades geraram maior motivação e empenho do que outras, o que levou a pequenos reajustes na sequência das atividades e na forma como os conteúdos foram explorados.

O resultado deste processo pode ser observado na Figura 6, que reproduz o planeamento anual do domínio das Atividades ao longo do ano letivo. Para facilitar a consulta do documento, o planeamento é apresentado em maior dimensão no Anexo 1. Este documento integrou a distribuição das modalidades pelos diferentes períodos, os momentos de avaliação da ApF, bem como os reajustamentos efetuados em função das

condições climatéricas, da disponibilidade dos espaços e das atividades promovidas pela escola.

	Dias/Meses	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta
1º Período	Setembro	16/set	19/set	23/set	26/set	30/set					
		Apresentação + FITEscola	FITEscola	FITEscola + AD Basq 1	AD Voleibol 1	Atlet 1 + Basq 2					
	Outubro		03/out	07/out	10/out	14/out	17/out	21/out	24/out	28/out	31/out
			Voleibol 2	Atlet 2 + Basq 3	Voleibol 3	Atlet 3 + Basq 4	Voleibol 4	Dia D	Voleibol 5	AF Atlet 4 + Basq 5	AF Voleibol 6
	Novembro	04/nov	07/nov	11/nov	14/nov	18/nov	21/nov	25/nov	28/nov		
		AD Badminton 1	Interrupção Letiva	Badminton 2	AT - Filme	Badminton 3	Corta-mato	Badminton 4	Andebol 1		
	Dezembro	02/dez	05/dez	09/dez	12/dez	16/dez					
		Badminton 5	GoalBall	Badminton 6	Greve	AF Badminton 7					

	Dias/Meses	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta
2º Período	Janeiro	06/jan	09/jan	13/jan	16/jan	20/jan	23/jan	27/jan	30/jan
		Futebol 1	Ginástica/Dança 1	AT - Kahoot + Filme	Corta-mato Regional	Dança	Ginástica/Dança 2	Dança	Ginástica/Dança 3
	Fevereiro	03/fev	06/fev	10/fev	13/fev	17/fev	20/fev	24/fev	27/fev
		Dança Sarau	Ginástica/Dança 4	Dança Sarau	Interrupção Letiva	Carnaval	Natação 1	Ginástica/Dança 5	Natação 2
	Março	03/mar	06/mar	10/mar	13/mar	17/mar	20/mar	23/mar	27/mar
		Ginástica/Dança 6	Natação 3	Ginástica/Dança 7	Natação 4	Ginástica/Dança 8	Natação 5	AS Ginástica/Dança 9	Atividade Estagiários

	Dias/Meses	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta
3º Período	Abril	14/abr	17/abr	21/abr	24/abr	28/abr					
		Andebol 2	Voleibol 7	Andebol 3	Voleibol 8 + Dança	Futebol 2					
	Maio		01/mai	05/mai	08/mai	12/mai	15/mai	19/mai	22/mai	26/mai	29/mai
			Feriado	Visita de Estudo	Dança Sarau	Andebol 4	Futebol 3	Futebol 4	AS Andebol 5	AS Futebol 5	FITEscola + Dança
	Junho	02/jun	05/jun								
		FITEscola	Aula*								

Período	Modalidades	Nº de aulas
1º	FITescola (aptidão física)	3
	Voleibol	6
	Atletismo	4
	Andebol	1
	Basquetebol	5
	Badminton	7

Período	Modalidades	Nº de aulas
2º	Ginástica/Dança	13
	Natação	5
	Futebol	1

Período	Modalidades	Nº de aulas
3º	FITescola (aptidão física)	2
	Futebol	4
	Andebol	4
	Voleibol	2
	Dança	3

AD - Avaliação Diagnóstica
AF - Avaliação Formativa
AS - Avaliação Sumativa

*Aula sem modalidade específica, para algum contratempo que possa aparecer

Figura 4 - Planeamento Anual Final

Para além da distribuição anual das modalidades, o planeamento contemplou igualmente decisões relativas aos domínios da ApF e dos Conhecimentos, procurando garantir uma abordagem equilibrada dos diferentes domínios da disciplina. No domínio da ApF, ficou definida a aplicação dos testes FITescola no início e no final do ano letivo, permitindo avaliar a condição física inicial dos alunos e analisar a sua evolução no final do ano. Paralelamente, foi estabelecido que, numa das duas aulas semanais, seria integrado um momento específico de desenvolvimento da ApF, com a duração aproximada de 10 a 15 minutos, recorrendo a exercícios intervalados em formato Tabata. Esta opção permitiu promover, de forma sistemática, o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos ao longo do ano letivo.

Relativamente à cultura desportiva, definiu-se que os conteúdos previstos nas AE seriam abordados de forma integrada nas diferentes unidades didáticas (UD), privilegiando o questionamento dos alunos e a utilização da terminologia específica das modalidades, a compreensão das regras e dos regulamentos, os princípios técnico-táticos, os aspetos relacionados com a segurança na prática das diferentes modalidades e a exploração de outros conhecimentos inerentes aos conteúdos lecionados. Sempre que as

condições climatéricas impediam a realização das aulas práticas, estes conteúdos eram aprofundados através de atividades teóricas, recorrendo, por exemplo, a Kahoots e à visualização de recursos audiovisuais. Ainda que estas estratégias não tivessem uma finalidade classificativa, constituíram oportunidades importantes para consolidar conhecimentos e promover uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos abordados nas aulas.

Embora o planeamento anual tenha sido globalmente mantido, as adaptações ocorreram sobretudo ao nível das UD e dos planos de aula, procurando responder às necessidades da turma e aos constrangimentos do contexto. Numa fase inicial, sentia alguma resistência em alterar aquilo que tinha cuidadosamente planeado, por considerar que isso poderia comprometer a organização das aulas. Contudo, com o decorrer do estágio, compreendi que a flexibilidade constitui uma competência essencial da prática docente (Leite, 2012). Mais do que um documento rígido, o planeamento revelou-se um referencial orientador, passível de ser ajustado sempre que as características da turma, os ritmos de aprendizagem ou as condições de lecionação assim o justificassem.

A organização das aulas teve igualmente em consideração a rotatividade dos espaços e a alternância entre aulas no interior e no exterior, o que exigiu uma gestão rigorosa e capacidade de adaptação constante. As condições climatéricas constituíram um constrangimento particularmente relevante, obrigando, em diversas ocasiões, à alteração de aulas previamente planeadas ou à substituição de modalidades. Em alguns casos, determinadas atividades práticas inicialmente previstas foram substituídas por atividades de carácter teórico, como a visualização do filme *King Richard* e outras estratégias previamente definidas para o domínio dos Conhecimentos, procurando manter o envolvimento dos alunos e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Estas situações implicaram decisões de última hora, evidenciando a importância da capacidade de improvisação fundamentada e da tomada de decisão em tempo real, competências essenciais na prática docente.

Ao longo do ano letivo, as modalidades foram distribuídas pelos diferentes períodos de forma a assegurar uma progressão coerente das aprendizagens, tendo em consideração os objetivos pedagógicos definidos, a disponibilidade dos espaços e as condições climatéricas. A diversidade de modalidades abordadas, aliada ao acompanhamento da ApF, procurou proporcionar experiências de aprendizagem variadas e ajustadas às características da turma, permitindo simultaneamente monitorizar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo.

Paralelamente ao planeamento das matérias, foram igualmente definidos os momentos e os critérios de avaliação dos alunos, procurando integrar a avaliação de forma contínua no processo de ensino-aprendizagem. O modelo de planeamento adotado procurou conciliar a progressão pedagógica com os constrangimentos decorrentes da gestão dos espaços e dos horários, permitindo ajustar a distribuição das modalidades às necessidades da turma sem comprometer a continuidade das aprendizagens.

Em síntese, o planeamento anual estruturou a sequência de conteúdos e atividades, tendo como referência diferentes orientações curriculares e didáticas, entre elas o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) (Vickers, 1990), as AE, os princípios do PASEO e as especificidades do contexto da turma, assumindo um carácter flexível e adaptativo. A sua concretização constituiu um processo contínuo de reflexão e tomada de decisão, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e para a construção de uma identidade docente mais consciente, crítica e ajustada à realidade do ensino.

4.2.2 Unidades Didáticas

As UD constituíram um instrumento fundamental na organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo operacionalizar o planeamento anual e estruturar o ensino de cada modalidade de forma progressiva e coerente. A sua elaboração foi realizada em conjunto com os restantes elementos do núcleo de estágio, em articulação com a professora cooperante. Esta dinâmica permitiu discutir diferentes perspetivas relativamente à organização dos conteúdos, às estratégias de ensino e à progressão das aprendizagens, enriquecendo o processo de planeamento através da partilha de experiências e da reflexão colaborativa.

Na construção de cada UD foram definidos os conteúdos técnicos, táticos, regulamentares, histórico-culturais, físicos e psicossociais a desenvolver, bem como os objetivos de aprendizagem e a respetiva progressão ao longo das diferentes aulas. A estrutura utilizada para a organização destes elementos pode ser consultada no Anexo 2. Esta organização permitiu estabelecer uma sequência lógica de conteúdos, garantindo que as aprendizagens evoluíssem de competências mais simples para competências de maior complexidade, sempre em articulação com as AE e com as características da turma.

Apesar da importância deste documento na organização da intervenção pedagógica, rapidamente compreendi que a sua função não consistia em definir rigidamente todas as decisões a tomar durante o processo de ensino-aprendizagem. Pelo

contrário, as UD's assumiram-se como documentos orientadores, sujeitos a constantes reajustamentos em função da evolução dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e dos constrangimentos que foram surgindo ao longo do ano letivo.

Em diversas modalidades tornou-se necessário alterar a progressão inicialmente prevista, quer através da introdução de novas tarefas, quer pela reformulação de exercícios ou pela consolidação de conteúdos que os alunos ainda não dominavam. As alterações eram posteriormente operacionalizadas nos planos de aula, nos quais eram definidos os objetivos, conteúdos, tarefas e estratégias a desenvolver em cada sessão. Um exemplo do modelo de plano de aula utilizado encontra-se apresentado no Anexo 3. Estas decisões resultavam essencialmente da observação contínua do desempenho dos alunos durante as aulas e da reflexão realizada após cada intervenção, procurando garantir que as aprendizagens decorressem ao ritmo adequado e respeitando as necessidades da turma.

Esta experiência permitiu-me compreender que uma UD não deve ser encarada como um documento estático, mas como um instrumento dinâmico e flexível que acompanha a evolução do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com a perspetiva de Bento (2003), que defende as unidades didáticas como documentos orientadores passíveis de adaptação ao longo do processo de ensino. A necessidade de adaptar estratégias, reformular progressões e reajustar objetivos reforçou a importância da reflexão contínua sobre a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da minha capacidade de tomada de decisão e para uma intervenção cada vez mais ajustada às características dos alunos.

4.3 Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem

4.3.1 1º Período

O primeiro período correspondeu à fase de adaptação ao contexto escolar e ao início da construção da minha identidade enquanto professora estagiária. Para além do desafio inerente ao primeiro contacto com a turma, este período permitiu conhecer as suas características, estabelecer regras de funcionamento e compreender a dinâmica das aulas, constituindo a base para a tomada de decisões pedagógicas ao longo do restante ano letivo.

As primeiras semanas foram marcadas por algum nervosismo e insegurança, sobretudo ao nível da gestão da turma. Embora os alunos demonstrassem, de um modo geral, respeito por mim, apresentavam um perfil bastante competitivo e conversador, o que dificultava a organização das aulas e tornava a transição entre as diferentes tarefas

demorada. Estas dificuldades foram evidentes nas primeiras semanas, como refleti no DB:

> "No teste de velocidade do FITEscola, os alunos demoravam a alinhar-se e estavam constantemente a questionar os tempos, o que perturbava bastante o ritmo. Já no basquetebol, a limitação do espaço levou a que muitos alunos estivessem parados, o que aumentou a agitação e a dispersão. Na rotação das equipas vários alunos falavam comigo em simultâneo, o que me deixou nervosa e sem conseguir gerir todas as solicitações."
>
> (DB, 23 de setembro de 2025)

Frequentemente, demoravam algum tempo a interromper a atividade para ouvir as instruções, levando-me, por vezes, a iniciar as explicações antes de conseguir captar totalmente a atenção de todos os alunos. Esta opção acabava por se revelar pouco eficaz, uma vez que alguns alunos não compreendiam as instruções e era necessário repeti-las, comprometendo o tempo disponível para a prática.

Outra dificuldade sentida prendeu-se com a gestão do feedback. Apesar de me sentir confortável nas modalidades lecionadas e de conseguir identificar os aspetos técnicos a corrigir, o feedback era, maioritariamente, dirigidos de forma individual. Com o decorrer das aulas, fui percebendo a importância de alternar entre feedback individual e coletivo, permitindo corrigir erros comuns sem interromper constantemente a prática dos alunos, uma vez que o feedback constitui um dos principais instrumentos de promoção da aprendizagem motora (Rink, 2014).

Perante estas dificuldades, uma parte significativa do trabalho desenvolvido ao longo do 1º período centrou-se na construção de rotinas, na definição de regras claras e na criação de hábitos de organização que favorecessem o normal funcionamento das aulas. Numa fase inicial, foi implementada a realização da chamada no início de cada aula, não só para registo das presenças, mas também para facilitar a memorização dos nomes dos alunos e fortalecer a relação pedagógica. Paralelamente, foi introduzida a avaliação do domínio do Saber Ser no final de cada aula. Para esse efeito, foram previamente apresentados aos alunos os critérios de avaliação deste domínio, procurando promover uma maior consciencialização relativamente aos seus comportamentos e atitudes. Ao longo de cada período, os alunos realizavam uma autoavaliação, que era posteriormente comparada com a avaliação da professora. Sempre que se verificavam diferenças significativas, era promovido um momento de diálogo, no qual os alunos eram incentivados a justificar a classificação atribuída e a refletir criticamente sobre o seu

comportamento. Esta estratégia contribuiu para aumentar a responsabilização dos alunos e para promover uma melhoria progressiva das atitudes e do clima de aula.

Esta necessidade de estabelecer regras claras e de assumir uma postura consistente ficou evidente logo nas primeiras semanas de estágio, como registei no DB:

> "Esta aula deixou-me consciente de que é necessário impor regras desde o início, sei que este será um processo de aprendizagem e que terei de procurar estratégias consistentes para lidar com estas situações."
>
> (DB, 19 de setembro de 2025)

Durante o primeiro período foram lecionadas as modalidades de voleibol, basquetebol, atletismo e badminton. Em cada UD foram definidos conteúdos específicos e organizados de forma progressiva, de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica (AD) e com as características da turma. Estava igualmente prevista a lecionação da modalidade de andebol, contudo, devido às condições climatéricas e às sucessivas interrupções letivas, apenas foi possível realizar uma aula, o que inviabilizou o desenvolvimento da respetiva UD nos moldes inicialmente planeados.

O planeamento das diferentes UD procurou assegurar uma progressão coerente dos conteúdos, tendo por base os resultados da AD e as características da turma. Tratando-se de uma turma do 12.º ano, cujos alunos apresentavam, de um modo geral, boas bases desportivas, o ensino incidiu sobretudo no aperfeiçoamento técnico, na correção de erros de execução e na aplicação dos conteúdos em situações reduzidas de jogo, ao invés da introdução dos fundamentos básicos das diferentes modalidades.

Numa fase inicial do estágio, as estratégias de ensino aproximaram-se predominantemente do Modelo de Instrução Direta, uma vez que o contexto exigia um maior controlo da turma, a consolidação de regras de funcionamento e a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, privilegiei a demonstração dos gestos técnicos, a explicação clara das tarefas, a utilização de progressões pedagógicas e a prestação sistemática de feedback, procurando aperfeiçoar a execução técnica dos alunos e promover uma aplicação progressiva dos conteúdos em contexto de jogo.

Embora as progressões pedagógicas tenham constituído uma estratégia transversal ao longo de toda a intervenção, particularmente evidentes nas modalidades de voleibol e de basquetebol lecionadas no 1º período, as aprendizagens foram estruturadas de forma gradual, desde situações mais simples até contextos de maior complexidade, respeitando o nível de desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem dos alunos. As aulas iniciavam-

se, geralmente, com tarefas de exercitação dos conteúdos previstos para cada aula, evoluindo posteriormente para situações reduzidas de jogo, permitindo aos alunos aplicar os conteúdos trabalhados em contextos mais próximos da realidade competitiva. No voleibol foram desenvolvidos conteúdos como o passe, a manchete, o serviço, o remate e o bloco, culminando em situações de jogo 4x4. Embora estes conteúdos já fossem conhecidos pela maioria dos alunos, a AD permitiu identificar lacunas na qualidade da execução técnica e na sua aplicação em contexto de jogo, justificando a opção por momentos específicos de exercitação e consolidação antes da progressão para situações mais complexas. A opção por esta sequência permitiu que os alunos aplicassem progressivamente os conteúdos trabalhados em contextos cada vez mais próximos da realidade de jogo, promovendo simultaneamente a tomada de decisão, a cooperação entre colegas e a adaptação às diferentes situações da modalidade.

Nas aulas em que foram lecionados o basquetebol e o atletismo, a turma era dividida em dois grupos, permanecendo metade dos alunos em cada modalidade e realizando posteriormente a troca de espaços. Esta organização foi adotada devido à dimensão da turma e à reduzida dimensão do espaço disponível, permitindo lecionar simultaneamente ambas as modalidades. No basquetebol, após a AD, foram trabalhados conteúdos como o passe, o drible, o lançamento, a defesa individual e à zona, evoluindo para situações de superioridade e inferioridade numérica e para o jogo reduzido 3x3. A organização dos conteúdos procurou respeitar uma evolução gradual das aprendizagens, permitindo aperfeiçoar aspetos técnicos e táticos antes da sua aplicação em contexto de jogo. Durante a AD recorri ainda à gravação em vídeo, estratégia que permitiu observar posteriormente a execução dos alunos com maior detalhe e fundamentar o planeamento das aulas seguintes.

No atletismo, a intervenção incidiu na corrida de velocidade, privilegiando a técnica de corrida, as partidas e a realização de exercícios progressivos que permitissem consolidar os aspetos técnicos trabalhados. Nas tarefas seguintes, nomeadamente nas situações de velocidade e estafetas, foram introduzidas dinâmicas mais desafiantes e competitivas, adequadas ao perfil da turma e promotoras de elevados níveis de envolvimento.

Apesar das vantagens organizacionais desta opção, a experiência permitiu-me compreender algumas das suas limitações. A gestão simultânea dos dois grupos revelou-se particularmente exigente, uma vez que muitos alunos ainda necessitavam de acompanhamento frequente para manterem o envolvimento nas tarefas, exigindo uma

supervisão constante e condicionando a prestação de feedback de forma contínua. Esta experiência levou-me a refletir sobre a importância de adequar a organização das aulas não apenas aos constrangimentos logísticos, mas também ao nível de autonomia da turma, procurando progressivamente implementar estratégias que promovessem uma maior responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Esta dificuldade foi igualmente identificada no DB:

> "(…) embora continue a ser necessário pensar em estratégias para manter todos os alunos igualmente focados quando divididos em grupos."
>
> (DB, 30 de setembro de 2025)

Já no badminton, o trabalho centrou-se na exercitação e consolidação dos diferentes gestos técnicos, nomeadamente o serviço, o clear, o lob, o amorti, o encosto e o remate, sendo as aulas concluídas, de forma sistemática, com situações de jogo, frequentemente em formato "campo rei". Para além de proporcionar um contexto de aplicação dos conteúdos técnicos, estas situações permitiam consolidar o conhecimento das regras, da pontuação e da dinâmica da modalidade, favorecendo simultaneamente a motivação e o envolvimento dos alunos.

Ao longo das diferentes UD procurei ajustar as estratégias de ensino às necessidades observadas durante as aulas. Neste período, o feedback foi dirigido predominantemente de forma individual, procurando corrigir aspetos específicos da execução técnica de cada aluno. Embora esta estratégia me permitisse intervir de forma mais personalizada, fui progressivamente percebendo que, perante dificuldades comuns à turma, nem sempre constituía a resposta mais eficaz, aspeto que viria a orientar a evolução da minha intervenção pedagógica nos períodos seguintes. Paralelamente, fui também adquirindo maior segurança na condução das aulas e na gestão da turma, tornando as intervenções mais claras, assertivas e ajustadas às características do grupo.

A lecionação das diferentes modalidades permitiu-me compreender que o planeamento inicial nem sempre corresponde à realidade encontrada em contexto de aula, sendo frequentemente necessário reajustar tarefas, estratégias e formas de organização em função das características da turma. Progressivamente, fui adquirindo maior capacidade para tomar decisões pedagógicas fundamentadas durante a aula, adaptando a intervenção às dificuldades observadas e procurando garantir que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados sem comprometer o envolvimento dos alunos. Este conjunto de experiências constituiu uma etapa fundamental do meu desenvolvimento

enquanto professora estagiária, permitindo-me compreender que uma intervenção pedagógica eficaz depende não apenas do domínio dos conteúdos, mas também da capacidade de os adaptar às características da turma e às exigências de cada contexto de ensino.

4.3.2 2º Período

O segundo período representou uma fase de maior consolidação da minha prática pedagógica. Nesta etapa já me sentia significativamente mais confiante na condução das aulas, verificando-se uma melhoria evidente na gestão da turma e na organização do processo de ensino-aprendizagem. Embora continuasse a tratar-se de uma turma competitiva, participativa e, por vezes, dispersa, os alunos demonstravam uma maior compreensão das rotinas estabelecidas no primeiro período, o que permitiu reduzir o tempo despendido na organização das tarefas, aumentar o tempo útil de prática e conduzir as aulas com maior segurança e naturalidade.

Durante este período encontravam-se previstas as modalidades de futebol, ginástica, dança e natação. Contudo, as sucessivas condicionantes climatéricas limitaram significativamente a lecionação do futebol, obrigando à substituição de várias aulas por aulas de dança ou por atividades realizadas em contexto de sala de aula, como a visualização do filme King Richard e a realização de atividades através da plataforma Kahoot. Apesar destes constrangimentos, foi possível desenvolver integralmente as modalidades de ginástica, dança e natação, incidindo o trabalho nos conteúdos inicialmente previstos e reajustando o planeamento sempre que as circunstâncias assim o exigiram.

A experiência prévia que possuía nas modalidades de ginástica e natação, quer enquanto praticante, quer enquanto professora, permitiu-me iniciar este período com um nível de confiança superior ao sentido no primeiro período. Esta segurança refletiu-se numa maior qualidade do feedback fornecido aos alunos, numa intervenção mais assertiva e numa maior capacidade para adaptar as tarefas às dificuldades observadas durante as aulas.

Nas diferentes vertentes da ginástica foram abordados conteúdos de ginástica de solo, ginástica acrobática, minitrampolim e ginástica rítmica. O planeamento das diferentes aulas procurou respeitar uma progressão pedagógica dos conteúdos, permitindo aos alunos consolidar as competências técnicas antes da sua aplicação em exercícios de maior complexidade. As aulas iniciavam-se, habitualmente, com um aquecimento geral,

recorrendo a um protocolo de treino intervalado (Tabata), seguido de um aquecimento mais específico, direcionado para os conteúdos a desenvolver em cada vertente da modalidade. Esta estrutura permitia preparar os alunos para as exigências técnicas da aula e reduzir o risco de lesão, promovendo simultaneamente uma transição progressiva para a parte fundamental.

A organização das tarefas variava em função dos objetivos da aula e das características dos conteúdos trabalhados. Em algumas aulas optei pela organização em estações, permitindo que os alunos trabalhassem diferentes elementos técnicos de forma diferenciada, enquanto noutras privilegiei o trabalho simultâneo de toda a turma, facilitando a demonstração, a observação e a correção coletiva dos movimentos. Recorri sempre à demonstração dos elementos técnicos e à utilização de progressões pedagógicas, procurando assegurar uma aprendizagem gradual e tecnicamente correta.

Esta preocupação com a organização das tarefas e com a gestão da aula foi igualmente evidenciada no Diário de Bordo:

> "A organização por estações revelou-se menos eficaz, permitindo identificar fragilidades na autonomia dos alunos e na densidade motora da aula. Apesar da resistência demonstrada em alguns momentos, esta aula constituiu uma oportunidade importante de reflexão sobre a necessidade de ajustar estratégias organizativas e metodológicas às características da turma."
>
> (DB, 30 de janeiro de 2026)

Nas aulas de ginástica de solo, acrobática e rítmica procurou-se recorrer a estratégias diversificadas, ajustadas às especificidades de cada disciplina gímnica. Na ginástica acrobática, foram disponibilizadas folhas de apoio com figuras ilustrativas das diferentes construções gímnicas, conforme exemplificado no Anexo 4, permitindo que os alunos, após a demonstração inicial das pegas de segurança, trabalhassem de forma relativamente autónoma na reprodução das figuras. À medida que concluíam cada construção, solicitavam a sua validação antes de avançarem para a seguinte, promovendo, assim, uma progressão gradual das aprendizagens, autonomia e cooperação entre os elementos do grupo. Na ginástica de solo e de trampolim, as aulas foram organizadas em circuito, possibilitando a prática de diferentes elementos técnicos e aumentando o tempo de empenho motor dos alunos. Já na ginástica rítmica, as aprendizagens foram desenvolvidas através da demonstração e reprodução dos diferentes elementos técnicos, recorrendo à utilização dos aparelhos, nomeadamente a corda e o arco. Em todas as

disciplinas gímnicas, os alunos foram ainda desafiados a construir pequenos esquemas em grupo, posteriormente apresentados à turma com acompanhamento musical. Esta estratégia permitiu consolidar os conteúdos técnicos trabalhados, desenvolver a criatividade, promover a cooperação e estimular a autonomia dos alunos na organização das suas sequências gímnicas.

Na natação, a intervenção iniciou-se com a realização de uma AD, que permitiu identificar o nível de competência aquática dos alunos e organizar a turma em três grupos de desempenho. Esta divisão possibilitou adequar os exercícios às necessidades de cada grupo, promovendo uma intervenção mais diferenciada e ajustada às capacidades individuais. Ao longo da UD foram trabalhados os quatro estilos de nado, recorrendo a tarefas específicas para cada nível, permitindo que os alunos consolidassem progressivamente as competências técnicas de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

A organização por níveis revelou-se particularmente vantajosa, uma vez que permitiu prestar um acompanhamento mais individualizado e fornecer feedback mais específico às dificuldades observadas em cada grupo.

> "Esta aula permitiu também refletir sobre a importância de promover maior autonomia nos alunos e de encontrar estratégias que possibilitem ao professor dedicar mais tempo à observação e correção técnica individual."
>
> (DB, 6 de março de 2026)

Paralelamente, os alunos dispensados da prática desempenharam um papel ativo na aula, acompanhando sempre o mesmo colega ao longo da UD. Em cada aula, registavam observações relativas ao seu desempenho, identificando aspetos positivos, dificuldades evidenciadas e progressos alcançados. No final da unidade, estes registos serviram de base à elaboração de um trabalho sobre a modalidade de natação, no qual analisaram a evolução do colega observado e refletiram sobre os conteúdos abordados durante as aulas. Esta estratégia procurou manter o envolvimento destes alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo simultaneamente a sua capacidade de observação crítica, de análise técnica e de reflexão. Esta dimensão reflexiva é evidenciada no trabalho realizado por uma das alunas, que refere:

> “Ao longo das aulas, percebi que observar o mesmo colega permitiu-me acompanhar melhor a sua evolução e compreender que pequenas melhorias na técnica podem fazer uma grande diferença no desempenho. Esta experiência

ajudou-me também a estar mais atenta aos pormenores dos movimentos e a perceber a importância da correção técnica para a aprendizagem da natação."

No âmbito da UD de Ginástica e Dança, foram igualmente desenvolvidos conteúdos de dança, nomeadamente o merengue, a rumba quadrada e a construção da coreografia apresentada no Sarau Gímnico da escola. As sucessivas condicionantes climatéricas conduziram à realização de um número superior de aulas de dança relativamente ao inicialmente previsto, permitindo dedicar mais tempo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da coreografia. Apesar da resistência inicial demonstrada por vários alunos, sobretudo nas danças de pares, essa atitude foi diminuindo à medida que a aula decorria, verificando-se que muitos alunos acabavam por participar de forma empenhada e descontraída, demonstrando inclusivamente prazer na realização das atividades. A preparação da coreografia constituiu um momento particularmente enriquecedor, uma vez que combinou uma sequência inicialmente ensinada por mim com outra criada pelos próprios alunos, promovendo a criatividade, a cooperação, o sentido de responsabilidade e o trabalho colaborativo na construção de uma apresentação coletiva.

Ao longo do segundo período senti uma evolução significativa enquanto professora, não apenas pela maior confiança na condução das aulas, mas também pela capacidade de adaptar o processo de ensino às características da turma e aos constrangimentos encontrados. A consolidação das rotinas estabelecidas no primeiro período permitiu uma maior autonomia dos alunos em diferentes momentos da aula, reduzindo o tempo dedicado à organização e aumentando o tempo efetivo de prática. Simultaneamente, tornei-me mais criteriosa na utilização do feedback, recorrendo com maior frequência ao feedback coletivo sempre que identificava dificuldades comuns à maioria da turma e reservando o feedback individual para situações mais específicas. Esta gestão revelou-se mais eficaz, permitindo manter os alunos envolvidos na tarefa sem comprometer o acompanhamento das necessidades individuais.

As frequentes alterações ao planeamento, motivadas pelas condições climatéricas, constituíram igualmente uma oportunidade para desenvolver a minha capacidade de adaptação. A necessidade de reorganizar aulas, redefinir conteúdos e aproveitar os espaços disponíveis reforçou a importância de um planeamento flexível, capaz de responder às exigências do contexto escolar sem comprometer os objetivos de aprendizagem inicialmente definidos.

"De um modo geral, esta semana foi marcada por contextos diversificados e por desafios constantes, que reforçaram a importância da flexibilidade, da capacidade

de adaptação e da reflexão contínua sobre a prática pedagógica, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento enquanto professora estagiária."

(DB, 30 de janeiro de 2026)

4.3.3 3º Período

O terceiro período correspondeu à fase de consolidação das minhas competências como professora ao longo do estágio. Para além de percecionar maior capacidade de adaptação às situações que surgiam durante as aulas, procurei aperfeiçoar a qualidade da minha intervenção pedagógica, em particular ao nível do feedback. Assim, passei a complementar os feedbacks individualizados com feedbacks dirigidos à turma, destacando os aspetos mais relevantes observados durante a execução das tarefas. Esta estratégia revelou-se mais eficaz na gestão da aula e na orientação das aprendizagens, permitindo que um maior número de alunos beneficiasse da informação transmitida.

O conhecimento aprofundado das características da turma facilitou igualmente a antecipação de dificuldades e comportamentos, permitindo uma intervenção mais ajustada às necessidades dos alunos. Inicialmente, para o terceiro período encontravam-se previstas as modalidades de voleibol, basquetebol e atletismo. Contudo, devido às condicionantes climatéricas que marcaram o primeiro e segundo período e impossibilitaram a lecionação da maioria das aulas de futebol e andebol, tornou-se necessário reajustar o planeamento anual. Assim, as aulas inicialmente destinadas ao basquetebol e ao atletismo foram substituídas por futebol e andebol, procurando assegurar o cumprimento dos conteúdos previstos para estas modalidades. Decorreram ainda a avaliação final do FITescola e a preparação do Sarau Gímnico, dois momentos particularmente marcantes no encerramento do ano letivo.

Na modalidade de voleibol foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro período, consolidando os conteúdos anteriormente abordados e evoluindo para situações de jogo formal 6x6. Esta progressão permitiu aos alunos aplicar de forma mais consistente os princípios técnicos e táticos trabalhados ao longo do ano letivo, evidenciando uma maior autonomia na organização do jogo e na tomada de decisão.

Relativamente ao futebol, procurei implementar uma estratégia diferente das utilizadas anteriormente, procurando maximizar o tempo de prática e aumentar a responsabilidade dos alunos no decorrer das aulas. Após um aquecimento geral conduzido por mim, a turma era organizada em equipas permanentes, tendo sido anteriormente nomeado um capitão para cada uma delas. Cada capitão assumia a condução da parte

fundamental da aula junto da sua equipa, dinamizando os exercícios que haviam preparado previamente, de acordo com os objetivos definidos por mim na aula anterior, seguindo-se posteriormente um torneio entre as equipas.

Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, promovendo elevados níveis de empenho, motivação e autonomia por parte dos alunos, enquanto me permitia acompanhar mais atentamente o trabalho desenvolvido por cada grupo. Sempre que identificava dificuldades comuns a várias equipas, privilegiava a realização de feedback coletivo, interrompendo momentaneamente a prática para esclarecer os aspetos técnicos ou táticos a melhorar, retomando posteriormente a atividade. Esta estratégia revelou-se mais eficaz do que a prestação sucessiva de feedback individual, permitindo otimizar o tempo útil de prática e assegurar que todos os alunos beneficiavam das mesmas orientações.

> "A aula de futebol desse dia permitiu reforçar a utilização de estratégias centradas no aluno, nomeadamente através da atribuição de papéis ativos no processo de aprendizagem. No entanto, ficou evidente que a eficácia destas estratégias depende do nível dos alunos e da forma como são acompanhadas. Nem todos os grupos conseguem responder da mesma forma, o que evidencia a necessidade de uma intervenção mais diferenciada por parte do professor, garantindo que os alunos com mais dificuldades não ficam dependentes apenas dos colegas para compreender e executar as tarefas."
>
> (DB, 28 de abril de 2026)

Também a modalidade de andebol foi lecionada apenas durante o terceiro período, procurando compensar as aulas que não tinham sido realizadas anteriormente. Tratando-se de uma modalidade bastante conhecida por alguns alunos da turma, procurei assumir uma postura aberta ao diálogo, valorizando os seus contributos sempre que estes se revelavam pedagogicamente pertinentes. Frequentemente surgiam sugestões relativamente à organização de determinados exercícios ou pequenas adaptações às tarefas inicialmente planeadas, que eram consideradas sempre que contribuíam para alcançar os objetivos da aula. Por exemplo, alguns alunos sugeriam alterações ao número de jogadores por equipa ou ao posicionamento dos mesmos nos exercícios. Estas propostas eram acolhidas quando permitiam aumentar o tempo de empenhamento motor, facilitar a compreensão da tarefa ou adequá-la às necessidades identificadas. Esta experiência permitiu-me compreender que ouvir os alunos e refletir sobre os seus

contributos não diminui a autoridade do professor, pelo contrário, reforça uma relação pedagógica assente na confiança, no respeito mútuo e na participação ativa dos alunos.

Durante este período realizou-se igualmente a avaliação final do FITescola, através da aplicação dos testes da milha, vaivém, flexões de braços, abdominais e flexibilidade dos membros superiores e inferiores. Este momento permitiu comparar os resultados obtidos no início e no final do ano letivo, possibilitando aos alunos reconhecerem a sua evolução e refletirem sobre o trabalho desenvolvido ao longo das diferentes UD.

A preparação e participação no Sarau Gímnico constituiu um dos momentos mais marcantes de todo o estágio. A coreografia apresentada resultou do trabalho iniciado no segundo período, tendo sido progressivamente aperfeiçoada ao longo das aulas até à apresentação final. Apesar da ansiedade e do nervosismo sentidos antes do espetáculo, a atuação decorreu de forma bastante positiva, verificando-se um elevado empenho da turma ao longo de toda a apresentação, apesar da ausência de dois alunos. Ver os alunos apresentarem com sucesso uma coreografia construída ao longo de vários meses constituiu um dos momentos mais gratificantes do estágio, simbolizando o culminar de um percurso desenvolvido em conjunto.

> "Na terça-feira, a aula foi inteiramente dedicada à dança do Sarau. Após o ensaio conjunto realizado na semana anterior com as três turmas, tornou-se evidente a necessidade de alterar vários aspetos da coreografia e da organização geral da apresentação. Esta situação demonstrou que o trabalho desenvolvido em contexto isolado nem sempre corresponde da mesma forma quando integrado num grupo maior, sendo necessário ajustar formações, tempos e dinâmicas. Apesar de alguns momentos de dispersão, os alunos mostraram-se globalmente empenhados em corrigir e consolidar as alterações propostas."
>
> (DB, 11 de maio de 2026)

Ao longo do terceiro período senti que a minha intervenção pedagógica se tornou mais natural e segura, deixando de centrar a minha preocupação na gestão da turma para me focar cada vez mais na qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos. Uma das evoluções mais significativas verificou-se na forma como passei a utilizar o feedback. Se no início do estágio privilegiava essencialmente o feedback individual, ao longo do tempo compreendi a importância do feedback coletivo sempre que identificava dificuldades comuns à maioria da turma. Esta alteração permitiu tornar as intervenções

mais objetivas, aumentar o tempo efetivo de prática e garantir que todos os alunos beneficiavam das mesmas orientações pedagógicas.

A experiência vivida ao longo dos três períodos reforçou a importância da adaptação contínua, da reflexão crítica e da construção de relações pedagógicas positivas como pilares fundamentais da intervenção docente. Terminei o estágio com a convicção de que a prática pedagógica se constrói através de um processo contínuo de aprendizagem, experimentação e adaptação às características dos alunos e do contexto. Mais do que o domínio dos conteúdos, compreendi que ensinar implica estabelecer relações de confiança, saber ouvir os alunos e ajustar constantemente a intervenção às necessidades da turma. O término do estágio foi vivido com um sentimento simultâneo de satisfação e nostalgia, por representar a conclusão de uma etapa extremamente enriquecedora do meu percurso académico e profissional e a despedida da primeira turma pela qual tive a responsabilidade de ensinar.

4.4 Avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem

A avaliação constituiu uma componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem ao longo do EP, assumindo um papel que vai muito além da simples atribuição de classificações. Para além de permitir aferir o desempenho dos alunos, a avaliação forneceu informações essenciais para a tomada de decisões pedagógicas, contribuindo para o ajustamento do planeamento e das estratégias de ensino utilizadas ao longo do ano letivo. Neste sentido, a avaliação assumiu uma função reguladora da aprendizagem, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e promover uma intervenção pedagógica mais adequada às suas necessidades (Fernandes, 2021), numa perspetiva de avaliação para a aprendizagem, tal como defendem Black e Wiliam (1998).

No início da maioria das UD foi realizada uma AD com o objetivo de identificar o nível de desempenho inicial dos alunos e recolher informação relevante para o planeamento das aulas. Para tal, recorri à observação direta, complementada pela utilização de grelhas de observação construídas com base nos critérios específicos de cada modalidade, organizadas segundo uma escala de classificação de três níveis (1 – não executa; 2 – executa com alguma dificuldade; 3 – executa), conforme exemplificado no Anexo 5, e, em várias situações, pelo registo videográfico das prestações dos alunos.

Estes instrumentos permitiram registar de forma mais sistemática o desempenho inicial dos alunos e fundamentar as decisões relativas ao planeamento e à diferenciação pedagógica. Esta informação permitiu-me conhecer melhor as características da turma e

adaptar os conteúdos e as tarefas ao nível de aprendizagem evidenciado. Nas modalidades de ginástica e dança não foi realizada uma AD formal, optando-se por uma observação inicial integrada na primeira aula. Esta opção justificou-se pela elevada diversidade de conteúdos que compõem esta UD, envolvendo diferentes vertentes e elementos técnicos, bem como pelo reduzido número de aulas disponível para a sua lecionação. Deste modo, considerei mais adequado integrar a observação do nível inicial dos alunos nas primeiras tarefas de aprendizagem, permitindo recolher informação de forma contínua e ajustar progressivamente a intervenção pedagógica sem comprometer o tempo destinado ao ensino dos conteúdos.

Ao longo das diferentes UD, a avaliação formativa esteve presente de forma contínua através da observação sistemática dos alunos durante as aulas. Esta observação permitiu acompanhar a evolução das aprendizagens e fornecer feedback regular, contribuindo para a melhoria do desempenho e para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, tendia a privilegiar o feedback individual, dirigindo-me aos alunos que evidenciavam maiores dificuldades durante a execução das tarefas. Com o decorrer do estágio e fruto da reflexão sobre a minha prática, passei a recorrer com maior frequência ao feedback coletivo sempre que identificava dificuldades comuns à maioria da turma. Nestes momentos interrompia temporariamente a atividade, reunia a turma, recorria frequentemente à demonstração por parte de um ou mais alunos e, através do questionamento, promovia a identificação dos aspetos a melhorar antes de retomar a prática. Quando as dificuldades eram específicas de um aluno ou de um pequeno grupo, mantinha o feedback individualizado, procurando ajustar a intervenção às necessidades observadas. Tal como referem Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa assume um papel central na promoção da aprendizagem, uma vez que permite identificar dificuldades, orientar os alunos e ajustar a intervenção pedagógica em função das necessidades observadas.

Apesar da importância atribuída à avaliação contínua, esta constituiu uma das tarefas que mais insegurança me provocou durante o estágio. Nas primeiras modalidades procurei realizar registos mais sistemáticos do desempenho dos alunos, mas rapidamente percebi a dificuldade de observar simultaneamente todos os elementos da turma, sobretudo nas modalidades coletivas. A necessidade de acompanhar a aula, fornecer feedback e, simultaneamente, recolher informação para avaliação revelou-se um desafio constante. Esta dificuldade tornou-se ainda mais significativa por se tratar de uma turma

de final de ciclo, situação que exigia um elevado sentido de responsabilidade na atribuição das classificações.

Relativamente à avaliação sumativa, esta resultou da informação recolhida ao longo de toda a UD, não se restringindo a um único momento de avaliação. A operacionalização deste processo foi realizada através de grelhas específicas para cada modalidade, elaboradas de acordo com os critérios definidos pelo grupo disciplinar, conforme pode ser observado no Anexo 6. Os indicadores avaliados variavam em função dos conteúdos e das características de cada modalidade, pelo que os critérios considerados na dança/ginástica diferiam dos utilizados no voleibol, no badminton ou nas restantes modalidades. Ao longo das aulas, fui registando o desempenho dos alunos nos diferentes indicadores, sendo a classificação final de cada UD construída a partir do conjunto das observações realizadas durante a sua lecionação, valorizando a consistência e a evolução demonstradas pelos alunos. A informação recolhida nas diferentes UD constituiu, posteriormente, a base para a atribuição das classificações de cada período e da classificação final, em conformidade com os critérios definidos pelo grupo disciplinar.

Perante as dificuldades sentidas na observação simultânea de todos os alunos, sobretudo nas modalidades coletivas, a utilização de registos videográficos revelou-se uma estratégia particularmente importante, constituindo um suporte ao processo de avaliação do desempenho motor (Bessa et al., 2024). A gravação da prestação de todos os alunos permitiu-me analisar posteriormente os desempenhos com maior rigor e tranquilidade, observando aspetos que poderiam passar despercebidos durante a aula. Esta estratégia contribuiu para fundamentar a atribuição da classificação final, tornando o processo de avaliação mais justo e fundamentado.

No domínio do **Saber e Saber Fazer** os indicadores avaliados variavam de acordo com as especificidades de cada modalidade, recorrendo a grelhas de avaliação construídas com base nos critérios definidos pelo grupo disciplinar. Assim, os indicadores avaliados eram adaptados aos objetivos de aprendizagem de cada UD. Por exemplo, nas modalidades coletivas eram valorizados aspetos relacionados com a execução técnico-tática, a aplicação dos conteúdos em contexto de jogo e a tomada de decisão, enquanto nas modalidades individuais a avaliação incidia sobretudo sobre a qualidade da execução técnica dos diferentes elementos abordados.

Para além da componente motora, foram igualmente considerados indicadores relacionados com o **Pensamento Crítico** e a **Capacidade de Expressão**, valorizando a capacidade de analisar situações de prática, justificar decisões, comunicar ideias e

procurar soluções para os problemas colocados durante as aulas. No domínio do **Relacionamento Interpessoal**, foram observados aspetos como o empenho, a responsabilidade, o respeito pelas regras, a cooperação e a autonomia demonstrada pelos alunos. No final de grande parte das aulas era realizado um momento de autoavaliação, no qual cada aluno atribuía uma classificação ao seu desempenho neste domínio, devidamente fundamentada nos critérios apresentados no início do ano letivo. Paralelamente, procedia também ao meu próprio registo, permitindo comparar ambas as avaliações e promover a reflexão dos alunos sobre as suas atitudes e comportamentos. À medida que a turma foi consolidando estas rotinas, deixou de ser necessário realizar este procedimento de forma sistemática, uma vez que os comportamentos se tornaram progressivamente mais consistentes.

No domínio da ApF, foi utilizado o protocolo FITescola (Direção-Geral da Educação, 2024), através da aplicação dos testes Vaivém, Abdominais, Flexões, Milha e Flexibilidade dos Membros Inferiores e Superiores. Estes testes foram realizados no início e no final do ano letivo, permitindo monitorizar a evolução dos alunos ao longo do tempo e recolher informação relevante sobre o seu desenvolvimento físico. Embora alguns alunos tenham demonstrado curiosidade relativamente à evolução dos seus resultados após a realização da avaliação final, a greve ocorrida no final do período impossibilitou a realização de uma aula de balanço que permitisse analisar e discutir coletivamente essa evolução.

Ao nível dos conhecimentos, foram desenvolvidas algumas atividades de caráter mais lúdico, nomeadamente através da utilização de Kahoots relacionados com conteúdos abordados nas aulas. Estas atividades assumiram um caráter essencialmente formativo, permitindo verificar a compreensão dos conteúdos lecionados e identificar eventuais dificuldades, sem influência direta na classificação final. Ainda assim, revelaram-se estratégias eficazes para promover o envolvimento dos alunos e consolidar aprendizagens de forma mais dinâmica e motivadora.

A experiência vivida ao longo do estágio permitiu-me compreender que a avaliação constitui um dos processos mais complexos da prática docente. Mais do que atribuir uma classificação, avaliar implica observar, interpretar informação, tomar decisões fundamentadas e refletir continuamente sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Neste sentido, a avaliação revelou-se não apenas um instrumento de verificação das aprendizagens dos alunos, mas também uma importante ferramenta de reflexão e melhoria da minha própria prática pedagógica.

4.5 Outras Experiências de Lecionação

4.5.1 Turma do 6º ano

No âmbito das atividades de estágio, foi solicitado aos estagiários o acompanhamento de uma turma do 2.º ciclo durante um período letivo. Neste contexto, acompanhei uma turma do 6.º ano, assumindo a lecionação de aproximadamente cinco aulas, maioritariamente dedicadas à modalidade de basquetebol.

Tal como aconteceu com a turma residente, o planeamento inicialmente previsto sofreu alguns ajustamentos devido às condições climatéricas. Em consequência da impossibilidade de utilizar o espaço exterior, duas das aulas decorreram no auditório, onde foi trabalhada a dança tradicional portuguesa Regadinho. Numa outra ocasião, a aula realizou-se em partilha de espaço com outro professor, situação que exigiu adaptações ao nível da organização e da gestão das tarefas propostas.

A experiência de lecionação desta turma permitiu-me contactar com uma realidade bastante distinta daquela que encontrei no 12.º ano. Apesar de se tratar de uma turma com alunos que apresentavam alguns desafios ao nível do comportamento, a gestão do grupo revelou-se, de um modo geral, mais simples. Os alunos respondiam mais rapidamente às minhas solicitações e interrompiam com maior facilidade as atividades para ouvir instruções ou correções, o que contrastava com a realidade da turma residente, onde uma parte significativa do trabalho desenvolvido incidiu na construção de rotinas e na gestão dos momentos de transição entre tarefas.

Outro aspeto que me chamou a atenção foi a menor discrepância existente ao nível das habilidades motoras dos alunos. Comparativamente ao 12.º ano, em que coexistiam alunos com experiências desportivas muito diversificadas, a turma do 6.º ano apresentava níveis de desempenho mais homogéneos, facilitando a adaptação das tarefas e a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Esta experiência reforçou uma ideia que já tinha começado a construir através das AEC e da natação: estratégias eficazes num determinado contexto nem sempre produzem os mesmos resultados noutro. O contacto simultâneo com alunos do 2.º ciclo e do ensino secundário permitiu-me compreender de forma mais clara a importância de ajustar continuamente a intervenção pedagógica às características dos alunos, à sua idade, ao seu nível de autonomia e às exigências específicas de cada turma, princípio essencial de um ensino diferenciado (Tomlinson, 2014). Desta forma, a lecionação da turma do 6.º ano constituiu uma oportunidade importante para desenvolver a minha capacidade de adaptação e alargar a minha experiência enquanto futura professora de EF.

4.6 Participação Ativa na Escola e na Comunidade

A participação ativa na escola e na comunidade constituiu uma dimensão relevante do EP, permitindo o envolvimento em diferentes iniciativas promovidas pelo Departamento de EF e pela escola. Para além da intervenção em contexto de aula, foi possível participar no Desporto Escolar (DE), colaborar em diversas atividades dirigidas à comunidade educativa e contribuir para a organização de projetos e eventos que procuraram promover a atividade física, o convívio e o envolvimento dos alunos na vida escolar. Estas experiências permitiram conhecer outras dimensões da função de docente, desenvolvendo competências de organização, trabalho colaborativo e gestão de atividades em contextos distintos daqueles vivenciados nas aulas de EF, reforçando a importância da participação ativa do professor na dinamização da vida escolar e na criação de oportunidades educativas para os alunos.

4.6.1 Desporto Escolar

No âmbito do DE, acompanhei a modalidade de natação, assumindo funções de professora/treinadora junto do grupo de iniciação. Os treinos encontravam-se organizados em três níveis distintos e distribuídos por dois professores, tendo ficado responsável pelo grupo que desenvolvia a sua atividade de adaptação ao meio aquático.

Por já possuir experiência prévia no ensino da natação fora do contexto de estágio, esta foi uma área na qual me senti particularmente confortável e confiante. Ainda assim, a participação no DE contribuiu para consolidar competências pedagógicas e aprofundar a capacidade de adaptação a diferentes níveis de desempenho bem como competências de organização, reforçando a importância da diferenciação pedagógica e da adequação das tarefas às necessidades dos alunos.

Para além dos treinos regulares, participei em três encontros de escolas. Um desses encontros foi organizado pela própria escola, tendo colaborado ativamente na sua preparação. Estes encontros eram direcionados aos alunos dos níveis mais iniciantes e assumiam uma vertente predominantemente lúdica, privilegiando jogos e atividades aquáticas em detrimento da competição formal, promovendo o convívio entre alunos de diferentes escolas e o gosto pela prática da natação.

O DE proporcionou um contexto de intervenção distinto daquele vivenciado nas aulas de EF, favorecendo uma relação mais próxima e espontânea com os alunos. A menor formalidade dos treinos e dos encontros permitiu conhecer os alunos num contexto diferente do da aula, fortalecendo a relação pedagógica e evidenciando a importância da

comunicação, da proximidade e da criação de um clima positivo no processo de ensino-aprendizagem. Esta experiência contribuiu para reforçar a minha perceção de que a relação educativa também se constrói em contextos que ultrapassam a aula, através da convivência, da proximidade e das experiências partilhadas.

4.6.2 Atividades do Departamento de Educação Física

Ao longo do ano letivo participei em diversas atividades promovidas pelo Departamento de EF, entre as quais o Dia Europeu do Desporto Escolar, Dia D - Despertar para a Cultura, o Mega Atleta, o Corta-Mato Escolar, o Corta-Mato Distrital e o Sarau Gímnico. Estas iniciativas permitiram um contacto mais próximo com a comunidade educativa e proporcionaram experiências complementares ao contexto regular das aulas, alargando a minha compreensão sobre as diferentes dimensões da intervenção do professor no contexto escolar.

Entre as diferentes atividades desenvolvidas, destaco particularmente o Sarau Gímnico, pelo trabalho de organização e preparação que lhe esteve associado. No próprio dia, participei nas tarefas de montagem, organização e acompanhamento do evento, o que me permitiu tomar maior consciência da complexidade logística inerente à realização de atividades desta dimensão.

O Sarau constituiu igualmente uma oportunidade para observar os alunos num contexto diferente do habitual, marcado por um forte espírito de grupo, cooperação e sentido de responsabilidade. Foi particularmente enriquecedor observar alguns alunos da minha turma num contexto distinto do da aula, uma vez que demonstraram níveis de empenho, responsabilidade e compromisso que nem sempre eram tão evidentes durante as aulas de EF. Esta experiência permitiu-me compreender como diferentes contextos podem revelar competências e atitudes dos alunos que, em ambiente de aula, nem sempre se manifestam da mesma forma.

Paralelamente, participei no projeto Escola Ativa, uma iniciativa direcionada aos alunos até ao 3.º ciclo que surgiu como resposta à proibição da utilização de telemóveis na escola para estes níveis de ensino, procurando promover alternativas de ocupação dos tempos livres durante o intervalo do almoço, o período de maior duração entre as atividades letivas. Neste projeto fiquei responsável pelas atividades dinamizadas à terça-feira, verificando-se desde o início uma adesão bastante positiva por parte dos alunos, com a participação regular de cerca de vinte alunos.

A atividade desenvolvida consistia na prática de ténis, modalidade escolhida por não integrar os conteúdos habitualmente abordados nas aulas de EF, proporcionando aos alunos uma experiência desportiva distinta das modalidades habitualmente lecionadas. A elevada adesão ao longo do ano evidenciou o potencial deste projeto para promover estilos de vida ativos, o convívio e o envolvimento dos alunos na vida escolar.

A participação neste projeto permitiu ainda perceber que pequenos momentos do quotidiano escolar podem assumir um importante valor educativo, demonstrou que quando lhes são proporcionadas alternativas diversificadas e adequadas aos seus interesses, os intervalos podem transformar-se em espaços promotores de atividade física, convívio e desenvolvimento de hábitos de vida ativos.

4.6.2.1 Atividade dos Estagiários

A atividade organizada pelos estagiários consistiu na realização de um Pedipaper Multiatividades pela cidade, desenvolvido em colaboração pelos dois núcleos de estágio da escola. A preparação da atividade implicou um trabalho significativo de planeamento e organização, envolvendo a definição dos percursos, a elaboração das atividades, a preparação dos materiais e a distribuição de tarefas entre os diferentes elementos envolvidos. A adesão dos alunos superou as expectativas iniciais, tendo sido atingido o número máximo de equipas previamente definido.

Numa fase inicial existiam algumas preocupações relacionadas com a realização do Pedipaper fora do espaço escolar, nomeadamente ao nível da segurança dos alunos e da possibilidade de ocorrência de comportamentos desadequados. No entanto, a iniciativa decorreu de forma bastante positiva, não se registando qualquer incidente ou situação problemática, o que contribuiu para reforçar a confiança na capacidade dos alunos para assumirem comportamentos responsáveis e autónomos em contextos exteriores à escola.

Apesar do sucesso global da atividade, a sua realização permitiu também identificar aspetos passíveis de melhoria. Inicialmente foram concebidos três percursos com diferentes níveis de dificuldade, tendo sido posteriormente selecionado o percurso mais curto. Contudo, verificou-se que várias equipas concluíram a atividade antes do tempo previsto, uma vez que os diferentes postos se encontravam relativamente próximos. Adicionalmente, surgiu um problema relacionado com a contabilização da pontuação numa das atividades, impossibilitando a realização da entrega de prémios conforme inicialmente planeado.

Ainda assim, estas situações constituíram importantes oportunidades de aprendizagem, reforçando a importância da antecipação de problemas, da flexibilidade na tomada de decisões e da necessidade de avaliar criticamente cada atividade como forma de melhorar futuras edições.

A participação na organização desta atividade permitiu-me compreender que o sucesso não depende apenas da sua preparação prévia, mas também da capacidade de adaptação perante imprevistos. Esta experiência contribuiu para desenvolver competências de organização, comunicação, trabalho em equipa e resolução de problemas, fundamentais para o exercício da profissão docente.

4.6.3 Direção de Turma e Acompanhamento Pedagógico

A participação na área da Direção de Turma foi mais reduzida quando comparada com outras dimensões do estágio. Ainda assim, foi possível reunir com a Diretora de Turma da turma residente, o que permitiu conhecer melhor as funções e responsabilidades associadas a este cargo. Durante esse contacto foi possível compreender algumas das tarefas específicas desempenhadas pelo Diretor de Turma, bem como os procedimentos administrativos e as ferramentas de gestão disponíveis para o acompanhamento dos alunos. Esta partilha permitiu perceber que o papel do Diretor de Turma ultrapassa largamente a componente burocrática, assumindo uma função central na articulação entre alunos, professores, encarregados de educação e escola.

Embora não tenha participado diretamente em reuniões com encarregados de educação nem em processos de acompanhamento individualizado de alunos, o contacto estabelecido permitiu alargar a minha compreensão acerca da relevância desta função no contexto escolar e do seu contributo para o acompanhamento integral dos alunos e para o bom funcionamento da vida da turma.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1 Perceção dos alunos sobre abordagens pedagógicas no treino em Tabata e efeito na aptidão física no ensino secundário

5.1.1 Resumo

A Educação Física desempenha um papel fundamental na promoção da aptidão física e na adoção de estilos de vida ativos, sendo as abordagens pedagógicas utilizadas pelo professor determinantes para a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas durante sessões de treino intervalado em formato Tabata: uma abordagem centrada no aluno, uma abordagem de instrução direta e uma abordagem co-construída. Adicionalmente, visou-se analisar o efeito do treino nos níveis de aptidão física dos alunos ao longo do ano letivo, através da comparação dos resultados obtidos na bateria de testes FITescola entre o primeiro e o terceiro períodos. Participaram no estudo 26 alunos de uma turma do 12.º ano de escolaridade. Ao longo do ano letivo, estas três abordagens pedagógicas foram implementadas no âmbito do treino intervalado em formato Tabata. A recolha de dados incluiu a avaliação da aptidão física no primeiro e no terceiro períodos, através da bateria de testes FITescola, bem como a aplicação de um questionário destinado a recolher a perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens implementadas. Os dados dos testes FITescola foram tratados através de estatística descritiva, com cálculo da média e do desvio-padrão, enquanto as respostas fechadas do questionário foram analisadas através de frequências absolutas e relativas e as respostas abertas através de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram uma aparente melhoria dos níveis de aptidão física entre o primeiro e o terceiro períodos. Relativamente às perceções dos alunos, verificou-se que todas as abordagens foram bem aceites, destacando-se, contudo, a abordagem co-construída por apresentar níveis mais elevados de preferência, motivação, autonomia e perceção de aprendizagem. Estes resultados sugerem que a diversificação das abordagens pedagógicas pode contribuir para experiências de aprendizagem positivas em Educação Física, sendo a abordagem co-construída a que reuniu perceções mais favoráveis por parte dos alunos.

Palavras-chave: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS; APTIDÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PERCEÇÃO; TREINO INTERVALADO.

5.1.2 Abstract

Physical Education plays a fundamental role in promoting physical fitness and the adoption of active lifestyles, with the pedagogical approaches used by teachers being a determining factor in students' motivation and engagement in the teaching-learning process. In this context, the present study aimed to analyse students' perceptions of the different pedagogical approaches implemented during Tabata-based interval training sessions: a student-centred approach, a direct instruction approach, and a co-constructed approach. Additionally, the study aimed to analyse the effect of the training on students' physical fitness levels throughout the school year by comparing the results obtained in the FITescola test battery between the first and third terms. The study involved 26 students from a 12th-grade class. Throughout the school year, these three pedagogical approaches were implemented within the context of Tabata-based interval training. Data collection included the assessment of physical fitness in the first and third terms using the FITescola test battery, as well as the administration of a questionnaire designed to assess students' perceptions of the different approaches implemented. FITescola test data were analysed using descriptive statistics, including the calculation of means and standard deviations, while closed-ended questionnaire responses were analysed using absolute and relative frequencies, and open-ended responses were analysed through content analysis. The results showed an apparent improvement in students' physical fitness levels between the first and third terms. Regarding students' perceptions, all approaches were well accepted; however, the co-constructed approach stood out as having higher levels of preference, motivation, autonomy, and perceived learning. These results suggest that diversifying pedagogical approaches may contribute to positive learning experiences in Physical Education, with the co-constructed approach eliciting the most favourable perceptions among students.

Keywords: INTERVAL TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL FITNESS; PERCEPTION; PEDAGOGICAL APPROACHES.

5.1.3 Introdução

A Educação Física (EF) assume um papel fundamental na promoção da aptidão física (ApF) e de estilos de vida saudáveis, constituindo um contexto privilegiado para o desenvolvimento físico, social e psicológico dos alunos. No contexto do sistema educativo português, esta disciplina orienta-se pelas Aprendizagens Essenciais definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE), que definem as competências a desenvolver pelos alunos. Entre as áreas contempladas, destaca-se a ApF, considerada uma componente central na promoção da saúde, do bem-estar e da adoção de estilos de vida ativos ao longo da vida.

A ApF, enquanto indicador relevante do estado de saúde, tem sido amplamente estudada em contexto escolar, permitindo monitorizar o progresso dos alunos e orientar a intervenção pedagógica (Strong et al., 2005; Biddle & Asare, 2011). Contudo, o sucesso do seu desenvolvimento depende não apenas das atividades propostas, mas também do nível de envolvimento e motivação dos alunos durante as aulas de EF.

Neste sentido, a motivação dos alunos assume um papel determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo influenciada por fatores como a autonomia, a perceção de competência e a relação com os outros (Deci & Ryan, 2000). Assim, a forma como o ensino é estruturado, nomeadamente através das abordagens pedagógicas adotadas, pode influenciar significativamente a participação e o empenho dos alunos nas atividades propostas (Hastie & Casey, 2014; Metzler, 2011). A literatura tem evidenciado que estratégias centradas no aluno e metodologias participativas contribuem para o aumento do envolvimento e da adesão à prática de atividade física (Hastie & Casey, 2014; Metzler, 2011). Paralelamente, o recurso a estratégias de treino eficientes e adaptáveis ao contexto escolar, como o treino intervalado de alta intensidade, tem vindo a ganhar relevância. Entre os diferentes métodos de treino intervalado, o protocolo Tabata destaca-se pela sua curta duração e elevada intensidade, permitindo desenvolver diferentes componentes da ApF de forma eficiente, ao mesmo tempo que pode potenciar o interesse e a participação dos alunos nas aulas.

Apesar da relevância atribuída à ApF e à motivação nas aulas de EF, continua a ser pertinente compreender de que forma diferentes abordagens pedagógicas são percecionadas pelos alunos quando aplicadas ao mesmo tipo de treino em contexto escolar. A análise das perceções dos alunos relativamente às diferentes estratégias pedagógicas, articulada com o acompanhamento da evolução da ApF ao longo da

intervenção, poderá contribuir para fundamentar opções pedagógicas mais ajustadas à realidade das aulas de EF.

Deste modo, considerando a importância da articulação entre estratégias pedagógicas e métodos de treino no contexto da EF, o presente estudo teve como objetivo analisar a perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas durante sessões de treino intervalado em formato Tabata. Adicionalmente, visou analisar o efeito do treino nos níveis de ApF dos alunos ao longo do ano letivo.

5.2 Enquadramento Teórico

5.2.1 Aptidão Física em Contexto Escolar

A ApF constitui um dos principais objetivos da Educação Física em contexto escolar, assumindo um papel central no desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com a literatura, níveis adequados de ApF durante a adolescência estão associados a benefícios cardiovasculares, musculares e psicológicos, sendo igualmente indicadores relevantes do bem-estar geral (Strong et al., 2005; Biddle & Asare, 2011).

Em ambiente escolar, a avaliação sistemática da ApF permite monitorizar o progresso dos alunos e orientar a intervenção pedagógica. Programas como o FITescola possibilitam a avaliação de diferentes componentes, nomeadamente resistência, força, flexibilidade e composição corporal, constituindo uma ferramenta relevante para o planeamento de atividades ajustadas às necessidades da turma. Neste contexto, a integração de diferentes estratégias de treino, como o treino intervalado, pode potenciar o desenvolvimento simultâneo de várias capacidades físicas.

Para além da dimensão física, a ApF apresenta também implicações ao nível cognitivo e emocional. Alunos fisicamente ativos tendem a demonstrar níveis mais elevados de atenção, concentração e persistência nas tarefas, o que reforça a importância da integração de atividades físicas regulares e diversificadas nas aulas de Educação Física.

Contudo, o desenvolvimento da ApF não depende exclusivamente das estratégias de treino implementadas, sendo igualmente influenciado pelo modo como os alunos se envolvem nas atividades propostas. Neste sentido, torna-se fundamental considerar o papel da motivação dos alunos, uma vez que o seu nível de envolvimento influencia diretamente os resultados alcançados.

5.2.2 Motivação dos Alunos

A motivação assume um papel determinante no envolvimento e no sucesso dos alunos nas aulas de Educação Física. A teoria da autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000), identifica três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação social, cuja satisfação promove formas mais autónomas de motivação.

Alunos intrinsecamente motivados tendem a participar com maior empenho, demonstrar maior persistência e revelar maior predisposição para a adoção de estilos de vida ativos fora do contexto escolar. Por outro lado, a motivação de natureza mais extrínseca poderá ter efeitos positivos a curto prazo, mas apresenta limitações no que diz respeito à manutenção do comportamento ao longo do tempo (Deci & Ryan, 2000).

A literatura evidencia que ambientes de aprendizagem que promovem a autonomia, a cooperação e a participação ativa dos alunos contribuem para níveis mais elevados de envolvimento e satisfação nas aulas (Hastie & Casey, 2014; Carriedo et al., 2023). A possibilidade de os alunos participarem na tomada de decisão, na adaptação das tarefas e na interação com os colegas desempenha, neste contexto, um papel relevante na promoção da motivação. Deste modo, a forma como o processo de ensino é estruturado revela-se determinante para potenciar o envolvimento dos alunos, justificando a importância da seleção de abordagens pedagógicas ajustadas às características e necessidades da turma.

5.2.3 Abordagens Pedagógicas em Educação Física

As diferentes abordagens pedagógicas que podem ser adotadas no contexto da EF, distinguem-se pela forma como organizam o processo de ensino-aprendizagem e pelo papel atribuído ao professor e aos alunos.

Os modelos centrados no aluno valorizam a participação ativa, a tomada de decisão e a responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Este tipo de abordagem promove a autonomia e contribui para o desenvolvimento da perceção de competência, permitindo que os alunos assumam um papel mais ativo, nomeadamente na organização e adaptação das atividades propostas (Deci & Ryan, 2000; Hastie & Casey, 2014).

Por outro lado, o modelo de instrução direta caracteriza-se por uma maior estruturação e controlo por parte do professor, sendo eficaz na transmissão de conteúdos e na gestão do tempo de aula, embora possa limitar a autonomia e a iniciativa dos alunos (Metzler, 2011).

A co-construção do conhecimento surge como uma abordagem intermédia, combinando a orientação do professor com a participação ativa dos alunos, promovendo a colaboração, a reflexão e o envolvimento destes no processo de aprendizagem (Goodyear & Dudley, 2015). Deste modo, cada abordagem pedagógica apresenta características próprias, podendo responder de forma distinta aos objetivos definidos pelo professor e às necessidades dos alunos. Assim, torna-se pertinente conhecer a perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas nas aulas de EF, procurando compreender de que forma estas são percecionadas pelos alunos.

5.2.4 Treino Intervalado e Método Tabata

O treino intervalado de alta intensidade (HIIT) tem sido identificado como uma estratégia com potencial para o desenvolvimento da ApF de crianças e adolescentes, apresentando ainda a vantagem de poder ser implementado em períodos de curta duração, o que facilita a sua integração em contexto escolar (Costigan et al., 2015; Bauer et al., 2022). Uma revisão sistemática e meta-análise realizada por Bauer et al. (2022) evidenciou efeitos favoráveis do HIIT em diferentes indicadores do desempenho físico. De forma semelhante, Duncombe et al. (2022) identificaram melhorias em diferentes indicadores relacionados com a saúde, nomeadamente na aptidão cardiorrespiratória, em programas de HIIT implementados em contexto escolar. Contudo, a diversidade dos protocolos utilizados ilustra a possibilidade de adaptar este tipo de treino às características e condições específicas do contexto educativo.

Entre os diferentes protocolos de HIIT, destaca-se o método Tabata, originalmente descrito por Tabata et al. (1996), baseado em períodos de 20 segundos de exercício de elevada intensidade, intercalados com 10 segundos de recuperação, durante oito ciclos consecutivos. A reduzida duração do protocolo torna-o potencialmente adequado a contextos em que o tempo disponível para o desenvolvimento da ApF é limitado. Contudo, a sua aplicação em contexto escolar recorre frequentemente a adaptações ao nível da duração, do número de ciclos e dos exercícios selecionados, sendo também utilizados protocolos baseados na estrutura Tabata ou *Tabata-style* (Bauer et al., 2022; Duncombe et al., 2022).

A utilização deste tipo de protocolo em contexto escolar tem sido objeto de investigação. Domaradzki et al. (2020) analisaram os efeitos do treino Tabata durante aulas de EF em adolescentes, avaliando indicadores relacionados com a composição

corporal, a capacidade aeróbia e o desempenho anaeróbio. Os resultados obtidos reforçam a possibilidade de integrar este tipo de treino nas aulas regulares de EF.

Deste modo, a literatura evidencia que o HIIT constitui uma estratégia viável para integrar o desenvolvimento da ApF nas aulas de EF, sendo o formato Tabata particularmente interessante pela sua curta duração e possibilidade de adaptação. Neste enquadramento, a utilização de uma estrutura comum de treino intervalado em formato Tabata permite explorar diferentes formas de organização pedagógica, constituindo a base para a análise desenvolvida no presente estudo.

5.3 Metodologia

5.3.1 Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional em EF, no ensino secundário, durante o ano letivo 2025/2026.

Participaram no estudo 26 alunos de uma turma do 12.º ano de escolaridade (8 do sexo feminino e 18 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

5.3.2 Desenho do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido no contexto das aulas de EF, através da implementação de diferentes abordagens pedagógicas, no domínio da ApF, ao longo do ano letivo. As sessões de treino intervalado em formato Tabata tinham uma duração aproximada de 15 minutos e eram realizadas uma vez por semana, sendo integradas em diferentes momentos das aulas, em função do respetivo planeamento. A principal diferença entre os períodos correspondeu à abordagem pedagógica utilizada no planeamento e na condução das sessões.

A sequência das abordagens pedagógicas implementadas não foi definida segundo uma lógica de progressão metodológica previamente estabelecida, tendo sido condicionada pela organização anual das modalidades, pela gestão dos espaços disponíveis e pelas características das aulas em cada período letivo. Assim, a escolha da abordagem pedagógica em cada período procurou articular-se com o contexto específico de intervenção e com os objetivos definidos para cada UD.

No primeiro período, foi adotada uma abordagem centrada no aluno. Esta opção foi favorecida pela organização das aulas de Badminton, que decorriam em espaço interior, onde a dimensão reduzida do pavilhão condicionava a realização simultânea das atividades com toda a turma. Assim, enquanto metade da turma realizava o treino

intervalado em formato Tabata, a outra metade participava em situações de jogo e de aplicação dos conteúdos da modalidade, procedendo posteriormente à troca entre os grupos, de forma a garantir que todos os alunos realizavam ambas as tarefas. Os alunos foram responsáveis pela preparação e dinamização do treino de ApF, baseado no método Tabata, assumindo, em cada aula, dois alunos a condução desta componente, através da aplicação do plano de treino previamente preparado. O professor desempenhava um papel de supervisão e orientação geral, fornecendo feedbacks e apoio sempre que necessário e garantindo a organização e o bom funcionamento da aula.

No segundo período, foi implementada uma abordagem de instrução direta. Esta opção esteve associada à organização das aulas de Ginástica e Dança, nas quais o treino intervalado em formato Tabata era integrado no momento de aquecimento, justificando uma condução direta por parte do professor. Assim, o professor assumiu a condução integral do processo, sendo responsável pelo planeamento e estruturação das sessões, pela seleção dos exercícios, definição da sua sequência e intensidade e transmissão das instruções aos alunos. Estes executavam as tarefas propostas de acordo com as orientações fornecidas, enquanto o professor assegurava a gestão da atividade, fornecendo demonstrações, feedback e correções sempre que necessário. Este modelo permitiu um maior controlo das variáveis do treino e uma maior uniformização da prática entre os alunos.

No terceiro período, foi adotada uma abordagem de co-construção, envolvendo o professor e os alunos no processo de planeamento das sessões. A turma foi dividida em dois grupos, tendo cada um elaborado, em conjunto com o professor, um plano de treino intervalado, ajustado às suas necessidades, preferências e características. Os alunos participaram ativamente na definição e adaptação dos exercícios, enquanto o professor orientava o processo, validava as propostas apresentadas e fornecia feedback ao longo da implementação, assegurando a adequação das atividades aos objetivos definidos.

5.3.3 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

A avaliação da ApF foi realizada através da bateria de testes FITescola, aplicada nos dias 19 e 23 de setembro de 2025 e repetida no terceiro período, nos dias 29 de maio e 2 de junho de 2026. Foram realizados os testes de vaivém e milha, para avaliação da aptidão cardiorrespiratória, e os testes de abdominais e flexões de braços, para avaliação da aptidão muscular. A aplicação dos testes nos dois momentos permitiu obter dados

relativos à condição física dos alunos no início e no final da intervenção, possibilitando posteriormente analisar a sua evolução ao longo do ano letivo.

Para analisar a perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas, foi aplicado, no final do ano letivo, um questionário elaborado para o efeito (Anexo 7). O instrumento era constituído por questões de resposta fechada, organizadas numa escala de Likert de cinco pontos (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente), e por questões de resposta aberta.

As questões de resposta fechada permitiram recolher informação relativa à motivação, ao envolvimento e à perceção dos alunos acerca das diferentes abordagens pedagógicas implementadas, nomeadamente sobre a abordagem que consideraram mais motivadora, aquela em que sentiram maior envolvimento e a que, na sua perceção, mais contribuiu para o desenvolvimento da sua ApF. As questões abertas possibilitaram aos alunos justificar as suas respostas e expressar a sua opinião acerca das estratégias utilizadas ao longo da intervenção.

5.3.4 Análise dos Dados

Os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos foram analisados de acordo com a sua natureza e com os objetivos definidos para o estudo, recorrendo a procedimentos de análise quantitativa e qualitativa.

Os resultados obtidos na bateria de testes FITescola foram organizados e tratados em Microsoft Excel. Recorreu-se à estatística descritiva, através do cálculo da média e do desvio-padrão para cada variável avaliada, permitindo caracterizar o perfil da ApF dos alunos nos dois momentos de avaliação e descrever as diferenças observadas entre o primeiro e o terceiro períodos letivos.

Relativamente ao questionário final, as respostas às questões de resposta fechada foram analisadas através das frequências absolutas e relativas, sendo posteriormente organizadas e apresentadas em tabelas e gráficos. A análise incidiu sobre as dimensões da motivação, autonomia, aprendizagem, esforço físico, envolvimento da turma e preferência dos alunos. As respostas às questões abertas foram analisadas com base nos pressupostos da análise de conteúdo, procurando identificar as principais opiniões dos alunos relativamente a estas dimensões, permitindo complementar e contextualizar os resultados obtidos nas questões de resposta fechada.

5.4 Resultados

5.4.1 Níveis de Aptidão Física

Com o objetivo de caracterizar os níveis de ApF dos alunos nos dois momentos de avaliação, procedeu-se à comparação descritiva dos resultados obtidos na bateria de testes FITescola entre o primeiro e o terceiro período letivo. Para esta análise foram considerados os testes do vaivém, da milha, dos abdominais e das flexões de braços, por terem sido os únicos repetidos nos dois momentos de avaliação, uma vez que o tempo disponível e o número de aulas não permitiram a reaplicação dos restantes testes da bateria FITescola no final da intervenção.

Conforme apresentado na Tabela 1, observaram-se diferenças entre as médias obtidas nos dois momentos de avaliação para todos os testes analisados. Os valores da média e do desvio-padrão permitem caracterizar os resultados da turma em cada um dos testes considerados. Nos testes do vaivém, dos abdominais e das flexões de braços verificaram-se médias superiores no terceiro período, enquanto no teste da milha se observou uma redução do tempo médio de realização, correspondendo a um resultado mais favorável nesta prova.

Tabela 1-Resultados médios obtidos nos testes FITEscola entre o primeiro e o terceiro períodos letivos.

Teste	1.º período (M ± DP)	3.º período (M ± DP)	Diferença entre médias
Vaivém	65,38 ± 29,10	69,42 ± 27,35	4,04
Milha (min)	8,72 ± 2,38	8,55 ± 2,14	-0,17
Abdominais	62,38 ± 23,45	66,77 ± 22,15	4,39
Flexões de braços	22,54 ± 10,78	27,11 ± 10,73	4,57

A análise individual dos resultados revelou uma tendência aparentemente semelhante à observada ao nível das médias da turma. No teste do vaivém, 22 dos 26 alunos apresentaram um maior número de percursos no terceiro período, enquanto no teste das flexões de braços 18 dos 26 alunos registaram um maior número de repetições. Os resultados individuais que sustentam esta análise encontram-se apresentados, de forma anonimizada, no Anexo 8. Nos testes da milha e dos abdominais também se observaram diferenças individuais entre os dois momentos de avaliação, embora menos expressivas. Estes resultados descritivos sugerem uma aparente tendência favorável na maioria dos alunos.

De forma global, os resultados descritivos sugerem uma aparente evolução favorável da ApF da turma entre os dois momentos de avaliação.

5.4.2 Motivação e Envolvimento dos Alunos

Os resultados relativos à motivação e ao envolvimento dos alunos, bem como às restantes dimensões analisadas, são apresentados nas tabelas e gráficos que se seguem.

Os resultados apresentados na Tabela 2 evidenciam uma clara preferência dos alunos pela abordagem de co-construção, que foi a mais selecionada em todas as dimensões analisadas. Esta abordagem destacou-se ao nível da motivação, da aprendizagem, do envolvimento da turma, do esforço físico, da autonomia e da preferência global dos alunos.

Tabela 2 -Perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas implementadas.

Aspeto avaliado	Abordagem mais escolhida	n
Maior motivação	Co-construção	24/26
Maior autonomia	Co-construção	18/26
Maior aprendizagem	Co-construção	24/26
Maior esforço físico	Co-construção	19/26
Maior envolvimento da turma	Co-construção	21/26
Abordagem preferida	Co-construção	24/26

As maiores diferenças verificaram-se nas dimensões da motivação, da aprendizagem e da preferência global, nas quais 24 dos 26 alunos identificaram a abordagem de co-construção como a mais positiva. Relativamente ao envolvimento da turma e ao esforço físico, esta abordagem foi igualmente a mais referida, tendo sido selecionada por 21 e 19 alunos, respetivamente.

No que diz respeito à autonomia, apesar da abordagem de co-construção continuar a ser a mais escolhida, observou-se uma maior distribuição das respostas pelas restantes abordagens pedagógicas, sugerindo que alguns alunos também associaram elevados níveis de autonomia à abordagem centrada no aluno.

De forma geral, os resultados obtidos sugerem que a participação ativa dos alunos no planeamento e adaptação das sessões foi valorizada pela maioria da turma, refletindo-se numa perceção mais positiva relativamente às diferentes dimensões analisadas. Para complementar esta informação e permitir observar a distribuição das respostas pelas diferentes abordagens pedagógicas, apresentam-se de seguida os Gráficos 1, 2 e 3, relativos à motivação, autonomia e envolvimento.

Como se observa no Gráfico 1, embora a abordagem de co-construção tenha concentrado a maioria das respostas relativamente à motivação, verificou-se uma reduzida distribuição pelas restantes abordagens pedagógicas, evidenciando que apenas um pequeno número de alunos associou uma maior motivação à abordagem centrada no aluno ou à instrução direta.



Gráfico 1 - Perceção dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que se sentiram mais motivados.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das respostas dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que percecionaram maior envolvimento da turma. Verifica-se uma predominância da abordagem de co-construção, embora esta dimensão apresente uma distribuição das respostas ligeiramente mais equilibrada do que a observada na motivação, evidenciando uma maior representatividade das restantes abordagens pedagógicas.

Ainda assim, a abordagem de co-construção manteve-se claramente como a mais associada ao envolvimento da turma.

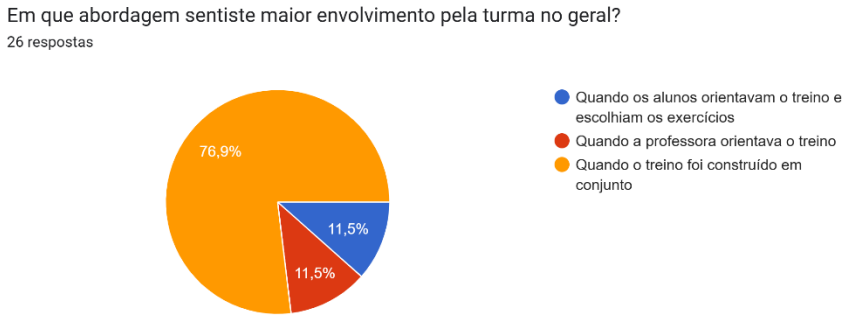


Gráfico 2 - Perceção dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que sentiram mais envolvimento da turma.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição das respostas dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que percecionaram maior autonomia. Apesar da predominância da abordagem de co-construção, esta dimensão evidenciou a distribuição das respostas mais equilibrada entre as três abordagens pedagógicas, verificando-se uma

maior representatividade da abordagem centrada no aluno comparativamente às dimensões da motivação e do envolvimento. Estes resultados sugerem que as perceções dos alunos relativamente à autonomia se distribuíram de forma menos concentrada do que nas restantes dimensões analisadas.

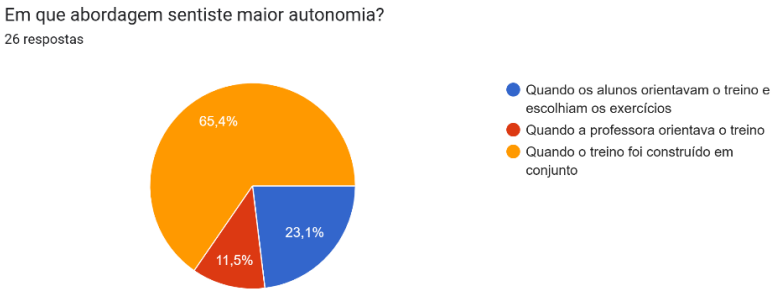


Gráfico 3 - Perceção dos alunos relativamente à abordagem pedagógica em que se sentiram mais autónomos.

Os resultados apresentados na Tabela 3 evidenciam um elevado grau de concordância dos alunos relativamente à maioria das afirmações apresentadas. As médias variaram entre 3.31 e 4.73, verificando-se os valores mais elevados nas afirmações relacionadas com a adequação das atividades às capacidades dos alunos e com a perceção de que a participação dos alunos no planeamento das aulas tornou as atividades mais interessantes.

Tabela 3 - Grau de concordância dos alunos relativamente às afirmações apresentadas no questionário (escala de 1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente).

Afirmações	**Média**
Senti-me motivado(a) durante o treino intervalado.	4.50
Participei ativamente nas atividades propostas.	4.65
Senti que estas atividades ajudaram a melhorar a minha condição física.	4.50
As atividades estavam adequadas às minhas capacidades.	4.73
Gostei de participar na preparação/construção dos treinos.	4.69
A participação dos alunos no planeamento das aulas tornou as atividades mais interessantes.	4.73
Prefiro aulas em que o professor toma todas as decisões.	3.31

Destaca-se igualmente a elevada concordância com as afirmações relativas à participação na preparação dos treinos (M = 4,69), à participação ativa nas atividades propostas (M = 4,65) e à motivação durante o treino intervalado (M = 4,50). Em contraste, a afirmação "Prefiro aulas em que o professor toma todas as decisões" apresentou a média mais baixa (M = 3,31), sugerindo uma menor concordância dos alunos com uma abordagem exclusivamente centrada no professor.

As respostas às questões abertas permitiram aprofundar a interpretação dos resultados obtidos nas questões de resposta fechada, evidenciando as razões que levaram os alunos a valorizar determinadas abordagens pedagógicas.

De forma geral, a maioria dos alunos destacou como principal aspeto positivo a possibilidade de participar ativamente na preparação e construção das sessões de treino. Foram frequentemente referidas as oportunidades de dar opiniões, contribuir para a escolha dos exercícios e participar no planeamento das atividades, aspetos que os alunos associaram a um maior interesse, motivação e envolvimento durante as aulas. Esta ideia é ilustrada por comentários como: *"Quando o treino foi construído pela professora e pelos alunos, porque assim tinha em consideração a opinião dos alunos"* e *" A utilização de diferentes abordagens mostrou que a professora realmente se importava com a nossa opinião sobre a aula despertando mais interesse e esforço de minha parte"*.

Outro tema recorrentemente mencionado foi o trabalho colaborativo entre professora e alunos. Vários participantes referiram que a construção conjunta das sessões promoveu um ambiente de maior confiança, respeito e cooperação, contribuindo para uma participação mais ativa da turma e para um clima de aprendizagem mais positivo. Um dos alunos referiu que *"o trabalho em conjunto deixa as aulas mais leves e motivadoras"*, enquanto outro destacou *"a cooperação entre os alunos e a professora"* como um dos aspetos mais valorizados.

As respostas evidenciaram igualmente a valorização de aulas dinâmicas, práticas e diversificadas. Os alunos destacaram a realização de jogos, atividades em grupo e contextos de competição saudável como fatores que aumentaram o interesse pelas aulas, referindo ainda a importância da variedade de exercícios e da adequação das atividades às características da turma.

No seu conjunto, as respostas às questões abertas corroboram os resultados obtidos através das questões de resposta fechada, reforçando a valorização de estratégias pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos, a colaboração no processo de ensino-aprendizagem e a realização de aulas dinâmicas e ajustadas às características da turma.

5.5 Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo sugerem que os alunos percecionaram diferenças entre as abordagens pedagógicas implementadas relativamente a motivação, o envolvimento e a perceção da aprendizagem dos alunos durante as sessões de treino

intervalado. Entre as três abordagens utilizadas, a co-construção destacou-se de forma consistente, sendo identificada pela maioria dos alunos como a abordagem mais motivadora, a que promoveu maior envolvimento da turma e aquela em que consideraram ter aprendido mais. Paralelamente, observou-se uma aparente evolução favorável da ApF da turma entre o primeiro e o terceiro períodos letivos.

Os resultados obtidos encontram-se em consonância com a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000), segundo a qual a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação favorece formas mais autónomas de motivação. A participação ativa dos alunos no planeamento e adaptação das sessões poderá ter contribuído para aumentar o sentimento de autonomia e responsabilidade, promovendo simultaneamente um maior envolvimento nas atividades desenvolvidas.

Estes resultados corroboram igualmente os pressupostos apresentados por Hastie e Casey (2014), que defendem que ambientes de aprendizagem centrados na participação ativa dos alunos favorecem o envolvimento e a aprendizagem. De igual modo, Hastie e Casey (2014) referem que abordagens pedagógicas que promovem a autonomia e a responsabilização dos alunos potenciam uma maior participação no processo de ensino-aprendizagem. Embora a abordagem centrada no aluno também atribua elevados níveis de autonomia aos alunos, os resultados sugerem que a existência de orientação e acompanhamento por parte do professor, característica da abordagem de co-construção, poderá ter constituído um fator diferenciador na perceção dos alunos, corroborando a importância do equilíbrio entre autonomia e orientação docente defendido por Metzler (2011).

Relativamente à ApF, os resultados descritivos sugerem uma aparente evolução favorável nos diferentes testes FITescola analisados, observando-se diferenças entre os dois momentos de avaliação ao nível da capacidade cardiorrespiratória e da força e resistência muscular. Esta aparente evolução é consistente com o referido por Strong et al. (2005), segundo os quais a prática regular de atividade física está associada a melhorias nas diferentes componentes da ApF. Contudo, importa salientar que a evolução observada não poderá ser atribuída exclusivamente às abordagens pedagógicas implementadas, uma vez que fatores como a prática desportiva extracurricular de vários alunos e a própria participação regular nas aulas de EF poderão igualmente ter influenciado os resultados.

5.6 Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente a diferentes abordagens pedagógicas no que respeita à motivação, ao envolvimento, à aprendizagem e à ApF, durante a realização de sessões de treino intervalado nas aulas de EF, comparando uma abordagem centrada no aluno, uma abordagem de instrução direta e uma abordagem de co-construção.

Os resultados obtidos permitiram verificar que os alunos percecionaram diferenças entre as abordagens pedagógicas implementadas relativamente à sua experiência de aprendizagem. Embora todas as abordagens tenham sido globalmente bem aceites, a abordagem de co-construção destacou-se por apresentar níveis mais elevados de preferência, motivação, autonomia e perceção de aprendizagem, sugerindo que o envolvimento ativo dos alunos na construção das sessões esteve associado a uma experiência de aprendizagem mais positiva.

Relativamente ao envolvimento e ao esforço, verificou-se que os alunos referiram elevados níveis de participação em todas as abordagens, evidenciando que a implementação do treino intervalado através do método Tabata constituiu, por si só, uma estratégia capaz de promover a participação nas aulas. Ainda assim, a possibilidade de os alunos participarem na seleção e adaptação dos exercícios foi percecionada como um fator associado a um maior compromisso com as tarefas e interesse pelas atividades propostas.

No que respeita à ApF, observou-se uma aparente evolução favorável entre o primeiro e o terceiro período nos diferentes testes do FITescola. Contudo, tendo em consideração que todos os alunos realizaram o mesmo volume de treino e que as abordagens pedagógicas foram implementadas em momentos distintos do ano letivo, não é possível atribuir essa evolução exclusivamente a uma das abordagens utilizadas. Os resultados descritivos sugerem, assim, que as diferenças observadas poderão resultar da combinação entre a prática regular de exercício físico, a continuidade das aulas de EF e a implementação sistemática do treino intervalado.

Este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. A intervenção foi realizada apenas numa turma do ensino secundário, com um número reduzido de participantes, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. Acresce a ausência de um grupo de controlo, impossibilitando estabelecer relações de causalidade entre as abordagens pedagógicas implementadas e os resultados obtidos. Para além disso, o facto de cada abordagem ter sido implementada num período letivo diferente, associado

às diferentes modalidades lecionadas em cada período, bem como a existência de experiências desportivas prévias e de prática extracurricular por parte de vários alunos, poderão ter influenciado as perceções dos alunos e a aparente evolução favorável da ApF observada ao longo da intervenção.

Apesar destas limitações, os resultados do presente estudo sugerem que a diversificação das abordagens pedagógicas nas aulas de Educação Física poderá constituir uma estratégia relevante para promover a motivação, o envolvimento e a participação ativa dos alunos. Em particular, a abordagem de co-construção foi a mais valorizada pelos alunos nas diferentes dimensões analisadas, sugerindo que a promoção da autonomia, da participação ativa e da construção conjunta das aprendizagens poderá contribuir para uma experiência de aprendizagem mais positiva. Assim, considera-se que a utilização de metodologias que atribuam um papel mais ativo aos alunos poderá constituir uma opção pedagógica relevante para tornar as aulas mais significativas e favorecer uma participação mais consciente e sustentada na prática de atividade física.

Por fim, sugere-se que futuras investigações recorram a amostras mais alargadas, incluam diferentes contextos escolares e prolonguem a duração da intervenção, permitindo compreender de forma mais aprofundada as perceções dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas, bem como a sua relação com a motivação, o envolvimento e a ApF.

Em síntese, o presente estudo permitiu reforçar a importância de integrar estratégias pedagógicas diversificadas e centradas nos alunos, contribuindo simultaneamente para uma reflexão mais fundamentada sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do Estágio Profissional.

5.7 Referências Bibliográficas

Bauer, N., Sperlich, B., Holmberg, H.-C., & Engel, F. A. (2022). Effects of high-intensity interval training in school on the physical performance and health of children and adolescents: A systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine - Open, 8*, 50. https://doi.org/10.1186/s40798-022-00437-8

Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 886–895. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185

Costigan, S. A., Eather, N., Plotnikoff, R. C., Taaffe, D. R., & Lubans, D. R. (2015). *High-intensity interval training for improving health-related fitness in adolescents: A systematic review and meta-analysis*. British Journal of Sports Medicine, 49(19), 1253–1261. https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-094490

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – Ensino Secundário*.

Duncombe, S. L., Barker, A. R., Bond, B., Earle, R., Varley-Campbell, J., Vlachopoulos, D., Walker, J. L., Weston, K. L., & Stylianou, M. (2022). School-based high-intensity interval training programs in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE, 17*(5), e0266427. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266427

Domaradzki, J., Cichy, I., Rokita, A., & Popowczak, M. (2020). Effects of Tabata training during physical education classes on body composition, aerobic capacity, and anaerobic performance of under-, normal- and overweight adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(3), 876. https://doi.org/10.3390/ijerph17030876

Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). "I'm a facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest, 67*(3), 274–289. https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422–431. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics, 146*(6), 732–737. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055

Tabata, I., Nishimura, K., Kouzaki, M., Hirai, Y., Ogita, F., Miyachi, M., & Yamamoto, K. (1996). *Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO_2max*. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 28*(10), 1327–1330. https://doi.org/10.1097/00005768-199610000-00018

6. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

A realização do EP constituiu a etapa mais marcante da minha formação académica, permitindo-me experienciar, pela primeira vez, a realidade da profissão docente de forma autónoma e contínua. Muito mais do que uma oportunidade para aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do curso, este percurso representou um processo de crescimento pessoal e profissional, marcado por desafios, aprendizagens, dúvidas e constantes momentos de reflexão, reconhecidos como elementos centrais na construção da identidade profissional docente (Nóvoa, 2009).

Quando iniciei o estágio, as minhas principais preocupações prendiam-se com a responsabilidade de assumir uma turma do 12.º ano e com a capacidade de conseguir conduzir as aulas de forma eficaz. Apesar da experiência que possuía nas AEC e no ensino da natação, tinha consciência de que o contexto seria completamente diferente. O meu maior receio não estava relacionado com o domínio dos conteúdos, mas com a possibilidade de não conseguir ser ouvida pelos alunos, de não conseguir gerir a turma e de sentir que a PC teria de intervir constantemente por falta da minha capacidade para assumir a condução das aulas. As primeiras semanas foram particularmente difíceis e, em vários momentos, questionei se estaria verdadeiramente preparada para desempenhar o papel de professora.

Com o decorrer do ano letivo fui percebendo que a docência não se aprende apenas através do conhecimento científico ou pedagógico, mas sobretudo através da experiência, da reflexão e da capacidade de adaptação. As dificuldades sentidas na gestão da turma, na organização das aulas e na avaliação dos alunos obrigaram-me a procurar soluções, experimentar estratégias diferentes e refletir continuamente sobre a minha intervenção. Progressivamente, aquilo que inicialmente representava uma fonte de insegurança transformou-se numa oportunidade de aprendizagem, permitindo-me desenvolver uma maior confiança nas decisões tomadas e uma atuação cada vez mais autónoma.

Uma das aprendizagens mais significativas deste percurso foi compreender que ensinar implica, igualmente, saber ouvir os alunos. No início do estágio tinha tendência para acreditar que o professor deveria assumir sempre a posição de quem detém o conhecimento e que as suas decisões dificilmente deveriam ser questionadas. Contudo, a convivência diária com uma turma de 12.º ano permitiu-me perceber que os alunos possuem experiências, conhecimentos e perspetivas que podem enriquecer o processo de

ensino-aprendizagem. Aprendi que escutar os seus argumentos, quando devidamente fundamentados, não diminui a autoridade do professor, pelo contrário, fortalece a relação pedagógica e promove um ambiente de maior respeito, confiança e cooperação. Esta mudança de perspetiva constituiu uma das maiores evoluções que reconheço em mim enquanto futura professora.

O estudo desenvolvido ao longo do estágio reforçou igualmente a importância de fundamentar pedagogicamente as decisões tomadas e de refletir criticamente sobre a prática docente. Mais do que analisar os resultados obtidos, esta investigação permitiu-me compreender que pequenas alterações na forma como as aulas são organizadas podem ser compreendidas pelos alunos de forma diferente, refletindo-se na sua motivação, no envolvimento e na participação nas atividades. Esta experiência despertou ainda mais o meu interesse pela investigação em contexto educativo, mostrando-me que a reflexão sustentada sobre a prática constitui um elemento essencial para a melhoria contínua do ensino.

Ao longo deste percurso compreendi também que planear, ensinar e avaliar são processos muito mais complexos do que inicialmente imaginava. Cada turma apresenta características próprias e cada aula constitui um novo desafio, exigindo do professor capacidade de adaptação, tomada de decisão e reflexão constante. Hoje reconheço que dificilmente existe uma estratégia que resulte da mesma forma com todos os alunos e em todos os contextos, sendo precisamente essa necessidade permanente de adaptação uma das características mais desafiantes, mas também mais enriquecedoras, da profissão docente.

O momento de despedida da turma revelou-se particularmente marcante. Mais do que o fim de um estágio, representou o encerramento de um percurso construído ao longo de um ano letivo, durante o qual foi possível estabelecer relações de confiança, acompanhar a evolução dos alunos e crescer em conjunto com eles. Por terem sido os primeiros alunos pelos quais me senti verdadeiramente responsável enquanto professora, terão sempre um significado muito especial no meu percurso profissional. A preparação do Sarau Gímnico, realizada nos últimos meses de estágio, reforçou ainda mais esse sentimento, tornando o final deste percurso particularmente emotivo.

Relativamente ao futuro, pretendo iniciar a minha atividade profissional na área da EF, procurando continuar a desenvolver as competências adquiridas ao longo deste

estágio e encarando cada novo contexto como uma oportunidade de aprendizagem. Tenho consciência de que os desafios serão diferentes daqueles que encontrei durante o estágio e que continuarei a enfrentar situações para as quais não terei respostas imediatas. No entanto, é precisamente essa necessidade constante de aprender que hoje encaro como uma das maiores riquezas da profissão docente.

Termino este relatório com a convicção de que evoluí significativamente enquanto futura professora, mas também com a consciência de que este representa apenas o início do meu percurso profissional. Se hoje pudesse aconselhar a professora estagiária que entrou na escola no primeiro dia, dir-lhe-ia para confiar mais nas suas capacidades e aceitar que errar faz parte do processo de aprendizagem. Não considero que termine este estágio completamente preparada para todos os desafios que a profissão me reserva, porque acredito que um professor nunca deixa verdadeiramente de aprender. É precisamente essa consciência, aliada à vontade de continuar a evoluir, a refletir e a melhorar diariamente, que levo comigo para o futuro e que considero ser a maior aprendizagem proporcionada por este EP.

7. Referências Bibliográficas

Allen, J. M., Howells, K., & Radford, R. (2013). A "Partnership in Teaching Excellence": Ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(2), 99–110. https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753988

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. FADEUP.

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

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

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

Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas: Supervisão e colaboração. In E. A. Machado, M. P. Alves, & F. R. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81–94). De Facto Editores.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – Ensino Secundário*.

Direção-Geral da Educação. (2024). *FITescola: Manual de aplicação dos testes de aptidão física*.

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Projeto MAIA, Ministério da Educação.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp. 77–106). FCDEF-UP.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos, 16*(1), 87–92. https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09

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

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

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good. In T. J. Templin & J. K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46–56). Human Kinetics.

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

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

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.2307/1175860

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

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing.

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

Whitehead, M. (2019). Definition of physical literacy: Developments and issues. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy across the world* (pp. 8–18). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203702697-2

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Anexos

	Dias/Meses	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta
1º Período	Setembro	16/set	19/set	23/set	26/set	30/set					
		Apresentação + FITEscola	FITEscola	FITEscola + AD Basq 1	AD Voleibol 1	Atlet 1 + Basq 2					
	Outubro		03/out	07/out	10/out	14/out	17/out	21/out	24/out	28/out	31/out
			Voleibol 2	Atlet 2 + Basq 3	Voleibol 3	Atlet 3 + Basq 4	Voleibol 4	Dia D	Voleibol 5	AF Atlet 4 + Basq 5	AF Voleibol 6
	Novembro	04/nov	07/nov	11/nov	14/nov	18/nov	21/nov	25/nov	28/nov		
		AD Badminton 1	Interrupção Letiva	Badminton 2	AT - Filme	Badminton 3	Corta-mato	Badminton 4	Andebol 1		
	Dezembro	02/dez	05/dez	09/dez	12/dez	16/dez					
		Badminton 5	GoalBall	Badminton 6	Greve	AF Badminton 7					

	Dias/Meses	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta
2º Período	Janeiro	06/jan	09/jan	13/jan	16/jan	20/jan	23/jan	27/jan	30/jan
		Futebol 1	Ginástica/Dança 1	AT - Kahoot + Filme	Corta-mato Regional	Dança	Ginástica/Dança 2	Dança	Ginástica/Dança 3
	Fevereiro	03/fev	06/fev	10/fev	13/fev	17/fev	20/fev	24/fev	27/fev
		Dança Sarau	Ginástica/Dança 4	Dança Sarau	Interrupção Letiva	Carnaval	Natação 1	Ginástica/Dança 5	Natação 2
	Março	03/mar	06/mar	10/mar	13/mar	17/mar	20/mar	23/mar	27/mar
		Ginástica/Dança 6	Natação 3	Ginástica/Dança 7	Natação 4	Ginástica/Dança 8	Natação 5	AS Ginástica/Dança 9	Atividade Estagiários

	Dias/Meses	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta	Terça	Sexta
3º Período	Abril	14/abr	17/abr	21/abr	24/abr	28/abr					
		Andebol 2	Voleibol 7	Andebol 3	Voleibol 8 + Dança	Futebol 2					
	Maio		01/mai	05/mai	08/mai	12/mai	15/mai	19/mai	22/mai	26/mai	29/mai
			Feriado	Visita de Estudo	Dança Sarau	Andebol 4	Futebol 3	Futebol 4	AS Andebol 5	AS Futebol 5	FITEscola + Dança
	Junho	02/jun	05/jun								
		FITEscola	Aula*								

Período	Modalidades	Nº de aulas
1º	FITescola (aptidão física)	3
	Voleibol	6
	Atletismo	4
	Andebol	1
	Basquetebol	5
	Badminton	7

Período	Modalidades	Nº de aulas
2º	Ginástica/Dança	13
	Natação	5
	Futebol	1

Período	Modalidades	Nº de aulas
3º	FITescola (aptidão física)	2
	Futebol	4
	Andebol	4
	Voleibol	2
	Dança	3

AD - Avaliação Diagnóstica
AF - Avaliação Formativa
AS - Avaliação Sumativa

*Aula sem modalidade específica, para algum contratempo que possa aparecer

Anexo 1 - Planeamento Anual

12º	Unidade Didática				Modalidade: Voleibol								
	Aula nº				1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Duração				90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos	Técnicos	Ataque	Passe	Frente	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA								AVALIAÇÃO SUMATIVA
				Costas									
				Em suspensão									
			Serviço	Baixo									
				Cima									
			Remate										
			Amorti										
		Defesa	Manchete										
			Bloco										
			Receção em W										
	Táticos	Ataque	3x3										
			4x4										
			6x6										
Cultura Desportiva	História					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Regulamento e Terminologia					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Regras e Sinais de Arbitragem					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Orientação Espacial				✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
		Coordenação				✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Capacidades Condicionantes	Velocidade				✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
		Resistência				✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
Conceitos Psicossociais	Empenho					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Responsabilidade					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Fair-Play					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Comunicação					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Trabalho em Equipa					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	

Legenda:

I - Introdução
E - Exercitação
C - Consolidação

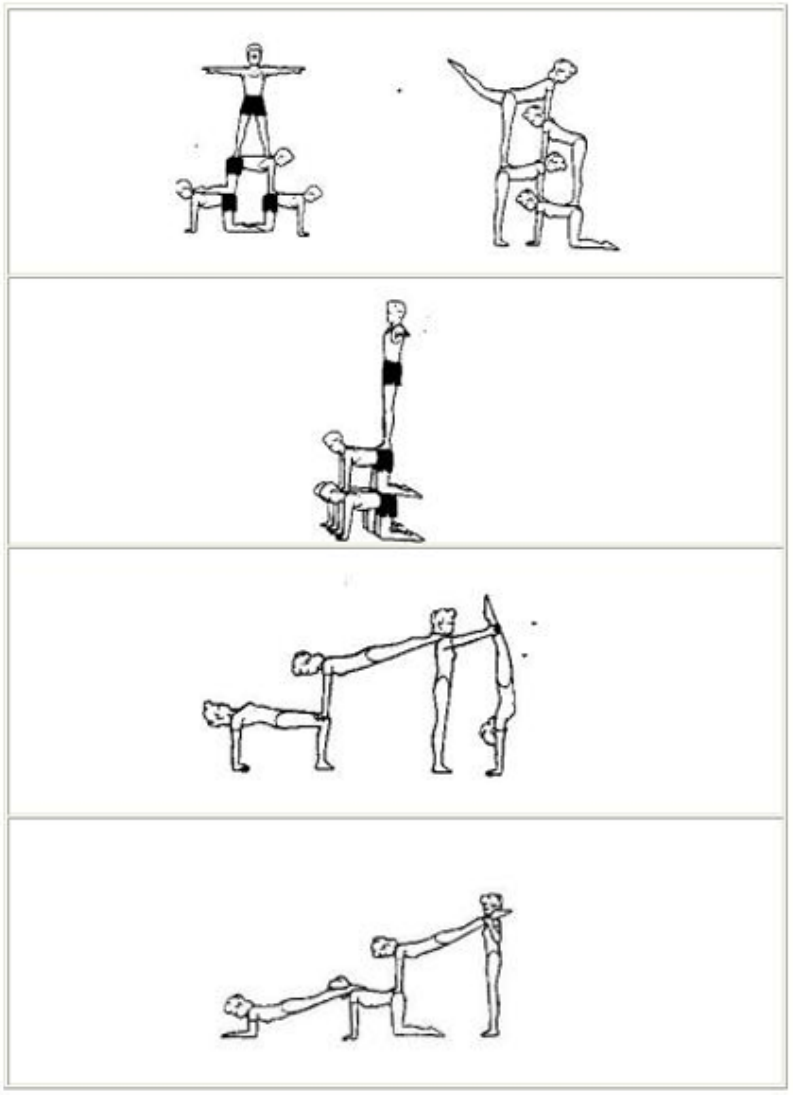
Anexo 2 - Modelo da Unidade Didática

Plano de aula nº:	Professora: Nuria Lemos	Unidade didática:	
Turma:	Nº alunos:	Data: / /2026 Hora:	Local:
Material:			
Funções Didáticas: •			
OBJETIVOS ESPECIFICOS DA AULA			
Habilidades Motoras: • Fisiologia do treino e condição física: • Cultura Desportiva: • . Conceitos Psicossociais: •			
Observações:			

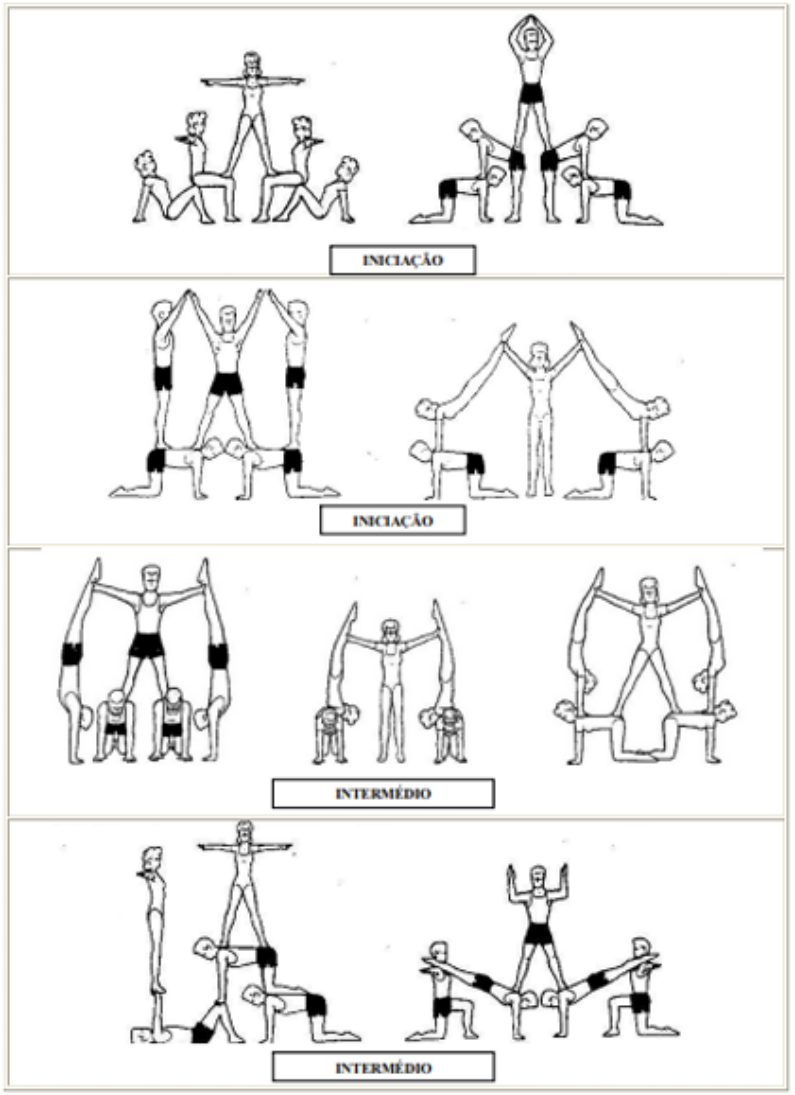
	EXERCÍCIO		CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM / OBJETIVOS COMP. / COMPONENTES CRÍTICAS/ ESQUEMA
PARTE INICIAL				
PARTE FUNDAMENTAL				
PARTE FINAL				

Anexo 3 - Modelo do Plano de Aula

QUADRAS (iniciação)



PIRÂMIDES DE CINCO ELEMENTOS



Anexo 4 - Material de apoio utilizado na Ginástica Acrobática (exemplo)

Avaliação diagnóstica de voleibol 2x2

NOMES	Técnica				Tática			
	Passe de frente	Manchete	Serviço por cima	Serviço por baixo	Posicionamento	Enquadramento com a bola	Cooperação	Diferenciação de papeis
	2	2	N/O	N/O	2	1	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	N/O	N/O	3	3	3	3
	3	3	N/O	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	2	N/O	N/O	3	3	3	3
	3	3	2	3	3	3	3	3
	3	3	N/O	2	2	3	3	2
	3	3	3	3	2	3	3	2
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	2	3	3	2	1	2	2
	3	2	N/O	N/O	2	2	2	2
	3	2	3	3	3	3	2	2
	3	3	3	3	2	3	2	2
	2	1	N/O	2	2	1	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	N/O	N/O	2	2	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	2	N/O	N/O	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	N/O	N/O	2	2	3	2
	3	3	3	3	3	3	3	3

1 - Não executa
2 - Executa com dificuldade
3 - Executa
N/O - Não observado

Anexo 5 - Grelha de Avaliação Diagnóstico (exemplo)

Voleibol

	Saber e saber fazer				Pesquisa e Pensamento Critico		Capacidade de Expressão		Relacionamento interpessoal			
	Habilidades técnicas (1)	Deslocamentos (Adequa a sua posição à trajetoria da bola)	Define corretamente a função (2)	Conhecimento das regras da modalidade	Analisa o jogo de forma lógica, contribuido para o sucesso dos outros	Analisa de forma critica as opções de jogo e dá respostas adequadas a cada situação	Demonstra entusiasmo na realização das atividades, realizando-os com intencionalidade de acordo com o objetivo da tarefa	Argumenta e procura alternativas, desenvolve novas ideias e soluções	Tem uma boa relação com os colegas, ajudando a melhorar a sua prestação na aula	Revela atitudes de empatia e respeito pelo outro	Cumpre sempre com os deveres e é autónomo	Nota Final
Aluno A												
Aluno B												

Anexo 6 - Grelha de Avaliação Sumativa (exemplo)

Questionário: Motivação e envolvimento dos alunos sobre diferentes abordagens pedagógicas nas aulas de Educação Física

O presente questionário insere-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física.

O objetivo é compreender a perceção dos alunos relativamente às diferentes abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física, bem como conhecer a sua opinião acerca da motivação, do envolvimento e da perceção do desenvolvimento da Aptidão Física ao longo da intervenção.

Consentimento

1. Concordas em participar neste estudo?

☐ Sim

☐ Não

Caracterização dos participantes

2. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

Parte I – Motivação e envolvimento

Escala de resposta

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Nem concordo nem discordo

4 – Concordo

5 – Concordo totalmente

Afirmação	1	2	3	4	5
Senti-me motivado(a) durante o treino intervalado (Tabata).	□	□	□	□	□
Participei ativamente nas atividades propostas.	□	□	□	□	□
Senti que estas atividades ajudaram a melhorar a minha condição física.	□	□	□	□	□
As atividades estavam adequadas às minhas capacidades.	□	□	□	□	□
Gostei de participar na preparação/construção dos treinos.	□	□	□	□	□
A participação dos alunos no planeamento das aulas tornou as atividades mais interessantes.	□	□	□	□	□
Prefiro aulas em que o professor toma todas as decisões.	□	□	□	□	□

Parte II – Comparação das abordagens pedagógicas

Em que abordagem te sentiste mais motivado(a)?

☐ Quando os alunos orientavam o treino e escolhiam os exercícios.

☐ Quando a professora orientava o treino.

☐ Quando o treino foi construído em conjunto (professora + alunos).

Em que abordagem sentiste maior autonomia?

☐ Quando os alunos orientavam o treino e escolhiam os exercícios.

☐ Quando a professora orientava o treino.

☐ Quando o treino foi construído em conjunto (professora + alunos).

Em que abordagem aprendeste melhor?

☐ Quando os alunos orientavam o treino e escolhiam os exercícios.

☐ Quando a professora orientava o treino.

☐ Quando o treino foi construído em conjunto (professora + alunos).

Em que abordagem te esforçaste mais fisicamente?

☐ Quando os alunos orientavam o treino e escolhiam os exercícios.

☐ Quando a professora orientava o treino.

☐ Quando o treino foi construído em conjunto (professora + alunos).

Em que abordagem sentiste maior envolvimento da turma no geral?

☐ Quando os alunos orientavam o treino e escolhiam os exercícios.

☐ Quando a professora orientava o treino.

☐ Quando o treino foi construído em conjunto (professora + alunos).

Qual abordagem preferiste?

☐ Quando os alunos orientavam o treino e escolhiam os exercícios.

☐ Quando a professora orientava o treino.

☐ Quando o treino foi construído em conjunto (professora + alunos).

Parte III – Questões abertas

1. O que mais gostaste nas diferentes abordagens utilizadas nas aulas?

---

2. Qual abordagem consideras mais motivadora? Porquê?

---

3. O que poderia ser melhorado nestas aulas?

---

4. Na tua opinião, que tipo de aulas te motiva mais em Educação Física? Porquê?

Anexo 7 - Questionário Aplicado aos Alunos

FITescola 1 (19 e 23 setembro)

Nomes	Vaivém	Milha	Abdominais	Flexões de braços
	31	11,3	27	7
	94	7,43	80	30
	115	6,32	80	30
	56	9,3	80	23
	70	7,44	42	22
	73	7,44	80	25
	27	11,33	80	12
	70	7	80	29
	52	8,57	80	27
	42	10,05	26	7
	52	10,08	32	12
	80	8,12	80	36
	38	10,59	57	16
	12	15,29	23	4
	100	6,26	80	30
	94	6,4	80	32
	97	6,22	80	35
	22	13,06	22	5
	70	6,3	80	40
	46	10,08	40	10
	101	6,23	80	31
	116	6,14	80	39
	34	10,44	23	15
	53	10,51	80	16
	60	8,44	50	23
	95	6,32	80	30

FITescola 2 (29 maio e 2 junho)

Nomes	Vaivém	Milha	Abdominais	Flexões de braços
	36	10,38	23	6
	96	8,24	80	32
	113	6,52	80	33
	60	10,46	80	39
	72	7,23	80	34
	75	9,4	67	27
	34	11,15	80	23
	74	6,52	80	34
	58	8,5	80	39
	45	9,29	33	14
	50	11,06	80	24
	82	8,2	80	30
	44	10,46	63	23
	20	14,79	27	3
	102	6,07	80	40
	96	6,31	80	32
	99	6,21	80	35
	30	11	17	5
	95	6,36	80	36
	52	8,23	80	13
	103	6,53	80	32
	114	6,24	80	33
	40	10,34	23	20
	57	8,11	80	30
	64	8,52	43	28
	95	6,3	80	40

Anexo 8 - Resultados individuais dos alunos nos testes FITEscola