Muito Mais do que Seguir a Partitura:
Aprender a Interpretar para Além do Escrito

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Catarina Maria Nunes Farinha

Porto, julho de 2026

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Farinha, C. M. N. (2026). *Muito Mais do que Seguir a Partitura: Aprender a Interpretar para Além do Escrito Relatório de Estágio Profissional*. Farinha, C. M. N. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; IMAGEM CORPORAL.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por me ter acolhido ao longo do mestrado, por, de alguma forma, ter tornado a adaptação ao Porto mais fácil e por me proporcionar a oportunidade de aprender com professores de enorme qualidade, cujos ensinamentos foram fundamentais para a minha formação.

À Professora Orientadora da Faculdade, pela disponibilidade e acompanhamento constantes desde a primeira aula do mestrado e, mais tarde, enquanto minha orientadora, mantendo sempre a mesma presença, apoio e disponibilidade.

À Professora Cooperante, que desde o primeiro dia transformou um contexto que me parecia avassalador num espaço onde me senti confortável para aprender e crescer, ensinando-me muito mais do que aquilo que significa ensinar e que está escrito nos livros.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, por me terem estendido a mão sempre que precisei, por tornarem esta jornada mais leve e por mostrarem, diariamente, que quando trabalhamos em prol uns dos outros tudo se torna mais fácil.

Aos colegas e amigos que encontrei ao longo do mestrado, pelas partilhas, pelas diferentes formas de ver o ensino e a vida e pelos caminhos tão distintos dos meus, mas que, de alguma forma, tinham de se cruzar com o meu para que esta experiência fizesse sentido.

À minha família, por ter tornado possível a minha vinda para o Porto e por nunca deixar faltar o apoio necessário para que esta etapa pudesse ser concretizada.

Aos amigos que fazem parte da minha vida há muitos anos e àqueles que o Porto trouxe, mas que rapidamente se tornaram amigos do coração, por estarem sempre presentes, pelos desabafos que ouviram, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por fazerem com que esta caminhada nunca fosse solitária.

Ao David Eufrásio, por estar sempre disponível para me ouvir, por mais tempo que passe sem falarmos, e por nunca deixar de estar presente nos momentos em que mais precisei.

Índice

Índice de Anexos vi
Índice de Figuras vii
Índice de Tabelas viii
Resumo ix
Abstract x
Lista de Abreviaturas xi
1. Introdução 12
2. Notas e Passos: Ritmos que Moldaram o Meu Caminho 14
2.1. O Agrupamento: Uma Sinfonia de Diversidade 17
2.1.1. Projeto Educativo: Uma Melodia com Visão 18
2.2. Os Palcos da Expressão 20
2.3. Partimos a Pedra 21
3. Aprender a ouvir antes de tocar 23
3.1. Primeira Afinação – Caracterização Inicial da Orquestra 24
3.2. Acerca da Educação Física 26
3.3. Da Partitura à Performance: Organização Curricular das Escolas, do Planeamento Estratégico à Prática Letiva 28
4. Operacionalização do Ensino ao Longo do Ano Letivo 32
4.1. A Composição da partitura 32
4.2. Dar Vida à Harmonia 35
4.3. A Interpretação da Obra 38
4.4. A Aptidão Física como Dimensão Transversal do Processo de Ensino-Aprendizagem 41
4.5. Orquestras em transição: lecionação de aulas ao 2º ciclo – 6ºano 43
4.6. Para além dos ensaios 46
5. Escutar para refletir: diálogo e desenvolvimento profissional 50
6. A ideia de ser *fit* na perspetiva dos alunos: relações com a imagem corporal e a autoestima 53
7. Introdução 55
8. Enquadramento Teórico 56
8.1. A imagem corporal e a autoestima na adolescência 56
8.2 Representações do ser *fit* e a cultura *fit*ness entre adolescentes 57
8.3. O papel da Educação Física na promoção da autoestima, da imagem corporal e do pensamento crítico dos alunos 58
9. Metodologia 60

Contexto e participantes 60
Procedimentos e intervenção pedagógica 60
Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados 61
Procedimentos de análise dos dados 62
10. Resultados 63
Representações do que é ser *fit* 63
Imagem corporal e bem-estar 65
11. Discussão 67
12. Conclusão 69
13. Referências 71
14. A última nota, mas não o fim da melodia 73
Bibliografia 76
Anexos xii

Índice de Anexos

Anexo A

Anexo B

Anexo C

Anexo D

Anexo E

Anexo F

Índice de Figuras

Figura 1 – Instalações utilizadas nas aulas de Educação Física 21
Figura 2 - Triângulo representativo da organização hierárquica do planeamento curricular, desde as orientações nacionais até ao plano de aula 28

Índice de Tabelas

Tabela 1 - UD lecionadas e respetivos números de aulas previstas/lecionadas 30

Resumo

Ao longo deste estágio pedagógico, percorri um caminho marcado por desafios, momentos de ansiedade e incerteza, mas também por aprendizagens e uma profunda transformação pessoal e profissional. Este relatório, estruturado em torno de uma metáfora musical, acompanha a construção da minha identidade enquanto futura professora de Educação Física. Tal como um maestro não se limita a seguir a partitura, também eu compreendi que ensinar exige escutar, interpretar e adaptar continuamente a intervenção às necessidades dos alunos e às exigências de cada contexto. Numa primeira fase, procuro contextualizar o percurso que me conduziu ao ensino e caracterizar a escola cooperante, a turma e os documentos orientadores que sustentaram o planeamento da minha intervenção pedagógica. Seguidamente, reflito sobre a operacionalização do ensino ao longo do ano letivo, analisando as decisões tomadas, as estratégias implementadas, as dificuldades encontradas e as aprendizagens construídas através da reflexão contínua sobre a prática. Paralelamente, apresento um projeto de investigação desenvolvido com alunos do 7.º ano, centrado nas conceções sobre o conceito de *ser fit*, procurando compreender a forma como percecionam a aptidão física, a imagem corporal e a autoestima. Ao revisitar este percurso, reconheço que o desenvolvimento profissional não resulta apenas da acumulação de experiências, mas da capacidade de lhes atribuir significado através da reflexão. Se no início procurava seguir uma "partitura" previamente definida, hoje compreendo que a qualidade do ensino não reside apenas no planeamento, mas na capacidade de transformar o que foi pensado em respostas ajustadas à realidade de cada aula. Cada desafio, cada decisão e cada reflexão contribuíram para a construção de uma identidade docente mais consciente, crítica e capaz de responder à singularidade de cada contexto educativo.

Palavras-chave: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; IMAGEM CORPORAL.

Abstract

Throughout this school placement, I experienced a journey marked by challenges, moments of anxiety and uncertainty, but also by meaningful learning and profound personal and professional growth. Structured around a musical metaphor, this report portrays the development of my professional identity as a prospective Physical Education teacher. Just as a conductor does not simply follow a musical score, I came to understand that teaching requires listening, interpreting, and continuously adapting instruction to students' needs and the demands of each educational context. The first part of the report contextualises my pathway towards teaching and characterises the cooperating school, the class, and the guiding curricular documents that supported the planning of my pedagogical intervention. It then reflects on the implementation of the teaching process throughout the school year, analysing the decisions made, the pedagogical strategies adopted, the challenges encountered, and the learning constructed through continuous reflection on practice. In parallel, the report presents a research project conducted with seventh-grade students, focusing on their conceptions of what it means to be *fit*, seeking to understand how they perceive physical fitness, body image, and self-esteem. Looking back on this journey, I recognise that professional development results not only from the accumulation of experiences but also from the ability to attribute meaning to them through reflection. While I initially sought to follow a predefined "score", I now understand that the quality of teaching lies not only in careful planning but also in the ability to transform those plans into responses that are appropriate to the reality of each lesson. Every challenge, decision, and reflection contributed to the construction of a more conscious, critical, and responsive professional identity, capable of addressing the uniqueness of each educational context.

Keywords: BODY IMAGE; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; SCHOOL PLACEMENT; TEACHER IDENTITY.

Lista de Abreviaturas

CATL – Centro de Atividades e Tempos Livres

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

IP – Identidade Profissional

PC – Professora Cooperante

SFGP – Sociedade Filarmónica Gualdim Pais

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O estágio profissional constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, representando um momento de articulação entre o conhecimento teórico e a prática profissional. É neste contexto que o futuro docente é desafiado a mobilizar saberes, a tomar decisões em contexto real e a construir, de forma progressiva, a sua identidade profissional (Flores & Day, 2006; Cardoso, Batista & Graça, 2016).

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, surge como um espaço de reflexão crítica sobre o percurso desenvolvido ao longo do estágio, procurando analisar as experiências vividas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens construídas no contexto da lecionação da Educação Física (EF).

Para além da dimensão académica, este relatório assume também uma dimensão pessoal, refletindo o meu percurso individual. A opção por recorrer à metáfora musical ao longo do documento não surge de forma aleatória, mas encontra-se profundamente enraizada na minha história de vida. A música, enquanto linguagem de expressão, comunicação e construção de sentido, oferece um paralelismo particularmente rico com o processo de ensino-aprendizagem, na qual diferentes ritmos, vozes e interações se articulam de forma dinâmica e contínua.

Tal como numa composição musical, também o ensino implica organização, adaptação, escuta e interpretação. Cada aula pode ser entendida como uma "peça" em constante construção, na qual o planeamento assume o papel de partitura, cuja concretização depende da interação entre o professor e os alunos, num equilíbrio permanente entre estrutura e imprevisibilidade.

O relatório encontra-se organizado em diferentes secções que acompanham o percurso desenvolvido ao longo do estágio, desde a caracterização do contexto até à reflexão final sobre a prática pedagógica.

Mais do que um simples registo de experiências, este percurso pode ser compreendido como uma verdadeira viagem musical. Tal como numa obra, nem todos os momentos se desenrolam em perfeita harmonia: existem pausas, tensões, acelerações inesperadas e passagens mais turbulentas. No entanto, são precisamente essas variações que conferem significado à composição.

O caminho foi marcado por desafios, descobertas e transformação pessoal, nele foi possível crescer não só enquanto futura professora, mas também enquanto pessoa: mais consciente, mais sensível ao outro e mais capaz de compreender a complexidade do que é ser aluno.

No final, permanece um sentimento de gratidão: porque, tal como na música, não são apenas as notas isoladas que definem a obra, mas a forma como todas elas, com os seus altos e baixos, se unem para criar algo com sentido.

2. Notas e Passos: Ritmos que Moldaram o Meu Caminho

Eu sou a Catarina Maria Nunes Farinha, tenho 25 anos e sou natural de Tomar, cidade templária localizada no coração de Portugal, onde a história e a tradição são tão vibrantes como as paixões que moldaram a minha vida: o desporto e a música.

A primeira nota do concerto da minha vida começou aos seis anos, quando ingressei no Centro de Atividades e Tempos Livres (CATL) da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais (SFGP). Esta instituição, rica em história e cultura, tornou-se o palco onde duas das minhas maiores paixões começaram a ganhar forma.

No CATL, as tardes eram preenchidas por atividades que me fascinavam: inglês, expressão plástica, expressão musical, natação, patinagem e ginástica. A ginástica foi, sem dúvida, a minha primeira paixão desportiva. Lembro-me do enorme pavilhão de ginástica, repleto de trampolins, cavalos e barras, que parecia um autêntico parque de diversões para uma criança. A jogar ao mata com os meus colegas, escondia-me entre os aparelhos, sentindo a adrenalina e o entusiasmo que o desporto consegue proporcionar. O professor Max, que nos orientava com entusiasmo e ternura, tornou-se num modelo que me inspirou.

Mas o CATL não me apresentou apenas o desporto; foi também aí que a música começou a ganhar forma na minha vida. Durante as aulas de expressão musical, aprendi as primeiras notas musicais, a tocar flauta de bisel e xilofone, e dei os primeiros passos a ler uma partitura. Estes momentos despertaram em mim uma paixão pela música que cresceu de mãos dadas com o desporto.

No final do 4. º ano, experimentei vários instrumentos na SFGP, sendo o clarinete o que "ressoou" em mim de forma especial, pelo que decidi seguir música no regime articulado. Do 5. º ao 9. º ano de escolaridade, mergulhei na aprendizagem musical e, em 2012, ingressei na Banda Filarmónica Gualdim Pais, uma verdadeira família que me proporcionou momentos inesquecíveis, tais como tocar no Festival Bons Sons, ao lado da banda *We Trust* e tocar duas vezes com a banda Quinta do Bill, especialmente na icónica Festa dos Tabuleiros em Tomar. Foram experiências que me deixaram um profundo sentimento de gratidão. Mais tarde, aventurei-me no clarinete baixo, um instrumento que acabou por marcar a minha passagem pela banda até 2022.

No entanto, o desporto nunca ficou para trás. No 6. º ano de escolaridade, ingressei no desporto escolar de badminton, uma modalidade que me conquistou pelo seu ritmo acelerado e pela agilidade exigida. Rapidamente me destaquei nas competições locais, mas foi o apoio e a orientação da professora Cláudia, que me acompanhou do 2. º ao 3. º ciclo, e do professor Alexandre, durante o secundário, que marcaram esta experiência desportiva. Com identidades bem marcadas enquanto professores, tornaram-se referências de motivação e inspiração, acompanhando-me com dedicação e carinho ao longo deste percurso desportivo.

Na transição para o ensino secundário, precisei de fazer escolhas. Decidi deixar o regime articulado, mas continuei a tocar música como atividade extracurricular na Banda Filarmónica Gualdim Pais. Foi também na interrupção escolar entre o 3. º ciclo e o secundário que tive a minha primeira experiência a ensinar, ajudando alunos a experimentar diversos instrumentos musicais para ingressarem no regime articulado. Fui responsável pelo ensino do clarinete, enquanto os outros colegas ensinavam os seus instrumentos. Assim, conduzi os alunos pelas primeiras notas do instrumento, tal como o professor "Manel" fizera comigo, e uma das alunas que escolheu clarinete, mais tarde, seguiu para o ensino universitário na área da música, especificamente no clarinete, o que me deixou imensamente orgulhosa. Esta primeira experiência a ensinar ficou-me gravada na memória e, de certa forma, plantou a semente do caminho que hoje percorro.

No ensino secundário, segui Ciências e Tecnologias, mas sempre com os olhos postos no desporto, continuando a aplicar-me no badminton.

No final do 12. º ano, enfrentei uma das decisões mais difíceis: participar na fase regional de badminton ou realizar os pré-requisitos para a Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Escolhi os pré-requisitos, mas, infelizmente, não passei. Foi um momento duro, mas que me direcionou para outra oportunidade: ingressar na Escola Superior de Desporto de Rio Maior.

A vivência universitária numa vila tão pequena, mas com um forte cariz académico, foi uma fase marcante, enriquecida pelas amizades que construí, pelos professores que me inspiraram e pelos projetos que deixaram uma marca significativa no meu percurso. Um desses projetos foi a participação no estudo *Learning to Cycle*, no qual ensinámos crianças do 4. º ano, a andar de bicicleta, uma experiência

profundamente impactante que despertou em mim uma afinidade inesperada por trabalhar com crianças, algo que até então não fazia parte dos meus planos. Paralelamente, dei explicações de inglês, uma experiência pedagógica distinta da anterior, mas igualmente gratificante. Apesar de diferentes, ambas as vivências deixaram em mim um "bichinho" ainda maior pelo ensino, consolidando as minhas competências e aprofundando, discretamente, a minha paixão por educar. No seu conjunto, ampliaram a minha visão sobre a educação e reforçaram a possibilidade de, no futuro, vir a seguir este caminho.

Depois de concluir o curso, comecei a trabalhar na área do fitness, dividindo-me entre ginásios em Tomar e Abrantes. Foi nesse ambiente que descobri o poder das aulas de grupo, uma forma de unir as minhas paixões pelo desporto e pela música. Recorrer à música para motivar e inspirar os meus alunos foi algo fascinante, porquanto permitiu criar uma ligação única entre ritmo e exercício físico, aliado à energia que eu transmitia e que se refletia em força e motivação para os alunos. Mais do que isso, essa experiência revelou-se também uma verdadeira aprendizagem de processos de ensino: ensinar cadências e movimentos, mas também, muitas vezes, orientar os alunos em termos pessoais, quando desabafavam comigo sobre os seus problemas, dentro e fora do ginásio. Com eles, ganhei confiança e aprendi a expressar-me de forma mais autêntica, permitindo-me desenvolver, não só como profissional, mas, sobretudo, como pessoa.

Apesar de me sentir satisfeita na área do fitness, senti que ainda faltava algo para me sentir plenamente realizada. Esse vazio levou-me a seguir um sonho antigo: tornar-me professora de educação física. Este sonho, cuja semente foi plantada ainda no ensino básico, começou a ganhar ritmo no secundário, impulsionado pelo meu amor pelo desporto e, sobretudo, pelo exemplo inspirador dos professores com quem tive a oportunidade de me cruzar no meu percurso escolar e pessoal, e foi crescendo a cada momento em que tive oportunidade de ensinar. Olhando para trás, percebo que cada uma das experiências como educadora contribuiu para me trazer até onde hoje estou.

Enveredar por este caminho foi como compor uma nova melodia, no qual cada nota encontrou o seu lugar certo. Acredito que a EF representa uma forma de expressão única, onde o corpo ganha voz através do movimento, tal como na música, onde cada

som transmite uma vibração. Ao abraçar esta jornada, percebi que os meus objetivos e a minha vocação estavam finalmente alinhados.

Hoje, no Porto, a cidade que aprendi a amar como uma segunda casa, sinto que esta nova etapa me preenche e desafia a todos os níveis. Depois de ter vivido e estudado num meio académico mais pequeno, ingressar num contexto com a dimensão e o ritmo do Porto foi uma experiência transformadora: fez-me crescer, sair da zona de conforto e contribuiu de forma decisiva para o meu desenvolvimento. É incrível perceber como cada passo do meu percurso, desde as memórias no pavilhão de ginástica até ao não ingresso na FMH, que, sem dúvida, me levou a percorrer um caminho que muito provavelmente me conduziu à FADEUP, me trouxe até aqui. Tudo parece ter sido uma preparação para o que sou hoje, e para o que ainda quero alcançar. Cada experiência, cada aprendizagem, cada desafio, faz parte dessa composição contínua, que agora se reflete na minha intervenção enquanto professora e ser humano.

2.1. O Agrupamento: Uma Sinfonia de Diversidade

A Escola Cooperante (EC) pode ser vista como um "palco" onde se desenvolvem várias melodias educativas, refletindo a diversidade e riqueza da comunidade. Cada espaço, cada projeto e cada iniciativa contribuem para a construção de uma "sinfonia", que é muito mais do que a soma das suas partes

O Agrupamento de Escolas a que pertence a EC, criado em 2012, reúne cinco estabelecimentos de ensino numa estrutura vertical, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Situado na zona oriental do Porto, o agrupamento integra comunidades com realidades culturais e socioeconómicas muito diversas, o que constitui um desafio, mas também uma oportunidade educativa singular. Tal como uma melodia se constrói através da conjugação de notas distintas, também esta comunidade educativa se enriquece na pluralidade, compondo uma “partitura” viva e dinâmica que exige escuta, adaptação e harmonia.

No ano letivo de 2024/2025, ano em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada, o agrupamento acolheu cerca de 1500 alunos, distribuídos por diferentes ciclos de ensino, organizados em mais de 60 turmas.

2.1.1. Projeto Educativo: Uma Melodia com Visão

Vivemos uma era de transformações profundas, em que a Educação enfrenta desafios estruturais, sociais e tecnológicos sem precedentes. A escola vê-se interpelada a redefinir o seu papel perante uma sociedade em constante mutação, onde os saberes são múltiplos, os acessos imediatos e as relações humanas em contínua reconfiguração.

Tal como defende Nóvoa (2009), a visão tradicional da escola, centrada na homogeneidade e marcada por lógicas seletivas e excludentes, revela-se hoje desajustada. A escola do século XXI deve ser inclusiva, construída com todos, para todos e por todos. A diversidade, biológica, cultural e social, deve ser encarada como uma riqueza e não como um obstáculo. Só assim poderemos sustentar uma escola verdadeiramente democrática. Este compromisso com a inclusão tem orientado a política educativa nacional desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que instituiu princípios de igualdade e equidade. A extensão da escolaridade obrigatória e o investimento na educação pré-escolar revelam a aposta na construção de um sistema educativo mais justo e acessível (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Contudo, a missão da escola decorre num contexto exigente. Num mundo marcado por crises globais, pandemias, conflitos, polarizações e aceleração tecnológica, a escola concorre com múltiplos atores na mediação do conhecimento e na formação de consciências. Ainda assim, tem-se vindo a afirmar como um espaço de resistência criativa, onde se ensaia, como numa partitura, a construção de um futuro mais justo e consciente.

É neste contexto que surge o Projeto Educativo da EC, uma resposta estratégica centrada na inclusão, no sucesso escolar e na cidadania ativa. Alicerçado em princípios como a não discriminação, a justiça social, o desenvolvimento sustentável e a cooperação, o Agrupamento constrói a sua identidade através de uma visão contemporânea e global, promovendo ambientes seguros, equitativos e enriquecidos.

Tal como uma boa melodia exige equilíbrio entre os seus elementos, o AC aposta numa abordagem educativa harmoniosa, integradora e inovadora, onde as Artes, as

Humanidades e as Ciências dialogam entre si. Procura formar "alunos inteiros", ou seja, críticos, criativos e participativos, capazes de brilhar mesmo em contextos adversos. A citação de Ricardo Reis, inscrita à entrada da escola, "Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui", resume, com beleza e precisão, esta visão de formação integral.

A diversidade de projetos da EC compõe um verdadeiro ecossistema educativo: as múltiplas iniciativas, desde os clubes de Cinema, Música e Ilustração Científica ao desporto escolar ou projetos de cidadania ativa, são expressão viva de uma missão coletiva. Mais do que espaços de aprendizagem, estas atividades oferecem aos alunos palcos de descoberta, expressão e desenvolvimento pessoal, promovendo a criatividade, o pensamento crítico e o bem-estar social.

No âmbito do desporto escolar, o agrupamento oferece uma ampla variedade de modalidades, como o andebol, o desporto adaptado, a escalada, a ginástica urbana, o surf, o ténis de mesa, o voleibol e o xadrez, contribuindo para a promoção da atividade física, da inclusão e do espírito de equipa entre os alunos.

Cada projeto, cada clube, cada iniciativa é uma "nota" que contribui para a melodia da formação integral dos alunos, afinando diferentes dimensões do ser e preparando os alunos para desafios diversos, sejam pessoais, sociais e/ou académicos.

Inspirado pelo provérbio africano "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança", o Agrupamento reforça a importância da comunidade educativa como rede colaborativa. No século XXI, essa aldeia é simultaneamente local e global, física e digital. Educar uma criança hoje exige o envolvimento não só da escola e da família, mas também de um mundo interligado, num esforço conjunto e contínuo.

A EC presta também homenagem a uma reconhecida pintora portuguesa, cuja obra simboliza valores como a criatividade, a sensibilidade e a expressão artística. Esta valorização das artes dialoga com a visão educativa do agrupamento, que procura promover uma formação integral dos alunos, articulando diferentes áreas do conhecimento e incentivando o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Assim como a artista se entregava por inteiro à sua arte, a EC propõe-se a educar na plenitude, integrando todas as dimensões do ser. Formar alunos conscientes, humanos e transformadores, sendo este o objetivo último desta melodia com visão.

2.2. Os Palcos da Expressão

A EC oferece "palcos" variados onde cada aluno pode desempenhar o seu "papel". Desde as salas de aula equipadas com tecnologia moderna até à biblioteca, que serve como uma melodia central para a literacia e o conhecimento, cada espaço contribui para a partitura educativa da escola.

Na área da EF, existem três principais instalações: o polidesportivo, o ginásio e o espaço exterior. Estes espaços funcionam em sistema de rotação, permitindo aos alunos vivenciar diferentes ritmos e texturas. O polidesportivo e o espaço exterior partilham uma arrecadação comum, equipada com o material necessário para várias atividades desportivas ao ar livre. O ginásio, por sua vez, tem uma arrecadação própria, com material diversificado, incluindo equipamentos de ginástica, para práticas mais especializadas. A escola também tem duas salas específicas para dança e judo, que são utilizadas, principalmente, quando as condições climáticas não permitem aulas no exterior ou no polidesportivo, embora o tamanho reduzido dessas salas dificulte o seu uso quando as turmas são grandes. Todos estes espaços podem ser observados na Figura 1.



Figura 1 – Instalações utilizadas nas aulas de Educação Física

Além desses espaços, a escola dispõe de áreas comuns, como o refeitório, os espaços de convívio e os pátios, que proporcionam momentos de lazer e favorecem a interação não só entre os alunos, mas também entre alunos, professores e funcionários, criando um ambiente de proximidade e colaboração em que todos participam ativamente.

2.3. Partimos a Pedra

A escola não é apenas um edifício ou uma instituição; é um palco dinâmico onde cada aluno inicia a composição da sua própria melodia. Entre desafios e conquistas, entre momentos de hesitação e de superação, cada aluno constrói o seu percurso, um percurso

único, marcado por aprendizagens que vão muito além do visível. Tal como na música, também aqui cada experiência acrescenta ritmo, intensidade e significado, dando forma a algo em constante evolução.

Como na canção Partimos a Pedra de Tiago Betterncourt, este percurso inicia-se com coragem e determinação, traduzidas nas palavras:

"Partimos a pedra
Abrimos caminho
Rasgamos montanhas
Esquecemos o perigo"

3. Aprender a ouvir antes de tocar

O meu primeiro contacto com a EC ocorreu aquando da realização da primeira reunião do grupo disciplinar de EF e, posteriormente, nesse mesmo dia, da reunião do departamento das Expressões. Na reunião do grupo de EF foram abordados aspetos relacionados com a distribuição do número de semanas e de aulas, em média, por período letivo, bem como, com base nas matérias lecionadas em anos anteriores, se definiu o planeamento das matérias a abordar ao longo do ano letivo. Este momento revelou-se particularmente importante, não só pelo contacto inicial com a organização curricular da disciplina, mas também por permitir conhecer os professores do grupo disciplinar e compreender as dinâmicas de trabalho existentes.

A reunião de departamento incidiu essencialmente sobre questões relacionadas com o funcionamento geral da escola, permitindo-me ter uma primeira perceção da articulação entre diferentes áreas disciplinares e da complexidade organizacional inerente ao contexto escolar.

Na semana seguinte, participei nas reuniões de conselho de turma das três turmas da PC, sendo que uma delas viria, mais tarde, a ser atribuída a cada um dos estagiários. A participação nestas reuniões constituiu um momento relevante de observação e aprendizagem, uma vez que permitiu compreender melhor os perfis dos alunos, as preocupações iniciais dos professores e as expectativas traçadas para o ano letivo.

Na minha perspetiva, esta fase inicial de reuniões foi essencial para compreender o trabalho exigente e a responsabilidade assumida pelos professores no início de cada ano letivo, nomeadamente no que diz respeito ao planeamento, à tomada de decisões e à antecipação de possíveis dificuldades. Contudo, considero que as reuniões de conselho de turma poderiam beneficiar de uma abordagem mais centrada na definição de estratégias concretas de intervenção e apoio ao desempenho escolar dos alunos, promovendo uma visão mais construtiva e menos marcada por juízos prévios sobre os mesmos.

Realizaram-se ainda reuniões de núcleo de estágio, focadas essencialmente no planeamento do calendário e na preparação das primeiras aulas de cada turma. Estes momentos foram fundamentais para a articulação entre os elementos do núcleo de estágio, permitindo alinhar objetivos, esclarecer dúvidas e reforçar a importância do trabalho colaborativo neste processo de formação.

Para além da compreensão organizacional e pedagógica proporcionada por estas reuniões, este período inicial revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma escuta pedagógica. Mais do que recolher informações formais sobre os alunos, tornou-se essencial começar a "ouvi-los" nas suas diferentes formas de expressão: nas atitudes, nos comportamentos e nas dinâmicas estabelecidas entre pares. Tal como na música, em que as pausas e os silêncios têm um papel determinante na construção de sentido, também no contexto educativo se torna relevante atender ao que não é explicitamente dito, mas que se manifesta de forma subtil no comportamento dos alunos. Esta capacidade de escuta constituiu um ponto de partida essencial para uma intervenção pedagógica mais ajustada e consciente.

De um modo geral, estas duas primeiras semanas de estágio revelaram-se determinantes para a compreensão do funcionamento da escola e do trabalho preparatório desenvolvido pelos professores, contribuindo significativamente para a minha integração no contexto escolar, bem como para o desenvolvimento de uma intervenção mais consciente e ajustada às características dos alunos, a par da construção da minha identidade enquanto futura professora.

3.1. Primeira Afinação – Caracterização Inicial da Orquestra

Após quatro semanas de ensaios em conjunto com os meus colegas estagiários, em três "orquestras" (turmas) do 7.º ano, procedemos à sua distribuição, tendo em consideração a sintonia estabelecida com cada grupo e o horário que melhor se ajustava à nossa intervenção. Assim, foi-me atribuída a condução de uma turma de 7.º ano, composta por 24 "músicos" (alunos), dos quais 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, e uma média de 12 anos.

No que diz respeito ao apoio socioeconómico, seis alunos encontravam-se no escalão A e três no escalão B. Dois alunos apresentavam retenções no seu percurso escolar, mantendo-se no 7.º ano.

Com o objetivo de sistematizar a caracterização inicial da turma, elaborei uma tabela de observação (Anexo A), preenchida ao longo das primeiras semanas com base na observação direta dos alunos. Este instrumento permitiu identificar as principais características da turma e apoiar o planeamento da intervenção pedagógica,

nomeadamente na organização dos grupos, na diferenciação das tarefas e na gestão da aula.

Com base na "partitura inicial" fornecida pela diretora de turma, percebi que esta orquestra apresentava uma grande diversidade na "afinação" dos instrumentos, tanto em termos de níveis de desempenho como de necessidades educativas.

No entanto, esta caracterização inicial revelou-se apenas um ponto de partida. Tornou-se necessário ir além da informação disponível e procurar compreender a turma de forma mais profunda, através de uma escuta pedagógica atenta e intencional. A compreensão desta realidade não resultou apenas dos dados recolhidos, mas também da capacidade de interpretar comportamentos, atitudes e dinâmicas de interação entre os alunos. Mais do que aquilo que expressavam verbalmente, foram muitas vezes os sinais subtis, como a forma de participar, de se relacionar ou de reagir às tarefas, que permitiram compreender melhor as suas necessidades e orientar a intervenção pedagógica de forma mais ajustada.

Na dimensão motora, alguns alunos destacaram-se, desde o início, pelo seu perfil atlético e pela capacidade de execução, enquanto a maioria se situava num nível intermédio ou abaixo. Ainda assim, considero que muitos destes alunos apresentam potencial de evolução, desde que estimulados em níveis adequados de desempenho e prática.

Ao nível comportamental, verificaram-se algumas dificuldades na gestão da atenção e do foco durante as aulas, com tendência para dispersão, sobretudo nas interações com colegas com quem já mantinham proximidade. Estas dinâmicas constituíram um desafio ao nível da gestão da turma, nomeadamente no cumprimento de instruções e no respeito pelos momentos de organização da aula. Acresce ainda o facto de ambas as aulas decorrerem às 14h25, após uma manhã completa de atividades letivas, refletia-se, por vezes, em níveis reduzidos de energia e de concentração.

No plano socioafetivo, apesar de se observarem relações globalmente positivas, surgiam ocasionalmente situações de conflito ou resistência ao trabalho com determinados colegas, evidenciando a necessidade de promover dinâmicas de cooperação e inclusão.

Nesta fase inicial, a minha adaptação à turma não foi imediata. Habituada a contextos com praticantes mais experientes, esta representou a minha primeira experiência com alunos desta faixa etária. Como tal, este período foi marcado por alguns momentos de incerteza e ajustamento e por um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto futura professora.

3.2. Acerca da Educação Física

A EF assume-se como uma disciplina escolar universal, desenvolvida em contexto educativo, na qual a exclusão da prática não encontra justificação. Assenta na exploração de atividades desportivas socialmente significativas, como jogos, ginástica, atletismo, dança ou atividades na natureza, que constituem simultaneamente objeto de aprendizagem e meio de desenvolvimento (Quina, 2009). Como refere Quina (2009, citando Bento, 1989), as atividades desportivas devem ser entendidas simultaneamente como fim, matérias a serem aprendidas na sua especificidade, e como meio para "o aluno adquirir, desenvolver e/ou aperfeiçoar capacidades, competências, conhecimentos, valores, atitudes, interesses e motivações" (Quina, 2009, p. 10).

Esta perspetiva reflete-se na organização dos objetivos da disciplina, estruturados em três domínios interligados. No domínio motor, pretende-se o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais (como andar, correr e saltar), das técnicas específicas de cada modalidade e das capacidades coordenativas e condicionais. No domínio cognitivo, visa-se a aquisição de conhecimentos relacionados com o treino, a higiene, os primeiros socorros, os regulamentos e as componentes táticas, adequados à idade e ao nível de ensino. Por sua vez, o domínio socioafetivo centra-se na promoção de valores e atitudes como a pontualidade, a assiduidade, a cooperação, o respeito e o empenho, fundamentais para uma participação responsável e inclusiva nas aulas de Educação Física (Quina, 2009).

Neste contexto, importa também considerar o conceito de Literacia Física, atualmente entendido como um princípio central de uma Educação Física de Qualidade. Este conceito defende uma perspetiva de desenvolvimento interligado dos jovens, considerando que o processo de desenvolvimento da literacia física deve ser entendido como uma jornada contínua ao longo da vida, que promove um desenvolvimento

holístico do indivíduo (Dudley, 2015; Whitehead, 2019).

A literacia física integra diferentes dimensões do desenvolvimento humano, manifestando-se em quatro domínios fundamentais. O domínio físico refere-se às competências motoras e à condição física mobilizadas no movimento, incluindo habilidades motoras, coordenação, força, agilidade e equilíbrio. O domínio psicológico relaciona-se com as atitudes, emoções e perceções associadas à prática, influenciando a confiança e a motivação para participar em atividades físicas. O domínio social envolve as interações com os outros em contextos de movimento, incluindo a cooperação, a ética, a construção de relações e a compreensão das dimensões culturais da atividade física. Por fim, o domínio cognitivo diz respeito à compreensão do movimento, como, porquê e quando nos movimentamos, englobando conhecimentos sobre regras, segurança, tática e tomada de decisão (Australian Sports Commission, 2018).

Importa ainda distinguir o conceito de literacia física do de atividade física. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a atividade física corresponde a "qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em dispêndio de energia" (World Health Organization, 2010). Já a literacia física assume um caráter mais abrangente, sendo definida como a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão que permitem ao indivíduo valorizar e assumir a responsabilidade pela participação em atividades físicas ao longo da vida (Whitehead, 2013). Assim, embora a atividade física contribua para o desenvolvimento da literacia física, esta última constitui um fundamento essencial que sustenta e promove a participação contínua ao longo da vida (Giblin, Collins & Button, 2014).

É a partir desta conceção de Educação Física, centrada no desenvolvimento da literacia física e na formação integral dos alunos, que procurei orientar a minha intervenção pedagógica ao longo do estágio. Mais do que promover a aprendizagem de técnicas específicas das diferentes modalidades, procurei proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas que favorecessem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos alunos. Nesse sentido, valorizei a participação de todos, a adaptação das tarefas às características individuais, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade, procurando criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, desafiante e motivador. Assim, procurei que a Educação Física constituísse um espaço de

desenvolvimento de competências, valores e atitudes que contribuíssem para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, para além do contexto escolar.

3.3. Da Partitura à Performance: Organização Curricular das Escolas, do Planeamento Estratégico à Prática Letiva

A organização curricular das escolas pode ser lida como um triângulo invertido, em que cada nível hierárquico sustenta o seguinte e assegura coerência, progressão e alinhamento entre políticas, projeto educativo de escola e a prática letiva.

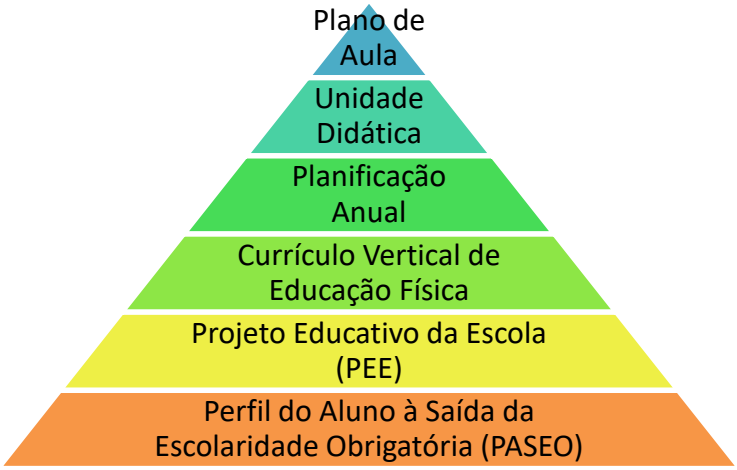


Figura 2 - Triângulo representativo da organização hierárquica do planeamento curricular, desde as orientações nacionais até ao plano de aula

Na base do triângulo situa-se o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que enuncia o conjunto de competências e saberes a desenvolver ao longo da escolaridade, funcionando como baliza comum para as decisões curriculares e pedagógicas (Direção-Geral da Educação, 2017; Ministério da Educação, 2018). Em articulação, as Aprendizagens Essenciais de Educação Física discriminam o que ensinar (conteúdos) e para quê (objetivos) em cada ciclo/ano, garantindo continuidade e progressão das aprendizagens na disciplina (Direção-Geral da Educação, 2018).

Na EC, na primeira reunião do Grupo Disciplinar de Educação Física, decidiu-se em conjunto as matérias a lecionar por ano de escolaridade, tendo como referência as Aprendizagens Essenciais e o histórico de conteúdos já trabalhados nos anos anteriores.

Logo acima, o Projeto Educativo da Escola explicita a identidade, a missão e os valores da instituição e enquadra as opções curriculares e pedagógicas em alinhamento com as políticas nacionais (Ministério da Educação, 2008). No AC, este documento estabelece diretrizes para o desenvolvimento curricular e a ação pedagógica ajustadas ao contexto local, assegurando que as práticas se mantêm coerentes com os objetivos e valores da escola (Ministério da Educação, 2008).

O nível seguinte da pirâmide corresponde ao Currículo Vertical de EF que encadeia conteúdos e objetivos do 5. º ao 12. º ano para assegurar uma sequência lógica de desenvolvimento de competências, em conformidade com os Programas Nacionais de Educação Física (Ministério da Educação, 2001). Este nível permite aos professores planear atividades que respeitam a evolução dos alunos (Ministério da Educação, 2001), sendo que o conhecimento prévio da turma, obtido de anos anteriores, facilita um planeamento significativo e contextualizado.

A seguir ao currículo vertical, encontra-se a planificação anual. Esta transforma o currículo vertical em decisões concretas por ano de escolaridade: define objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, articulando exigências programáticas com calendário, recursos e rotações de espaços (Ministério da Educação, 2001; Direção-Geral da Educação, 2018).

No início do ano, o Grupo Disciplinar de Educação Física clarificou as matérias a lecionar, distribui-as temporalmente em função do número de semanas de cada período e do *roulement* pelos três espaços da EC (Anexo B), e antecipou condicionantes como feriados ou atividades já marcadas. Este momento de deliberação pré-interativa garantiu que o que se decide ao nível macro se traduz, depois, numa operação pedagógica coerente e exequível em cada turma.

Neste enquadramento, a escolha da forma de organização temporal das aprendizagens assume um papel determinante. O modelo por blocos, historicamente frequente na disciplina, estrutura a aprendizagem em blocos temáticos independentes e tende a organizar aulas monotemáticas centradas numa só modalidade. Por privilegiar uma prática concentrada, é particularmente ajustado a competências que não exigem revisitação regular ao longo do ano. Em alternativa, a prática distribuída promove a abordagem dos mesmos conteúdos em diferentes momentos do ano letivo, permitindo a

sua revisitação, consolidação e aplicação em novos contextos, favorecendo a continuidade das aprendizagens e a sua retenção ao longo do tempo (Santos et al., 2020).

Atendendo à rotação pelos três espaços e à monovalência ou reduzida polivalência de alguns deles, optou-se por uma organização assente na prática distribuída. Sempre que as características dos espaços o exigiram, alguns conteúdos foram trabalhados de forma mais concentrada, sem perder a lógica de revisitação ao longo do ano letivo. Desta forma, foi possível conciliar as exigências logísticas da escola com uma organização curricular que privilegiou a continuidade, a consolidação e a progressão das aprendizagens (Santos et al., 2020).

A planificação anual detalhada encontra-se apresentada no Anexo C, no qual se explicita a distribuição das matérias ao longo do ano letivo, bem como a organização das unidades didáticas em função das rotações de espaço e do número de aulas disponíveis. De forma sintética, a Tabela 1 apresenta a distribuição do número de aulas atribuídas a cada matéria ao longo do ano.

Tabela 1 - UD lecionadas e respetivos números de aulas previstas/lecionadas

	Conteúdos	***Aulas Lecionadas***
1.º Período	Voleibol	15
(39 aulas)	Ginástica (Solo e Aparelhos)	12
	Conhecimentos (Jogos Olímpicos)	5
2.º Período	Voleibol	13
(37 aulas)	Ginástica (Rítmica/Dança)	12
	Atletismo (Velocidade)	5
3.º Período	Atletismo (Estafetas e Barreiras)	13
(23 aulas)	Orientação	10
Anual	Aptidão Física / FitEscola	Desenvolvida transversalmente ao longo do ano

A **Unidade Didática** (UD) organiza um bloco de aulas sobre uma matéria específica, com objetivos claros, tarefas e métodos adequados e critérios de avaliação explícitos, permitindo aos alunos aprofundar de forma focada e progressiva conhecimentos e competências (Ministério da Educação, 2001; Quina, 2009). A estrutura por diagnóstico → desenvolvimento → consolidação facilita o acompanhamento da evolução da turma (Quina, 2009).

A título de exemplo, encontra-se no Anexo D a UD de Ginástica de Aparelhos e de Solo, para observar a organização e o planeamento das aulas, os objetivos definidos para a aprendizagem dos alunos e a progressão das tarefas ao longo da unidade. Nesta UD estão ainda evidentes as estratégias pedagógicas adotadas, a seleção e gestão dos conteúdos, bem como os momentos de avaliação previstos, permitindo acompanhar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O **Plano de Aula** (Anexo E) é o guião operativo do ensaio: detalha atividades, recursos, objetivos esperados, organização da turma e procedimentos de avaliação, preservando flexibilidade para responder a imprevistos e necessidades emergentes (Quina, 2009; Ministério da Educação, 2001). Assim, para a sua construção, é fundamental considerar os objetivos a alcançar, os recursos disponíveis, nomeadamente as instalações, e as características dos alunos. Dada a imprevisibilidade das aulas, o plano era elaborado no início da semana, prevendo ajustes ao segundo plano em função do desempenho observado na primeira aula da semana.

Embora apresentada por níveis, esta arquitetura apresentada hierarquicamente é flexível e dinâmica: as decisões dialogam entre si e são ajustadas continuamente, para personalizar a resposta educativa, respeitando a individualidade dos alunos e garantir a coerência entre o quadro normativo e a prática de aula (Direção-Geral da Educação, 2018; Ministério da Educação, 2018).

4. Operacionalização do Ensino ao Longo do Ano Letivo

Após a definição da planificação anual, tornou-se necessário operacionalizar as opções curriculares ao longo dos três períodos letivos. A organização das unidades didáticas procurou acompanhar a evolução da turma, iniciando-se com modalidades que permitiram conhecer os alunos e construir competências fundamentais, progredindo posteriormente para conteúdos de maior complexidade e autonomia. Esta distribuição teve ainda em consideração a rotação dos espaços, o número de aulas disponíveis em cada período e as contingências do calendário escolar. Nos pontos seguintes apresenta-se a lógica subjacente à organização de cada período letivo e a forma como esta foi concretizada na prática pedagógica.

4.1. A Composição da partitura

O primeiro período do ano letivo foi marcado por um processo de descoberta. Mais do que cumprir o planeamento previamente definido, senti necessidade de compreender quem eram os alunos, como se relacionavam entre si e de que forma vivenciavam a aula de Educação Física. Antes de ensinar conteúdos, era essencial conhecer a turma e perceber quais as suas necessidades, interesses e dificuldades.

As primeiras aulas da UD de Voleibol assumiram, por isso, um importante caráter de diagnóstico. Através de situações reduzidas de jogo procurei observar não apenas as competências motoras dos alunos, mas também a forma como comunicavam, cooperavam e reagiam perante diferentes desafios. Ainda nas primeiras semanas escrevia que *"ambos os jogos permitiram-nos fazer uma breve análise sobre o perfil de alguns alunos, nomeadamente o seu interesse pela disciplina de Educação Física, a interação com os colegas e outros aspetos comportamentais. O segundo jogo, em particular, permitiu-nos ainda obter uma breve perceção sobre o interesse dos alunos pela modalidade de voleibol"* (Reflexão semanal - Semana 1).

Esta observação inicial revelou rapidamente que as dificuldades dos alunos da turma iam muito além da componente técnica. Em situações simples de jogo de voleibol, como manter a bola em suspensão, muitos alunos revelavam dificuldades na leitura do jogo, na tomada de decisão e, sobretudo, na cooperação com os colegas. Percebi, por

isso, que insistir na repetição técnica não responderia às necessidades reais dos alunos.

Foi neste contexto que optei por estruturar a unidade de Voleibol segundo o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), privilegiando a compreensão do jogo antes da aprendizagem técnica descontextualizada (Pereira, Mesquita & Graça, 2009). As situações reduzidas de jogo (1×1 e 2×2) permitiram criar contextos de aprendizagem ajustados ao nível dos alunos, favorecendo a experimentação, a tomada de decisão e a compreensão progressiva dos princípios do jogo. A técnica passou, assim, a surgir como resposta aos problemas encontrados pelos próprios alunos e não como um objetivo isolado.

Este processo levou-me igualmente a refletir continuamente sobre a minha intervenção. À medida que as aulas decorriam, fui percebendo que pequenas decisões pedagógicas tinham um impacto significativo na aprendizagem dos alunos. Uma dessas constatações surgiu quando reconheci que *"a escolha dos exercícios e a ordem dos mesmos terão de ser melhor pensados para as próximas aulas"*, evidenciando que planear uma aula não significa apenas selecionar exercícios, mas organizá-los de forma coerente e ajustada às necessidades da turma (Reflexão semanal - Semana 3).

Paralelamente, procurei diversificar as estratégias de ensino nas restantes unidades didáticas. Na Ginástica Urbana recorri frequentemente à Descoberta Guiada, colocando os alunos perante desafios que exigiam explorar diferentes soluções antes da apresentação de modelos técnicos. Esta abordagem revelou-se particularmente pertinente numa turma bastante heterogénea, permitindo que cada aluno progredisse ao seu ritmo e assumisse um papel mais ativo na construção da aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008).

Contudo, os maiores desafios deste primeiro período não foram motores, mas relacionais. Os alunos demonstravam resistência em trabalhar com determinados colegas, comunicavam pouco durante as tarefas e revelavam tendência para formar grupos muito fechados. Inicialmente permiti que escolhessem livremente os grupos, procurando compreender as dinâmicas existentes. No entanto, rapidamente percebi que esta estratégia reforçava esse perfil, que não era o desejável. Como registei posteriormente, *"a escolha dos grupos teve ainda o cuidado de evitar conflitos entre alunos, dada a dificuldade de alguns em cooperar com os colegas"* (Reflexão semanal

- Relações interpessoais). A partir desse momento comecei a assumir um papel mais interventivo na constituição dos grupos, procurando promover interações entre alunos que habitualmente não trabalhavam em conjunto, opção esta sustentada pelos princípios da aprendizagem cooperativa descritos por Dyson (2001).

Ao longo das semanas, fui percebendo que também eu estava a evoluir. Depois de identificar aspetos relacionados com a projeção da voz, a gestão do espaço e a capacidade de captar a atenção dos alunos, comecei a sentir uma maior confiança na condução das aulas. Essa evolução ficou registada quando escrevi que *"já senti uma evolução positiva nestas duas aulas em todos esses aspetos"*, reconhecendo que a reflexão sistemática me permitia transformar dificuldades em oportunidades de melhoria (Reflexão semanal - Superação).

Os progressos dos alunos foram igualmente surgindo de forma gradual. Embora o desenvolvimento motor tenha sido evidente, designadamente nos jogos coletivos ao nível do controlo da bola, na continuidade das ações de jogo e na compreensão dos princípios básicos das modalidades, foi ao nível das relações interpessoais que observei as mudanças mais significativas. Ainda que persistissem algumas resistências, começou a verificar-se uma maior aceitação da constituição dos grupos proposta pela professora, uma comunicação mais funcional durante as tarefas e uma maior disponibilidade para cooperar com colegas fora do círculo habitual. Paralelamente, também a relação que fui construindo com a turma se foi fortalecendo. Como escrevi no final do período, *"tenho notado uma evolução na minha relação interpessoal com os alunos: alguns vêm ter comigo para desabafar, outros chegam a abraçar-me ou mostram felicidade em me ver"* (Reflexão semanal - Relações interpessoais). Estes pequenos gestos fizeram-me compreender que a criação de um clima de confiança constitui uma condição essencial para que a aprendizagem aconteça.

O encerramento do período trouxe também uma aprendizagem importante relativamente ao processo de avaliação. Mais do que atribuir classificações, percebi a responsabilidade inerente à tomada de decisões justas e fundamentadas sobre o percurso de cada aluno. Como refleti nesse momento, *"percebi que a atribuição de notas vai muito além de registar os resultados obtidos (...). Este momento foi extremamente importante para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, reforçando a*

importância do rigor e da justiça no processo avaliativo" (Reflexão semanal - Refletir, avaliar e celebrar).

Este primeiro período constituiu, assim, a verdadeira composição da partitura. Mais do que procurar interpretações perfeitas, foi o momento de conhecer os músicos, compreender o ritmo da turma e começar a construir as bases que sustentariam todo o trabalho desenvolvido nos períodos seguintes.

4.2. Dar Vida à Harmonia

Se o primeiro período correspondeu à composição da partitura, o segundo representou o momento de a colocar em prática. Depois de conhecer a turma e identificar as principais dificuldades dos alunos, o desafio passou a centrar-se na procura das estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem. Mais do que introduzir novos conteúdos, este período caracterizou-se por um processo contínuo de experimentação, reflexão e reajustamento da minha intervenção pedagógica.

No Voleibol, a continuidade da UD permitiu partir do conhecimento já adquirido sobre os alunos. Embora se verificassem progressos relativamente ao período anterior, persistiam dificuldades na continuidade das jogadas, na comunicação entre colegas e na compreensão de alguns princípios do jogo. Estas limitações levaram-me a privilegiar, numa primeira fase, a consolidação dos conteúdos anteriormente trabalhados, recorrendo novamente a situações reduzidas de jogo e a tarefas adaptadas ao nível da turma.

À medida que as aulas decorriam, fui percebendo que as dificuldades dos alunos não dependiam apenas da complexidade das tarefas, mas também da forma como estas eram organizadas. Uma das questões que mais marcou este período surgiu precisamente na constituição dos grupos de trabalho. Como escrevi na reflexão semanal "Que estratégia adotar?", *"tenho um grupo de alunos com dificuldades significativas no voleibol (...). A minha dúvida prende-se com a melhor estratégia a adotar: manter estes alunos juntos (...) ou inseri-los em grupos heterogéneos, onde alunos mais experientes possam ajudá-los a evoluir"*. Esta reflexão levou-me a experimentar diferentes formas de organização da turma, procurando encontrar um equilíbrio entre o respeito pelo ritmo

individual e o potencial da aprendizagem entre pares.

A diferenciação pedagógica passou, assim, a assumir um papel cada vez mais relevante. A organização de tarefas com diferentes níveis de dificuldade, a possibilidade de adaptação dos exercícios e a utilização de critérios de sucesso claros permitiram responder melhor à heterogeneidade da turma, promovendo uma participação mais significativa dos alunos.

Paralelamente, fui percebendo que a clareza da comunicação era igualmente determinante para o sucesso das aprendizagens. Na reflexão *"A Interação entre Aprendizagem Cognitiva, Motora e Relacional nas Aulas"*, reconhecia que *"ainda falho um pouco na transmissão de conhecimentos no voleibol, principalmente pela falta de clareza nos objetivos da aula e no que espero que os alunos consigam alcançar no final"*. Esta tomada de consciência levou-me a repensar a forma como apresentava as tarefas e os objetivos de aprendizagem. A partir desse momento, passei a estruturar o início das aulas em torno de três questões orientadoras – o que vamos fazer, como vamos fazer e por que é que vamos fazer –, procurando tornar mais explícito para os alunos o propósito de cada tarefa e o que se esperava que alcançassem. Esta estratégia revelou-se útil para aumentar a compreensão das atividades propostas e promover uma participação mais consciente e intencional dos alunos. Esta preocupação tornou-se particularmente evidente durante o processo de avaliação. Após uma primeira avaliação, percebi que muitos alunos não tinham compreendido plenamente os critérios nem as adaptações que poderiam realizar para melhorar o seu desempenho. Como refleti na semana "Ausência", *"comecei a aula reforçando todas as adaptações possíveis que os alunos podiam realizar (...). Durante a avaliação, deu para perceber quem realmente estava atento"*. Esta experiência fez-me compreender que avaliar implica também ensinar os alunos a compreender o que lhes é pedido, reforçando a importância da avaliação enquanto momento de aprendizagem e não apenas de classificação.

Enquanto o Voleibol me desafiava sobretudo ao nível da comunicação e da diferenciação pedagógica, as Atividades Rítmicas e Expressivas colocaram-me perante desafios distintos. O período de ausência devido a doença interrompeu a continuidade da UD, pelo que quando regressei tive de retomar o trabalho desenvolvido pelos colegas estagiários. Este regresso levou-me a perceber que muitos alunos, apesar de possuírem

um guião detalhado, continuavam a revelar dificuldades em compreender aquilo que era esperado na construção da coreografia.

Foi precisamente essa dificuldade que me levou a reformular a estratégia inicialmente prevista. Em vez de insistir apenas na explicação verbal, construí um esquema visual que sintetizava os principais critérios da tarefa. Tal como registei na reflexão "O regresso à normalidade", *"por ser um recurso mais visual, os alunos estavam mais atentos do que o habitual"*. Esta experiência reforçou a importância de adaptar os recursos pedagógicos às características da turma, mostrando-me que pequenas alterações na forma de comunicar podem produzir mudanças significativas no envolvimento e na compreensão dos alunos.

Outro momento particularmente marcante deste período foi a formação de Ginástica Urbana realizada na Escola Secundária António Nobre. Para além das aprendizagens técnicas, esta experiência permitiu-me observar diferentes formas de exercer a docência. Como escrevi na reflexão "Que estratégia adotar?", *"algo que me chamou bastante a atenção foi a forma como o professor Alexandre já tem uma identidade muito própria enquanto docente (...). A sua postura cativante e dinâmica mostrou como a forma de comunicação e a energia do professor podem influenciar o envolvimento dos alunos na aula"*. Esta observação levou-me a refletir sobre a construção da minha própria identidade profissional, procurando compreender quais as características que gostaria de desenvolver na minha prática futura.

Ao longo deste período, fui também percebendo que ensinar não depende apenas do domínio dos conteúdos ou das estratégias metodológicas. Exige igualmente encontrar um equilíbrio entre proximidade e autoridade, entre flexibilidade e definição de limites. Esta preocupação atravessou várias das minhas reflexões e ficou particularmente evidente quando escrevi que *"começo a perceber que a minha tendência natural é criar uma relação próxima com os alunos (...). No entanto, sei que essa proximidade só é eficaz se houver uma base de respeito bem estabelecida"* (Reflexão semanal "Processo contínuo, mas oscilatório"). Mais do que procurar um estilo de ensino perfeito, comecei a compreender que construir uma identidade docente implica um processo contínuo de experimentação, reflexão e ajustamento.

Assim, o segundo período constituiu uma etapa decisiva na consolidação da

minha prática pedagógica. Se, no primeiro período, procurei compreender a turma, nesta fase comecei a compreender-me enquanto professora. A cada aula, a cada decisão e a cada reflexão, a melodia foi ganhando maior fluidez, permitindo que a partitura inicialmente composta começasse verdadeiramente a transformar-se numa interpretação cada vez mais consciente, consistente e pessoal.

4.3. A Interpretação da Obra

O terceiro período representou a fase em que a "obra" começou verdadeiramente a ganhar maturidade. Depois de um percurso marcado pelo conhecimento da turma e pela consolidação progressiva das aprendizagens, este momento permitiu aprofundar competências, reforçar a autonomia dos alunos e consolidar princípios pedagógicos que tinham vindo a orientar a minha intervenção. As modalidades de Orientação e Atletismo proporcionaram contextos distintos, mas complementares, desafiando simultaneamente o desenvolvimento dos alunos e a minha capacidade de ajustar continuamente as opções metodológicas às necessidades da turma.

No âmbito da Orientação, e de acordo com a planificação do grupo disciplinar, os alunos tiveram um primeiro contacto estruturado com a modalidade, centrando-se na realização de percursos simples, na leitura elementar de mapas e na tomada de decisão em contexto. Não foi realizada uma avaliação diagnóstica formal, uma vez que se tratava de uma modalidade introdutória e com um número reduzido de aulas; contudo, a observação das primeiras sessões permitiu identificar uma dificuldade transversal: a manutenção da orientação correta do mapa após mudanças de direção.

Perante esta realidade, optei por uma progressão gradual, iniciando o trabalho em espaços reduzidos e familiares, recorrendo à planta da escola e estabelecendo analogias com situações do quotidiano, como a utilização do Google Maps, procurando tornar os conceitos mais acessíveis aos alunos. O trabalho em pares revelou-se particularmente importante, permitindo que os próprios alunos discutissem estratégias, corrigissem erros e tomassem decisões de forma colaborativa.

A nível metodológico, procurei articular momentos de instrução direta, essenciais para modelar procedimentos como a orientação do mapa e a leitura da legenda (Rosenshine, 2012), com estratégias de aprendizagem entre pares, promovendo a

autonomia e a cooperação (Ward & Lee, 2005). A progressão das tarefas foi organizada de forma crescente, exigindo gradualmente maior capacidade de leitura do mapa, confirmação de pontos de controlo e tomada de decisão em movimento. No final da unidade, foi possível observar uma evolução evidente na autonomia dos alunos, na identificação de referências espaciais e na capacidade de orientar corretamente o mapa ao longo do percurso.

Paralelamente, foi lecionada a unidade de Atletismo, incidindo nas corridas de velocidade, estafetas e corrida de obstáculos. A observação inicial, complementada pelos resultados previamente obtidos nos testes FITescola®, permitiu identificar dificuldades ao nível da coordenação motora, do alinhamento corporal, da passagem do testemunho e da transposição fluida de obstáculos. Estas informações orientaram o planeamento das aulas e permitiram ajustar os objetivos às necessidades da turma.

As estratégias implementadas privilegiaram a simplificação das tarefas, a utilização de material como facilitador da aprendizagem e a organização de progressões técnicas que permitissem aos alunos experimentar, errar e reajustar a sua ação. Em algumas situações, recorri à Descoberta Guiada, particularmente na corrida de obstáculos, desafiando os alunos a explorar diferentes ritmos, número de passadas e formas de ultrapassar os obstáculos, promovendo a reflexão sobre a própria ação, em consonância com o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008). Esta abordagem permitiu que os alunos compreendessem que não existia uma única solução para ultrapassar os obstáculos, valorizando a experimentação, o erro e o reajustamento como parte integrante do processo de aprendizagem. A unidade foi desenvolvida segundo os princípios do Modelo de Educação Desportiva (MED), através da constituição de equipas estáveis, da atribuição de diferentes papéis aos alunos e da realização de momentos de prestação pública (Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2011). Foram atribuídos os papéis de capitão de equipa, gestor de equipamento, gestor de resultados e estatísticas, cronometrista, responsável pela inclusão e treinador, procurando distribuir responsabilidades pela organização, funcionamento e dinâmica das equipas. Esta estratégia visou promover a autonomia, a responsabilização e a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes assumir funções distintas contribuindo para o desenvolvimento de competências de liderança, cooperação e organização.

A organização das equipas procurou respeitar não apenas o nível de desempenho, mas também as dinâmicas relacionais da turma, incentivando a interação entre alunos que habitualmente não trabalhavam em conjunto e promovendo um maior sentido de responsabilidade coletiva. À medida que os alunos assumiam diferentes responsabilidades dentro das equipas, tornou-se evidente uma maior capacidade de organização, comunicação e entreajuda, reduzindo progressivamente a necessidade da minha intervenção direta.

Ao longo deste período, fui igualmente consolidando aspetos relacionados com a minha intervenção pedagógica. Se, no início do estágio, sentia dificuldade em transmitir de forma clara aquilo que pretendia que os alunos aprendessem, progressivamente fui estruturando melhor a comunicação dos objetivos das aulas. Tal como registei numa das reflexões semanais, percebi que "*ainda falho um pouco na transmissão de conhecimentos (...), principalmente pela falta de clareza nos objetivos da aula e no que espero que os alunos consigam alcançar no final"* (Reflexão Semanal - A Interação entre Aprendizagem Cognitiva, Motora e Relacional nas Aulas). A partir desta tomada de consciência, passei a organizar sistematicamente a apresentação das tarefas através de três questões orientadoras: o que vamos fazer, como o vamos fazer e porque o vamos fazer. Esta estratégia revelou-se importante para tornar os objetivos mais claros, favorecer a compreensão das tarefas e aumentar o envolvimento dos alunos.

Globalmente, tanto na Orientação como no Atletismo, verificaram-se progressos consistentes nos alunos ao nível da autonomia, da coordenação, da tomada de decisão e da cooperação. Mais do que os resultados obtidos nas diferentes tarefas, destacou-se a evolução da turma na forma como enfrentava novos desafios, assumia responsabilidades e colaborava com os colegas. Paralelamente, este período representou também uma fase de consolidação da minha própria prática pedagógica, permitindo-me intervir com mais segurança, ajustar estratégias com mais naturalidade e reconhecer que ensinar implica um processo contínuo de observação, adaptação e aprendizagem. Tal como uma obra musical nunca é interpretada exatamente da mesma forma, compreendi que também o ensino exige uma leitura contínua do contexto, dos alunos e das suas necessidades, procurando que cada aula constituísse uma nova oportunidade de aprendizagem, tanto para eles como para mim.

4.4. A Aptidão Física como Dimensão Transversal do Processo de Ensino-Aprendizagem

Ao contrário das restantes matérias lecionadas, a aptidão física constituiu uma dimensão transversal a todo o processo de ensino-aprendizagem, estando presente desde a avaliação diagnóstica até ao final do ano letivo. Mais do que uma componente de avaliação, constituiu um instrumento de diagnóstico, planeamento e acompanhamento da evolução dos alunos, orientando continuamente a intervenção pedagógica.

A aptidão física constitui um dos eixos centrais da Educação Física, encontrando-se diretamente associada à saúde, ao bem-estar e à adoção de estilos de vida ativos, contribuindo para o desenvolvimento motor global dos alunos (Pereira & Moreira, 2013). Neste contexto, a plataforma FITescola® disponibiliza testes padronizados e valores de referência que apoiam a monitorização da evolução dos alunos e a definição de objetivos pedagógicos (DGE, 2024). Contudo, a sua utilização ultrapassa a simples avaliação do desempenho, assumindo-se como um processo educativo que favorece a interpretação dos resultados, a autorregulação e a literacia em saúde, ao tornar explícitos os critérios de avaliação e as metas de progressão (DGE, 2024; Pereira & Moreira, 2013).

A operacionalização desta componente decorreu de forma contínua ao longo do ano letivo, recorrendo aos mesmos testes em todos os períodos: vaivém (resistência aeróbia), corrida de 40 metros (velocidade), impulsão horizontal, senta-e-alcança (flexibilidade dos membros inferiores), abdominais e flexões (força dos membros superiores). No primeiro período realizou-se a avaliação diagnóstica, enquanto no segundo e terceiro períodos decorreram momentos de monitorização e avaliação sumativa, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e reajustar a intervenção pedagógica sempre que necessário.

A realização destes testes revelou-se fundamental, tanto para os alunos como para mim. Para os alunos, permitiu conhecer o seu ponto de partida, compreender onde se situavam face aos referenciais de saúde e identificar aspetos a melhorar. Para mim, constituiu um importante instrumento de diagnóstico, permitindo reajustar o planeamento das aulas e selecionar estratégias mais adequadas às necessidades da turma.

Desta forma, a avaliação deixou de assumir um caráter predominantemente classificativo para passar a orientar, de forma contínua, o processo de ensino-aprendizagem.

A operacionalização dos testes foi organizada de forma a promover a autonomia dos alunos. Em grupos previamente definidos, estes alternavam entre os papéis de executante e observador/contador, enquanto o professor assegurava a supervisão, a validação dos resultados e a correção técnica. Desde a avaliação diagnóstica foram disponibilizadas folhas plastificadas com os procedimentos, critérios de execução e valores de referência de cada teste. Paralelamente, procurei que os alunos compreendessem não apenas o que iam realizar, mas também como o deveriam fazer e por que razão cada teste era importante para acompanhar a sua evolução. Esta estratégia tornou os objetivos mais claros e favoreceu uma participação mais consciente e autónoma, permitindo que os próprios alunos interpretassem os seus resultados e acompanhassem o seu progresso ao longo do ano.

O desenvolvimento da aptidão física procurou afastar-se de uma lógica de treino repetitivo, recorrendo a estratégias diversificadas que favorecessem o envolvimento dos alunos. No primeiro período, recorreu-se frequentemente ao método Tabata, apoiado por cartões ilustrados em cada estação, facilitando a organização e a dinâmica das aulas. Simultaneamente, foram utilizados jogos lúdicos, exercícios analíticos e tarefas de caráter indireto, permitindo trabalhar as diferentes componentes da aptidão física de forma motivadora e pouco percecionada pelos alunos como treino formal. Em várias sessões, sobretudo nas aulas de maior duração (100 minutos), estas atividades foram integradas como momentos de ativação ou consolidação, contribuindo para manter elevados níveis de empenho e concentração.

A organização frequente dos alunos em pares promoveu a diversidade das interações e favoreceu o desenvolvimento da responsabilidade partilhada, apesar da resistência inicial demonstrada por alguns alunos. Progressivamente, e através da explicitação da intencionalidade pedagógica desta opção, essa resistência foi diminuindo. As principais dificuldades observadas relacionavam-se com a perceção corporal e com a qualidade da execução técnica, pelo que recorri de forma sistemática à demonstração, ao feedback individualizado e à utilização de suportes visuais,

incentivando simultaneamente a autoavaliação e o feedback entre pares. Deste modo, procurei articular momentos de instrução direta, fundamentais para garantir a correta execução dos exercícios, com estratégias de aprendizagem cooperativa que promovessem a responsabilidade individual e a participação ativa dos alunos.

Um dos episódios que melhor ilustra a importância desta abordagem ocorreu durante a realização do teste do vaivém. Como registei numa das reflexões semanais,

> "*O teste do vaivém foi realizado numa aula de sexta-feira e foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes, no qual me senti particularmente orgulhosa dos alunos. Muitos superaram-se verdadeiramente. Recordo, em particular, o caso de uma aluna que se encontrava a sete percursos do mínimo da zona saudável. Após parar, foi incentivada a continuar e, de forma surpreendente, conseguiu retomar o teste e ultrapassar esse valor em três percursos.*" (Reflexão semanal - Desafios, Emoções e Superações)

Este episódio reforçou a ideia de que a aptidão física não deve ser encarada apenas pelos resultados obtidos nos testes. Quando os alunos compreendem os objetivos, acompanham a própria evolução e recebem o incentivo adequado, a avaliação transforma-se também numa oportunidade de superação pessoal. Ao longo do estágio, fui percebendo que trabalhar a aptidão física significava muito mais do que melhorar indicadores de desempenho. Significava criar condições para que os alunos desenvolvessem confiança nas suas capacidades, reconhecessem a importância da atividade física para a sua saúde e assumissem um papel mais ativo na gestão da própria aprendizagem.

4.5. Orquestras em transição: lecionação de aulas ao 2º ciclo – 6ºano

De forma a complementar a experiência de ensino, em conjunto com os meus colegas de estágio, tive a oportunidade de conduzir três "orquestras" distintas, correspondentes a turmas do 6.º ano de escolaridade. Nesta fase, o papel do professor assumiu-se como o de maestro, responsável por orientar, organizar e harmonizar a ação coletiva, procurando que todos os alunos contribuíssem para o funcionamento do grupo.

A Educação Física enfrenta, na atualidade, diversos desafios relacionados com a

definição de processos pedagógicos e opções curriculares capazes de responder, de forma eficaz, aos resultados de aprendizagem pretendidos. Um dos principais desafios prende-se com a seleção de estratégias e modelos de ensino que permitam alcançar os objetivos educativos estabelecidos, garantindo aprendizagens significativas para todos os alunos (Ennis, 2011). Esta problemática torna-se particularmente relevante no 2.º ciclo do Ensino Básico, contexto no qual se inseriram estas "orquestras", marcado por profundas transformações no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos.

Neste sentido, o ensino da Educação Física no 2.º ciclo deve assumir uma perspetiva de desenvolvimento integral, indo além da mera aquisição de competências motoras. Tal como numa orquestra, em que não basta dominar individualmente um instrumento, mas é essencial articular a ação com os restantes elementos, também em contexto educativo se torna fundamental promover aprendizagens nos domínios motor, cognitivo e afetivo. Assim, a aula de Educação Física deve ser encarada como um espaço privilegiado para a construção de uma "harmonia" global do aluno, reconhecendo a interligação entre diferentes dimensões do desenvolvimento humano (Wright & Li, 2009).

Apesar desta necessidade amplamente reconhecida, a concretização de uma Educação Física transformadora nem sempre se encontra claramente refletida nos currículos formais. Em diversos países, incluindo Portugal, os documentos curriculares tendem a apresentar orientações pouco explícitas relativamente ao desenvolvimento de competências transversais, como as *life skills*, não especificando de forma clara os meios, estratégias ou resultados de aprendizagem a atingir (Álvarez et al., 2007; Silva et al., 2016). Esta ausência de indicações concretas pode dificultar a atuação do professor enquanto maestro, exigindo uma maior intencionalidade pedagógica na construção das experiências de aprendizagem.

Ainda assim, a Educação Física constitui um contexto particularmente favorável ao desenvolvimento e à transferência de *life skills*, uma vez que promove, de forma natural, a interação social, a cooperação e o envolvimento ativo dos alunos. À semelhança de uma orquestra, onde cada elemento desempenha um papel essencial para o resultado final, os alunos são desafiados a estabelecer relações de cooperação, definir

objetivos comuns, assumir diferentes funções, incluindo papéis de liderança, e lidar com regras, conflitos e tomadas de decisão (Martinek & Hellison, 2016).

Foi neste contexto que a unidade de Jogos Pré-Desportivos assumiu um papel central. As opções metodológicas adotadas procuraram dar resposta aos desafios identificados através da criação de situações de aprendizagem em que o sucesso dependia claramente da articulação e do funcionamento coletivo. Os objetivos centraram-se na promoção da cooperação, da comunicação e da entreajuda, recorrendo a tarefas em que o desempenho individual, isoladamente, não era suficiente, sendo necessária uma verdadeira "sincronização" entre os elementos da turma.

As situações de aprendizagem foram estruturadas de modo a obrigar os alunos a coordenar ações, negociar estratégias e ajustar comportamentos em função dos colegas. Nos jogos de organização e ocupação de espaços, como o Jogo da Cadeira em Grupo (figura 9), a necessidade de todos os alunos se deslocarem e ocuparem rapidamente os espaços disponíveis implicou uma constante “afinação” entre os elementos da orquestra. A ação individual tinha impacto direto no resultado coletivo, levando os alunos a compreender que apenas através da cooperação e da atenção ao grupo seria possível alcançar o objetivo proposto.

De igual modo, os desafios que envolveram deslocamentos e progressões em grupo exigiram uma planificação conjunta da ação. A impossibilidade de avançar individualmente, aliada à necessidade de cumprir regras específicas, levou os alunos a distribuir funções, apoiar colegas com maiores dificuldades e ajustar o ritmo do grupo. Estas tarefas evidenciaram que o sucesso dependia da capacidade de cada elemento contribuir para a harmonia do conjunto, promovendo comportamentos de responsabilidade coletiva.

O Jogo dos Cartões reforçou esta dinâmica ao integrar tarefas que exigiam interação direta entre os alunos. A sua realização implicava a formação de pares ou pequenos grupos, a comunicação de ideias e a cooperação na execução das tarefas. Para além da componente motora, este exercício promoveu intencionalmente comportamentos de valorização do outro, incentivo e respeito, funcionando como um momento de construção de relações positivas dentro da “orquestra”.

Ao longo das aulas, a alternância entre tarefas de natureza marcadamente motora e desafios com forte componente social permitiu criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interdependente. Os alunos foram constantemente incentivados a comunicar, a ajustar-se aos colegas e a colaborar, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Estas experiências evidenciaram o potencial da Educação Física enquanto contexto privilegiado para a aprendizagem de *life skills*, nomeadamente a cooperação, a comunicação e o trabalho em equipa (Martinek & Hellison, 2016).

Os momentos de reflexão final assumiram um papel fundamental na consolidação das aprendizagens. Tal como um maestro que, após a atuação, analisa o desempenho da orquestra, estes momentos permitiram aos alunos refletir sobre as estratégias utilizadas, reconhecer dificuldades e identificar comportamentos facilitadores do trabalho em grupo. Este processo contribuiu para uma compreensão mais consciente da cooperação, favorecendo a sua transferência para outros contextos.

Apesar de a diferença etária entre o 6.º e o 7.º ano não ser muito significativa, a experiência de lecionar estas "orquestras" revelou-se particularmente enriquecedora. No geral, os alunos responderam de forma positiva às atividades propostas, demonstrando envolvimento e disponibilidade para colaborar. Ainda assim, em algumas turmas, surgiram alunos mais reticentes em integrar o grupo, o que exigiu uma intervenção mais próxima e ajustada. Foram experimentadas estratégias de incentivo, apoio individual e integração progressiva, nem sempre com o impacto desejado, o que evidenciou a complexidade da gestão da dinâmica coletiva.

Esta experiência permitiu compreender que, mesmo dentro da mesma faixa etária, cada turma possui a sua própria "sonoridade", exigindo do professor uma constante adaptação. Reforçou-se, assim, a importância do papel do docente enquanto maestro, capaz de ajustar a intervenção pedagógica, promover a participação de todos e orientar o grupo no sentido de uma verdadeira harmonia coletiva.

4.6.Para além dos ensaios

Ao longo do ano letivo, participei em diversas atividades extracurriculares que

complementaram a prática letiva e me permitiram conhecer diferentes dimensões da vida escolar. Estas experiências proporcionaram oportunidades de aprendizagem em contextos distintos da aula de Educação Física, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e para uma compreensão mais abrangente do papel do professor na escola.

Entre as diferentes atividades, o Clube de Escalada assumiu especial relevância. O acompanhamento regular dos treinos permitiu-me aprofundar conhecimentos técnicos da modalidade, desenvolver competências relacionadas com a observação, o feedback individualizado e a segurança dos alunos, bem como compreender a importância da progressão pedagógica na aprendizagem.

Paralelamente, este contexto favoreceu uma relação professor-aluno diferente da vivenciada em contexto de aula. A ausência da componente formal de avaliação e o acompanhamento continuado dos alunos permitiram estabelecer relações de maior proximidade, facilitando a comunicação, a confiança e o conhecimento das características individuais de cada aluno. O acompanhamento dos alunos em competição reforçou ainda a importância da cooperação e da entreajuda, características muito presentes nesta modalidade, onde a superação pessoal se sobrepõe frequentemente à rivalidade entre participantes.

O corta-mato escolar e regional constituiu uma das experiências mais marcantes do estágio, sobretudo pela oportunidade de compreender a complexidade inerente à organização de um evento desta dimensão. A distribuição de funções entre professores, a articulação entre diferentes intervenientes, a gestão logística e a capacidade de resposta perante imprevistos evidenciaram que o sucesso destas iniciativas depende de um planeamento rigoroso e de um elevado nível de coordenação.

A fase regional proporcionou ainda o contacto com outras escolas e professores, permitindo conhecer diferentes formas de atuação em contexto competitivo. A observação de distintas abordagens relativamente à competição reforçou a importância de promover valores como o *fair play*, a participação e a ética desportiva, evidenciando o papel do professor enquanto educador também nestes contextos.

Outro momento particularmente enriquecedor surgiu no âmbito da formação em Ginástica Urbana, que me proporcionou o contacto com uma realidade escolar distinta. Esta experiência permitiu-me compreender de que forma as características das infraestruturas e dos recursos disponíveis podem condicionar o planeamento e a

implementação das aulas de Educação Física, reforçando a importância da capacidade de adaptação do professor às especificidades de cada contexto educativo.

As restantes atividades, nomeadamente a Semana Europeia do Desporto, a Taça do Desporto Escolar, as atividades inclusivas e as visitas de estudo, contribuíram igualmente para ampliar a minha compreensão do papel educativo da escola. Permitiram contactar com diferentes modalidades e jogos tradicionais, participar em contextos inclusivos, acompanhar os alunos em atividades culturais e observar o impacto que experiências diversificadas podem ter no seu desenvolvimento pessoal, social e motor.

Globalmente, as atividades extracurriculares constituíram um complemento essencial ao estágio pedagógico. Para além de proporcionarem aprendizagens significativas aos alunos, permitiram-me desenvolver competências organizacionais, pedagógicas e relacionais, reforçando a importância de uma intervenção docente que ultrapassa o espaço da aula e contribui para a formação integral dos alunos. O quadro abaixo apresenta uma síntese das atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, destacando o papel desempenhado e os principais contributos para os alunos e para o meu desenvolvimento profissional.

Atividade	***Papel desempenhado***	***Contributo para a aprendizagem dos alunos***	***Contributo para o desenvolvimento profissional***
Clube de Escalada	Acompanhamento dos treinos, apoio técnico e supervisão da segurança	Desenvolvimento da autonomia, cooperação, confiança e superação pessoal	Desenvolvimento de competências técnicas, feedback individualizado, gestão da segurança e relação pedagógica em contexto extracurricular
Semana Europeia do Desporto	Apoio nas atividades promovidas por entidades externas e dinamização dos recreios ativos	Diversificação das experiências motoras através do contacto com diferentes modalidades e jogos tradicionais	Contacto com diferentes metodologias e reflexão sobre diferentes estratégias de dinamização e intervenção
Corta-mato	Colaboração na organização e acompanhamento da prova	Participação, espírito de pertença e fair play	Compreensão da organização de eventos escolares e reflexão sobre os valores do desporto

Formação em Ginástica Urbana	Participação em formação prática e observação de estratégias pedagógicas	Participação em atividades desafiantes que promoveram a exploração das capacidades motoras	Aquisição de estratégias pedagógicas e de gestão da turma; reflexão sobre a influência da comunicação e da postura do professor no envolvimento dos alunos.
Taça do Desporto Escolar	Colaboração na preparação da equipa de badminton e acompanhamento da competição	Cooperação, compromisso e representação da escola	Experiência na orientação de alunos em contexto competitivo
Atividades Inclusivas	Dinamização de uma estação de atividades	Inclusão, cooperação e expressão emocional	Sensibilização para a educação inclusiva
Visitas de Estudo	Acompanhamento da turma em contexto não formal	Aprendizagens em contexto não formal, enriquecimento cultural e fortalecimento das relações	Contacto com os alunos em contextos não formais

5. Escutar para refletir: diálogo e desenvolvimento profissional

Ao longo do estágio fui percebendo que o desenvolvimento profissional não acontece apenas através da acumulação de experiências ou da aprendizagem de novas estratégias de ensino. Muitas das aprendizagens mais significativas surgiram quando comecei a atribuir um novo significado a aspetos da minha prática que, até então, aconteciam de forma quase intuitiva. Foi precisamente nesse processo de reflexão que comecei a compreender melhor não só a minha intervenção pedagógica, mas também a professora que procurava tornar-me.

Numa das semanas do terceiro período, a PC partilhou comigo uma frase de Rubem Alves, *"Nas conversas moram mundos diferentes do meu."*, e convidou-me a refletir sobre o seu significado e sobre a forma como esta poderia relacionar-se com a minha prática pedagógica.

Confesso que, naquele momento, compreendi o sentido da frase, mas não reconheci imediatamente a ligação que a PC estabelecia comigo. Foi apenas ao refletir sobre ela, ao longo dos dias seguintes, que comecei a perceber algo que até então nunca tinha pensado de forma consciente. Sempre procurei conhecer os alunos para além daquilo que demonstravam durante a aula. Conversar com eles, ouvi-los e tentar compreender as razões por detrás de determinados comportamentos; tal fazia parte da minha forma de estar de uma forma tão natural que nunca tinha questionado o significado pedagógico dessa atitude. Aos poucos, fui compreendendo que aquelas pequenas conversas antes do início da aula, durante uma pausa ou no final da sessão não eram apenas momentos de proximidade. Eram oportunidades para conhecer melhor quem eram os alunos, compreender diferentes formas de pensar, identificar preocupações e interpretar comportamentos que, observados apenas durante a prática, poderiam facilmente ser entendidos como falta de interesse, desmotivação ou indisciplina. Percebi que cada aluno transporta consigo um mundo próprio, feito de experiências, expectativas, inseguranças e vivências que influenciam inevitavelmente a forma como participa, aprende e se relaciona com os outros.

Esta tomada de consciência levou-me também a olhar de forma diferente para o meu papel enquanto professora. Ensinar deixou de significar apenas planear tarefas, transmitir conteúdos ou avaliar desempenhos. Passou igualmente a significar procurar

compreender quem tenho à minha frente, reconhecendo que a relação pedagógica se constrói através da confiança, da escuta e da capacidade de adaptar a intervenção às características de cada aluno. Hoje reconheço que muitas das decisões pedagógicas que fui tomando ao longo do estágio nasceram precisamente desse conhecimento mais profundo da turma.

Paralelamente, fui percebendo que esta capacidade de escutar os alunos caminhava lado a lado com outra aprendizagem igualmente importante: aprender a escutar a minha própria prática. As reflexões semanais deixaram progressivamente de ser um simples registo das aulas para se transformarem num espaço de questionamento. Mais do que identificar aquilo que tinha corrido bem ou menos bem, comecei a procurar compreender as razões que sustentavam as minhas decisões e a pensar em formas de responder melhor às necessidades dos alunos.

Neste processo, o acompanhamento da PC assumiu um papel determinante. Mais do que apresentar soluções, desafiava-me constantemente a justificar as minhas opções, a olhar para as situações sob diferentes perspetivas e a transformar as dificuldades em oportunidades de aprendizagem. Foi através dessas conversas que compreendi que refletir não significa apenas analisar aquilo que fazemos, mas sim procurar compreender porque o fazemos e de que forma as nossas decisões influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Esta perspetiva encontra-se em consonância com a literatura, que identifica a prática reflexiva como um dos pilares do desenvolvimento profissional docente (Zembylas, 2003; Kelly, 2006; Korthagen & Vasalos, 2005). A experiência, por si só, não garante aprendizagem; é a reflexão crítica sobre a experiência que permite reconstruir conhecimentos, transformar crenças e orientar novas formas de agir. Neste contexto, o PC desempenha um papel fundamental ao promover uma reflexão que ajuda o futuro professor a atribuir significado às suas experiências e a construir progressivamente a sua autonomia profissional (Korthagen, 2009).

Ao olhar para trás, reconheço que uma das maiores aprendizagens deste estágio não foi descobrir uma nova forma de ensinar, mas tomar consciência de uma característica que sempre fez parte da minha forma de estar e compreender o seu verdadeiro valor pedagógico. Percebi que escutar os alunos não constitui apenas um

gesto de empatia ou de proximidade; é também uma forma de conhecer melhor quem temos à nossa frente e de fundamentar decisões pedagógicas mais conscientes e ajustadas às suas necessidades.

Foi precisamente esta tomada de consciência que começou a transformar a forma como me vejo enquanto professora. Compreender o valor da escuta, da relação e da reflexão permitiu-me construir uma prática mais consciente e intencional, preparando o caminho para uma questão que me acompanhou ao longo de todo o estágio: que professora procuro ser?

6. A ideia de ser *fit* na perspetiva dos alunos: relações com a imagem corporal e a autoestima

Resumo

A adolescência é uma fase marcada pela construção da identidade e pela preocupação com a imagem corporal. Neste contexto, o conceito de *ser fit* é frequentemente associado a padrões estéticos, em detrimento de uma perspetiva centrada na saúde e no bem-estar. O presente estudo teve como objetivo compreender a forma como alunos do 7.º ano percecionam o conceito de *ser fit* e explorar a importância atribuída à imagem corporal, à autoestima e ao bem-estar nessa perceção. Recorreu-se a uma metodologia de investigação-ação, com abordagem predominantemente qualitativa, envolvendo 24 alunos. A recolha de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas, registos de observação e produções realizadas pelos alunos durante uma intervenção pedagógica centrada no conceito de *ser fit*, na imagem corporal e na autoestima. Os resultados evidenciaram que os alunos associavam inicialmente o conceito de *ser fit* sobretudo ao exercício físico, à alimentação saudável e à aparência física. Após a intervenção, observou-se uma compreensão mais abrangente do conceito, valorizando a saúde, o bem-estar, a autoestima e a aceitação corporal, bem como uma postura mais crítica relativamente aos padrões de beleza. Os resultados sugerem que a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a promoção de uma compreensão mais equilibrada do conceito de *ser fit*.

Palavras-chave: AUTOESTIMA; EDUCAÇÃO FÍSICA; IMAGEM CORPORAL; *SER FIT*.

Abstract

Adolescence is a developmental stage characterised by identity formation and increased concern with body image. In this context, the concept of *being fit* is often associated with appearance-related ideals rather than with health and well-being. This study aimed to understand how seventh-grade students perceive the concept of *being fit* and to explore the importance attributed to body image, self-esteem, and well-being in this perception. An action research methodology with a predominantly qualitative approach was adopted, involving 24 students. Data were collected through semi-structured interviews, observation records, and students' written productions developed during a pedagogical intervention focused on the concept of *being fit*, body image, and self-esteem. The results showed that students initially associated the concept of *being fit* mainly with physical exercise, healthy eating, and physical appearance. Following the intervention, a broader understanding of the concept emerged, with greater emphasis on health, well-being, self-esteem, and body acceptance, as well as a more critical perspective on beauty standards. The findings suggest that Physical Education can contribute to the development of critical thinking and promote a more balanced understanding of the concept of *being fit*.

Keywords: *BEING FIT*; BODY IMAGE; PHYSICAL EDUCATION; SELF-ESTEEM.

7. Introdução

A adolescência corresponde a uma fase marcada por profundas transformações físicas, psicológicas e sociais, durante a qual os jovens constroem a sua identidade e desenvolvem a forma como se percecionam a si próprios e aos outros (Steinberg, 2017). Neste período, a imagem corporal assume frequentemente uma importância acrescida, influenciando a autoestima, o bem-estar e as relações interpessoais dos adolescentes (Cash & Pruzinsky, 2002).

Paralelamente, os jovens contactam diariamente com diferentes modelos, tendências e padrões de beleza, através de múltiplos contextos sociais e mediáticos. Este contacto pode contribuir para a construção de representações acerca da aparência física e daquilo que é socialmente valorizado.

Neste ambiente, a ideia do que é ser fit tem vindo a ganhar visibilidade, sendo frequentemente utilizada sem uma compreensão clara do seu verdadeiro significado. Embora, numa perspetiva mais ampla, o termo esteja associado à adoção de hábitos de vida saudáveis, incluindo a prática regular de atividade física, uma alimentação equilibrada e a promoção do bem-estar geral, nem sempre é entendido dessa forma. Na verdade, frequentemente, a ideia de ser fit surge associada a determinados padrões estéticos, como a magreza, a definição muscular ou a aparência física considerada socialmente atrativa. Esta associação pode levar muitos jovens a valorizarem excessivamente a imagem corporal em detrimento de aspetos relacionados com a saúde, o bem-estar e a aceitação pessoal (Carrotte et al., 2015; Tiggemann & Zaccardo, 2015).

A literatura tem vindo a demonstrar que a preocupação com a aparência física e a insatisfação corporal podem surgir cada vez mais cedo, estando associadas a menores níveis de autoestima, ansiedade, insegurança e dificuldades ao nível das relações sociais. Por outro lado, uma perceção corporal positiva tende a relacionar-se com maiores níveis de confiança, bem-estar psicológico e participação em atividades físicas de forma saudável e prazerosa (Cash, 2012; Grogan, 2021).

Perante esta realidade, a escola assume um papel fundamental na promoção de competências que permitam aos alunos desenvolver uma visão crítica relativamente aos modelos e padrões de beleza com que contactam. Em particular, a Educação Física apresenta-se como um contexto privilegiado para abordar temas relacionados com a saúde, a imagem corporal, a autoestima e a valorização das diferenças individuais,

podendo, assim, contribuir para a edificação de uma compreensão mais abrangente do conceito de bem-estar (Bailey, 2006; Whitehead, 2010).

Foi neste enquadramento que surgiu o presente estudo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A intervenção procurou promover momentos de reflexão, debate e participação ativa acerca do que é ser fit, dos padrões de beleza e da imagem corporal. Para além da discussão destas temáticas, os alunos foram envolvidos em atividades práticas e reflexivas que lhes permitiram expressar as suas opiniões, questionar ideias preconcebidas e desenvolver uma visão mais crítica relativamente à imagem corporal e aos estereótipos associados à aparência física).

Assim, o presente estudo teve como objetivo compreender de que forma os alunos percecionam o conceito de ser fit e explorar a importância atribuída à imagem corporal e ao bem-estar nessa perceção. Mais especificamente, procurou-se identificar as ideias associadas ao ser fit, compreender a importância que os alunos atribuem à imagem corporal e analisar possíveis alterações nas suas perceções após a realização de uma intervenção pedagógica centrada nestas temáticas.

8. Enquadramento Teórico

8.1. A imagem corporal e a autoestima na adolescência

A imagem corporal corresponde à representação mental que cada indivíduo constrói acerca do seu próprio corpo, englobando perceções, pensamentos, emoções e comportamentos relacionados com a aparência física (Cash & Pruzinsky, 2002). Não depende exclusivamente das características corporais objetivas, mas também da forma como cada pessoa interpreta e avalia o seu corpo em função das suas experiências, do contexto social e das interações estabelecidas com os outros. Durante a adolescência, esta perceção tende a assumir uma importância acrescida devido às rápidas alterações físicas e emocionais características desta etapa do desenvolvimento. As mudanças associadas à puberdade, juntamente com a necessidade de integração no grupo de pares e a construção da identidade, tornam os adolescentes particularmente sensíveis à forma como acreditam ser vistos pelos outros (Steinberg, 2017).

A literatura tem demonstrado que a imagem corporal constitui um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento da autoestima nesta fase da vida. A satisfação com o

próprio corpo encontra-se frequentemente associada a maiores níveis de autoconfiança, bem-estar psicológico e participação social, enquanto a insatisfação corporal tende a relacionar-se com sentimentos de insegurança, ansiedade e menor valorização pessoal (Cash, 2012; Grogan, 2021). Contudo, importa distinguir imagem corporal de autoestima. Enquanto a imagem corporal diz respeito à forma como cada indivíduo perceciona e avalia o seu corpo, a autoestima corresponde à avaliação global que faz do seu próprio valor enquanto pessoa (Rosenberg, 1965). Apesar de serem conceitos distintos, encontram-se intimamente relacionados, verificando-se que uma perceção corporal negativa pode influenciar significativamente a autoestima, sobretudo durante a adolescência.

A forma como os adolescentes se relacionam com os outros também influencia a construção da imagem corporal e da autoestima. Comentários sobre a aparência física, experiências de aceitação ou rejeição e os modelos corporais valorizados socialmente podem alterar a forma como cada jovem avalia o seu próprio corpo. De acordo com Grogan (2021), é a interpretação destas experiências, mais do que as características físicas em si, que tende a influenciar a forma como os adolescentes se sentem relativamente ao seu corpo.

Perante esta realidade, importa promover contextos educativos que favoreçam uma relação positiva com o corpo, que valorizem as capacidades individuais, a diversidade corporal e o bem-estar, em detrimento da procura de um ideal físico frequentemente difícil ou impossível de alcançar.

8.2 Representações do ser *fit* e a cultura *fit*ness entre adolescentes

Nos últimos anos, a ideia de ser fit passou a integrar o vocabulário quotidiano, sobretudo entre os jovens, acompanhando a crescente visibilidade da cultura fitness. Apesar de ser amplamente utilizado, o termo nem sempre é compreendido na sua verdadeira essência, sendo frequentemente associado a ideias que privilegiam a aparência física em detrimento da saúde e do bem-estar.

Na sua origem, a ideia de ser fit relaciona-se com a adoção de um estilo de vida saudável, caracterizado pela prática regular de atividade física, por uma alimentação equilibrada e pela promoção do bem-estar físico e psicológico. Nesta perspetiva, ser fit não significa possuir um determinado tipo de corpo, mas sim adotar comportamentos que

contribuam para uma vida mais saudável e ativa. Contudo, a crescente visibilidade da cultura fitness pode contribuir para que o conceito seja, em alguns contextos, associado a corpos magros, musculados e visualmente atrativos, apresentados como símbolos de sucesso, disciplina e felicidade (Carrotte et al., 2015). Desta forma, aquilo que significa verdadeiramente ser fit acaba, muitas vezes, por ser substituído pela necessidade de parecer fit. Esta associação pode ser observada na divulgação de conteúdos de fitspiration, nos quais são apresentadas imagens de corpos considerados ideais, acompanhadas por mensagens relacionadas com exercício físico, alimentação e superação pessoal. Embora estes conteúdos possam incentivar estilos de vida ativos, a sua interpretação deve ser feita de forma crítica, sobretudo quando a aparência física é apresentada como principal indicador de saúde ou sucesso (Tiggemann & Zaccardo, 2015).

Importa, por isso, reconhecer que saúde e aparência física não são conceitos equivalentes. A Organização Mundial da Saúde (1948) define saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não se limitando à ausência de doença nem podendo ser determinada exclusivamente pela aparência corporal. Assim, indivíduos com características físicas muito distintas podem apresentar níveis semelhantes de saúde, bem-estar e qualidade de vida.

Durante a adolescência, esta distinção assume particular importância, pois é uma fase marcada pela construção da identidade e pela procura de aceitação social. Consequentemente, o exercício físico pode deixar de ser valorizado pelos seus benefícios para a saúde e passar a ser encarado como um meio para atingir um determinado padrão estético.

Neste sentido, torna-se fundamental promover uma compreensão mais ampla e crítica acerca do que ser *fit*, ajudando os jovens a reconhecer que um estilo de vida saudável vai muito além da aparência física. Mais do que parecer *fit*, importa compreender o que significa verdadeiramente ser *fit*, valorizando a saúde, o bem-estar, a autoestima e a diversidade corporal.

8.3. O papel da Educação Física na promoção da autoestima, da imagem corporal e do pensamento crítico dos alunos

Se a adolescência constitui um período particularmente marcado pela construção da identidade e pela preocupação com a imagem corporal, torna-se essencial que a escola

assuma um papel ativo na promoção de uma compreensão mais equilibrada da saúde, da imagem corporal e da atividade física. Neste contexto, a Educação Física apresenta-se como uma disciplina privilegiada para responder a este desafio.

Ao contrário da ideia frequentemente difundida de que a Educação Física se centra exclusivamente no desenvolvimento da condição física ou no desempenho motor, esta disciplina constitui igualmente um espaço de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento pessoal. Através das experiências proporcionadas nas aulas, os alunos têm oportunidade de conhecer melhor o seu corpo, reconhecer as suas capacidades, desenvolver a confiança em si próprios e compreender que a prática de atividade física deve estar associada ao bem-estar e à saúde, e não apenas à procura de determinados padrões de aparência (Bailey, 2006).

Esta perspetiva encontra-se intimamente relacionada com o conceito de literacia física. Segundo Whitehead (2010), a literacia física corresponde à motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão que permitem aos indivíduos valorizar e assumir responsabilidade pela participação em atividades físicas ao longo da vida. Mais do que desenvolver competências motoras, pretende-se formar indivíduos capazes de compreender a importância da atividade física para a sua saúde e qualidade de vida, adotando comportamentos ativos de forma autónoma e consciente.

Neste processo, o professor de Educação Física desempenha um papel determinante. Para além da organização das atividades de aprendizagem, cabe-lhe criar um ambiente seguro, inclusivo e promotor da reflexão, onde todos os alunos se sintam valorizados independentemente das suas características físicas ou do seu nível de desempenho. Ao privilegiar um clima de respeito, cooperação e valorização do esforço individual, o professor pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e de uma relação mais positiva com o próprio corpo.

Paralelamente, a disciplina oferece oportunidades privilegiadas para abordar temas que ultrapassam a dimensão motora da aprendizagem. A discussão de questões relacionadas com a imagem corporal e os padrões de beleza permite que os alunos desenvolvam competências de pensamento crítico e questionem modelos corporais socialmente valorizados. Desta forma, podem construir uma visão mais abrangente e equilibrada do que é ser fit, compreendendo que a saúde, o bem-estar e a prática de

atividade física não dependem da correspondência a um determinado padrão estético, mas da adoção de hábitos e comportamentos promotores de uma melhor qualidade de vida.

9. Metodologia

O presente estudo enquadra-se numa metodologia de investigação-ação, desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A investigação-ação caracteriza-se pela articulação entre a prática pedagógica e a investigação, permitindo ao professor identificar uma problemática, implementar uma intervenção, refletir criticamente sobre os seus efeitos e introduzir melhorias na sua prática e nas aprendizagens dos alunos (Coutinho et al., 2009; Elliott, 1991). Importa referir que as fases se articularam entre si, sendo a fase seguinte ajustada em função do que acontecia na anteriora me. Por exemplo, a informação recolhida nas entrevistas iniciais (fase 1) influenciou a escolha das temáticas da sessão de sensibilização (fase 2) e assim sucessivamente.

Atendendo aos objetivos definidos, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, privilegiando a análise das perceções, dos discursos e das reflexões produzidas pelos alunos relativamente ao conceito de ser fit, à imagem corporal e ao bem-estar.

Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido numa escola pública da região do Porto, envolvendo uma turma do 7.º ano de escolaridade do ensino básico, constituída por 24 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com uma média de idades de aproximadamente 12 anos.

A escolha desta turma resultou do contexto de intervenção da Prática de Ensino Supervisionada e da pertinência da temática para esta faixa etária. A adolescência constitui um período particularmente marcado pela construção da identidade e pela preocupação com a imagem corporal, aspetos que justificaram a realização da intervenção junto destes alunos.

Procedimentos e intervenção pedagógica

A intervenção decorreu entre o segundo e o terceiro período letivo, prolongando-se por aproximadamente dois meses. A meados do segundo período, antes da

implementação das atividades previstas, realizaram-se as entrevistas iniciais, com o objetivo de identificar as representações dos alunos relativamente ao conceito de *ser fit*, à imagem corporal e ao bem-estar.

Numa fase seguinte, foi dinamizada uma sessão de sensibilização e debate, integrada numa aula de Oferta Complementar cedida pela Diretora de Turma. Durante esta sessão abordaram-se temas relacionados com a cultura *fit*ness, a influência das redes sociais, os padrões de beleza, a autoestima e a imagem corporal, recorrendo à visualização de vídeos e campanhas de sensibilização, nomeadamente conteúdos desenvolvidos pela campanha Dove.

Ao longo das semanas seguintes, os alunos participaram em diferentes atividades de reflexão e sensibilização. Entre estas, destaca-se uma atividade realizada em pequenos grupos, na qual analisaram diferentes situações e questões relacionadas com as temáticas anteriormente discutidas, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e a partilha de perspetivas (Anexo F).

Na fase final da intervenção, os alunos elaboraram cartazes de sensibilização e participaram numa atividade simbólica de protesto contra os estereótipos de beleza, procurando incentivar a expressão de opiniões, o pensamento crítico e a valorização da diversidade corporal.

Por fim, no final do terceiro período, realizaram-se as entrevistas finais e procedeu-se à recolha das reflexões produzidas pelos alunos, permitindo comparar as suas conceções antes e após a intervenção.

Todas as atividades foram desenvolvidas em contexto escolar e integradas nas aulas de Educação Física e de Oferta Complementar, de acordo com o planeamento previamente definido.

Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados

Com o objetivo de compreender as perceções dos alunos relativamente ao conceito de ser fit, à imagem corporal e ao bem-estar, recorreu-se à utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, permitindo analisar o fenómeno sob diferentes perspetivas e promover a triangulação da informação recolhida.

As entrevistas constituíram o principal instrumento deste estudo, permitindo aprofundar as perceções dos alunos relativamente ao conceito de ser *fit*, à imagem corporal e ao bem-estar.

Foram realizadas entrevistas em dois momentos distintos. As entrevistas iniciais decorreram individualmente, enquanto as entrevistas finais foram realizadas maioritariamente em pares ou pequenos grupos de três alunos. Esta opção pretendeu favorecer uma conversa mais espontânea e reflexiva entre os participantes, possibilitando igualmente a discussão de diferentes perspetivas.

As entrevistas foram gravadas em vídeo e orientadas por um guião composto por quatro questões principais:

- Para ti, o que é ser *fit*?;
- Consideras-te *fit*? Porquê?;
- A tua imagem corporal é importante para ti? Porquê?;
- De que forma a tua imagem corporal afeta o teu bem-estar?

No final da intervenção foi acrescentada uma questão adicional:

- O que é que aprendeste com este projeto?

Foram ainda analisadas as produções realizadas pelos alunos durante a atividade final da intervenção. Nesta atividade, os participantes elaboraram cartazes de sensibilização relacionados com os estereótipos de beleza, a influência das redes sociais e a aceitação corporal, culminando numa ação simbólica de sensibilização.

Estas produções constituíram uma importante fonte de informação qualitativa, permitindo identificar ideias, valores e reflexões desenvolvidas pelos alunos após a intervenção pedagógica.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados integrou predominantemente procedimentos qualitativos, recorrendo pontualmente à quantificação da frequência das categorias identificadas.

Relativamente às entrevistas, aos registos de observação e às produções dos alunos, recorreu-se à análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos propostos por Bardin (2015). Após a leitura e organização dos dados, foram identificados asin principais categorias emergentes, relacionados com as conceções dos alunos sobre o conceito de *ser*

fit, a imagem corporal, a autoestima e, sempre que pertinente, a influência das redes sociais e dos padrões de beleza.

A utilização de diferentes instrumentos permitiu proceder à triangulação dos dados, aumentando a consistência da análise e proporcionando uma compreensão mais abrangente das perceções e reflexões dos alunos ao longo do estudo.

10.Resultados

Representações do que é ser *fit*

A análise das entrevistas iniciais e finais permitiu identificar diferentes representações dos alunos relativamente ao ser *fit*, verificando-se algumas alterações ao longo da intervenção pedagógica.

A categoria *Saúde/Bem-estar* incluiu respostas que associavam o conceito de *ser fit* à adoção de hábitos de vida saudáveis e ao bem-estar geral. A categoria *Exercício/Desporto* integrou referências à prática regular de atividade física, enquanto *Alimentação saudável* reuniu respostas relacionadas com hábitos alimentares equilibrados. A categoria *Aparência física* incluiu respostas centradas em características corporais, como ser magro ou musculado. A categoria *Indefinição* correspondeu às respostas em que os alunos afirmaram não saber definir o conceito. Por fim, a categoria *Dimensão psicológica* integrou respostas que associaram o conceito de *ser fit* ao bem-estar psicológico, à autoestima ou à confiança.

A Figura 1 apresenta a frequência de respostas enquadradas em cada categoria, nos momentos inicial e final da intervenção.

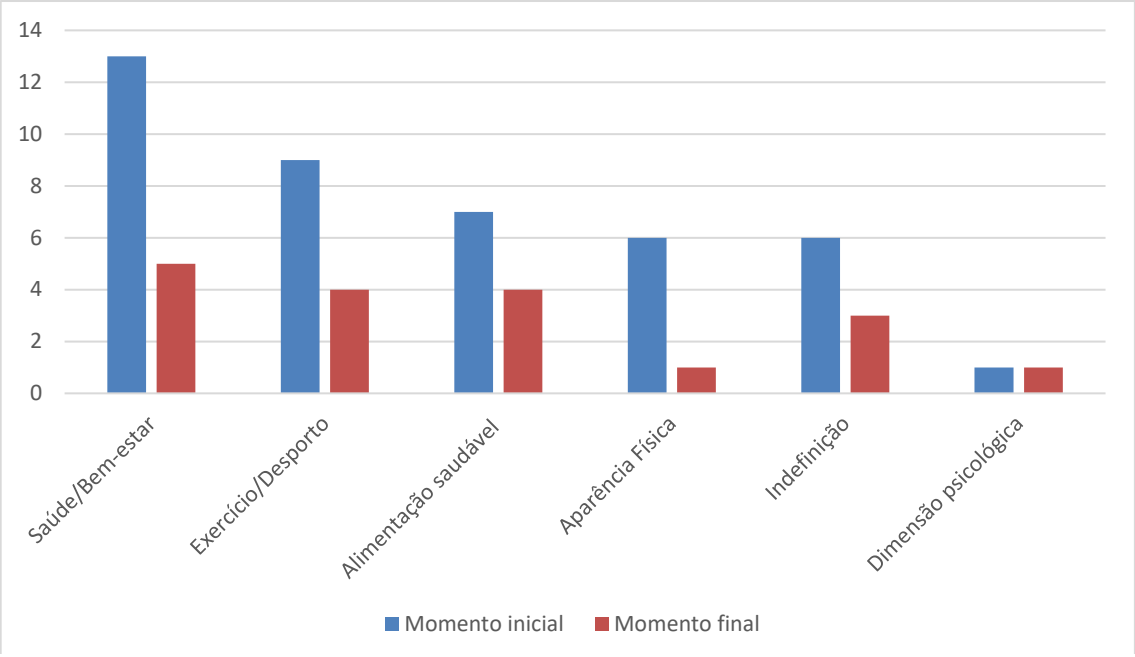


Figura 3 - Comparação das categorias associadas ao conceito de "ser *fit*" entre o momento inicial e final

No momento inicial, os alunos associaram predominantemente o conceito de *ser fit* à saúde e ao bem-estar, à prática de exercício físico e à alimentação saudável. Entre as respostas recolhidas destacam-se expressões como "*uma pessoa saudável*" (A1), "uma pessoa que vive do desporto" (A4), "*treinar, ter uma alimentação saudável*" (A3) e "*ser fit é fazer desporto durante a semana, ter uma alimentação saudável*" (A6).

Paralelamente, identificaram-se respostas que associavam este conceito à aparência física, através de expressões como *"ser magra"* (A2), *"ter um bom corpo"* (A7) e *"ter músculos e estar saudável"* (A16), revelando a associação entre o conceito de *ser fit* e determinados padrões corporais socialmente valorizados.

Alguns alunos demonstraram igualmente dificuldade em definir este conceito, respondendo apenas *"não sei"* (A5, A8, A10, A17, A20 e A23).

Nas entrevistas finais, manteve-se a associação entre o conceito de *ser fit*, a prática de exercício físico e a alimentação saudável. Contudo, observou-se um discurso mais centrado na saúde, no bem-estar e na aceitação corporal. A aluna A3 referiu que uma pessoa pode ter uma boa alimentação e praticar exercício sem, necessariamente, possuir *"o corpo mais bonito"*. Por sua vez, a aluna A13 destacou que passou a sentir-se mais confortável com a sua imagem corporal, afirmando: *"Antes eu não usava calças justas e agora percebi que é okay, desde que eu me sinta bem comigo."* Também a aluna A14

salientou que *"não devemos importar com a opinião dos outros e devemos ter autoestima"*. No seu conjunto, estes testemunhos sugerem uma compreensão mais ampla do conceito, menos centrada na aparência física e mais orientada para a saúde e o bem-estar.

Imagem corporal e bem-estar

Relativamente à importância atribuída à imagem corporal, verificou-se que uma parte significativa dos alunos considerou a aparência física importante para o seu bem-estar e para a forma como são percecionados pelos outros.

Os discursos dos alunos evidenciaram que a imagem corporal influencia a autoestima, a confiança pessoal e a forma como se relacionam com os outros. A aluna A6 referiu que *"gosto de me sentir bonita"*, acrescentando posteriormente que, quando não se sente dessa forma, *"fico muito mal"*. De igual modo, a aluna A12 afirmou que a sua imagem corporal era importante *"para os bons olhares dos outros, para não sofrer bullying"*, revelando a influência da validação social na perceção corporal.

Foram igualmente identificadas referências relacionadas com a comparação corporal e o desconforto em determinados contextos sociais. O aluno A11 referiu que a imagem corporal *"afeta em tudo, por exemplo, na praia tiras a camisola e tens um bocado de barriga"*. De forma semelhante, o aluno A15 destacou que poderia sentir-se mal *"à frente das outras pessoas"*, em situações como ir à praia ou à piscina.

Em contrapartida, alguns alunos evidenciaram uma relação mais positiva e equilibrada com a sua imagem corporal. O aluno A18 afirmou que *"o que importa não é a imagem corporal, mas sim a capacidade de poder praticar certo exercício"*, valorizando mais a funcionalidade e a capacidade física do que a aparência estética.

Observou-se ainda, em alguns casos, a existência de respostas aparentemente contraditórias. Um exemplo verificou-se no discurso da aluna A14 que, na entrevista final, afirmou que a sua imagem corporal *"não*" era importante para si, mas, quando questionada sobre a influência da imagem corporal no seu bem-estar, respondeu afirmativamente, sugerindo uma possível dificuldade em reconhecer a relação entre ambos os aspetos.

As entrevistas finais evidenciaram igualmente alterações na forma como alguns alunos percecionavam a própria imagem corporal. A aluna A13 afirmou: *"Antes eu não*

usava calças justas e agora percebi que é okay, desde que eu me sinta bem comigo e já uso como pode ver", evidenciando uma maior aceitação corporal e uma menor preocupação com a necessidade de corresponder a determinados padrões estéticos.

As reflexões realizadas durante a atividade de sensibilização reforçaram igualmente estas perceções, surgindo referências à autoestima, à insegurança corporal, ao impacto das comparações sociais, ao bullying e à aceitação corporal (Tabela 1).

Tabela 1 - Categorias identificadas nas reflexões dos alunos durante a atividade de sensibilização

Categorias	**Respostas dos alunos**
Impacto emocional	"mudança de emoções"; "impacto emocional"
Insegurança corporal	"dúvidas"; "dúvida sobre a aparência"
Bullying e pressão social	"bullying"
Autoestima e autoconfiança	"ter autoestima"; "ter autoconfiança"
Influência das redes sociais	"não se influenciar pelas redes sociais"; "às vezes é mentira"
Aceitação Corporal	"devemos nos aceitar como somos"; "ninguém é igual"

Os cartazes elaborados pelos alunos corroboraram estas ideias, através de mensagens como *"A aparência não define o valor de ninguém"*, *"O meu valor não depende da aprovação dos outros"*, *"Que se lixe o padrão"* e *"Ninguém é perfeito"*, evidenciando uma postura mais crítica relativamente aos padrões de beleza e uma valorização da diversidade corporal.



Figura 2 - Momento de apresentação dos cartazes

11. Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo permitiram compreender as conceções dos alunos relativamente ao conceito de ser fit, bem como a importância atribuída à imagem corporal, ao bem-estar e aos padrões de beleza durante a adolescência.

Numa fase inicial, verificou-se que muitos alunos associavam o conceito de *ser fit* à prática de exercício físico, à alimentação saudável e à saúde. Contudo, surgiram igualmente referências à aparência física, à magreza e à valorização corporal, evidenciando que este conceito é frequentemente percecionado para além da sua dimensão relacionada com a saúde, estando associado a determinados padrões corporais socialmente valorizados. Estes resultados vão ao encontro do descrito por Carrotte et al. (2017), que referem que o conceito de *ser fit* é frequentemente associado a corpos magros, musculados e considerados atrativos, em detrimento de uma perspetiva centrada na saúde e no bem-estar.

A associação entre o conceito de ser fit e determinadas características corporais encontrada nas respostas dos alunos pode ser compreendida à luz da literatura que evidencia a valorização social de determinados ideais de aparência. Esta associação tornou-se particularmente evidente nas respostas que relacionavam o ser fit com ser magro, ter um bom corpo ou possuir músculos. Embora tenham surgido referências às redes sociais durante a intervenção, os dados recolhidos não permitem estabelecer uma relação entre a utilização destas plataformas e as perceções de imagem corporal dos participantes.

As entrevistas evidenciaram precisamente algumas dessas preocupações. Referências ao *bullying*, ao receio do julgamento dos outros, à insegurança corporal e ao desconforto em situações sociais demonstraram que a imagem corporal influencia a forma como os alunos se percecionam e se relacionam com os outros. A preocupação manifestada relativamente à aparência física em contextos como a praia ou a piscina constitui um exemplo da relevância que a imagem corporal assume durante esta fase do desenvolvimento. Estes resultados corroboram o referido por Cash (2012) e Grogan (2021), que identificam a satisfação com a imagem corporal como um fator determinante para a autoestima, o bem-estar psicológico e a participação social durante a adolescência.

Apesar disso, também surgiram respostas que privilegiavam a saúde, o bem-estar e a funcionalidade do corpo em detrimento da aparência física. Alguns alunos

demonstraram valorizar a capacidade funcional do corpo e a prática de atividade física enquanto promotoras de saúde, revelando uma visão menos dependente dos padrões estéticos. Esta perspetiva encontra-se alinhada com a definição de saúde apresentada pela Organização Mundial da Saúde (1948), que a entende como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não se limitando à ausência de doença nem à aparência física.

Ao longo da intervenção pedagógica observaram-se alterações nas conceções de alguns participantes, sobretudo ao nível da valorização da autoestima, da aceitação corporal e da desconstrução da associação entre aparência física e valor pessoal. As entrevistas finais evidenciaram um discurso mais centrado no bem-estar, na confiança e na aceitação de si próprio, revelando uma compreensão mais abrangente do conceito de *ser fit*. Estes resultados sugerem que a reflexão promovida durante a intervenção contribuiu para uma visão mais equilibrada da saúde e da imagem corporal.

As atividades de sensibilização permitiram ainda observar uma atitude mais crítica relativamente a alguns conteúdos associados às redes sociais. Nas reflexões produzidas, alguns alunos reconheceram a necessidade de não se deixarem influenciar por determinadas mensagens e questionaram a correspondência entre os conteúdos apresentados e a realidade. Estes dados sugerem a pertinência de abordar criticamente os conteúdos relacionados com padrões de beleza, embora o presente estudo não permita estabelecer uma relação entre a utilização das redes sociais e a imagem corporal dos participantes.

Neste sentido, os resultados do presente estudo reforçam o potencial da Educação Física enquanto espaço privilegiado para promover não só o desenvolvimento motor, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos. Tal como defendem Bailey (2006) e Whitehead (2010), esta disciplina constitui um contexto privilegiado para desenvolver a confiança, o pensamento crítico e uma relação positiva com a atividade física. A integração de temáticas como a autoestima, a imagem corporal e a influência das redes sociais revelou-se pertinente, favorecendo uma compreensão mais crítica do conceito de *ser fit* e promovendo uma valorização da saúde e do bem-estar para além da aparência física.

12. Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo compreender as conceções dos alunos acerca do conceito de ser fit e explorar a importância atribuída à imagem corporal, à autoestima e ao bem-estar nessa perceção. Simultaneamente, procurou-se promover uma reflexão crítica sobre estas temáticas através de uma intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Física.

Os resultados obtidos permitiram verificar que, numa fase inicial, muitos alunos associavam o conceito de *ser fit* não apenas à prática de atividade física e à adoção de hábitos saudáveis, mas também à aparência física e à existência de um corpo socialmente valorizado. As entrevistas evidenciaram igualmente preocupações relacionadas com a imagem corporal, o receio do julgamento dos outros e a influência exercida pelas redes sociais, demonstrando a relevância destas questões durante a adolescência.

Ao longo da intervenção, foi possível observar uma evolução nas conceções de vários alunos. As entrevistas finais, as reflexões escritas e os cartazes produzidos evidenciaram uma maior valorização da autoestima, da aceitação corporal e do bem-estar, bem como uma atitude mais crítica perante os padrões de beleza e os conteúdos divulgados nas redes sociais. Embora não seja possível estabelecer uma relação de causalidade entre a intervenção e estas alterações, os resultados sugerem que a abordagem destas temáticas em contexto escolar pode favorecer processos de reflexão e contribuir para uma compreensão mais abrangente do conceito de *ser fit*.

Este estudo reforça, assim, a importância da Educação Física enquanto disciplina que ultrapassa o desenvolvimento das competências motoras, assumindo igualmente um papel relevante na promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos. A criação de espaços de diálogo e reflexão sobre temas como a imagem corporal, a autoestima e a influência das redes sociais revelou-se pertinente, permitindo aos alunos questionar ideias preconcebidas e desenvolver uma visão mais crítica relativamente aos padrões corporais e ao significado atribuído ao conceito de *ser fit*.

Apesar dos contributos do estudo, importa reconhecer algumas limitações. A inexistência de todos os registos das entrevistas finais limitou a comparação entre os dois momentos de recolha de dados. Acresce ainda que o reduzido número de participantes e a curta duração da intervenção condicionam a possibilidade de generalização dos resultados. Para além disso, o facto de o estudo ter sido desenvolvido apenas com uma

turma restringe a sua representatividade, pelo que os resultados devem ser interpretados à luz do contexto específico em que foram obtidos.

Neste sentido, futuras investigações poderão envolver um maior número de participantes, diferentes níveis de ensino e intervenções de maior duração, permitindo compreender de forma mais aprofundada o impacto de estratégias pedagógicas centradas na promoção da autoestima, da imagem corporal positiva e do pensamento crítico relativamente às redes sociais. Poderá igualmente ser pertinente explorar estas temáticas em articulação com outras disciplinas e projetos de educação para a saúde, reforçando a sua natureza interdisciplinar.

13.Referências

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, *76*(8), 397-401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Bardin, L. (2015). Análise de conteúdo. Edições 70.

Carrotte, E. R. V., Alyce M.; Lim, Megan S. C. (2015). Predictors of "Liking" Three Types of Health and Fitness-Related Content on Social Media: A Cross-Sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, *17*(8), e205. https://doi.org/10.2196/jmir.4803

Cash, T. F. (2012). Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (Vol. 1, pp. 334-342). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00054-7

Cash, T. F. P., Thomas (Ed.). (2002). *Body Image: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*. Guilford Press.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, *13*(2), 455-474.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

Grogan, S. (2021). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children* (4 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003100041

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400876136

Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Tiggemann, M., & Zaccardo, M. (2015). “Exercise to be fit, not skinny”: The effect of fitspiration imagery on women's body image. *Body Image*, *15*, 61-67. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.06.003

Whitehead, M. (2010). The Concept of Physical Literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy throughout the Life Course* (pp. 10-20). Routledge.

World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. World Health Organization.

14. A última nota, mas não o fim da melodia

Quando iniciei o estágio trazia já uma ideia bastante clara da professora que gostaria de ser. Ao longo do meu percurso escolar, foram os professores que demonstravam disponibilidade para ouvir, que procuravam conhecer os alunos para além da sala de aula e que estabeleciam relações de confiança aqueles que mais me marcaram. Sempre acreditei que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos e que a dimensão humana ocupa um lugar central na profissão docente.

O estágio não alterou essa convicção. Pelo contrário, permitiu-me confirmá-la e, sobretudo, compreender de que forma essa visão se concretiza na prática. Percebi que criar relações de proximidade exige intencionalidade, consistência e responsabilidade. Compreendi que ouvir os alunos não significa perder autoridade, tal como estabelecer limites não implica deixar de ser próxima. Pelo contrário, foi precisamente ao aprender a equilibrar proximidade e exigência que comecei a construir, de forma mais consciente, a professora que procuro ser.

Naturalmente, este percurso não foi isento de dúvidas. Um dos momentos mais marcantes aconteceu quando chegou a altura de assumir, pela primeira vez, a condução autónoma de uma aula de 100 minutos. A ansiedade fazia-me acreditar que ainda não estava preparada para assumir essa responsabilidade. Por sugestão da PC, prolongámos inicialmente por mais uma semana os ensaios partilhados. No entanto, quando surgiu a possibilidade de adiar novamente esse momento, percebi que estaria apenas a adiar um desafio por receio que, mais cedo ou mais tarde, teria de enfrentar.

Preparei essa aula ao detalhe, antecipando diferentes cenários e procurando encontrar resposta para tudo aquilo que poderia acontecer. Hoje percebo que, no fundo, procurava controlar aquilo que nunca poderia controlar: os alunos, as suas reações e a imprevisibilidade inerente a qualquer aula. Foi precisamente nesse momento que compreendi que ensinar não passa por prever todas as situações, mas por desenvolver a capacidade de responder àquilo que acontece em cada instante. No final da aula percebi que a maior barreira nunca tinha sido a turma, mas a imagem que eu própria tinha construído acerca das minhas capacidades. A confiança não surgiu quando deixei de sentir medo; surgiu quando compreendi que era capaz de agir apesar dele.

Ao longo deste percurso fui também tomando consciência de que algumas características que sempre fizeram parte da minha forma de estar podiam constituir importantes recursos pedagógicos. A disponibilidade para escutar, a empatia e a vontade de compreender os alunos deixaram de ser apenas traços da minha personalidade para passarem a integrar, de forma consciente, a minha identidade profissional. O estágio mostrou-me que conhecer os alunos, compreender as suas histórias e reconhecer a singularidade de cada um não representa um complemento à prática pedagógica: faz parte dela.

Ao mesmo tempo, compreendi que estas características, por si só, não chegam. A construção de um ambiente de aprendizagem seguro e significativo exige igualmente clareza na comunicação, coerência nas decisões, capacidade para estabelecer limites e coragem para tomar decisões que nem sempre agradam aos alunos. Talvez esta tenha sido uma das aprendizagens mais importantes deste percurso: perceber que não preciso de escolher entre ser próxima ou ser exigente. O verdadeiro desafio está em conseguir ser ambas.

A reflexão assumiu-se como um eixo central ao longo de todo o estágio. Mais do que analisar aquilo que corria bem ou menos bem, aprendi a questionar as razões que sustentavam as minhas decisões e a reconhecer que o desenvolvimento profissional acontece quando atribuímos significado às experiências vividas. As conversas com a PC, a partilha com os colegas de estágio e a escrita das reflexões semanais permitiram-me olhar para a minha prática de forma mais consciente, transformando muitas dúvidas em oportunidades de aprendizagem.

Apesar dos progressos alcançados, reconheço que este percurso está longe de terminado. Continuo a identificar desafios, nomeadamente ao nível da gestão da turma, da diferenciação pedagógica e da capacidade de responder à diversidade dos alunos. No entanto, deixei de encarar estas dificuldades como sinais de incapacidade. Hoje vejo-as como parte natural da profissão e como oportunidades para continuar a aprender, refletir e crescer.

Ao longo deste relatório recorri à metáfora da música para representar o processo de ensino-aprendizagem. No início, via o papel da maestrina sobretudo como o de orientar uma orquestra para que cada nota surgisse no momento certo. Hoje compreendo

essa metáfora de forma diferente. Ser professora não significa controlar todos os instrumentos nem garantir que tudo acontece exatamente como foi planeado. Significa escutar, interpretar, ajustar o ritmo sempre que necessário e criar condições para que cada aluno encontre o seu lugar dentro da "orquestra", contribuindo, à sua maneira, para uma melodia comum.

Ao iniciar este percurso, acreditava que o desafio seria ensinar bem. Hoje percebo que o verdadeiro desafio será continuar a aprender a ensinar, sem nunca deixar de aprender com aqueles que ensino. Afinal, foram precisamente os alunos, a PC, os colegas de estágio e todas as experiências vividas que me ajudaram a reconhecer, de forma mais consciente, a professora que sempre procurei ser.

Por isso, esta última nota não representa um fim. Representa apenas o encerramento de um primeiro andamento. A melodia continuará a ser escrita ao longo da minha vida profissional, através de novos alunos, novos desafios e novas aprendizagens.

Afinal, a melodia não termina aqui, apenas continua noutra pauta.

Bibliografia

Agrupamento Cooperante. (2022). *Projeto Educativo 2022–2025*. Documento interno.

Agrupamento Cooperante. (s.d.). *Regulamento interno*. Documento interno.

Australian Sports Commission. (2018). *Australian physical literacy framework*.

Barros, D. M. V., & Moreira, J. A. (2011). *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. S/e.

Cardoso, I., Batista, P. M. F., & Amândio, G. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, *22*(2), 523. https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129

Barney, D. C., & Christenson, R. (2010). The Spectrum of Teaching Styles: Style F - Guided Discovery.

Council of Europe. (2001). *European Sports Charter* (revised).

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria

Direção-Geral da Educação. (2018). *Educação Física: Aprendizagens essenciais*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Direção-Geral da Educação. (2024). *FITescola – Aptidão Física*. https://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=23

Dudley, D. A. (2015). A conceptual model of observed physical literacy. *The Physical Educator, 72*(5), 236–260. https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-6020

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(3), 264-281. https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Edições FMH-UTL.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16

Grabowski, D., & Thomsen, S. D. (2015). Parkour as health promotion in schools: A qualitative study on health identity. *World Journal of Education, 5*(3), 37–43. https://doi.org/10.5430/wje.v5n3p37

Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical literacy: Importance, assessment and future directions. *Sports Medicine*, *44*(9), 1177-1184. https://doi.org/10.1007/s40279-014-0205-7

Langton, T. W. (2007). Applying Laban's Movement Framework in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *78*(1), 17-53. https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597954

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série, n.º 237. https://diariodarepublica.pt/

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 166. https://diariodarepublica.pt

Mattsson, T., & Larsson, H. (2021). 'There is no right or wrong way': Exploring expressive dance assignments in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(2), 123–136. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752649

Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., & Graça, A. B. d. S. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. *Motriz: Revista de Educação Física*, *15*(4), 944-954. https://doi.org/10.5016/2562

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models in Physical Education* (4 ed.). Routledge.

Nguyen, T. T., Nguyen, L. T. H., Duong, T. T., Trinh, C. V., & Bui, L. T. (2025). Evaluating extracurricular educational activities: Perspectives from management staff and students. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, *8*(2), 3643-3651. https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.6068

Seow, P.-S., & Pan, G. (2014). A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance. *Journal of Education for Business*, *89*(7), 361-366. https://doi.org/10.1080/08832323.2014.912195

Pereira, E. d. S., & Moreira, O. C. (2013). Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, *7*(39), 309-316.

Qawaqzeh, S. S. A. (2023). The Impact of Using the Teaching Methods of (Guided Discovery, Training) on Learning Some Skills of Ground Movements in Artistic Gymnastics for Men among the Students of the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University
Ibero-American Journal of Exercise and Sports Psychology, *18*(3), 274-278.

Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Instituto Politécnico de Bragança.

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, *36*(1), 12-19.

UNESCO. (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. https://www.unesco.org/en/sport-and-anti-doping/international-charter-sport

Ward, P., & Lee, M.-A. (2005). Peer-Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, *24*(3), 205-225. https://doi.org/10.1123/jtpe.24.3.205

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Journal of Sport Science and Physical Education*, *65*, 29-34.

Whitehead, M. (Ed.). (2019). *Physical Literacy across the World* (1 ed.). Routledge.

Organization, W. H. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979

Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons - literature review. *Frontiers in Education*, *8*, 1273423. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1273423

Anexos

Anexo A – Caracterização da turma

Caracterização da Turma										
Nome	Nível de Habilidade			Nível de envolvimento na aula (empenho e persistência)			Interação social			Observações / Informações DT
	alto	médio	baixo	alto	médio	baixo	com todos	só com os amigos	não interage (isola-se ou é isolado)	
A1			x			x		x		Insegurança à exposição perante colegas
A2		x		x			x			
A3		x			x			x		
A4	x			x				x		
A5		x				Distrai-se facilmente		Fica afastado a falar com +2 colegas		
A6		x			x			x		
A7			Não gosta de EF			x		Grita e foge da bola		Défice de atenção e concentração grave - toma medicação
A8			x			x			x	Integração na turma: final do 1.º período
A9		x				x		x		Aluno repetente
A10		x				Pouco interesse		x		Aluno repetente
A11			x			Desiste facilmente		Resistência em jogar com colegas do sexo oposto		Insegurança à exposição perante colegas; receio da bola
A12			x			Desiste facilmente		x		
A13			x			Desiste facilmente		x		Insegurança perante o erro face às críticas dos colegas
A14		x		x			x			
A15			x			x		x		
A16	x			x					Dificuldade de integração por resistência dos colegas	
A17		x			x		x			
A18		x			x		x			
A19		x				x		Participativo pouco regulado		
A20		x				Distraí-se facilmente		x		
A21	x			x				x		Demonstra dificuldade em lidar com os erros dos outros e apresenta resistência em situações de derrota
A22	x			x			x			
A23	x			x				x		
A24		x				x		x		
A25					Distrai-se facilmente			x		

Anexo B – Roulement

Aulas de Educação Física Rotação 1 Rotação 2 Rotação 3 2024-2025

setembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
				12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

outubro						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	20	30	31		

novembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

dezembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17				

janeiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

fevereiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

março e abril						
D	S	T	Q	Q	S	S
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2	3	4	

abril						
D	S	T	Q	Q	S	S
		22	23	24	25	26
27	28	29	30			

maio						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

junho 6/6 – 9.º, 11º e 12.º anos 13/6 -5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos 27/6 – Pré e 1.º ciclo						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	

Rotação das Turmas nas Instalações de Educação Física 2024/25

2024-2025	2ª feira			3ª feira			4ª feira			5ª feira			6ª feira		
ROTAÇÃO 1	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol
ROTAÇÃO 2	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1
ROTAÇÃO 3	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin	Pol	Ext1	Gin
8.25-9.15	11ºCG	12ºE	11ºE	7ºB	10ºA	10ºF	11ºB	8ºD	11ºF	12ºF	10ºD	10ºA	12ºD	10ºC	
9.25-10.15	11ºCG	12ºE	11ºE	7ºB	10ºB	10ºF	8ºD	12ºA	11ºF	12ºF	10ºD	10ºA	12ºD	10ºC	11ºF
10.30-11.20	12ºC	10ºD	12ºA	12ºF	10ºB			11ºCG	11ºE	11ºA	12ºB	10ºE	11ºB	8ºB	11ºD
11.30-12.20	12ºC	12ºB	12ºA		Desp. adap		12ºD		11ºD	11ºA	Desp. adap	10ºE	11ºB	8ºB	11ºD
12.25-13.15	8ºA	12ºB	10ºE	11ºA	10ºC		8ºC	8ºB	12ºC		12ºE	10ºF		10ºB	
13.30-14.20															
14.25-15.15		9ºA		7ºA				8ºA	7ºC	7ºB		7ºE	8ºC	9ºC	7ºC
15.30-16.20	8ºD	9ºC		7ºA	9ºD	7ºE		8ºA	7ºC	7ºA	9ºB	7ºE	8ºC	9ºC	7ºD
16.30-17.20					9ºB	7ºD					9ºD		9ºE	9ºA	7ºD
17.25-18.15	9ºE				9ºB						9ºD		9ºE	9ºA	

Anexo C – Planificação Anual

MÊS	DIA	HORA	ESPAÇO	PLANIFICAÇÃO GRUPO DISCIPLINAR | UD	AULA Nº	PAA	OBSERVAÇÕES
set	13	14:25	poli	Jogos lúdicos para conhecer a turma	1		
	18	14:25	poli ou ext	Peddy paper - "Vamos conhecer melhor a escola"; Av. diagnóstica de voleibol	2 3		
	20	14:25	poli	Voleibol	4		
	25	14:25	poli ou ext	Voleibol	5 6		
	27	14:25	poli	Demonstração de andebol	7	Semana europeia do desporto	
out	2	14:25	poli ou ext	Voleibol	8 9		
	4	14:25	poli	Voleibol	10		
	9	14:25	poli ou ext	Voleibol	11 12		
	11	14:25	poli	Voleibol	13		
	16	14:25	poli ou ext	Voleibol	14 15		
	18	14:25	poli	Bateria de testes Fitescola	16		
	23	14:25	poli ou ext	Bateria de testes Fitescola	17 18		
	25	14:25	ext	Bateria de testes Fitescola	19		
	30	14:25	poli ou ext	Conhecimentos / Voleibol	20 21		
nov	1	Feriado					
	6	14:25	gin ou ext	Conhecimentos / Voleibol	22 23		
	8	14:25	ext	Conhecimentos	24		
	13	14:25	gin ou ext		25 26	CORTA MATO	
	15	14:25	ext	Fitescola Aptidão fisica	27		
	20	14:25	gin ou ext	Ginástica - Solo e Aparelhos	28 29		
	22	14:25	gin	Ginástica - Solo e Aparelhos	30		
	27	14:25	gin ou ext	Ginástica - Solo e Aparelhos / Aptidão Física	31 32		
	29	14:25	gin	Ginástica - Solo e Aparelhos	33		
dez	4	14:25	gin ou ext	Ginástica - Solo e Aparelhos / Aptidão Física	34 35		
	6	14:25	gin	Ginástica - Solo e Aparelhos	36		
	11	14:25	gin ou ext	Ginástica - Solo e Aparelhos	37 38		
	13	14:25	gin	Auto/Heteroavaliação	39		
poli - 16 / ext - 11 / gin - 12 | TOTAL: P - 39							
jan	8	14:25	poli ou ext	~~Voleibol~~	1 2		Chuva - Questionário para o estudo
	10	14:25	poli		3	Visita de Estudo	
	15	14:25	poli ou ext	Voleibol / Aptidão Física	4 5		
	17	14:25	poli		6	Corta-mato	
	22	14:25	poli ou ext	Voleibol	7 8		
	24	14:25	poli	Voleibol	9		
	29	14:25	poli ou ext	Voleibol / Aptidão Física	10 11		
	31	14:25	poli	Voleibol	12		
fev	5	14:25	poli ou ext	Atletismo (Velocidade) /Aptidão Física	13 14		Chuva - Estudo
	7	14:25	ext	Voleibol	15		Chuva - Estudo
	12	14:25	poli ou ext	Voleibol / Atletismo (Velocidade)	16 17		
	14	14:25	ext	Atletismo (Velocidade)	18		
	19	14:25	gin ou ext	Voleibol / Bateria de testes Fitescolas	19 20		
	21	14:25	ext	Fitescola Aptidão fisica	21		
	26	14:25	gin ou ext		22 23	Mega Sprint	
	28	14:25	ext	Atividades Ritimicas Expressivas (ARE) (Noção de ritmo)	24		

mar	5	Carnaval 3 a 5					
	7	14:25	gin	ARE	25		
	12	14:25	gin ou ext	ARE (Cumprimentos e Bolas)	26 27		
	14	14:25	gin	ARE (Arcos)	28		
	19	14:25	gin ou ext	ARE (Emoções)	29 30		
	21	14:25	gin	ARE (Composição Coreografia)	31		
	26	14:25	gin ou ext	ARE (Composição Coreografia)	32 33		
	28	14:25	gin	ARE (Avaliação Coreografia)	34		
abr	2	14:25	gin ou ext		35 36	Taça do Desporto Escolar - Voleibol e Badminton	
	4	14:25	gin	Preenchimento Questionátio Apz. Cooperativa / Auto/Heteroavaliação	37		
poli - 12 / ext - 12 / gin - 13 | TOTAL: P - 37							
	23	14:25	poli ou ext	Atletismo (Estafetas) / Orientação	1 2		
	25	Feriado					
	30	14:25	poli ou ext		3 4	Teatro	
maio	2	14:25	poli		5		
	7	14:25	poli ou ext	Atletismo (Estafetas e Obstáculos) / Orientação	6 7		
	9	14:25	poli	Atletismo (Estafetas)	8		
	14	14:25	poli ou ext	Atletismo (Estafetas e Obstáculos) / Orientação	9 10		
	16	14:25	ext	Atletismo (Estafetas e Obstáculos)	11		
	21	14:25	gin ou ext	Atletismo (Obstáculos) / Orientação	12 13		
	23	14:25	ext	~~Bateria de testes Fitescola~~	14		Chuva - Estudo
	28	14:25	gin ou ext	Avaliação Atletismo / Bateria de testes Fitescola	15 16		
	30	14:25	gin	Bateria de testes Fitescola	17		
junho	4	14:25	gin ou ext	Aptidão Física / Orientação	18 19		
	6	14:25	gin	Bateria de testes Fitescola	20		
	11	14:25	gin ou ext	Prenchimento Questionário para o estudo	21 22		
	13	14:25	gin	Auto/Heteroavaliação	23		
poli - 8 / ext - 6 / gin - 9 | TOTAL: P - 23							

Legenda
atividades da turma
acompanhamento de atividades outras turmas
feriados
Atividades relacionadas com Educação Fisica
polidesportivo
exterior
ginásio

Anexo D – UD de Ginástica de Aparelhos e de Solo

1- Fase do planeamento

1.Áreas de competências de perfil dos alunos (PASEO) que se pretendem desenvolver:
Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e criativo; Relacionamento interpessoal; Consciência e domínio do corpo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.

2.Quadro síntese com aprendizagens essenciais e critérios de avaliação transversais da escola e específicos da tarefa:

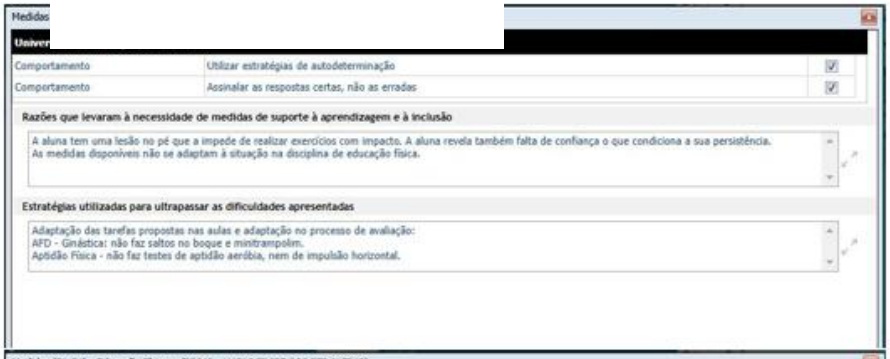
CRITÉRIOS		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | NÍVEL INTRODUTÓRIO
Transversais	**da Tarefa**	Conteúdos
CONHECIMENTOS	**Conhece e aplica: 5 pontos**	Aplica o conhecimento à prática ao nível do salto em extensão no MT; saltos no boque, sequência gímnica; das regras de segurança e do transporte de materiais.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E COMUNICAÇÃO	**Descobre e executa, estratégias adequadas para responder aos desafios 25 pontos**	Fluidez, segurança e controle do seu corpo em relação ao espaço, ao tempo e ao ritmo na realização da sequência gímnica, do esquema de trave, do salto em extensão no minitrampolim e do salto de eixo ou entre mãos no boque.
	Expressa-se com eficácia e clareza /Correção técnica 50 pontos	1. Realiza, após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim reuther, chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido um dos seguintes saltos: 1.1 Salto de eixo no boque, com os membros inferiores estendidos. 1.2 Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. 2. No mini-trampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realiza o seguinte salto: 2.1 Salto em extensão (vela) 3. Na trave baixa, em equilíbrio elevado, realiza um encadeamento dos seguintes elementos: 3.1 Entrada a um pé, com chamada do outro pé. 3.2 Marcha na ponta dos pés, à frente. 3.3 Elevação da perna direita e da perna esquerda. 3.4 Saída em salto em extensão com receção equilibrada no colchão. 4. No colchão realiza a seguinte sequência gímnica: 3 passos de corrida com chamada a dois pés, salto engrupado, seguido de salto de estrela com receção, rolamento à frente, 1/2 pirueta, descida atrás para vela, descida à frente para flexão do tronco à frente.
DESENVOLVIMENTO PESSOAL INTERPESSOAL e AUTONOMIA	**Trabalho em equipa 10 pontos**	Coopera com os companheiros nas correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança, pessoal e dos companheiros. Colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
	Construção da aprendizagem 10 pontos	Trabalha de forma autónoma e persistente. Autoavalia-se com responsabilidade, recebe o feedback que lhe é dado de forma positiva e construtiva e faz opções em função das suas capacidades.

3.Condições materiais da escola: 24 colchões e 2 colchões grossos; 2 colchões de queda; 1 plinto de madeira; 2 plintos de espuma; 1 mini-plinto; 2 boques; 1 trave baixa; 1 trave baixa de espuma; 5 bancos suecos; 10 espaldares; 3 reuthers; 1 minitrampolim; cordas, barreiras, ginásio da Escola Secundária Aurélia de Sousa (um ginásio com o chão de madeira e com 2 tabelas de basquetebol, espaço com capacidade mínima para dispor o material de ginástica cumprindo as regras de segurança).



4.Número de aulas previstas para cada uma das turmas: 7ºC conta com 11 aulas no ginásio; 7ºD conta com 12 aulas no ginásio; 7ºE conta com 12 aulas no ginásio.

5.DL54:
7º C:
7ºD:





7ºE:



6. Avaliação diagnóstica: não foi feito um momento formal de AD. Através da observação da prestação dos alunos na primeira aula, podemos identificar:

-Medo dos aparelhos, nomeadamente do bock;
-Apoio incorreto das mãos e falta de repulsão;
-Mau domínio do corpo (receção), acabando por terminar a tarefa fora do colchão.

7. Principais problemas esperados:
-Medo de certos aparelhos por serem muito altos e robustos;
-Hesitação na chamada (correr e chegar ao aparelho e travar);
-Má receção, sem controlo do corpo no momento do contacto com o colchão, várias vezes se projetando para a frente
-Má execução da técnica que os exercícios requerem (mau posicionamento das mãos no boque)

8. Soluções pensadas para resolver estes problemas:
- utilizar o material como condicionador e facilitador da aprendizagem
- utilizar materiais que não "magoem" (ex: plinto de espuma)
- promover situações de aprendizagem lúdicas
- diferenciação da tarefa
- partilha de critérios de êxito com os alunos
- alternar entre momentos cooperativos e momentos competitivos

2 - Linhas orientadoras para o trabalho na disciplina de educação física

---

Adequação das cinco linhas orientadoras para o trabalho na disciplina de educação física à matéria de ginástica: estratégias adotadas

1. Segurança:
    - afastando as estações de trabalho de zonas potencialmente perigosas (zonas de vidros, espelhos, paredes e portas) usando materiais adequados (colchão para diminuir o impacto de queda, sinalizadores para alertar alguma zona de perigo)
    - foco na mobilidade articular durante o aquecimento (para evitar possíveis lesões)
    - fazendo exercícios com graus de dificuldade adequados às capacidades dos alunos
2. Inclusividade:
    - diferenciação pedagógica - garantir que todos os alunos encontrem na aula tarefas que sejam simultaneamente possíveis de realizar e desafiantes
3. Trabalho de aptidão física nas várias fases da aula
    - "picos de intensidade" durante a aula: intervalo dinâmico nas aulas de 100 minutos ou trabalho de aptidão física no início ou fim da aula, nas sessões de 50 minutos.
4. Avaliação para a aprendizagem
    - partilha dos objetivos da aula e dos critérios de êxito com os alunos.
    - fomento da autoavaliação para fazer a escolha do nível de dificuldade do exercício.
5. Fomento de relações interpessoais positivas garantindo um ambiente positivo, em que todos se respeitem, trabalhem de forma colaborativa e contribuam para que a aula seja um local onde é agradável estar.
    - fomento da correção entre pares, da entreajuda e do apoio emocional para a realização das tarefas

Objetivos / Aulas	Perder medos	Orientação espacial/Cinestesia	Apoio palmar e repulsão	Noção de enrolar o corpo	Domínio do corpo	Encadeamento de ações gímnicas	Encadeamento da corrida, chamada, impulsão no aparelho	Salto/receção
1 e 2 (20/11)	-Circuito de ginástica urbana com diferentes estações que envolvam a superação de algumas inseguranças.	-Circuito de ginástica urbana com diferentes obstáculos com momentos de competição entre os alunos.			-Circuito de ginástica urbana com diferentes obstáculos com momentos de competição entre os alunos.			
3 (22/11)			Circuito: -Bear Walk com os MI em cima do banco sueco - Apoio facial invertido no plano vertical -Salto entre mãos para plinto de espuma	-Rolamento atrás e à frente em plano inclinado		-Introdução de elementos de ligação após ou antes os rolamentos (avião e meia pirueta)		-Receção em zona delimitada após salto no minitrampolim
4 e 5 (27/11)	-Queda de costas dos espaldares para colchão -Rastejar por baixo de colchões			-Rolamento à retaguarda e à frente com 2 níveis de dificuldade (plano horizontal e plano inclinado)		-Introdução de elementos de ligação após ou antes os rolamentos (avião e meia pirueta)		-Receção em zona delimitada após salto no minitrampolim
6 (29/07)			-Salto ao eixo sem corrida preparatória (a partir de banco sueco)		-Extensão e contração total do corpo através dos espaldares para o colchão; -Roda com 2 níveis de dificuldade (1-iniciada com um pé no trampolim reuther; 2-plano horizontal)	-Introdução de elementos de ligação após ou antes os rolamentos (avião e meia pirueta)	-Salto no mini-trampolim e no trampolim reuther com corrida (5m) preparatória, chamada a 1 pé e impulsão a 2 pés	
7 e 8 (04/12) Introdução ao esquema ginástica e ao circuito de parkour		-Realização de figuras gímnicas em grupos	-Salto ao eixo com e sem corrida preparatória (a partir de banco sueco)			-Realização sequencial do Salto engrupado, Salto de estrela, -Rolamento à frente, Meia pirueta, Descida atrás para vela, -Descida à frente para flexão do tronco à frente	-Salto em extensão no mini-trampolim com uma corrida preparatória de 5 metros -Salto ao eixo com corrida preparatória no boque e no plinto de espuma	-Salto à corda em grupo (2 a dar à corda, 4 saltos cada aluno) -Salto no minitrampolim e no trampolim reuther com corrida (5m) preparatória, chamada a 1 pé e impulsão a 2 pés
9 (06/12) Trabalho autónomo com o campo dividido nos dois circuitos (parkour e ginástica)			-Salto ao eixo com e sem corrida preparatória (a partir de banco sueco)	-Rolamento à frente e à retaguarda no plano horizontal ou inclinado		-Realização sequencial do Salto engrupado, Salto de estrela, Rolamento à frente, Meia pirueta, Descida atrás para vela, Descida à frente para flexão do tronco à frente	-Salto ao eixo com corrida preparatória no boque e no plinto de espuma	-Salto no minitrampolim e no trampolim reuther com corrida (5m) preparatória, chamada a 1 pé e impulsão a 2 pés
10 e 11 (11/12)	Avaliação Sumativa de Ginástica: Circuito 1 (ginástica) e circuito 2 (ginástica urbana) da Taça do Desporto Escolar							
12 (13/12)	Auto/Heteroavaliação							

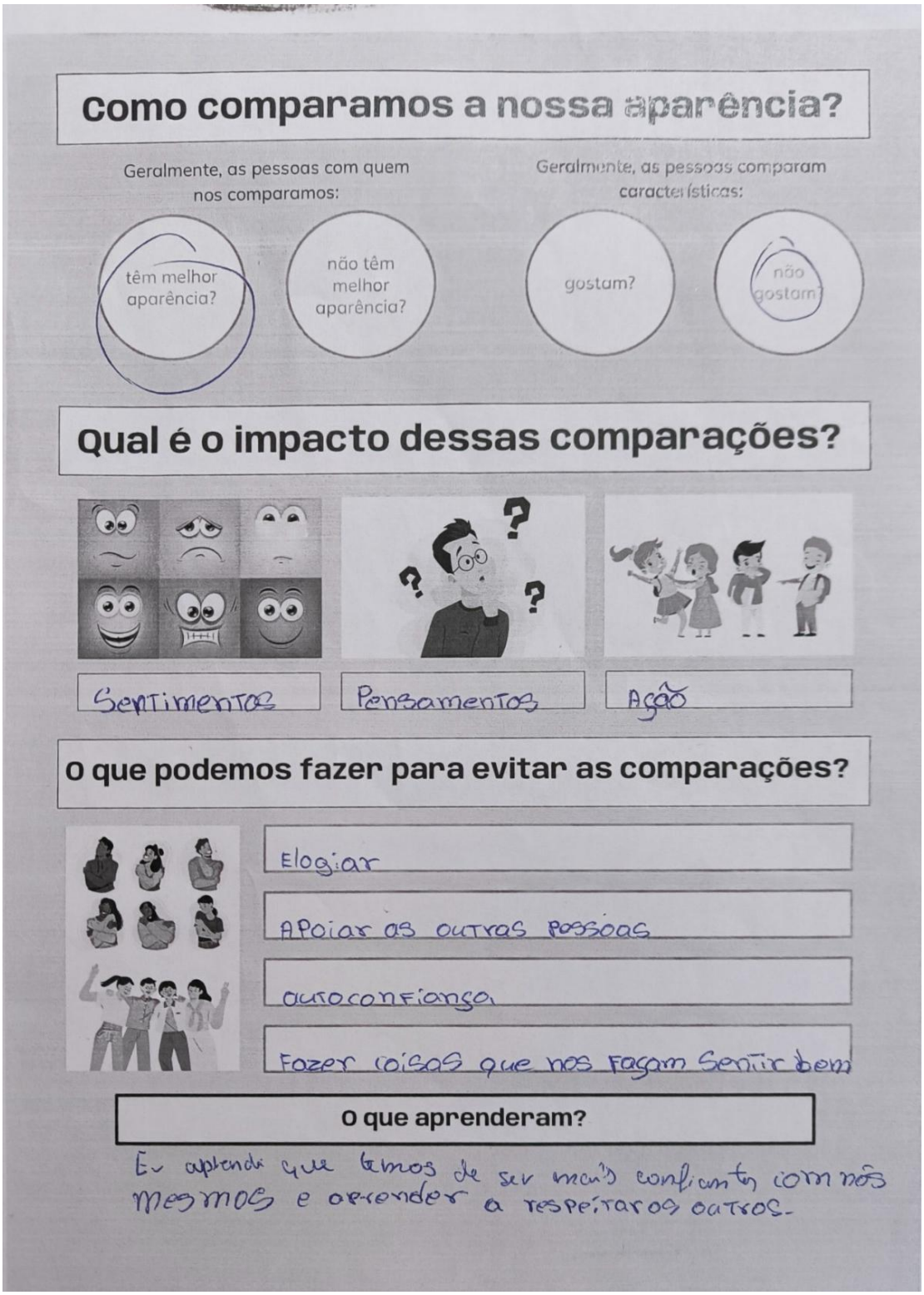
Anexo E – Plano de aula de Ginástica de Aparelhos e de Solo

Plano de Aula		
Aula nº 3 **de** 11 **Data:** 22/11/2024 **Hora:** 14:25 – 15h15 **Duração:** 50' **Tempo Efetivo:** 40' **Local:** Ginásio (ESAS)	**Sumário:** Desenvolver o conhecimento e controlo do corpo através de circuito de Ginástica Urbana **Objetivos da Aula** **Motor:** O aluno melhora a orientação espacial e o domínio do corpo num circuito, ultrapassando obstáculos. **Cognitivo:** O aluno realiza recepção equilibrada e controlada no solo num circuito gímnico, não perdendo a noção espacial. **Sócio Afetivo:** O aluno desafia-se e supera os próprios medos num circuito, ultrapassando obstáculos.	**Turma:** **Nº de Alunos:** 24 **Material:** Cones, colchões, plinto de espuma, trampolim reuther, banco sueco.

		SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
I	5'	Registo de presenças e introdução dos objetivos abordados na aula.	
Fundamental	10'	**Exercício 1** - Os alunos correm livremente pelo espaço sem pisar o material; - Quando o professor denominar uma tarefa, os alunos devem realizar o mais rápido possível; (Exemplo: tocar na cor azul, ter 3 apoios no chão, não tocar no chão, subir ao espaldar, grupos de 4 numa superfície vermelha, etc) - Os alunos devem deslocar-se para os locais através de diversas locomoções. (Ex: saltos de coelho, caranguejo, etc.)	
	20'	**Exercício 2** - Os alunos dividem-se por estações e, ao sinal do professor, realizam o circuito pela ordem correta; - A seguir, organizam-se 4 equipas de 6 alunos, onde cada equipa deve realizar à vez o circuito no menor tempo possível. 	Enfrentar os obstáculos
	15'	**Exercício 3** - A turma fica dividida em 2 grupos; - As equipas iniciam o percurso ao mesmo tempo para ver qual consegue finalizar o percurso mais rapidamente. 	Realizar o circuito o mais rápido possível
FINAL	5'	Retorno à calma e reflexão com os alunos sobre a aula lecionada.	

FUNÇÕES A DESEMPENHAR POR ALUNOS QUE NÃO FAZEM AULA:
- GARANTIR A SEGURANÇA, REPOSICIONANDO CORRETAMENTE O MATERIAL DURANTE A AULA

Anexo F - Momento de reflexão em grupo sobre imagem corporal, comparações sociais e autoestima



Como comparamos a nossa aparência?

Geralmente, as pessoas com quem nos comparamos:

têm melhor aparência?

não têm melhor aparência?

Geralmente, as pessoas comparam características:

gostam?

não gostam?

Qual é o impacto dessas comparações?

Sentimentos

Pensamentos

Ação

O que podemos fazer para evitar as comparações?

Elogiar

Apoiar as outras pessoas

autoconfiança

Fazer coisas que nos fagam sentir bem

O que aprenderam?

Eu aprendi que temos de ser mais confiantes com nós mesmos e aprender a respeitar os outros.