

REM

Entre a Teoria e a Prática
Descobertas e aprendizagens
no percurso de estágio pedagógico
em Educação Física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Madalena Melim Dória

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2025

Entre a Teoria e a Prática
Descobertas e aprendizagens
no percurso de estágio pedagógico
em Educação Física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Madalena Melim Dória
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Hélio Ricardo Lourenço Antunes

“Se continuar a fazer as coisas como sempre fez, terá os mesmos resultados”

“Todo o comportamento foi útil no contexto em que foi criado”

(Alex Paxeco)

Agradecimentos

O término deste estágio representa não apenas o fim de uma etapa académica, mas também a concretização de um percurso marcado por desafios, aprendizagens e crescimento pessoal e profissional. Este caminho só foi possível graças ao apoio, incentivo e contributo de várias pessoas que, de diferentes formas, deixaram a sua marca e tornaram esta experiência mais significativa, enriquecedora e humana. A todas elas, expresso o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor Hélio Antunes, orientador científico, pela sua colaboração constante, pelos ensinamentos transmitidos e por nunca me deixar desmotivar, mesmo nos momentos mais exigentes deste processo.

Ao Mestre Ricardo Oliveira, orientador cooperante, pela presença diária, pela disponibilidade em todos os momentos e pelo acompanhamento atento e rigoroso que contribuiu para inúmeras aprendizagens, quer a nível profissional, quer pessoal.

Aos professores da escola onde realizei o estágio, pelo acolhimento caloroso, pela constante disponibilidade e pela forma como me fizeram sentir verdadeiramente “em casa” desde o primeiro dia. Agradeço a todos pela partilha de experiências, pelo apoio prestado sempre que necessário e pelo contributo para um ambiente de trabalho colaborativo e motivador, que marcou positivamente esta etapa da minha formação.

À minha colega de estágio e amiga, Carlota Freitas, pela entajuda, partilhas e colaborações constantes, que tornaram este percurso mais significativo, e pelas aprendizagens mútuas que contribuíram para o crescimento profissional e pessoal de ambas.

Ao meu amigo César, pelo apoio incondicional ao longo de todo o estágio, pelas ideias, opiniões e sugestões que me ajudaram a evoluir e a procurar constantemente fazer melhor. A sua visão crítica e disponibilidade foram fundamentais para que este processo decorresse da melhor forma.

Ao meu amigo Diogo, pela presença constante, pelo incentivo diário e por me acompanhar de perto em todas as fases deste percurso. A sua ajuda, especialmente na leitura e revisão do dossier de estágio numa fase final e particularmente exigente, quando

o tempo era escasso e ainda havia muito por concluir, foi determinante para a concretização deste trabalho.

Ao meu amigo Guilherme, por ter planeado os meus treinos ao longo deste ano, mesmo sabendo da minha reduzida disponibilidade. O seu empenho e compreensão foram fundamentais para manter o equilíbrio e o bem-estar em momentos de grande exigência.

Aos meus colegas de mestrado João Silva e José António, pela disponibilidade, colaboração e ajuda sempre que necessário, demonstrando verdadeiro espírito de equipa e amizade.

À minha mãe, pelo apoio inabalável, pela compreensão e pela ajuda em tudo o que estive ao seu alcance, mesmo quando o cansaço me impedia de contribuir como gostaria nas tarefas de casa.

À minha avó Cecília, por todo o carinho e suporte ao longo deste ano, sem ela, nada teria sido possível. Foi ela quem me preparou almoços e lanches nos dias em que conciliava o estágio com o trabalho, quando o tempo escasseava e tudo parecia acontecer a correr.

À minha irmã, com quem tenho fortalecido cada vez mais a minha relação, e cuja presença se revelou um verdadeiro pilar ao longo deste percurso. A sua preocupação constante, os gestos de carinho, as palavras de incentivo e a disponibilidade incondicional em ajudar, mesmo nas alturas mais caóticas, fizeram toda a diferença. A forma como esteve sempre ao meu lado, compreendendo as minhas ausências e partilhando comigo os pequenos progressos e conquistas, tornou este caminho mais sereno e gratificante.

Ao Fernando, meu namorado, por ter vivido comigo este ano particularmente exigente, partilhando de forma próxima cada fase, cada desafio e cada conquista. A sua compreensão perante a minha falta de tempo, o apoio emocional constante e a capacidade de me motivar mesmo nos momentos de maior cansaço foram essenciais para manter o equilíbrio e a serenidade ao longo de todo o percurso.

Ao Nuno Sardinha, coordenador do Clube Naval do Funchal, local onde trabalho, pela flexibilidade e ajuda prestada, sem as quais teria sido muito mais difícil conciliar o estágio com as responsabilidades profissionais.

Ao meu pai, pela disponibilidade e apoio sempre que precisei, especialmente em questões fora do contexto de estágio.

Por fim, a toda a família e amigos, um enorme obrigada por, apesar de terem sentido a minha ausência ao longo deste ano, nunca se afastarem e estarem sempre presentes quando mais precisei.

Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, tendo sido realizado numa escola pública da Região Autónoma da Madeira durante o ano letivo de 2024/2025. Este percurso constituiu uma etapa decisiva na consolidação da identidade profissional docente, ao permitir integrar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e enfrentar as exigências inerentes ao processo educativo.

A intervenção realizada possibilitou compreender a complexidade do ensino-aprendizagem em Educação Física, reconhecendo o professor como mediador ativo na promoção da autonomia, responsabilidade e pensamento crítico dos alunos. As práticas letivas implementadas assentaram numa abordagem pedagógica diversificada, sustentada pela utilização de instrumentos de diagnóstico, planificação estruturada, estratégias metodológicas ajustadas e recurso a tecnologias educativas.

O relatório organiza-se em torno das principais dimensões do estágio: enquadramento contextual, prática letiva, planeamento e avaliação, ações científico-pedagógicas, atividades de integração no meio, participação na comunidade escolar, tecnologias e investigação. Em cada uma destas áreas procurou-se não apenas descrever os processos desenvolvidos, mas sobretudo analisar criticamente as decisões pedagógicas, os resultados observados e os desafios emergentes, valorizando a reflexão como eixo estruturante da prática profissional.

Todo o percurso foi marcado por uma forte colaboração entre orientadores, colegas e comunidade educativa, reconhecendo-se o contributo deste trabalho cooperativo para a consolidação de práticas fundamentadas e ajustadas às necessidades dos alunos. Este processo promoveu o desenvolvimento de competências pedagógicas, científicas e relacionais essenciais ao exercício docente. Em síntese, o estágio representou uma experiência formativa exigente e altamente transformadora, reforçando o papel da Educação Física enquanto área promotora do desenvolvimento integral, da inclusão e da cidadania ativa. Este percurso contribuiu para afirmar uma postura profissional ética, crítica e comprometida, que orientará os desafios futuros da docência.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Formação Docente; Reflexão; Identidade Profissional.

Abstract

This internship report was developed within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Madeira and was carried out in a public school in the Autonomous Region of Madeira during the 2024/2025 academic year. This stage represented a decisive moment in the consolidation of professional identity, allowing the integration of theoretical knowledge into real teaching contexts and confronting the demands inherent to the educational process.

The intervention undertaken enabled a deeper understanding of the complexity of teaching and learning in Physical Education, recognising the teacher as an active mediator who promotes students' autonomy, responsibility, and critical thinking. The teaching practices implemented were based on a diversified pedagogical approach, supported by diagnostic instruments, structured planning, adjusted methodological strategies, and the incorporation of educational technologies.

The report is organised around the main dimensions of the internship: contextual framework, teaching practice, planning and assessment, scientific-pedagogical activities, integration in the school environment, participation in the wider school community, use of technologies and research. Each section goes beyond mere description, providing a critical analysis of pedagogical decisions, observed outcomes, and emerging challenges, emphasising reflection as a cornerstone of professional practice.

The entire process was marked by close collaboration with supervisors, colleagues and the educational community, highlighting the importance of cooperative work in developing grounded and responsive pedagogical practices. Overall, this internship constituted a demanding and transformative learning experience, reinforcing the role of Physical Education as a promoter of holistic development, inclusion and active citizenship. It also contributed to the affirmation of an ethical, critical and committed professional stance that will guide future teaching practice.

Keywords: Teaching Internship; Physical Education; Teacher Education; Reflection; Professional Identity.

Resumen

El presente informe de prácticas fue desarrollado en el marco del Máster en Enseñanza de la Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira y se llevó a cabo en una escuela pública de la Región Autónoma de Madeira durante el año académico 2024/2025. Este proceso constituyó una etapa decisiva en la consolidación de la identidad profesional docente, al permitir integrar, en un contexto real, los conocimientos adquiridos durante la formación inicial y afrontar las exigencias propias del proceso educativo.

La intervención realizada permitió comprender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física, reconociendo al profesor como mediador activo en la promoción de la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico del alumnado. Las prácticas implementadas se sustentaron en un enfoque pedagógico diversificado, apoyado en instrumentos de diagnóstico, una planificación estructurada, estrategias metodológicas ajustadas y el uso de tecnologías educativas.

El informe se organiza en torno a las principales dimensiones del período de prácticas: contextualización, práctica docente, planificación y evaluación, actividades científico-pedagógicas, integración en el entorno escolar, participación en la comunidad educativa, tecnologías e investigación. En cada una de estas áreas se procuró no solo describir los procesos desarrollados, sino también analizar críticamente las decisiones pedagógicas, los resultados obtenidos y los desafíos emergentes.

En síntesis, las prácticas representaron una experiencia formativa exigente y transformadora, reforzando el papel de la Educación Física como promotora del desarrollo integral, la inclusión y la ciudadanía activa, y contribuyendo a afirmar una postura docente ética, crítica y comprometida.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Educación Física; Formación docente; Reflexión; Identidad profesional.

Résumé

Le présent rapport de stage a été élaboré dans le cadre du Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement Fondamental et Secondaire de l'Université de Madère et s'est déroulé dans un établissement public de la Région Autonome de Madère au cours de l'année universitaire 2024/2025. Ce parcours a constitué une étape décisive dans la consolidation de l'identité professionnelle enseignante, en permettant d'intégrer, dans un contexte réel, les connaissances acquises au long de la formation initiale et de faire face aux exigences du processus éducatif.

L'intervention menée a permis de comprendre la complexité du processus d'enseignement-apprentissage en Éducation Physique, reconnaissant le rôle de médiateur actif de l'enseignant dans la promotion de l'autonomie, de la responsabilité et de la pensée critique des élèves. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre se sont appuyées sur une approche diversifiée, fondée sur des outils de diagnostic, une planification structurée, des stratégies méthodologiques adaptées et l'utilisation de technologies éducatives.

Le rapport s'articule autour des principales dimensions du stage : contextualisation, pratique enseignante, planification et évaluation, actions scientifique-pédagogiques, intégration dans le milieu scolaire, participation à la communauté éducative, technologies et recherche. Chaque section vise non seulement à décrire les démarches entreprises, mais aussi à analyser de manière critique les décisions pédagogiques, les résultats observés et les défis rencontrés.

En somme, ce stage a constitué une expérience formatrice exigeante et profondément transformatrice, renforçant le rôle de l'Éducation Physique comme vecteur de développement global, d'inclusion et de citoyenneté active, tout en consolidant une posture professionnelle éthique, critique et engagée.

Mots-clés : Stage pédagogique ; Éducation Physique ; Formation des enseignants ; Réflexion ; Identité professionnelle.

Lista de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AD – Avaliação(ões) Diagnóstica (s)

AEEF – Aprendizagens Essenciais de Educação Física

AF – Atividade Física

AptF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

AS – Avaliação Sumativa

CC – Composição Corporal

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

E-A – Ensino-Aprendizagem

EE – Encarregado (s) de Educação

EF – Educação Física

EFERAM – CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira –
Compreender, Intervir, Transformar

EP – Estágio Pedagógico

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MD – Modelo Desenvolvimental

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

PA – Planeamento Anual

PdA – Plano de Aula

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PL – Prática Letiva

RAM – Região Autónoma da Madeira

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade (s) Didática (s)

UMa – Universidade da Madeira

Índice

Índice de Tabelas	xiii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Apêndices.....	xiii
Introdução	15
CAPÍTULO I - Enquadramento do Estágio Pedagógico.....	16
CAPÍTULO II - Enquadramento Contextual.....	19
1. A Escola.....	19
1.1. Caracterização da Escola	20
1.2. Contributo da Instituição para o Estágio.....	24
Capítulo III - Prática Letiva	26
1. Caracterização da Turma	27
1.1. Definição de Objetivos	27
1.2. Procedimentos de Recolha de Informação.....	28
1.3. Resultados, Análise e Interpretação do Perfil da Turma.....	29
2. Gestão do processo de ensino-aprendizagem (Secundário).....	42
3. Planeamento Anual	42
4. Unidades Didáticas	52
4.1. Conceção das Unidades Didáticas	53
4.2. Objetivos Comuns às Unidades Didáticas	54
4.3. Estratégias Didático-Pedagógicas.....	54
4.4. O Plano de Aula.....	77
4.5. O Processo de avaliação.....	79
5. Promoção da Aptidão Física ao Longo do Ano Letivo.....	82
6. Motivação para a EF no Final do Ano Letivo: Resultados e Reflexões	84
7. Lecionação ao 2º ciclo	86
7.1. Caracterização da Turma	87
7.2. Intervenção e Reflexão	87
8. Assistência às Aulas.....	90
8.1. Objetivos.....	91
8.2. Metodologia.....	92
8.3. Apresentação e Análise dos Resultados.....	94

8.4.	Reflexão e Contributo	98
CAPÍTULO IV - Ações Científico-Pedagógicas		100
1.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	100
1.1.	Descrição da Ação	101
1.2.	Justificação do tema e Objetivos.....	101
1.3.	Planeamento.....	102
1.4.	Concretização.....	104
1.5.	Reflexão	105
2.	Ação Científico-Pedagógica Individual.....	108
2.1.	Descrição da Ação	109
2.2.	Justificação do tema e Objetivos.....	109
2.3.	Planeamento.....	110
2.4.	Concretização.....	111
2.5.	Reflexão	112
CAPÍTULO V - Atividades de Integração no Meio		116
1.	Atividades no âmbito do conselho de turma.....	116
2.	Grupos Disciplinares 620 e 260 - Educação Física	117
3.	Contribuições para a Comunidade de Educação Física	118
4.	Atividade Pista de Atletismo Câmara de Lobos	119
5.	Atividade de <i>Spinning</i>	121
6.	Atividade de <i>Snorkeling</i>	122
7.	Atividade de Extensão Curricular	124
7.1.	Planeamento.....	125
7.2.	Recursos humanos, materiais e financeiros	126
7.3.	Contribuição da Comunidade Escolar	127
7.4.	Desenvolvimento e Reflexão da Atividade.....	127
CAPÍTULO VI - Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....		130
1.	Corta-Mato Escolar.....	130
2.	XIII Festival de Desporto da Levada	132
3.	Semana do Mar	133
4.	Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar.....	135
Capítulo VII – Integração da Tecnologia no Ensino da Educação Física		138

Capítulo VIII – A Investigação no Estágio Pedagógico	142
1. Projeto EFERAM-CIT	143
2. Comunicações e publicações desenvolvidas.....	143
3. Investigação Complementar.....	146
Capítulo IX – Considerações Finais.....	148
Referências	154

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Instrumentos e Conteúdos avaliados em cada matéria.....	39
Tabela 2 - Resultados Avaliação Diagnóstica das diferentes matérias	40
Tabela 3 - Calendário Anual 2024/2025.....	43
Tabela 4 - Critérios de Seleção das Matérias de Ensino.....	46
Tabela 5 - Divisão das matérias por período	47
Tabela 6 - Resultados da Avaliação Sumativa das diferentes matérias.....	81
Tabela 7 - Comparação entre os resultados iniciais e finais da avaliação da AptF e Composição Corporal dos Alunos	84
Tabela 8 – Comparação professores entre estagiários e experientes.....	95
Tabela 9 - Estatísticas descritivas por ciclo de ensino.....	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Composição Corporal dos Alunos	36
Gráfico 2 - Aptidão Neuromuscular	36
Gráfico 3 - Aptidão Neuromuscular e Aeróbia	37

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de Instrumento de Avaliação Diagnóstica e Sumativa.....	168
Apêndice 2 - Planeamento Anual	169
Apêndice 3 - Unidade Didática de Voleibol.....	172
Apêndice 4 - Unidade Didática de Patinagem.....	181
Apêndice 5 - Exemplo Plano de Aula	192
Apêndice 6 - Exemplo de Reflexão de Aula	194
Apêndice 7 - Questionário de Avaliação da Motivação para a Educação Física	195
Apêndice 8 - Artigo Ação Científico-Pedagógica Coletiva	196
Apêndice 9 - Apresentação PowerPoint ACPC.....	210
Apêndice 10 - Artigo Ação Científico-Pedagógica Individual	217
Apêndice 11 - Apresentação Ação Científico-Pedagógica Individual	231
Apêndice 12 - Instrumento de Patinagem.....	235
Apêndice 13 - Posters Ação Científico-Pedagógica Individual	261
Apêndice 14 - Dossier Modelo de Educação Desportiva (Voleibol)	262

Apêndice 15 - Banco de Alongamentos	286
---	-----

Introdução

O Estágio Pedagógico (EP), desenvolvido no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), constitui uma etapa nuclear na construção da identidade profissional docente, ao proporcionar experiências autênticas de ensino, colaboração e reflexão. Este momento formativo é marcado pelas vivências práticas, pelo confronto direto com os desafios da profissão e pela necessidade de pensar, agir e refletir como professor em contextos reais de aprendizagem.

O presente relatório assume-se como uma síntese crítica, reflexiva e fundamentada do percurso do EP ao longo do ano letivo 2024/2025. Longe de um registo meramente descritivo, este documento visa analisar as múltiplas dimensões da prática pedagógica: desde a planificação e avaliação, até à intervenção prática, à utilização de tecnologias e à investigação. Valorizam-se, neste exercício reflexivo, as aprendizagens construídas, os dilemas enfrentados e as transformações ocorridas ao longo do processo.

A construção da identidade profissional docente revelou-se um processo dinâmico e em constante mudança, exigindo um equilíbrio entre aquilo que foi vivido como aluna e a necessária transição para o papel de professor. Como refere Flores (2020), a formação inicial constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento desta identidade, promovendo a reflexão crítica sobre crenças, valores e práticas, numa negociação contínua entre a dimensão pessoal e as exigências profissionais.

As experiências práticas de ensino, a colaboração com os orientadores e colegas, a análise crítica da intervenção prática e a concretização de ações de natureza científica e pedagógica, contribuíram para consolidar uma postura mais consciente, flexível e comprometida com a missão educativa. Este relatório procura, assim, testemunhar um processo de formação exigente, mas profundamente transformador, marcado pelo crescimento pessoal e profissional e pelo fortalecimento de um sentido ético e crítico da docência em Educação Física (EF).

CAPÍTULO I - Enquadramento do Estágio Pedagógico

O EP constitui a unidade curricular de maior expressão prática no plano de estudos do segundo ano do MEEFEBS, assumindo-se como elemento central no processo de qualificação profissional para a docência. Desenvolvido em contexto real de ensino, sob supervisão orientada, o EP assume um papel estruturante na aquisição de competências profissionais, técnicas e relacionais essenciais ao exercício da função docente. A sua importância é refletida na atribuição de 48 ECTS, que traduzem a complexidade, abrangência e a carga de trabalho exigidas ao longo do ano letivo.

Conforme previsto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, a prática de ensino supervisionada constitui uma componente obrigatória e estruturante da profissionalização docente. Neste enquadramento, cabe ao estagiário demonstrar competências de planificação, orientação e avaliação de situações de Ensino-Aprendizagem (E-A), e também evidenciar capacidade de adaptação, trabalho colaborativo, análise crítica da prática e aplicação de metodologias diversificadas.

O estágio decorreu numa escola pública da Região Autónoma da Madeira (RAM), pertencente à rede protocolada com a Universidade da Madeira (UMa), cuja identidade será mantida em anonimato. A escolha desta escola baseou-se em critérios de ordem pessoal e estratégica: tendo frequentado esta instituição entre o 5º e o 12º ano de escolaridade, possuía um conhecimento mais aprofundado da sua estrutura organizacional, dos espaços físicos, das dinâmicas pedagógicas e da cultura escolar. Esta familiaridade revelou-se vantajosa para uma integração mais fluída nas práticas escolares e permitiu encarar o desafio com um sentimento acrescido de pertença, responsabilidade e envolvimento.

Ao longo do estágio, a intervenção distribuiu-se por quatro áreas fundamentais: prática letiva (PL), ações científico-pedagógicas, atividades integração no meio e ações de intervenção na comunidade escolar. A PL, pela sua centralidade, implicou o planeamento e lecionação de aulas, a gestão da turma, a avaliação contínua das aprendizagens e a reflexão crítica sobre os processos e decisões pedagógicas. Como Suphasri e Chinokul (2021) referem a reflexão sobre as experiências vividas é essencial

para transformar a ação pedagógica em conhecimento profissional, permitindo ao futuro professor desenvolver uma intervenção mais intencional, crítica e adaptada. As restantes áreas alargam o campo de intervenção no estágio, promovendo o envolvimento ativo na vida escolar e o desenvolvimento de iniciativas com impacto educativo mais amplo.

No que diz respeito aos objetivos específicos, o estágio procurou promover o domínio de competências pedagógicas essenciais, como o planeamento de aulas ajustadas aos alunos, a intervenção com intencionalidade pedagógica e a aplicação de estratégias inclusivas e diferenciadas. Visou também desenvolver práticas de avaliação formativa e feedback construtivo, e aprofundar a reflexão crítica sobre a prática, numa perspectiva de melhoria contínua.

O EP marcou o início de uma nova fase na nossa formação: a da intervenção concreta, da observação constante, da escuta ativa e da tomada de decisão com impacto direto no percurso dos alunos. Simultaneamente, representou a concretização de um projeto pessoal que nos acompanhava ao longo de vários anos, sustentado por um profundo interesse pela EF, pela prática desportiva e pelo desenvolvimento humano. Chegar até aqui exigiu persistência, resiliência e convicção. Ao integrar esta etapa, fiz com sentido de missão e com a intenção clara de causar um impacto positivo na escola, nos alunos e em mim própria enquanto futura professora.

Tal como referi na minha carta de motivação aquando da candidatura ao mestrado, o desejo de ser professora de EF nasceu cedo e foi reforçado ao longo da minha formação e experiência profissional, nomeadamente como professora de natação. Ensinar crianças e jovens em contextos formais e informais permitiu-me perceber o potencial transformador da EF e do desporto na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. O estágio representa, assim, um momento de grande significado, com expectativas elevadas, mas realistas.

Entre as principais expectativas, procurei consolidar competências de planeamento, gestão e avaliação do processo de E-A, através da exploração métodos e estratégias que promoveram a motivação e envolvimento dos alunos, bem como da adaptação a intervenção a diferentes contextos. A gestão da turma, apesar de desafiante, é vista como uma oportunidade de crescimento.

A aprendizagem com professores experientes, através de observação, diálogo e feedback, foi valorizada pela oportunidade confrontar diferentes estilos e perspectivas pedagógicas. Considero esta dimensão colaborativa uma das mais enriquecedoras do estágio, uma vez que permite alargar a minha visão sobre o que significa ser professora de EF, hoje.

Paralelamente, pretendi criar relações pedagógicas significativas com os alunos, assentes na escuta ativa, na empatia e no respeito mútuo. Quis conhecer as motivações de cada aluno, apoiá-los na superação de dificuldades e desafiá-los a evoluir, não só no domínio motor, mas também na autonomia, responsabilidade e atitude face à aprendizagem. Acredito que estas ligações humanas são fundamentais para um ambiente educativo positivo e transformador.

Estive sempre consciente dos desafios inerentes a esta fase da formação inicial, entre os quais se destacam a escassez de experiência, a imprevisibilidade dos contextos, a necessidade constante de adaptação e a pressão da avaliação contínua. Contudo, encarei cada obstáculo como uma oportunidade de aprendizagem, convicta de que, no estágio, não há espaço para perdas: ou ganho, ou aprendo. Adotei, por isso, uma postura aberta à mudança e à superação de dificuldades reconhecendo que, como referem Suphasri e Chinokul (2021), a reflexão sobre situações desafiantes ou inesperadas constitui uma oportunidade fundamental de desenvolvimento pessoal e profissional.

O estágio representou, por isso, mais do que uma etapa académica: é o início efetivo de um percurso profissional, no qual me comprometi a contribuir ativamente para uma EF mais crítica, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

CAPÍTULO II - Enquadramento Contextual

O enquadramento contextual assume particular relevância na análise do EP, uma vez que permite compreender as condições institucionais, organizacionais e materiais que sustentaram a PL. A caracterização da escola e dos seus recursos constitui assim um elemento indispensável para situar o percurso desenvolvido, pois possibilita interpretar as decisões pedagógicas e metodológicas à luz da realidade concreta em que ocorreu.

Desta forma, este capítulo procura descrever, de forma sucinta, os aspetos mais relevantes do meio escolar onde decorreu o estágio, bem como, os projetos e dinâmicas pedagógicas que moldaram o quotidiano da prática docente. Este enquadramento não se limita a uma descrição formal, mas pretende sobretudo dar uma visão clara do ambiente educativo que serviu de base à intervenção pedagógica, o que permite compreender criticamente algumas opções assumidas ao longo do EP.

1. A Escola

A escola desempenha um papel essencial na formação integral dos cidadãos, pois não se limita à transmissão de conhecimentos, mas promove também valores como a cooperação, a inclusão e o pensamento crítico. A transição de modelos tradicionais para metodologias ativas tem demonstrado um impacto positivo na autonomia dos alunos, incentivando uma aprendizagem dinâmica e significativa. No entanto, para que a escola cumpra plenamente essa função, torna-se necessário investir em infraestruturas adequadas, na formação contínua dos professores e na integração de tecnologias educacionais. Assim, a escola deve ser entendida como um espaço de transformação, preparando os alunos para uma participação ativa e consciente na sociedade (Alves, et al., 2024).

De acordo com Souza e Cadete (2017) a escola desempenha um papel essencial na formação de hábitos saudáveis entre alunos, sendo um dos principais espaços de socialização e aprendizagem. Martins e Viana (2013) citados por Correia (2025) reforçam que a escola “não se resume à sala de aula, além de espaço de educação formal, a escola é local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos”.

Por sua vez, Antunes, Marinho e Silva (2024) defendem que a escola precisa de se reinventar para responder aos desafios contemporâneos. Numa sociedade marcada pela mudança acelerada, instabilidade e diversidade, a educação deve preparar os alunos para o futuro incerto, incentivando o pensamento criativo, a resolução de problemas complexos e o envolvimento crítico com o mundo. A escola do século XXI deve, portanto, ser dinâmica, aberta e colaborativa, proporcionando condições para que professores e alunos se expressem, criem e aprendam em conjunto.

1.1. Caracterização da Escola

O EP decorreu numa instituição que abrange dois ciclos do ensino básico, o ensino secundário e os cursos profissionais. De acordo com o projeto educativo da escola, é uma escola reconhecida como uma das principais instituições de ensino do RAM, distingue-se pelo número significativo de alunos e pelo estatuto de escola de referência na RAM.

A oferta educativa é diversificada e flexível, alinhando-se com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Inclui os 2º e 3º ciclos, cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e cursos profissionais nas áreas do Desporto, Saúde, Secretariado e Design de Comunicação Gráfica e o curso de Educação e Formação tipo 6.

No plano institucional, sobressai o compromisso com a educação inclusiva e de qualidade, orientada para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e preparados para os desafios atuais. A missão educativa assenta em proporcionar oportunidades que desenvolvam ao máximo o potencial de cada estudante, promovam o sucesso académico, o bem-estar e realização pessoal, e valores como a inclusão, responsabilidade, integridade, solidariedade, inovação e excelência, orientando a prática educativa para formar indivíduos críticos, participativos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade justa e equitativa.

A escola orienta os seus esforços para a promoção do sucesso escolar, de modo a garantir que todos os alunos tenham melhores condições para aprender e alcançar bons

resultados académicos. Paralelamente, destaca a importância da inclusão e da cidadania, ao promover um ambiente escolar que valorize a diversidade, o respeito mútuo e a participação ativa da comunidade educativa. Outro objetivo essencial é a formação contínua dos profissionais da escola, assegurando a atualização constante das práticas pedagógicas e administrativas, o que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e do ambiente escolar.

O funcionamento decorre em regime diurno, com tempos letivos de 50 e 100 minutos, conforme o Regulamento Interno da mesma. O cumprimento integral do horário é valorizado, não podendo as aulas terminar antecipadamente, exceto por motivos justificados.

Entre os pontos fortes destacam-se o bom ambiente, a competência do corpo docente, a qualidade do ensino e o recurso a tecnologias de apoio à atividade docente, como quadros interativos. A organização eficiente e a liderança escolar também são aspetos positivos, assim como a diversidade de projetos e atividades extracurriculares. Todavia, persistem alguns desafios, nomeadamente limitações nas infraestruturas, níveis de indisciplina no 3º ciclo e dificuldades na oferta e funcionamento do bar dos professores. Além disso, verificam-se problemas como barulho excessivo nos corredores, falta de higiene em alguns espaços, necessidade de formação específica para o pessoal não docente e pouca vigilância nos espaços exteriores, fatores que podem impactar o funcionamento e experiência escolar.

A gestão, direção e administração da escola são asseguradas por órgãos diretivos, pedagógicos e administrativos, organizados de acordo com a legislação em vigor. Entre estes órgãos destacam-se o Conselho da Comunidade Escolar, o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo e o Conselho Administrativo. Estes colaboram para garantir o funcionamento eficiente da instituição, o que permite definir estratégias, a coordenação pedagógica e a gestão dos recursos administrativos e financeiros. Cada órgão desempenha um papel fundamental na manutenção da qualidade educativa e no cumprimento dos objetivos institucionais.

No ano letivo 2023/2024 a comunidade escolar era constituída por 1235 alunos, distribuídos entre o 2º ciclo (322), 3º ciclo (609), ensino secundário regular (187), cursos

profissionais (108) e CEF (9). O corpo docente era composto por 215 professores (6 docentes com contrato a termo resolutivo (CTR), 110 pertencentes ao quadro de zona pedagógica (CTI) e 99 ao quadro de escola). O pessoal não docente somava um total de 69 funcionários, incluindo chefia, técnicos, assistentes e elementos do Programa MAIS.

Importa referir que, para o ano letivo 2024/2025, devido à realização de obras no estabelecimento, registou-se uma redução da comunidade escolar, passando a escola a acolher 1124 alunos distribuídos por 55 turmas, contando ainda com 206 professores e 63 profissionais não docentes, incluindo 5 técnicos superiores.

Conforme descrito no Regimento de Educação Física e Desporto (2022-2026) o grupo disciplinar de EF integra o Departamento de Expressões e é constituído por dois grupos de recrutamento distintos: o grupo 260, que abrange o 2º ciclo (5º e 6º anos), e o grupo 620, que integra o 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) e o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

O conselho de disciplina é composto pelos professores de EF da escola e a coordenação do grupo disciplinar de EF é da responsabilidade do delegado de grupo, um docente profissionalizado eleito pelos seus pares. Compete ao delegado de grupo convocar e orientar as reuniões do grupo de EF, promovendo a articulação e o trabalho colaborativo entre docentes.

No Plano Anual de Escola estão previstos diversos núcleos, projetos e clubes destinados a promover o desenvolvimento integral e equilibrado dos alunos, em diversas áreas. No âmbito do grupo disciplinar de EF, o Desporto Escolar (DE) constitui um projeto estruturante, uma vez que incentiva a prática desportiva e a participação ativa dos alunos em diversas modalidades, sendo que a escola dinamiza sete núcleos (Andebol, Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), Badminton, Futsal, Patinagem, Ténis de Mesa e Voleibol).

Para além do DE, o grupo disciplinar de EF promove ao longo do ano diversas atividades internas de carácter pontual. Estas atividades encontram-se distribuídas pelos três períodos letivos e incluem iniciativas como Semana da Aptidão Física (AptF) e do Atletismo, Semana do Andebol, Semana do Voleibol, Semana das Raquetes e Semana do

Mar, eventos específicos como o Corta-Mato Escolar, Dia do Andebol, Dia do Voleibol, Dia do Basquetebol e Dia do Futsal. Adicionalmente, são organizados vários torneios desportivos (Futsal, Duplas de Voleibol, Ténis de Mesa, Andebol de Praia e Voleibol de Praia). Estas iniciativas visam proporcionar experiências diversificadas na área da AF, promovendo o envolvimento da comunidade escolar e o desenvolvimento das competências motoras e sociais dos alunos.

As instalações desportivas incluem dois pavilhões gimnodesportivos, quatro campos exteriores, um ginásio e seis balneários. O pavilhão nº 1 está equipado para a prática de diversas matérias, enquanto o pavilhão nº 2, se adequa ao badminton, ténis de mesa, minivoleibol, miniandebol, dança, desportos de combate (DC) e ginástica. O ginásio é um espaço pequeno, vocacionado para atividades de fitness, dança e DC. Os campos exteriores destinam-se tanto às aulas de EF como a atividades extracurriculares e são predominantemente utilizados para futebol/futsal, jogos pré-desportivos, basquetebol, atletismo e andebol.

Com o objetivo de proporcionar a todos os alunos uma experiência desportiva diversificada e permitir aos professores a utilização equitativa dos espaços, a escola adota um sistema de rotação das instalações desportivas. Este sistema funciona por período letivo, de modo a garantir que, a cada período, as turmas utilizem diferentes infraestruturas nas aulas de EF. A definição deste plano de rotação é da responsabilidade do Diretor das Instalações Desportivas, sendo elaborado antes do início de cada ano letivo. Após a sua implementação, podem ser realizados ajustes ao longo do ano letivo, de forma a otimizar a utilização dos espaços e atender a necessidades específicas.

Antes do início de qualquer EP, torna-se essencial o conhecimento prévio das condições materiais e infraestruturais da escola, com especial atenção aos recursos materiais desportivos disponíveis. Esta análise prévia permite planear de forma informada, realista e eficaz os conteúdos a lecionar, garantindo que os mesmos são compatíveis com os meios disponíveis na instituição.

A seleção das matérias a abordar está, por vezes, condicionada pela existência ou ausência de determinados equipamentos. No entanto, constatou-se que uma parte do material, destinado a determinadas matérias, se encontrava em mau estado de

conservação, o que, em determinados momentos, dificultou a plena execução das atividades previstas. Esta limitação exigiu uma maior capacidade de adaptação e criatividade, o que conduziu à utilização de estratégias alternativas que permitiram, ainda assim, assegurar os objetivos de ensino.

1.2. Contributo da Instituição para o Estágio

A qualidade da instituição de acolhimento assume um papel determinante no sucesso do EP, uma vez que a experiência formativa do estagiário depende, em grande medida, das condições organizacionais e do suporte social oferecido pela escola. O ambiente institucional constitui um espaço de aprendizagem profissional autêntico, no qual o futuro professor integra a cultura escolar, compreende as suas dinâmicas e testa, em contexto real, as competências desenvolvidas ao longo da formação inicial (Hayes, Frank & Brown, 2025).

A qualidade do estágio é mais relevante do que a sua duração, sendo o apoio dos orientadores e a integração efetiva na comunidade escolar fatores decisivos para a consolidação de competências pedagógicas e para o desenvolvimento da identidade docente. Além disso, experiências de ensino supervisionadas e colaborativas favorecem uma perceção mais elevada de preparação profissional e de autoeficácia, potenciando a transição entre a teoria e a prática (Ronfeldt & Reininger, 2012).

O apoio social recebido pelos estagiários, tanto por parte dos colegas como dos professores cooperantes, atua como um fator protetor perante o *stress* e as exigências inerentes à docência, sendo que o envolvimento num contexto institucional que valoriza a cooperação e o feedback contínuo contribui para níveis mais elevados de satisfação, motivação e bem-estar, o que diminui a probabilidade de exaustão emocional. Assim, o suporte oferecido pela escola de estágio não se limita à supervisão técnica, mas assume uma dimensão relacional e emocional indispensável à construção da confiança profissional (Meyer, Richter & Kempert, 2024).

No caso da instituição de acolhimento, a existência de um clima colaborativo no grupo disciplinar, a disponibilidade dos docentes para o acompanhamento próximo e a abertura à inovação pedagógica constituíram elementos facilitadores da aprendizagem.

Estes fatores permitiram vivenciar uma prática reflexiva e crítica, ancorada na observação, no diálogo e na partilha de experiências, potenciando a consolidação de competências de planeamento, gestão e avaliação. Em síntese, a instituição revelou-se um contexto formativo essencial, ao permitir uma introdução gradual e significativa no exercício docente e ao desempenhar um papel decisivo na construção de uma identidade profissional autónoma e sustentada.

Capítulo III - Prática Letiva

A PL, desenvolvida no âmbito do EP, integra-se no plano de estudos do MEEFEBS, constituindo um momento fulcral na construção da identidade profissional, ao articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a sua aplicação em contextos reais de ensino (Lei, 2023).

Estruturada em três fases, planeamento, operacionalização e reflexão, a PL promove uma aproximação gradual e crítica à complexidade da profissão. O planeamento, pré-impacto, integra a base da intervenção pedagógica e consiste na definição de objetivos e de estratégias, e na antecipação (Duarte, Ponte & Pinto, 2024). A operacionalização, impacto, traduz-se na condução das aulas, e na gestão de situações imprevistas e problemas profissionais. Por fim, a reflexão, pós-impacto, individual e colaborativa, assenta na análise de resultados, identificação de constrangimentos e redefinição de práticas futuras (Santos & Ponte, 2002). Neste sentido, a PL não se restringe ao simples ato de lecionar, mas antes a uma ação educativa intencional, sistemática e fundamentada, centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Durante o EP, a intervenção incidiu sobre duas turmas com características distintas: uma do 5.º ano, na qual foram lecionadas seis aulas, e uma do 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades, acompanhada ao longo do ano letivo 2024/2025. Esta diversidade revelou-se enriquecedora, ao exigir a adaptação das estratégias pedagógicas às idades, objetivos curriculares e dinâmicas próprias de cada ciclo. A ação docente procurou articular o desenvolvimento motor com dimensões pessoais, sociais e cognitivas, reconhecendo a função formativa e inclusiva da EF. Para além da lecionação, a PL incluiu momentos de observação e análise crítica de práticas de outros docentes, permitindo alargar a compreensão sobre a multiplicidade de abordagens no ensino da disciplina.

Assim, a PL assume-se como um processo formativo exigente e estruturado, iniciado antes da primeira aula, com a preparação da apresentação à turma e a recolha de informação relevante para a planificação, o que contribuiu para a consolidação de competências essenciais para o exercício docente.

1. Caracterização da Turma

No contexto educativo atual, torna-se imprescindível uma compreensão aprofundada dos alunos, que considere as suas trajetórias pessoais e o ambiente sociocultural em que se inserem. Tal conhecimento possibilita a construção de um espaço de aprendizagem mais inclusivo e estimulante, favorecendo a motivação e a participação ativa dos estudantes (Scheeren, Girotto & Adef, 2020; Moran, 1999).

De acordo com Inácio et al. (2014), a caracterização da turma constitui um elemento central no planejamento letivo, uma vez que permite ajustar as estratégias pedagógicas às especificidades dos alunos. A diversidade presente nas turmas, seja ao nível do desempenho motor, da motivação ou das dinâmicas relacionais, exige uma análise cuidada das características individuais e coletivas. Como referem Teixeira e Onofre (2009), a ausência de linhas orientadoras para a elaboração do Plano Anual de Turma reforça a importância de um diagnóstico rigoroso como base para a definição de objetivos e metodologias.

Neste estágio, a caracterização foi realizada com recurso a instrumentos do projeto Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT), que visam otimizar o ensino da disciplina, promovendo a saúde, a autonomia, a criatividade e a sociabilidade (Lopes et al., 2018; Gouveia et al., 2018). Os dados recolhidos, relativos a variáveis demográficas, hábitos de vida saudável, motivações, competências motoras e dinâmicas sociais, permitiram orientar a prática pedagógica, ao tornar viável a implementação de estratégias de ensino mais equitativas, inclusivas e ajustadas às capacidades individuais dos alunos, potenciando o seu desenvolvimento integral.

1.1. Definição de Objetivos

A definição clara de objetivos na caracterização da turma é fundamental para orientar a recolha e análise dos dados, garantindo que a intervenção pedagógica seja ajustada às necessidades concretas dos alunos. Pretende-se, assim, obter um conhecimento aprofundado sobre as dimensões individuais e coletivas da turma, que permita fundamentar estratégias de ensino inclusivas, eficazes e alinhadas com a realidade educativa do contexto em análise.

Neste sentido, os principais objetivos definidos foram:

- Recolher informações demográficas, socioeconómicas e culturais que permitam conhecer melhor o perfil da turma;
- Identificar hábitos de vida, envolvimento em atividade física (AF) e estado de saúde autorrelatado;
- Avaliar perceções e motivações relativamente à disciplina de EF, bem como, conhecimentos associados;
- Analisar competências motoras, psicossociais, dinâmicas relacionais e níveis de AptF;
- Sistematizar os dados recolhidos, apresentando-os em conselho de turma (CT) como suporte para a definição de estratégias pedagógicas mais ajustadas ao contexto.

1.2. Procedimentos de Recolha de Informação

A caracterização da turma foi realizada com base na metodologia do projeto EFERAM-CIT, complementada por instrumentos concebidos em contexto de estágio. A recolha de dados permitiu obter uma visão abrangente e rigorosa da turma, constituindo um suporte essencial para a planificação e implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e inclusivas.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário de Recolha de Dados para a EF (Google Forms), aplicado na primeira aula, que incluiu secções sobre dados pessoais, prática de AF (federada, escolar e de lazer), historial de saúde, perceções sobre a disciplina, preferências curriculares e objetivos pessoais;
- Questionário sobre EF e Estilo de Vida (EFERAM-CIT), aplicado em Microsoft Forms, que abordou múltiplas dimensões, nomeadamente dados pessoais e familiares, contexto socioeconómico, saúde e autoperceção corporal, hábitos de prática física e sedentária, perceções e conhecimentos sobre a disciplina, estilo de vida ativo fora da escola e vivências desportivas organizadas;
- Questionário sobre Competências Pessoais e Sociais, aplicado em dois momentos do ano letivo, avaliando cinco dimensões psicossociais: resolução de problemas,

relações interpessoais, competências básicas, regulação emocional e definição de objetivos;

- Questionário sobre a percepção da EF e do professor, para recolher representações e expectativas dos alunos relativamente à disciplina e ao docente;
- Teste Sociométrico que permitiu identificar preferências e exclusões em diferentes contextos de interação escolar e social, através de oito situações concretas (trabalho em grupo, convívio, prática desportiva e mudança de turma);
- Testes de AptF e Composição Corporal (CC) (FITescola), aplicados em dois momentos (início e final do ano letivo), incluindo medições antropométricas (peso, altura, perímetro da cintura e pregas cutâneas) e testes motores: impulsão horizontal e vertical, senta e alcança, flexão de ombros, agilidade (4x10m), abdominais, flexões de braços, velocidade (20m) e vaivém (20m).
- Testes de avaliação diagnóstica (AD) específicos para cada matéria.

Os dados recolhidos foram tratados através de análises quantitativas (frequências, valores máximos, mínimos e médios) e qualitativas (análise de conteúdo e categorização temática), recorrendo sobretudo ao Excel para cálculos estatísticos e representação gráfica. Esta metodologia assegurou uma compreensão multidimensional da turma e constituiu suporte fundamental para a definição de práticas pedagógicas diferenciadas e fundamentadas.

1.3. Resultados, Análise e Interpretação do Perfil da Turma

Esta secção apresenta os dados recolhidos no início do EP, centrados na caracterização da turma. São expostos os principais resultados obtidos através dos instrumentos aplicados e discutidas as suas implicações pedagógicas, de forma a identificar padrões, desafios e necessidades, ajustando assim as estratégias de ensino.

1.3.1. Dados Demográficos e Socioeconómicos

A caracterização demográfica e socioeconómica da turma constituiu um passo essencial para a compreensão do seu contexto educativo e para a definição de estratégias

pedagógicas adequadas. A turma em análise, era uma turma de décimo segundo ano, e era composta por 14 alunos, dos quais 11 do sexo feminino (79%) e 3 do sexo masculino (21%), evidenciando uma predominância feminina. A idade média situava-se nos 17,07 anos, revelando homogeneidade etária. A maioria dos alunos residia no concelho do Funchal (93%), fator que podia facilitar a frequência e participação em atividades escolares, dado o enquadramento geográfico favorável.

No que concerne à constituição do agregado familiar, observou-se que os alunos vivem em contextos entre 2 e 6 elementos. A dimensão do agregado familiar poderia ter implicações no percurso escolar, dado que alunos provenientes de famílias mais numerosas podem ter condições de sobrecarga habitacional, prejudicando o estudo, por exemplo, menos espaço e privacidade, mais ruído e tensão formal, o que, conforme Solari e Mare (2012), está associado a menores níveis de concentração, motivação e rendimento académico. Conhecer esta realidade foi crucial para interpretar os comportamentos observados em aula e adaptar estratégias pedagógicas que promovessem ambientes de aprendizagem mais eficazes e sensíveis às condições familiares.

No plano socioeconómico, observou-se que a maioria dos encarregados de educação (EE) (n=21) possuía habilitações ao nível do ensino básico ou secundário, enquanto apenas uma minoria (n=6) detinha formação superior. Relativamente à situação laboral, a maioria encontrava-se empregada, embora se registassem casos de desemprego (n=2), assim como situações de apoio social escolar (escalão 1 e 2) (n=8), revelando alguma heterogeneidade no nível económico das famílias. Estes fatores assumiram particular importância, uma vez que, como demonstrado por Sirin (2005), o estatuto socioeconómico é um dos preditores mais robustos do rendimento escolar, sendo o nível de escolaridade parental um elemento determinante na progressão académica dos alunos.

Estudos mais recentes acrescentam que o impacto do estatuto socioeconómico não se limita ao desempenho escolar imediato, mas estende-se ao desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais. Rakesh, Seguin e Gee (2025) destacam que contextos familiares menos favorecidos podem comprometer o desenvolvimento da linguagem, das funções executivas e da autorregulação, aspetos cruciais na adolescência. De igual modo, Ursache, Noble e Blair (2015) sublinham que fatores como a perceção subjetiva do estatuto social e o stress associado a condições socioeconómicas adversas influenciam diretamente a capacidade de regulação emocional e o funcionamento executivo, refletindo-se no desempenho académico e na motivação para a escola.

À luz destes contributos, os dados da turma revelaram a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, que considerassem a diversidade socioeconómica como variável estruturante do processo de E-A. A presença de alunos em contextos de menor capital cultural e económico reforça o papel da escola como espaço de compensação e equidade, assumindo-se como mediadora de oportunidades educativas capazes de mitigar desigualdades sociais.

1.3.2. Dados relacionados com a Saúde e Hábitos de Atividade Física

A análise dos dados de saúde da turma revelou que embora a maioria dos alunos (60%) não tenha reportado problemas clínicos relevantes, foram identificadas condições como asma, anemia, escoliose e alergias. Estas situações, ainda que não impeditivas da participação nas aulas de EF, exigiram vigilância e adaptações pedagógicas específicas, assegurando a segurança e o bem-estar dos alunos.

No caso da asma, condição mencionada por cinco alunos, foi imprescindível garantir a acessibilidade imediata à medicação e a monitorização da intensidade do esforço, prevenindo episódios de desconforto respiratório. De acordo com a *Global Initiative for Asthma* (GINA, 2022), a prática de AF deve ser encorajada em crianças e jovens asmáticos, desde que acompanhada de estratégias de autorregulação e supervisão adequada. Situações como a anemia implicaram igualmente atenção, sobretudo ao nível da gestão da fadiga, sendo recomendada a implementação de pausas regulares e a moderação da carga de esforço (West et al., 2019).

Para além dos diagnósticos clínicos específicos, a perceção subjetiva do estado de saúde revela-se um dado igualmente relevante. A maioria dos alunos (64%) considerava estar em boa ou muito boa saúde, embora cerca de um terço tivesse uma perceção apenas razoável. A literatura demonstra que a autoavaliação da saúde (self-rated health) constitui um indicador robusto do bem-estar juvenil, estando associada tanto à prática regular de AF vigorosa (Wang et al., 2022), como ao suporte social familiar e escolar (Novak et al., 2015).

Relativamente aos hábitos de AF, 60% (8) dos alunos declararam praticar exercício físico regularmente, embora com frequência e intensidade variáveis: três alunos praticavam cinco ou mais vezes por semana, três entre três e quatro vezes, e dois apenas

uma a duas vezes. Apenas 21% (3) destes integravam prática federada (voleibol, tiro com arco e andebol), enquanto a maioria (79%) não participava em contexto competitivo, ainda que alguns se considerassem fisicamente ativos através de práticas informais como caminhadas, ginásio ou voleibol. Apesar de 63% terem afirmado gostar bastante ou mesmo muito de AF, mais de metade (57%) considerava-se pouco ou nada ativa. Esta discrepância entre gosto declarado e prática efetiva reforçou a necessidade da EF promover contextos que estimulassem a adesão e consolidem hábitos regulares.

Contudo, importa salientar que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, os jovens devem realizar pelo menos 60 minutos diários de AF moderada a vigorosa para garantir benefícios sustentados em termos de saúde física, mental e social (World Health Organization, 2020). Este valor não pode ser atingido apenas em contexto escolar, uma vez que o currículo prevê apenas uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos por semana, o que limita significativamente a exposição dos alunos a níveis adequados de prática. Assim, a EF, embora fundamental, não é suficiente por si só, devendo articular-se com oportunidades extracurriculares e iniciativas de promoção da AF no quotidiano. A literatura evidencia que o envolvimento em programas estruturados, como clubes ou atividades escolares organizadas, potencia não só ganhos físicos, mas também benefícios psicológicos e sociais relevantes (Eime et al., 2013).

Neste sentido, os dados reforçaram a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que assegurassem a participação segura dos alunos com condições clínicas específicas e que, em simultâneo, promovessem estilos de vida ativos e sustentáveis. Cabe aos professores de EF desempenhar o papel de mediador de literacia em saúde, incentivando a valorização da prática regular de AF para além das aulas, de forma a amenizar os constrangimentos impostos pela carga horária reduzida.

1.3.3. Perceção, Motivação e Expetativas dos alunos

Os dados evidenciaram uma relação contraditória dos alunos com a escola e com a disciplina de EF. Se, por um lado, 63% afirmaram gostar bastante de AF, por outro, mais de metade (57%) considerou-se pouco ou nada ativa, revelando uma discrepância entre atitudes declaradas e práticas efetivas. Relativamente à escola, 57% manifestaram uma perceção positiva, mas na disciplina de EF observou-se maior heterogeneidade: metade da turma revelou entusiasmo, alguns mostraram-se indiferentes e quatro alunos

afirmaram não gostar da disciplina, sendo que três destes consideraram que esta deveria ser opcional. A literatura mostra que a percepção que os alunos constroem sobre a EF é determinante, pois influencia diretamente a motivação e a adesão à prática (Kalajas-Tilga et al., 2020).

No âmbito das preferências curriculares, os alunos demonstraram maior interesse pelo basquetebol (n=11) em detrimento do futebol e pelo voleibol (n=8) face ao andebol, o que fundamentou a seleção das matérias obrigatórias no domínio dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) (Direção-Geral da Educação, 2018). Relativamente às matérias de opção, a turma destacou a luta (n=9), o badminton (n=8) e a patinagem (n=6). Para além destas escolhas, surgiram ainda sugestões extracurriculares como escalada, canoagem, *snorkeling* e *ultimate frisbee*, que foram consideradas pontualmente, o que permitiu proporcionar uma experiência mais diversificada. Esta valorização da variedade é particularmente relevante, já que a investigação demonstra que contextos de ensino que oferecem diversidade de conteúdos e metodologias potenciam o envolvimento e a motivação dos alunos (Eather et al., 2023).

As expectativas individuais face à disciplina organizaram-se em três eixos principais: metas académicas (melhorar classificações, obter nota máxima), objetivos de desenvolvimento pessoal (superar limites, adotar estilos de vida mais ativos) e vivência positiva da disciplina (ambiente motivador, diversificado e relacionalmente saudável). Estas dimensões podem ser compreendidas à luz da *Self-Determination Theory* (Ryan e Deci, 2000), que distingue entre motivações extrínsecas, centradas em resultados, e intrínsecas, ligadas ao prazer, autonomia e bem-estar. Neste sentido, reconhecer preferências e expectativas revelou-se fundamental no início do estágio, pois permitiu alinhar os conteúdos curriculares com os interesses da turma, o que potenciou aprendizagens mais significativas e contribuiu a valorização da EF como espaço formativo essencial.

1.3.4. Competências sociais e pessoais

As competências pessoais e sociais assumiram uma relevância particular no contexto da EF, pois poderiam influenciar tanto o desempenho motor como as relações interpessoais e a adaptação ao grupo. Segundo Santos, Marques e Martins (2014), a

compreensão destas competências permite ao professor adotar abordagens pedagógicas mais eficazes e personalizadas, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo. Para além disso, a EF pode desempenhar um papel no bem-estar psicossocial dos alunos, já que a promoção de contextos saudáveis contribui para a redução do stress e para a melhoria da autoestima (Silva, 2024).

Os resultados da turma revelaram uma perceção globalmente positiva, com maior confiança nas Competências Básicas e maiores fragilidades na Resolução de Problemas. As restantes dimensões, Relações Interpessoais, Regulação Emocional e Definição de Objetivos, situaram-se em valores intermédios, ainda que com variações individuais significativas. Estes dados evidenciam que, embora a maioria dos alunos se percecionem competente, existem áreas que carecem de apoio pedagógico mais intencional.

Enquanto professora estagiária, estes resultados mostraram-se determinantes para orientar a prática. A valorização das competências básicas foi usada como recurso para promover confiança e envolvimento, enquanto a resolução de problemas e a regulação emocional foram trabalhadas através de tarefas que estimulassem a tomada de decisão, a cooperação e o pensamento crítico.

1.3.5. Dinâmica de Grupo

A análise da dinâmica de grupo, realizada através do teste sociométrico, permitiu identificar padrões de aceitação, rejeição e influência dentro da turma. Tal como sublinha Silva (2010), este instrumento possibilita compreender as relações informais que estruturam o grupo e que, em contexto de EF, assumem um papel central pela natureza cooperativa das atividades.

Os resultados evidenciaram a presença de alguns alunos que se destacavam como líderes, recebendo várias escolhas positivas dos colegas e assumindo papéis de referência nas interações sociais. Em contraste, três alunos surgiram recorrentemente associados a situações de rejeição, revelando dificuldades de integração e relações marcadas por conflitos. Para além destes polos, observaram-se também pares de afinidade e pequenas redes de cooperação que podem ser potenciadas em atividades de grupo, mas igualmente rivalidades que requerem uma gestão pedagógica sensível. Estes dados confirmam a

relevância do que Régis, Dias e Melo (2006) defendem quanto à utilidade da sociometria na compreensão de mecanismos de inclusão e exclusão em contexto escolar.

No estágio, esta informação constituiu um recurso fundamental para o planejamento pedagógico. A identificação de líderes sociais possibilitou dirigir a sua influência para reforçar a união do grupo, enquanto a atenção aos alunos mais isolados levou à criação de oportunidades de colaboração estruturada, favorecendo a sua integração. Assim, a leitura das dinâmicas sociométricas não se limitou a um diagnóstico, mas orientou práticas que procuraram promover um ambiente mais equilibrado, colaborativo e inclusivo, onde a EF se afirmou como espaço de desenvolvimento não apenas motor, mas também social e relacional.

1.3.6. Aptidão Física e Composição Corporal

A avaliação da AptF e da CC dos alunos constituiu um momento central do diagnóstico inicial, permitindo identificar áreas prioritárias de intervenção e sustentar decisões pedagógicas. A AptF em idade juvenil deve ser entendida não apenas como um marcador do desempenho motor, mas sobretudo como um preditor de saúde futura, influenciando a prevenção de doenças metabólicas, cardiovasculares e osteoarticulares (Smith et al., 2014).

Os resultados da turma revelaram que, ao nível da CC (Gráfico 1), a maioria dos alunos se encontrava na zona saudável do Índice de Massa Corporal (71%), ainda assim destacaram-se valores preocupantes no perímetro da cintura e na percentagem de massa gorda, ambos com 43% dos alunos na categoria “Precisa Melhorar”. Estes indicadores reforçam a importância da EF como espaço de promoção de hábitos saudáveis, já que níveis elevados de adiposidade em idades precoces estão associados a fatores de risco cardiovascular e metabólico (Mintjens et al., 2018).

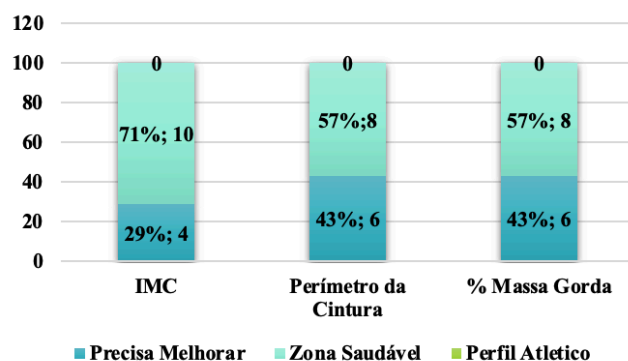


Gráfico 1 - Composição Corporal dos Alunos

No domínio da aptidão neuromuscular (Gráfico 2), os dados revelaram desempenhos positivos em testes como a impulsão vertical e horizontal, bem como, na flexibilidade dos membros superiores.

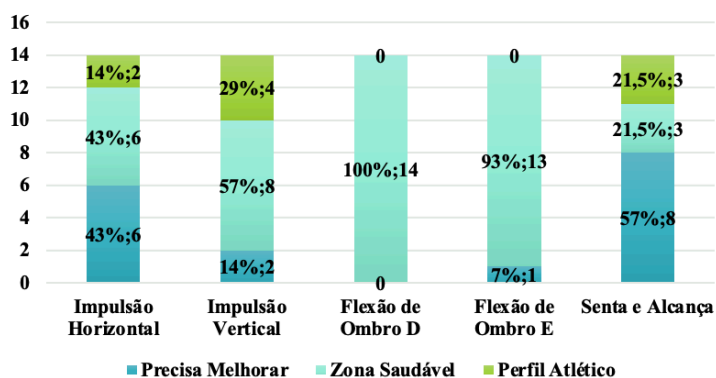


Gráfico 2 - Aptidão Neuromuscular

Contudo, como mostra o Gráfico 3, observou-se uma fragilidade significativa na resistência muscular (71% a precisar de melhorar nas flexões de braços) e na agilidade (93% abaixo da zona saudável). Estes resultados convergem com a literatura, que identifica a força e a agilidade como componentes críticas do desenvolvimento motor, com impacto direto na saúde e na participação em atividades físicas ao longo da vida (García-Hermoso et al., 2019).

Na aptidão aeróbia, apenas 23% dos alunos atingiram a zona saudável, revelando limitações importantes na resistência cardiorrespiratória. Este dado merece especial atenção, dado que a aptidão cardiorrespiratória é considerada um dos mais fortes preditores de saúde futura e de longevidade ativa (Mintjens et al., 2018).

Enquanto professora estagiária, estes resultados constituíram uma base fundamental para o planeamento pedagógico, pois indicavam a necessidade de reforçar o

trabalho de resistência aeróbia, de força muscular e de agilidade, sem descurar o incentivo a práticas extracurriculares que potenciem a adoção de estilos de vida ativos.

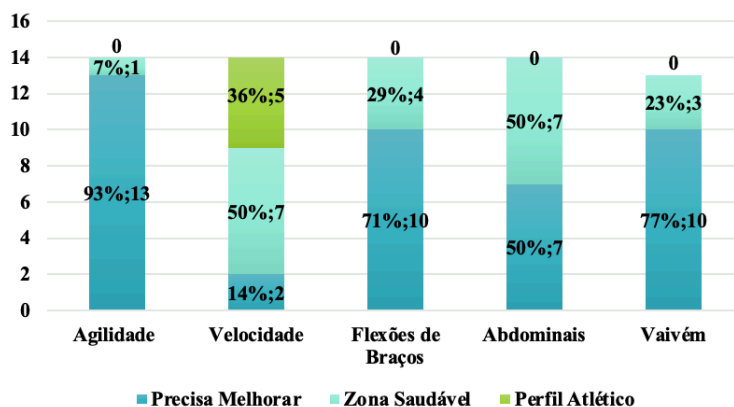


Gráfico 3 - Aptidão Neuromuscular e Aeróbia

1.3.7. Proficiência Motora (Avaliação Diagnóstica)

A AD configura-se como uma etapa essencial no processo de E-A da EF, permitindo identificar o nível inicial de proficiência motora dos alunos e ajustar o planeamento pedagógico às suas necessidades. A AD constitui uma ação determinante no planeamento do ensino, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões esperados para o seu nível de ensino, conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica eficazes no desenvolvimento das aprendizagens (Gonçalves et al., 2014).

Segundo Loras (2020), a competência motora é um indicador determinante do desenvolvimento global dos jovens, sendo que diagnósticos iniciais fiáveis potenciam a eficácia das estratégias de ensino. De igual modo, Chang et al. (2020) sublinha que instrumentos de avaliação contextualizados permitem detetar fragilidades específicas e orientar intervenções diferenciadas, promovendo equidade no acesso à aprendizagem.

No início do ano letivo foram aplicadas avaliações diagnósticas (AD) em todas as matérias obrigatórias, baseadas nas AEEF (ver exemplo no [Apêndice 1](#)). As competências motoras foram classificadas numa escala de quatro níveis, posteriormente convertida em valores de 1 a 20, o que possibilitou determinar o nível de proficiência de cada aluno e identificar tendências globais da turma. No domínio da AptF, recorreu-se a valores normativos ajustados à idade e ao género para os testes realizados, assegurando critérios objetivos de referência.

A opção por concentrar as AD no primeiro período, em vez de as distribuir pelo início de cada matéria, assentou em três razões principais. Em primeiro lugar, permitiu obter uma caracterização global e imediata da turma, necessária para tomar decisões estruturais de planeamento, nomeadamente a ordem das modalidades, a definição das Unidade Didática (UD) e o desenho das progressões técnicas. Em segundo lugar, evitou a fragmentação do início de cada UD, garantindo que os momentos de arranque fossem pedagógica e simbolicamente dedicados ao ensino e não a processos de avaliação, o que favoreceu maior fluidez metodológica. Em terceiro lugar, a realização simultânea destas avaliações assegurou equidade e consistência nos critérios diagnósticos, permitindo comparar desempenhos entre matérias e identificar perfis de alunos de forma integrada.

A análise dos resultados com base na Tabela 1 (instrumentos e conteúdos avaliados em cada matéria) e na Tabela 2 (níveis de proficiência em cada matéria) revela um predomínio do nível introdutório em matérias como DC (14 alunos), Dança (10 alunos), Atletismo (10 alunos) e Patinagem (9 alunos), contrastando com desempenhos mais equilibrados no Badminton (9 alunos) e Voleibol (7 alunos). Esta tendência evidencia a heterogeneidade da turma e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, que apoiem os alunos com maior dificuldade sem desmotivar os mais proficientes.

Tabela 1 - Instrumentos e Conteúdos avaliados em cada matéria

Matéria de Ensino	Instrumento	Metodologia	Conteúdos Avaliados
Badminton	Instrumento de observação desenvolvido pelo núcleo de estágio com base nas AEEF	Observação direta e complementada por observação posterior de filmagens (indireta);	Defesa individual, reação defensiva, ocupação do espaço, decisão e execução ofensiva
Basquetebol			Posição base, pega, serviço (curto/longo), clear, lob, amortie, drive, remate
Patinagem			Equilíbrio, travagem, deslize, mudanças de direção, postura, coordenação motora
Voleibol			Serviço, receção, 1.º toque, continuidade, ataque, utilização de gestos técnicos
Desportos de Combate			Relação CM/BA, estratégias, leitura do adversário, regras, noção espacial, reação
Atletismo			Corridas (velocidade, estafetas, barreiras), saltos (comprimento, triplo, altura), lançamentos (peso, dardo)
Dança			Postura, coordenação motora, ritmo, expressividade, orientação espacial, relação com o outro
Aptidão Física	Aplicação e Registo da bateria de teste <u>FITescola</u>		Resistência aeróbia, força/resistência muscular, velocidade, agilidade, flexibilidade, composição corporal

Tabela 2 - Resultados Avaliação Diagnóstica das diferentes matérias

Matéria de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Basquetebol	8	6
Badminton	5	9
Patinagem	9	5
Voleibol	7	7
Desportos de Combate	14	0
Atletismo	10	4
Dança	10	4

Refletindo sobre estas conclusões, a AD permitiu compreender não apenas o nível de execução motora dos alunos, mas também identificar fragilidades que podem estar associadas a experiências motoras limitadas em determinadas matérias, como DC, Dança, Atletismo, ou Patinagem. Neste sentido, torna-se fundamental diversificar os conteúdos e metodologias, de modo a ampliar o repertório motor da turma e proporcionar oportunidades de progressão a todos.

Estes resultados reforçam ainda o papel do professor estagiário como mediador, responsável por planear aulas inclusivas e desafiantes, com a definição de progressões adaptadas às necessidades identificadas e com a garantia de que as oportunidades de aprendizagem são simultaneamente significativas e equitativas.

1.3.8. Síntese Reflexiva do Diagnóstico

A caracterização da turma constituiu um processo estruturante no contexto do EP, permitindo delinear um retrato multidimensional dos alunos, que inclui variáveis físicas, psicológicas, relacionais e contextuais. Este levantamento revelou-se um instrumento de diagnóstico, e uma base de sustentação para uma intervenção pedagógica significativa, alinhada com princípios de equidade, inclusão e desenvolvimento integral.

Através de múltiplos instrumentos, com destaque para os disponibilizados pelo projeto EFERAM-CIT, assegurou-se um processo rigoroso de recolha e análise. Os resultados evidenciaram diversidade socioeconómica e familiar, o que pode influenciar atitudes face à escola e à disciplina. No domínio físico, registou-se bom desempenho nas impulsões horizontal e vertical, velocidade e flexibilidade dos MS, contrastando com dificuldades em agilidade, resistência abdominal e dos MS, e composição corporal. Psicologicamente, embora muitos alunos manifestem gosto pela EF, observou-se um frágil envolvimento regular em AF extracurricular. As relações interpessoais revelaram-se complexas, com a coexistência de subgrupos, lideranças e alguns casos de isolamento.

Esta heterogeneidade reforça a necessidade de uma intervenção diferenciada. De acordo com Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca é promovida quando os alunos experienciam autonomia, competência e relação, por isso, o planeamento deve privilegiar contextos de cooperação, papéis diferenciados e feedback construtivo. Como salientam Graça e Mesquita (2007), a EF deve valorizar não apenas competências motoras, mas também sociais e de liderança, o que legitima a opção por metodologias que desenvolvam essas competências.

Em síntese, a caracterização da turma não se esgotou no diagnóstico inicial: constituiu um recurso dinâmico, que sustentou decisões pedagógicas mais ajustadas e inclusivas. O processo contribuiu para reforçar a consciência de que ensinar implica equilibrar planificação e flexibilidade, exigência e empatia, sempre numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos.

2. Gestão do processo de ensino-aprendizagem (Secundário)

A intervenção pedagógica em EF numa turma de décimo segundo ano exige encarar o processo de E-A como um fenómeno dinâmico, exigente e contextualizado. A proximidade do final da escolaridade obrigatória confere especificidades acrescidas a este nível, exigindo uma atuação intencional, fundamentada e coerente com os referenciais orientadores da disciplina, incluindo as AEEF (Direção-Geral da Educação, 2018) e o PASEO (Martins et al., 2017).

Neste enquadramento, a gestão do processo de E-A assentou em três eixos fundamentais: um planeamento estruturado, capaz de orientar a progressão das aprendizagens, uma prática pedagógica diferenciada, ajustada às características dos alunos, e um sistema de avaliação regulador, que assegurou a monitorização contínua e a adaptação das estratégias implementadas.

Assim, esta secção apresenta e analisa criticamente as opções tomadas ao longo do estágio no que diz respeito ao planeamento anual (PA), ao processo de avaliação, às unidades didáticas (UD) desenvolvidas e aos planos de aula, evidenciando a intencionalidade pedagógica e a adaptação contínua às necessidades e potencialidades da turma.

3. Planeamento Anual

O PA constitui um instrumento fundamental para a intervenção pedagógica em EF, permitindo articular objetivos, conteúdos, recursos e tempo letivo de forma coerente e progressiva. Simultaneamente, deve permanecer flexível, capaz de se ajustar a constrangimentos organizacionais e às necessidades emergentes dos alunos, de modo a evitar uma visão rígida e excessivamente prescritiva (Morgan e Hansen, 2008).

Neste enquadramento, a função docente em EF exige uma intervenção intencional e crítica, em que o planeamento se assume como a mediação essencial entre os referenciais curriculares, os recursos disponíveis e as necessidades concretas dos alunos. Compete ao professor organizar o processo educativo de forma estruturada, mas também aberta à adaptação, garantindo a coerência pedagógica e a promoção de aprendizagens significativas (Lopes et al., 2011).

Na construção do PA, foi necessário considerar múltiplos fatores, desde constrangimentos logísticos (calendário, horário e instalações) até características e necessidades diagnosticadas na turma. Estes elementos, em articulação com as AEEF e com as orientações do grupo disciplinar, orientaram a definição dos objetivos e a seleção das matérias a lecionar, aspetos que serão detalhados nos subcapítulos seguinte.

3.1. Calendarização Escolar e Horário

No ano letivo 2024/2025, a intervenção pedagógica decorreu num regime de três períodos letivos intercalados por interrupções escolares (Tabela 3). A disciplina de EF foi lecionada em dois blocos semanais, um de 50 minutos, na última hora da manhã, e outro de 100 minutos, na primeira hora da manhã, completando 150 minutos de contacto semanal. Contudo, aspetos como tolerâncias de entrada e saída ou a necessidade de troca de instalações reduziram o tempo efetivo de prática, o que exigiu um planeamento adaptado ao tempo real disponível, aspeto considerado como barreira estrutural ao ensino de qualidade (Morgan e Hansen, 2008). O conhecimento prévio do calendário escolar e do horário da turma revelou-se, por isso essencial para a organização realista e para definição de estratégias adequadas à gestão do tempo e dos recursos.

Tabela 3 - Calendário Anual 2024/2025

Período	Início	Termo
1º Período	13 de setembro	17 de dezembro
2º Período	6 de janeiro	4 de abril
3º Período	22 de abril	6 de junho

3.2. Diagnóstico Inicial e Objetivos Gerais

A AD evidenciou uma turma heterogénea, com diferenças assinaláveis na motivação, na AptF e nas dinâmicas relacionais. Identificaram-se alunos altamente empenhados e outros menos predispostos à participação, bem como disparidades relevantes na resistência, força e coordenação. Também se verificaram subgrupos sociais distintos, que exigiram uma atenção particular para prevenir situações de exclusão e assegurar um clima de aula equilibrado.

Face a este contexto, tornou-se necessário delinear um PA adaptativo e inclusivo, capaz de responder à diversidade existente e de promover oportunidades de aprendizagem equitativas. Os objetivos anuais foram definidos em conformidade com as AEEF (Direção-Geral da Educação, 2018) e com o PASEO (Martins et al., 2017), orientando a intervenção para:

- Melhorar a AptF geral e incentivar estilos de vida ativos e saudáveis;
- Promover empenho, respeito e cooperação, favorecendo um ambiente inclusivo;
- Aplicar conhecimentos técnicos, táticos e éticos com sentido crítico e responsabilidade;
- Desenvolver autonomia e autorregulação, através da definição e monitorização de metas pessoais;
- Reconhecer e analisar os fatores que influenciam a prática da AF, compreendendo os seus benefícios individuais e sociais;
- Valorizar a prática regular de AF como expressão de cidadania ativa e consciente.

3.3. Critérios associados às Matérias de Ensino

A calendarização das matérias ao longo dos três períodos letivos seguiu quatro critérios fundamentais (ver Tabela 4), de forma a assegurar coerência com os objetivos curriculares, as necessidades dos alunos e as condições logísticas da escola. A sistematização global desta distribuição e do planeamento anual encontra-se apresentada no Apêndice 2.

O primeiro critério correspondeu ao cumprimento das AEEF (Direção-Geral da Educação, 2018), documento central que define os conteúdos e competências a desenvolver no 12.º ano de escolaridade. Esta referência garantiu a articulação entre o PA e as orientações curriculares nacionais, assumindo-se como o ponto de partida para a seleção das matérias.

O segundo critério respeitou as diretrizes do grupo disciplinar de EF da escola, que estabelecem conteúdos programáticos obrigatórios a cada ano de escolaridade. Estas orientações, alinhadas com as AEEF, constituíram um referencial normativo que orientou as decisões de planeamento, assegurando continuidade e consistência no percurso dos alunos.

O terceiro critério teve em vista a diversificação de experiências, evitando a repetição de matérias já trabalhadas nos 10.º e 11.º anos. Dado que o 12.º ano marca o final da escolaridade obrigatória, privilegiou-se a exploração de novas matérias e dinâmicas de aula, procurando estimular a participação e o prazer pela prática. Esta opção foi particularmente relevante face à identificação, no diagnóstico inicial, de baixos níveis de motivação em alguns alunos, pelo que a introdução de matérias diferenciadas visou reforçar o envolvimento e tornar a experiência mais significativa.

Por fim, o quarto critério, e possivelmente o mais determinante, centrou-se na motivação e interesses dos alunos. A literatura evidencia que a motivação intrínseca é essencial para a adesão sustentada à prática, sendo favorecida quando se promovem necessidades de autonomia, competência e relação (Ryan & Deci, 2000; Fernández-Espínola et al., 2020). Assim, a seleção das matérias procurou equilibrar conteúdos familiares com matérias inovadoras, proporcionando experiências que despertassem curiosidade e prazer, enquanto incentivassem a continuidade da prática de AF fora do contexto escolar.

Na prática, este processo de seleção revelou-se desafiante, sobretudo pela necessidade de articular as orientações curriculares com as condições logísticas reais e, em simultâneo, responder à diversidade motivacional da turma. Ainda assim, os critérios definidos permitiram estruturar um planeamento mais coerente e, acima de tudo, mais próximo das necessidades e expectativas dos alunos, potenciando o seu envolvimento e valorizando a EF como espaço de inclusão e de formação integral.

Tabela 4 - Critérios de Seleção das Matérias de Ensino

Aprendizagens Essenciais (Anexo 7)	Grupo Disciplinar de EF (Anexo 8)	Matérias 11º ano	Matérias no 10º ano	Motivações dos alunos	Matérias para Avaliação após Análise dos Critérios	Matérias Extra Seleccionadas após Análise dos Critérios
2 Matérias JDC (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol)	1 Matéria (Futebol ou Basquetebol) + 1 Matéria (Voleibol ou Andebol)	Futsal e Voleibol	Andebol e Futebol	Voleibol e Basquetebol	Voleibol e Basquetebol	Andebol
1 Matéria (Atletismo e/ou Ginástica)	1 Matéria (Atletismo)	Ginástica Acrobática	Ginástica e Atletismo	Ginástica Acrobática	Atletismo	Ginástica de Trampolins
1 Matéria de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais)	1 Matéria de Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Sociais)	Danças Tradicionais	Danças Tradicionais	Dança em geral	Danças Sociais	-
2 Matérias de Opção <u>Raquetes</u> (Ténis de Mesa, Ténis, Badminton) <u>Patinagem</u> (Patinagem, Patinagem Artística), <u>Luta, Atividades de Exploração da Natureza, Natação, Jogos Tradicionais Populares</u>	2 Matérias de Opção <u>Raquetes</u> (Ténis de Mesa, Ténis, Badminton) <u>Patinagem</u> (Patinagem, Patinagem Artística), <u>Luta, Atividades de Exploração da Natureza, Natação, Jogos Tradicionais Populares</u>	Desportos de Raquetes (Badminton + Ténis de Mesa) e Atividades de Exploração da Natureza (Orientação)	Desportos de Raquetes	Desportos de Combate, Patinagem, Badminton, <u>Snorkeling</u> , Canoagem, Escalada, <u>Ultimate Frisbee</u>	Desportos de Combate, Badminton e Patinagem	Patinagem, Escalada, <u>Ultimate frisbee</u> , Ténis de Campo, Judo/Karaté, <u>Snorkeling</u> , <u>Spinning</u> , Modalidades Adaptadas

3.4. Sequência das Matérias Lecionadas

Após a definição e análise dos critérios, a seleção final das matérias teve ainda em conta o número de aulas disponíveis em cada período e a distribuição dos espaços letivos. Dessa forma assegurou-se uma calendarização equilibrada e realista ao longo do ano. No 1.º período foram lecionados Basquetebol (campo exterior 4), Badminton (pavilhão 2) e Patinagem (pavilhão 1 – centro), no 2.º período, Voleibol (pavilhão 1 – centro/norte), DC (ginásio) e Atletismo (pavilhão 1 – norte e campo exterior 3), e, no 3.º período, Dança (pavilhão 1 – sul e ginásio).

Esta distribuição permitiu conciliar as exigências curriculares com condições logísticas da escola, ao proporcionar aos alunos uma experiência diversificada e motivadora. A articulação entre matérias coletivas, individuais e expressivas procurou oferecer uma formação equilibrada, o que promoveu tanto o desenvolvimento motor como a valorização de competências sociais e comportamentais. A síntese do número de aulas por matéria encontra-se sistematizada na Tabela 5.

Tabela 5 - Divisão das matérias por período

Período	Matéria de Ensino	Nº de Sessões (50 min.)
1º	Andebol	2*
	Apresentação, Questionários e Testes de Aptidão Física	4
	Aptidão Física	7*
	Badminton	8
	Basquetebol	8
	Patinagem	8
	<i>Ultimate Frisbee</i>	5*
	Testes Motores	2
	Teste de Avaliação	1
2º	Voleibol	22
	Desportos de Combate	8
	Escalada	2
	Atletismo	9
	Tiro com Arco	2
	Aptidão Física	3*
	Atividades Escolares	2
	Ginástica de Trampolins	2
	<i>Spinning</i>	1
Petanca	1	
3º	Testes de Aptidão Física e Questionários	2
	Atividades Rítmicas Expressivas - Dança Sociais	9
	Atletismo	1
	<i>Snorkeling</i>	1
	Boccia	1
	Tiro com arco	1

*Sessões de 10 minutos ou em aquecimento

A sequência definida para as matérias ao longo dos três períodos letivos resultou da articulação entre constrangimentos logísticos, perfil da turma e critério pedagógico de progressão. Um dos fatores decisivos foi a disponibilidade de espaços.

De todas as modalidades previstas, apenas o Badminton se adequava ao pavilhão 2, espaço que estava disponível no primeiro período, pelo que a sua calendarização teve de ocorrer nessa fase. No campo exterior, apenas era possível lecionar Basquetebol ou Atletismo, estando este espaço atribuído também no primeiro período, o que justificou a opção pelo Basquetebol. Já o Voleibol apenas podia ser desenvolvido no pavilhão 1, que foi disponibilizado no segundo e terceiro períodos, contudo, dado o reduzido número de aulas no último período, optou-se pela sua colocação no segundo, assegurando maior continuidade e consistência pedagógica.

Esta abordagem está alinhada com orientações académicas que sublinham a necessidade de considerar as restrições ambientais (Fletcher e Beckey, 2023). Ademais, evidências indicam que a falta de infraestruturas adequadas constitui uma barreira importante ao desenvolvimento de um currículo de EF coeso e eficaz (Jenkinson e Benson, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, optou-se por iniciar o ano com modalidades com as quais estavam mais familiarizados, como o Badminton, favorecendo uma adaptação gradual e a motivação imediata, no caso do Basquetebol foi pelo espaço atribuído nesse período, e também por ser uma das matérias escolhidas pelos próprios alunos no início do ano. A Patinagem foi igualmente integrada neste primeiro período por constituir o objeto de um estudo específico, mas também por se tratar de uma matéria pouco habitual no currículo, capaz de despertar curiosidade e aumentar a motivação intrínseca dos alunos. Estas opções procuraram reforçar o envolvimento inicial da turma e criar um clima propício à aprendizagem, capitalizando o entusiasmo gerado pela participação ativa dos alunos nas decisões de planeamento.

Um pouco mais tarde, introduziram-se matérias como o voleibol devido ao espaço disponível em sintonia com o modelo de aprendizagem progressiva que valoriza a estruturação das tarefas de acordo com os recursos e o contexto escolar (Feu et al., 2019) e também devido à intenção de implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED). Dado que esta metodologia requer continuidade, estabilidade organizacional e um

conhecimento prévio mais sólido sobre o grupo, optou-se por adiar a sua aplicação até existir informação suficientemente robusta para garantir que os alunos reuniam as condições necessárias para participar numa “época desportiva”. Assim, o segundo período revelou-se o momento ideal para assegurar o número de aulas consecutivas e a maturidade pedagógica exigida pelo MED.

O Atletismo foi igualmente desenvolvido neste período, decisão que resultou da escassez de materiais disponíveis na escola para assegurar uma experiência de aprendizagem de qualidade. Perante esta limitação, tornou-se necessário, ao longo do primeiro período, procurar soluções viáveis e dialogar com diferentes elementos da comunidade escolar e autárquica, de modo a garantir o acesso à pista de atletismo de Câmara de Lobos. Esta articulação permitiu proporcionar aos alunos uma vivência mais autêntica, segura e enriquecedora da modalidade, superando as restrições do contexto escolar.

Os Desportos de Combate foram enquadrados também neste período por exigirem uma maior maturação relacional e comportamental do grupo, nomeadamente no que respeita ao controlo emocional, respeito interpessoal e cumprimento rigoroso de regras de segurança.

Por fim, a inclusão das Atividades Rítmicas Expressivas no encerramento curricular procurou valorizar dimensões expressivas, relacionais e reflexivas, mas também respondeu ao facto de ter sido a matéria que os alunos revelaram menor interesse no diagnóstico inicial. Esta calendarização no terceiro período permitiu utilizar os momentos anteriores para implementar estratégias de motivação e de sensibilização, criando um contexto mais favorável para a sua abordagem.

3.5. Reflexão do Planeamento Anual

A elaboração do PA revelou-se uma tarefa particularmente exigente, pela necessidade de articular documentos orientadores com a realidade concreta da turma e, simultaneamente, gerir constrangimentos logísticos que limitaram a flexibilidade desejada.

Embora a estrutura do 12.º ano esteja em grande medida definida, a reflexão permitiu constatar que, sendo este o último ano da escolaridade obrigatória, faria sentido

oferecer maior flexibilidade curricular. Nesta fase, os alunos deveriam ter a oportunidade de explorar novas matérias, tanto do currículo como fora dele, promovendo experiências diversificadas que possam incentivar a prática de AF ao longo da vida (Jess et al., 2024). Apesar dos esforços para introduzir matérias menos habituais, ficou evidente que seria possível ir mais além se existisse uma maior margem de autonomia curricular.

A motivação constituiu um eixo central em todo o processo de planeamento e intervenção. A decisão de iniciar o ano com algumas matérias escolhidas pelos próprios alunos revelou-se eficaz para captar o interesse inicial e criar um clima mais propício à aprendizagem. Já nas matérias de carácter obrigatório e menos apreciadas pela turma, a gestão revelou-se mais complexa, sobretudo numa fase inicial, em que a minha reduzida experiência dificultou a implementação de estratégias de envolvimento. Ainda assim, ao longo do ano foram sendo adotadas medidas para potenciar a motivação, como a calendarização tardia de determinadas matérias, de modo a preparar previamente o terreno para a sua aceitação, ou a introdução de estratégias diferenciadas de feedback e organização da aula, o que contribuiu para uma maior adesão e para a criação de um ambiente mais positivo em torno de conteúdos que, à partida, geravam menor interesse.

A opção por organizar as matérias em blocos concentrados resultou da conjugação entre as restrições de espaços e a simplicidade operacional necessária num contexto de primeira experiência docente. Ainda que a literatura em aprendizagem motora evidencie as vantagens da prática por etapas para a consolidação a longo prazo (Lee & Genovese, 1988), a gestão logística impôs um modelo mais fragmentado, com exceção da AptF, trabalhada de forma contínua. Reconhece-se, contudo, que no futuro seria desejável uma maior aproximação ao modelo por etapas, promovendo uma consolidação progressiva de conteúdos e potenciando aprendizagens mais consistentes.

Outro fator a considerar foi a ocorrência de interrupções escolares e eventos institucionais, que implicaram reajustes e, por vezes, a redução do número de aulas previstas. A necessidade de adaptar o plano a estas circunstâncias evidenciou a importância de conceber o planeamento como um processo dinâmico, com margem para responder a imprevistos sem comprometer a coerência pedagógica.

A gestão do tempo real de aula também constituiu um desafio. Para minimizar perdas de tempo decorrentes de tolerâncias de entrada/saída e da deslocação entre

instalações, foram implementadas estratégias como a explicitação clara do que seria realizado na aula logo no início, a utilização de estações simultâneas em algumas matérias, permitindo que todos participassem, bem como a definição de rotinas de organização e arrumação de material previamente partilhadas com os alunos. O ensino eficaz em EF exige a implementação de rotinas consistentes, que maximizem o tempo de empenhamento motor, e a utilização de estratégias como ensino por estações, que permite manter elevados níveis de envolvimento (Rink, 2014).

Do ponto de vista pedagógico, a preocupação com a equidade e a inclusão foi transversal. Em algumas matérias, separaram-se os alunos mais proficientes dos menos, estabelecendo objetivos distintos e ajustados ao nível de cada grupo; noutros casos, optou-se por grupos heterogéneos, onde os mais competentes apoiavam os colegas com maiores dificuldades. Para além disso, recorreu-se à simplificação de tarefas ou ao acompanhamento mais próximo com feedback frequente, estratégias que se revelaram fundamentais para promover oportunidades de sucesso para todos e reforçar o sentido de pertença.

O apoio dos professores cooperante e científico desempenhou um papel central na superação de dificuldades. As suas sugestões e feedback possibilitaram um olhar mais crítico sobre as decisões tomadas e promoveram alterações no planeamento sempre que necessário, o que reforçou a aprendizagem profissional e consolidou a perceção do planeamento como um processo de reavaliação contínua.

Em análise crítica, este processo evidenciou que o PA não se resume a prever conteúdos e calendarizações, mas constitui um exercício contínuo de análise contextual, gestão flexível e adaptação. Apesar das limitações sentidas, a experiência representou uma oportunidade de formação pessoal e profissional, permitindo desenvolver competências de tomada de decisão em contextos complexos e de adaptação a constrangimentos inevitáveis. Esta consciência reforçou a convicção de que a EF deve ser encarada como um espaço de inclusão e motivação, no qual a planificação assume a função de mediador entre as intenções curriculares e a realidade concreta da aula.

4. Unidades Didáticas

A didática constitui-se como um domínio de conhecimento estruturante da prática docente, orientando o professor na mobilização de saberes profissionais que articulam dimensões disciplinares, pedagógicas e curriculares. A sua função ultrapassa a mera operacionalização de conteúdos, uma vez que descreve e explica as relações que se estabelecem entre o ensino e a aprendizagem, ao identificar os fatores que as condicionam e ao fornecer princípios que devem orientar a ação pedagógica em diferentes contextos (Cruz & Castro, 2019). Esta perspectiva confirma que a didática não pode ser reduzida a uma visão instrumental centrada exclusivamente no “como ensinar”, mas deve integrar dimensões técnicas, humanas e políticas, assumindo-se como base essencial da ação educativa.

Neste quadro, as unidades didáticas (UD) representam a expressão concreta da didática no contexto escolar. Elas constituem o eixo organizador do processo de E-A, pois permitem articular objetivos, conteúdos e métodos de forma coerente e progressiva. Mais do que planificações estáticas, as UD devem ser entendidas como realidades técnico-didáticas que descrevem e orientam a intervenção, ao definir princípios transversais às diferentes matérias de ensino e ao possibilitar a articulação com os documentos curriculares de referência (Pais, 2015).

A relevância da UD vai além da sua dimensão organizativa. Ela exige que o professor seja capaz de transformar orientações gerais em experiências concretas e significativas para os alunos, tendo em conta as suas especificidades sociais, culturais e individuais. O paradigma atual aponta para práticas centradas no aluno, nas quais o professor assume o papel de facilitador e mediador do processo, criando condições para que a aprendizagem valorize a interpretação, a construção de significados e a autonomia, em detrimento da simples reprodução de informação (Pais, 2015).

Este reposicionamento convoca igualmente uma reflexão crítica sobre a pertinência das estratégias implementadas: terão sido suficientemente diversificadas para responder à heterogeneidade da turma? Conseguiram criar condições de envolvimento e motivação consistentes ao longo do processo? Estas questões revelam que a conceção das UD não pode ser entendida como mero exercício burocrático, mas como um espaço de aprendizagem profissional que obriga o professor em formação a analisar as suas opções pedagógicas e a ponderar os efeitos reais da sua intervenção.

4.1. Concepção das Unidades Didáticas

A sua concepção das UD assentou em três fundamentos estratégicos: (i) a sequência temporal entre ensino e aprendizagem, garantindo que cada etapa se funda na anterior e prepara a próxima; (ii) a coerência metodológica interna, assegurando alinhamento entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação; (iii) a consideração de todos os intervenientes, como recursos, características dos alunos, contexto e motivações. Esta estrutura permite criar uma organização funcional que articula o PA, os objetivos e os conteúdos, promotora do desenvolvimento integral do aluno. Contudo, como defende Batista Cabrera (2017), a eficácia da UD depende da sua capacidade de adaptação às especificidades da turma e das condições práticas, exigindo que modelos teóricos sejam reformulados criticamente em função da realidade concreta.

Para este estágio, cada UD foi construída com base nas AEEF e nos princípios do PASEO. A seleção de conteúdos considerou a necessidade de diversificação e pertinência para a turma: respeitou-se o nível de desenvolvimento dos alunos, as suas motivações e as exigências curriculares obrigatórias. Privilegiou-se, no planeamento, um equilíbrio entre momentos práticos, teóricos e reflexivos, de modo a favorecer uma aprendizagem integrada e significativa.

A UD não funcionou apenas como um esqueleto de conteúdos, mas como ferramenta para adaptar o ensino às necessidades individuais, o que permitiu assegurar uma progressão contínua. Por conseguinte, cada unidade integrou:

- Caracterização teórica da matéria de ensino, enquadrando os seus fundamentos e potencialidades;
- AD inicial, que permitiu identificar os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos;
- Definição de objetivos específicos, elaborados em conformidade com as AEEF;
- Seleção de estratégias de ensino fundamentadas pedagogicamente, adequadas ao contexto da turma;
- Cronograma de conteúdos, no qual se explicitavam a função didática e os objetivos de cada aula;
- Avaliação sumativa (AS), destinada a aferir os progressos alcançados;

- Balanço crítico da unidade, contemplando a análise dos resultados e eventuais ajustamentos pedagógicos.

Este desenho permitiu antecipar decisões e exigiu flexibilidade constante. Ao longo da implementação foi necessário ajustar sequências, reorganizar estratégias para atender à heterogeneidade da turma e priorizar conteúdos mais relevantes para o desenvolvimento de competências estruturantes. Em algumas matérias, como o atletismo, a falta de espaços e recursos levou à redução do número de aulas, enquanto noutras o bom envolvimento dos alunos justificou a sua extensão, como o voleibol. Estes aspetos demonstram que a conceção de uma UD é um processo dinâmico, marcado pela constante articulação entre o planeado e o realizado.

Foram elaboradas sete UD ao longo do estágio, contudo, apenas duas foram selecionadas para apresentação integral, a título exemplificativo, encontrando-se sistematizadas no Apêndice 3 e no Apêndice 4, sendo importante referir que, para além destas UD, foram igualmente abordadas outras matérias de forma pontual ao longo do ano letivo (Ginástica de Trampolins, Escalada, *Spinning*, *Snorkeling*, etc.).

4.2. Objetivos Comuns às Unidades Didáticas

Os objetivos comuns, definidos a partir das AEEF e do PASEO do 12.º ano, asseguraram a coerência entre as diferentes UD e orientaram a intervenção para o desenvolvimento integral dos alunos.

- **Motor:** desenvolver capacidades condicionais e coordenativas e garantir participação ativa com foco no sucesso individual e coletivo.
- **Social:** promover um clima de respeito, cooperação e inclusão, estimulando a cordialidade em contextos de colaboração e competição.
- **Pessoal:** formar cidadãos autónomos e responsáveis, incentivando iniciativas individuais e a aplicação independente dos conhecimentos.
- **Cognitivo:** potenciar a resolução de problemas e o pensamento crítico, assegurando uma gestão eficaz dos recursos disponíveis.

4.3. Estratégias Didático-Pedagógicas

As estratégias didático-pedagógicas assumem um papel central na estruturação do processo de E-A, uma vez que orienta a forma como os alunos interagem com os

conteúdos e como se alcançam os objetivos definidos. Segundo Quina (2009), os métodos, os estilos e os modelos distinguem-se pela sua abrangência: os métodos e estilos respondem a metas de curto prazo, enquanto os modelos estruturam o ensino de forma mais global. Não existem métodos intrinsecamente superiores ou inferiores, mas sim diferentes possibilidades que se adequam melhor ou pior em função do contexto, da natureza do conteúdo e das características dos alunos.

Bidabadi et al. (2016) salientam que a eficácia do ensino resulta da combinação equilibrada de abordagens centradas no professor e no aluno, desde que acompanhadas de planeamento e adaptação às condições existentes. Mais do que a escolha de um método isolado, é a flexibilidade e a capacidade de ajustar a intervenção às circunstâncias que potenciam a qualidade do processo educativo. A experiência de estágio confirmou esta realidade, ao demonstrar que estratégias inicialmente consideradas adequadas nem sempre produziram os resultados esperados. Reconhecer essas limitações e retirar aprendizagens desses momentos revelou-se fundamental para evoluir na prática docente e melhorar futuras intervenções.

No contexto do 12.º ano, a escolha das estratégias assume particular importância, uma vez que os alunos se encontram numa fase de transição para o ensino superior ou para o exercício profissional. Tal exige práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a tomada de decisão e a reflexão crítica, mas que também respondam às diferentes motivações, ritmos e necessidades da turma. Assim, a seleção das estratégias deve assentar numa análise cuidada das características dos alunos e das condições de ensino, garantindo que a disciplina de EF se afirma como espaço inclusivo, eficaz e formativo.

4.3.1. Funções de Ensino

As funções de ensino constituem dimensões estruturantes do processo pedagógico, destacando-se a apresentação de conteúdos, a organização da aula, o feedback, a afetividade e a observação silenciosa (Pieron, 1992). Estão inerentes a todas as UD e a todas as aulas, funcionando como elementos interdependentes que asseguram a qualidade do processo de E-A (Batalha, 2004). Na EF, estas funções assumem relevância acrescida, uma vez que a disciplina integra simultaneamente dimensões motoras, cognitivas e socio afetivas.

No que diz respeito à apresentação do conteúdo, trata-se do momento onde o professor comunica as tarefas aos alunos, devendo a informação ser breve, clara e acompanhada de pistas que foquem a atenção nos aspetos críticos (Hall, Heidorn & Welch, 2011). O recurso a palavras-chave, exemplos e demonstrações facilita a construção de imagens mentais que favorecem a execução motora (Rink, 2014). Uma instrução bem estruturada reduz ambiguidades e potencia a aprendizagem (Pieron, 1992), devendo ainda integrar o *quê*, o *como* e o *porquê* da tarefa, ao articular conteúdo e motivação (Quina, 2009).

Na prática, privilegiou-se uma comunicação adaptada ao nível dos alunos, com recurso a demonstrações práticas e esquemas visuais. Contudo, em matérias mais técnicas a linguagem mostrou-se insuficiente, exigindo reformulações em tempo real. Esta experiência revelou que a apresentação não é apenas uma etapa formal, mas um processo dinâmico que obriga a monitorizar permanentemente a receção da mensagem.

A organização da aula, por sua vez, refere-se à gestão do tempo, espaço e recursos. Uma organização cuidada maximiza o tempo de empenhamento motor e cria condições de aprendizagem seguras, enquanto uma gestão inadequada compromete o processo (Piéron, 1992). A disposição dos alunos, as rotinas e os protocolos de segurança integram o planeamento pedagógico e influenciam diretamente o envolvimento dos alunos (Rink, 2014). Quina (2009) destaca a necessidade de automatizar rotinas, através da utilização de sinais diferenciados e familiarizar os alunos com os materiais, salientando que a organização deve ser eficiente e breve, para não reduzir o tempo útil de prática.

Em contexto real, esta função revelou-se crucial para garantir a visibilidade e o controlo do grupo, sendo antecipada a distribuição de grupos e preparação de material. Apesar disso, imprevistos como alterações climáticas ou ocupação de espaços exigiram uma adaptação imediata, confirmando que a organização é uma função flexível, dependente da capacidade de adaptação.

O feedback desempenha um papel regulador da aprendizagem, constituindo uma das formas mais eficazes de orientar e reforçar a prestação do aluno. Deve ser claro, específico e congruente com os objetivos definidos (Piéron, 1992), podendo também assumir uma função motivacional ao valorizar o esforço e reforçar a confiança dos alunos (Rink, 2014). A intencionalidade do retorno influencia tanto a execução técnica, como a motivação e a responsabilidade dos alunos (Quina, 2009). Além disso, o feedback

melhora significativamente a aprendizagem motora em comparação com a ausência de retorno, sendo o feedback visual e a combinação de informação com elogios eficazes (Zhou, Shao e Wang, 2021).

No estágio, aplicaram-se diferentes tipos de feedback, desde corretivos a interrogativos, mas verificaram-se limitações: em situações de maior dispersão, nem todos os alunos recebiam retorno adequado e, por vezes, este era demasiado genérico ou tardio. Estas dificuldades evidenciaram a necessidade de sistematizar a aplicação do feedback, assegurando equidade e utilidade pedagógica.

A afetividade e o clima relacional assumem também um papel decisivo, na medida em que a qualidade das interações condiciona a motivação e o empenho dos alunos (Pieron, 1992). O ambiente positivo resulta de práticas consistentes como regras claras, valorização do esforço e encorajamento frequente (Quina, 2009). O sucesso pedagógico depende igualmente da segurança emocional e da cooperação, fatores que favorecem o envolvimento dos alunos (Pieron, 1992). A dimensão afetiva da EF valoriza ainda a motivação intrínseca e a responsabilidade social, enquanto objetivos formativos centrais (Rink, 2014).

Durante o estágio, promoveu-se um clima relacional positivo através da escuta ativa, da proximidade e do incentivo. No entanto, nem sempre foi possível responder de forma imediata às necessidades individuais, o que exigiu autorregulação emocional e um esforço contínuo de consolidação de rotinas. Este domínio revelou-se exigente, mas fundamental para a construção de aprendizagens significativas.

A observação silenciosa surge como função pedagógica estratégica, permitindo recolher informação sobre o comportamento e o progresso dos alunos sem intervenção imediata. Esta prática fornece indicadores que sustentam a análise crítica e adaptação de estratégias (Pieron, 1992). Relaciona-se com o conceito de *withitness*, que designa a capacidade de o professor estar permanentemente atento ao que ocorre na aula, garantindo segurança e continuidade da aprendizagem (Rink, 2014). Também Quina (2009) salienta a importância de interpretar sinais individuais e coletivos, de modo a adequar a regulação pedagógica.

Durante a prática, a observação não interventiva possibilitou identificar dinâmicas de grupo, níveis de empenho e sinais de fadiga, permitindo ajustar o planeamento. Este

exercício demonstrou que observar é uma função ativa da docência, indispensável ao ensino de qualidade.

Em síntese, as funções de ensino revelaram-se determinantes em todas as fases do estágio, articulando-se entre si para sustentar a qualidade do processo educativo. A prática demonstrou que a sua eficácia depende não apenas do conhecimento teórico, mas sobretudo da capacidade de adaptação e integração em contextos concretos. O reconhecimento das fragilidades encontradas, instruções pouco claras, organização limitada por imprevistos, feedbacks insuficientes, desafios relacionais e dificuldade em reservar tempo para observar, constituiu um contributo formativo decisivo. Assim, compreender e aplicar estas funções revelou-se mais do que um exercício técnico: foi uma oportunidade de aprendizagem profissional que consolidou a importância da reflexão crítica e da flexibilidade como pilares da docência em EF.

4.3.2. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino em EF constituem referenciais pedagógicos que organizam e orientam o processo de E-A. Mais do que simples orientações metodológicas, configuram quadros estruturados de intervenção que permitem ao professor alinhar conteúdos, estratégias e formas de avaliação de modo coerente (Metzler, 2011).

A pertinência da aplicação de um modelo não deve ser entendida em termos absolutos, mas sim em função do contexto concreto em que decorre a aprendizagem. Como sublinha Rink (2014), a adequação depende sempre da natureza dos conteúdos, das condições de prática e das características dos alunos, não existindo soluções universais.

A investigação pedagógica em EF tem evidenciado uma transição de perspetivas centradas na técnica para abordagens que valorizam a compreensão táctica, a tomada de decisão e o envolvimento ativo dos alunos. Esta evolução, sustentada em correntes cognitivistas e construtivistas, permitiu ampliar o leque de modelos disponíveis e reforçar a ideia de que diferentes concepções podem coexistir e ser complementares (Mesquita, Pereira & Graça, 2009).

Neste quadro, torna-se essencial que o professor saiba articular modelos mais diretivos, nos quais a intervenção docente assume maior protagonismo, com modelos que

conferem crescente autonomia e responsabilidade ao aluno. Essa articulação não deve ser entendida como uma substituição de uns por outros, mas antes como um equilíbrio dinâmico capaz de potenciar aprendizagens significativas, motivadoras e duradouras (Graça & Mesquita, 2007).

Foi neste entendimento que, ao longo do estágio, foram utilizados diferentes modelos de ensino, o Modelo de Instrução Direta (MID), o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o Modelo Desenvolvimental (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), selecionados de acordo com os conteúdos programáticos, os objetivos pedagógicos e as especificidades da turma, procurando integrar abordagens que permitissem simultaneamente rigor técnico, compreensão tática, desenvolvimento social e valorização da autonomia.

4.3.2.1. Modelo de Instrução Direta

O MID caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor, no qual este assume o controlo das tarefas, da apresentação dos conteúdos e do feedback, enquanto os alunos desempenham um papel maioritariamente recetivo (Metzler, 2011). A clareza na exposição, a demonstração rigorosa e a prática guiada são elementos estruturantes, que tornam este modelo especialmente eficaz em situações de ensino que requerem precisão técnica, padronização da execução ou garantia de segurança (Rink, 2014).

Apesar de frequentemente associado a uma visão mais tradicional do ensino, o MID não deve ser encarado como incompatível com outras abordagens. Os princípios da instrução direta, apresentação clara de objetivos, progressão em pequenos passos, feedback corretivo imediato e prevenção de erros, podem ser mobilizados de forma complementar a outros modelos, assegurando condições sólidas para aprendizagens posteriores (De Jong et al., 2025). No entanto, o recurso exclusivo a este modelo pode limitar a autonomia e a criatividade dos alunos, devendo a sua utilização ser criteriosa e adaptada às necessidades do contexto (Quina, 2009).

Embora o MID se revele eficaz na promoção de progressos técnicos imediatos, os resultados tendem a ser menos consistentes quando comparados com modelos que privilegiam maior autonomia. Assim, mostra-se particularmente útil em fases iniciais de

aprendizagem, assegurando a aquisição correta e segura de fundamentos técnicos que posteriormente podem ser aprofundados em abordagens mais participativas (Pereira, et al., 2013).

Com base nestes pressupostos, o MID foi aplicado em diferentes matérias de ensino. No Basquetebol, foi utilizado nas fases iniciais para introduzir gestos técnico-táticos fundamentais, como o bloqueio no ressalto, o manuseamento da bola e o passe e corte. A demonstração clara e a supervisão próxima permitiram uniformizar padrões de execução, de modo a assegurar que os alunos adquirissem desde cedo fundamentos técnicos consistentes que servissem de base para aprendizagens mais complexas.

Na Patinagem, este modelo mostrou-se particularmente adequado em conteúdos básicos e ligados à segurança, como a postura base, as posições de queda, deslizes as travagens e as curvas. O recurso à instrução direta garantiu que os alunos compreendessem e executassem corretamente estas técnicas elementares, fator decisivo para prevenir quedas graves e acidentes, sobretudo entre aqueles que se encontravam no nível introdutório.

Nos DC, o MID foi essencial para a introdução de técnicas de percussão, prensão e imobilização, bem como para a transmissão rigorosa das regras. As exigências particulares de segurança associadas a estas práticas justificaram a centralização da instrução no professor, de modo a assegurar a integridade física dos alunos e a criação de um ambiente controlado, onde as correções imediatas assumiram um papel determinante.

No Atletismo, foi aplicado em disciplinas como os lançamentos, as barreiras e a corrida com guia. Nestes contextos, a instrução direta possibilitou um maior controlo da tarefa, a correção rigorosa da técnica e a redução de riscos associados a gestos de elevada complexidade. Para além disso, favoreceu a progressão estruturada da aprendizagem, permitindo que os alunos consolidassem a base técnica antes de avançar para fases mais autónomas e contextualizadas.

Já nas ARE (Danças Sociais), o MID foi utilizado para a introdução dos passos básicos do Merengue. A condução inicial pelo professor assegurou a aquisição padronizada dos movimentos fundamentais, o que facilitou posteriormente a exploração de variantes mais criativas, colaborativas e autónomas pelos alunos, onde os alunos construíram uma coreografia.

De forma global, o MID mostrou-se eficaz na promoção de execuções corretas e seguras, permitindo reduzir erros iniciais e rentabilizar o tempo de empenhamento motor. Contudo, apresenta limitações, nomeadamente o risco de restringir a autonomia e a descoberta por parte dos alunos, aspeto já identificado pela literatura (Quina, 2009; Pereira et al., 2013). Por esse motivo, não foi utilizado de forma isolada, mas em articulação com outros modelos, procurando conjugar o rigor técnico com a motivação, a criatividade e a compreensão tática. Esta abordagem evidencia a importância de uma utilização flexível e contextualizada dos modelos de ensino, reconhecendo que a eficácia pedagógica resulta da adequação às necessidades concretas dos alunos e às exigências específicas de cada matéria.

4.3.2.2. Teaching Games for Understanding

O modelo TGfU surgiu como alternativa às abordagens tradicionais centradas no ensino isolado da técnica, colocando o foco na compreensão tática e na tomada de decisão em situações reais ou modificadas de jogo. Este modelo permite que os alunos respondam ao “o quê”, “quando” e “onde” agir no jogo, antes de dominar o “como”, integrando a técnica em função da necessidade estratégica (Quina, 2009).

A sua aplicação em contexto educativo tem demonstrado ganhos na motivação, na autonomia e na capacidade de tomada de decisão dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa (Barba-Martín et al., 2020). Em unidades de badminton, verificou-se que o TGfU favorece a articulação entre componentes técnicas e táticas, ao proporcionar contextos de prática que exigem resolução de problemas e adaptação constante às situações de jogo (Nathan, 2016). No basquetebol, foi evidenciado que este modelo contribui para a melhoria da compreensão tática e do desempenho global em jogo, reforçando a sua pertinência como alternativa às metodologias diretivas, tal como defendem Li e Chano (2024).

Apesar das potencialidades, a eficácia do TGfU depende da competência do professor para conceber jogos modificados ajustados ao nível dos alunos, o que pode constituir um desafio em turmas heterogéneas (Barba-Martín et al., 2020). Acresce que, embora favoreça a consciência tática, nem sempre garante progressos técnicos consistentes, sobretudo em alunos que carecem de bases motoras sólidas (Nathan, 2016).

A ausência de instrução explícita pode ainda comprometer a consolidação de fundamentos técnicos, o que reforça a necessidade de complementar este modelo com momentos de prática mais estruturada (Quina, 2009).

O TGfU foi implementado em diferentes matérias de ensino, ajustando-se às especificidades de cada modalidade. No Basquetebol, o TGfU foi explorado através de jogos reduzidos e regras condicionadas, que obrigaram os alunos a resolver problemas relacionados com a ocupação de espaços, a marcação individual, a tomada de decisão com bola e a movimentação sem bola. Este enquadramento permitiu que os alunos, em vez de reproduzirem técnicas isoladas, aprendessem a aplicá-las em função das necessidades do jogo, desenvolvendo simultaneamente leitura tática e execução técnica. A ênfase na dinâmica coletiva e no confronto direto potenciou a tomada de decisão em situações reais de pressão, articulando a compreensão da lógica interna da matéria com o domínio de fundamentos essenciais.

No Badminton, o modelo assumiu um papel central ao longo de toda a unidade, sendo estruturado em torno de jogos modificados e de competições internas. Estas atividades promoveram a reflexão constante sobre as opções estratégicas, levando os alunos a questionar o que fazer, quando fazê-lo e por que razão. A alternância entre diferentes papéis, jogador, árbitro e analista, reforçou a compreensão global do jogo e estimulou o envolvimento crítico. Esta abordagem fomentou não só a consciência tática, mas também a valorização da cooperação e da responsabilidade coletiva, aspetos que a literatura identifica como ganhos relevantes em contextos de prática diversificada (Nathan, 2016).

Nos DC, embora a unidade não tenha sido desenvolvida integralmente sob a lógica do TGfU, foram incorporadas estratégias consistentes com os seus princípios. A utilização de rondas condicionadas e de desafios táticos em situações de combate 1x1 promoveu a leitura do adversário, a adaptação a diferentes cenários e a escolha das respostas mais adequadas em função do contexto. Estas tarefas aproximaram a aprendizagem da realidade do combate, incentivando a tomada de decisão sob pressão e a aplicação estratégica de técnicas previamente adquiridas.

De forma global, o TGfU demonstrou potencial para promover aprendizagens significativas e motivadoras, centradas no aluno e orientadas para a compreensão tática.

No caso específico de uma turma de 12.º ano, em final de escolaridade obrigatória, a opção por este modelo mostrou-se particularmente pertinente, já que a ênfase exclusiva em exercícios analíticos ou em abordagens centradas no MID poderia potenciar a desmotivação dos alunos, reduzindo o sentido atribuído às tarefas. O recurso a contextos de jogo permitiu manter elevados níveis de empenho e envolvimento, enquanto proporcionou aprendizagens transferíveis e relevantes. Ainda assim, as limitações do TGFU evidenciam a necessidade de o articular com outros modelos de ensino, para garantir a consolidação técnica, a segurança e o desenvolvimento crítico dos alunos. A única exceção foi a unidade de Badminton, na qual o MID não foi mobilizado, uma vez que o foco incidiu de forma contínua no desenvolvimento técnico-tático em contexto de jogo.

4.3.2.3. Modelo Desenvolvimental

O MD assenta numa lógica de ensino estruturada em três princípios fundamentais: progressão, refinamento e aplicação. Através deles, procura-se assegurar uma evolução gradual e ajustada das aprendizagens, de modo a evitar tanto a estagnação como a sobrecarga dos alunos.

A progressão deve ser planificada de modo a que as tarefas aumentem gradualmente em complexidade, o que garante que cada aluno consolide os fundamentos antes de avançar para níveis superiores (Rink, 2014). O refinamento, através do feedback contínuo, permite melhorar a qualidade da execução técnica e estratégica, sendo determinante para consolidar padrões motores eficazes (Graça & Mesquita, 2007). A aplicação em contextos próximos da realidade possibilita a transferência das aprendizagens para situações mais significativas e complexas (Mesquita, Pereira & Graça, 2009).

O MD foi implementado em diferentes matérias de ensino, nomeada na Patinagem, após uma fase inicial com recurso ao MID, as tarefas foram organizadas segundo a lógica progressão–refinamento–aplicação. Inicialmente, os alunos praticaram movimentos básicos de equilíbrio e deslocamento, evoluindo depois para combinações de curvas, travagens e mudanças de direção em sequências mais exigentes. O refinamento deu-se através de feedback constante e prática colaborativa, que permitiram melhorar a fluidez e

a precisão dos movimentos. A aplicação concretizou-se na apresentação de coreografias finais e realização de circuitos finais, em que os alunos aplicaram de forma expressiva e criativa as competências adquiridas. A escolha do MD nesta matéria justificou-se pela necessidade de consolidar competências técnicas elementares antes de avançar para sequências mais complexas, assegurando simultaneamente progressão pedagógica, segurança e envolvimento expressivo.

Nos DC, o MD foi utilizado ao longo da unidade para garantir uma progressão estruturada da aprendizagem. As tarefas iniciaram-se com exercícios técnicos isolados, como percussões, preensões e imobilizações, passando depois por situações de refinamento das posturas e sequências de ataque e defesa. Finalmente, a aplicação ocorreu em combates 1x1, progressivamente mais próximos da realidade, onde os alunos integraram as competências motoras e táticas trabalhadas. Esta opção justificou-se pelo facto de o combate exigir domínio técnico e estratégico em simultâneo, o que torna indispensável uma progressão gradual que assegure tanto a correção dos gestos como a adaptação a situações de oposição.

De forma global, o MD revelou-se eficaz para estruturar aprendizagens progressivas e ajustadas ao nível dos alunos, o que permite consolidar fundamentos e aplicá-los em contextos mais complexos. Entre as suas potencialidades, destaca-se a possibilidade de adequar as tarefas ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e de promover a transferência das competências para situações reais (Rink, 2014; Graça & Mesquita, 2007). Contudo, o modelo exige do professor um elevado conhecimento pedagógico e capacidade de ajustar continuamente as tarefas, o que pode ser um desafio em turmas heterogéneas. Além disso, em contextos de baixa proficiência inicial, a progressão tende a ser mais lenta, exigindo regressões e adaptações que podem comprometer o ritmo planeado (Mesquita, Pereira & Graça, 2009).

4.3.2.4. Modelo de Educação Desportiva

O MED, proposto por Siedentop, baseia-se na organização das aprendizagens em torno de uma época desportiva, estruturada em três fases, pré-época, época regular e evento culminante. Este modelo recria, em contexto educativo, a cultura desportiva autêntica, promovendo a participação ativa, a responsabilidade e a vivência plena do

desporto (Siedentop, Hastie e van der Mars, 2011). A sua aplicação traduz-se em seis características fundamentais: afiliação a equipas, competição formal, registos estatísticos, festividade, evento culminante e responsabilidade partilhada, onde cada aluno desempenha diferentes papéis (jogador, árbitro, treinador, jornalista, preparador físico, entre outros) (Siedentop, 1994).

O MED representa uma forma de democratizar a prática desportiva, na medida em que garante a todos os alunos uma participação significativa e equilibrada, independentemente do seu nível de proficiência. A estabilidade das equipas e a rotatividade de papéis permitem a construção de um sentido de pertença, reforçando a cooperação, a ajuda e o respeito mútuo. O modelo fomenta, assim, uma aprendizagem centrada nos valores da cidadania, integrando dimensões motoras, sociais e éticas. Para os autores, o professor assume o papel de facilitador e mediador, criando as condições necessárias para que a autonomia dos alunos se desenvolva de forma orientada e intencional (Mesquita e Bessa, 2023).

A literatura destaca também o contributo do MED para o desenvolvimento da competência, da literacia e do entusiasmo desportivo, pilares essenciais do modelo. A competência está associada ao domínio técnico e tático; a literacia, à compreensão das regras, funções e valores do desporto; e o entusiasmo, ao prazer e ao compromisso com a prática (Siedentop, Hastie e van der Mars, 2011). Estas dimensões são interdependentes e traduzem-se em aprendizagens mais completas, contextualizadas e significativas (Mesquita et al., 2016).

Entre as potencialidades do MED, destaca-se a sua capacidade para aumentar a motivação, o sentido de pertença e o compromisso dos alunos, através de experiências prolongadas e socialmente significativas (Mesquita et al., 2016). A afiliação e a estabilidade das equipas fomentam a cooperação e o envolvimento coletivo, promovendo uma aprendizagem cooperativa e responsável (Mesquita e Bessa, 2023). Além disso, o modelo contribui para a formação de cidadãos desportivamente competentes e críticos, capazes de compreender e valorizar o desporto de forma ética e reflexiva (Siedentop, 1994).

Contudo, o modelo apresenta também limitações e desafios. A sua implementação requer planeamento detalhado, tempo de aula prolongado e uma turma com maturidade

suficiente para gerir tarefas de forma autónoma (Siedentop, Hastie e van der Mars, 2011). Em turmas heterogéneas, a gestão de equipas e a rotatividade de papéis podem gerar desequilíbrios de envolvimento e de responsabilidade, exigindo do professor uma supervisão constante (Almeida e Arantes, 2025). O sucesso do modelo depende, assim, da competência pedagógica e da capacidade de mediação do professor, bem como de um equilíbrio entre autonomia e acompanhamento (Mesquita e Bessa, 2023).

A decisão de implementar o MED na UD de voleibol foi sustentada por razões pedagógicas e contextuais. Durante o primeiro período, observou-se uma fragmentação social na turma, marcada por grupos fechados e pouca interação entre pares. Simultaneamente, verificou-se uma maior motivação em tarefas autónomas e colaborativas, em contraste com a menor adesão a abordagens diretivas. Perante este cenário, o MED surgiu como uma estratégia para aumentar a coesão, a autonomia e o envolvimento coletivo, de modo a promover uma cultura de cooperação e responsabilidade partilhada, tal como defendem Mesquita e Bessa (2023). A escolha do Voleibol revelou-se uma matéria adequada, não apenas pela disponibilidade de recursos materiais da escola, mas também pela presença de alunos com experiência prévia na modalidade, os quais foram distribuídos pelas equipas de forma equilibrada, favorecendo o apoio pedagógico entre pares.

A unidade foi desenvolvida ao longo de 22 sessões, estruturadas segundo as três fases do modelo. Na pré-época, as equipas criaram a sua identidade (nome, logótipo e hino), organizaram o calendário competitivo e assumiram os primeiros papéis funcionais. Durante a época regular, os alunos desempenharam funções rotativas, jogador, treinador, preparador físico, árbitro, jornalista, marcador/analista, fotógrafo e capitão de equipa, e realizaram registos estatísticos, relatórios de jogo e diários reflexivos por função, o que promoveu o envolvimento e a literacia desportiva (Siedentop, 1994). O evento culminante, em formato de torneio final, foi preparado e gerido pelas próprias equipas, integrando competição e festividade num ambiente de fair play e celebração coletiva (Siedentop, Hastie e van der Mars, 2011).

O papel do professor foi o de orientador pedagógico, garantindo o acompanhamento do processo e o equilíbrio entre a autonomia dos alunos e a coerência pedagógica. Esta mediação revelou-se essencial para assegurar que as responsabilidades fossem assumidas de forma genuína e que o foco permanecesse na aprendizagem e nos valores educativos

(Mesquita e Bessa, 2023). O modelo contribuiu, assim, para um ambiente de aprendizagem autêntico e participativo, em que os alunos se tornaram agentes ativos na construção do conhecimento e da prática.

No contexto da unidade de Voleibol, estas limitações foram ultrapassadas através de planeamento colaborativo e acompanhamento contínuo, que garantiram coerência e equidade. O modelo revelou-se altamente eficaz para promover a coesão, a motivação e a responsabilidade. Além disso, reforçou o compromisso coletivo e o gosto pela prática desportiva. A articulação entre papéis funcionais, reflexão crítica e avaliação autêntica permitiu criar uma experiência de aprendizagem significativa, demonstrando o potencial formativo do MED enquanto abordagem pedagógica promotora de autonomia, literacia desportiva e cidadania ativa.

4.3.3. Métodos de Ensino

A seleção dos métodos de ensino constitui um aspeto decisivo no processo de E-A em EF, pois condiciona a forma como os alunos experienciam os conteúdos e desenvolvem competências motoras, táticas e sociais. De acordo com Quina (2009), estes métodos podem ser agrupados em três categorias: analítico, global e misto, cuja escolha deve atender à natureza da matéria, aos objetivos pedagógicos e às características dos alunos.

O método analítico assenta na decomposição da habilidade em componentes elementares, ensinadas de forma isolada até serem integradas em contextos mais complexos (Corrêa, Silva e Paroli, 2004). A sua aplicação revelou-se pertinente em fases iniciais de aprendizagem ou em situações que exigiam elevado rigor técnico.

Durante o estágio, este método foi aplicado em diferentes matérias. No basquetebol, serviu para consolidar gestos como o manuseamento da bola, o bloqueio no ressalto e o passe e corte sem oposição. No atletismo, foi usado na aprendizagem inicial das barreiras, na transmissão do testemunho nas estafetas e nas progressões técnicas dos lançamentos. Na dança, cada passo do Merengue foi inicialmente ensinado de forma isolada, antes de ser integrado em sequências coreográficas. Também nos desportos de combate este método foi essencial para garantir a segurança na execução de técnicas como

desequilíbrios, imobilizações e saídas de imobilização. Apesar da sua utilidade, este método revela limitações quando utilizado de forma prolongada, uma vez que pode reduzir a motivação e a contextualização da aprendizagem (dos Santos, 2013), no contexto de EP não foi utilizado de forma prolongada.

O método global caracteriza-se pela execução da habilidade ou matéria na sua totalidade, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e próxima da realidade de jogo (Quina, 2009). Estudos apontam que esta abordagem é particularmente eficaz no desenvolvimento do conhecimento tático processual em JDC, potenciando a tomada de decisão e a autonomia dos praticantes (Moreira, Matias e Greco, 2013). Quina (2009) identifica três variantes deste método, das quais duas foram particularmente relevantes no estágio: o global com destaque de pormenores e o global com modificação da situação real.

O global com destaque de pormenores consiste em manter a execução da tarefa na sua globalidade, mas orientando o foco dos alunos para aspetos específicos da ação. No basquetebol, esta variante foi utilizada em jogos 3x3 e 4x4, nos quais os alunos se concentraram em princípios ofensivos ou defensivos particulares antes de integrar todas as dimensões do jogo formal. No voleibol, no âmbito da fase inicial do MED, foram realizados jogos reduzidos em que se enfatizou alternadamente o 1.º, o 2.º e o 3.º toque, permitindo uma aprendizagem focalizada sem perder a lógica coletiva. No badminton, os jogos foram usados para reforçar aspetos como a posição base, os deslocamentos ou determinados gestos técnicos. Também nos desportos de combate recorreu-se a combates 1x1 condicionados, centrados em aspetos específicos da ação.

O global com modificação da situação real pressupõe a execução integral da modalidade, mas com adaptações que simplifiquem as condições de realização, como a redução do número de jogadores ou do espaço de jogo (Quina, 2009). Esta variante foi recorrente no basquetebol, através de jogos reduzidos (3x3 e 4x4) em meio-campo e campo inteiro, que facilitaram a leitura do jogo e a tomada de decisão. No voleibol, a aplicação do MED em formatos de 3x3 e 4x4 permitiu aumentar a frequência de contactos e a participação ativa dos alunos. Nos desportos de combate, as restrições aplicadas aos combates serviram para simplificar as situações e permitir que os alunos se concentrassem em determinados comportamentos táticos e técnicos.

O método misto, de acordo com Quina (2009), consiste em alternar momentos de prática global e analítica (global → analítico → global), aproveitando os pontos fortes de cada um. Dos Santos (2013) destaca-o como alternativa prática para colmatar as limitações do método analítico e do situacional, defendendo que a fragmentação só deve ocorrer quando necessária e ser rapidamente reintegrada no jogo.

No estágio, revelou-se essencial em matérias que exigiam simultaneamente precisão técnica e integração fluida da ação. Na patinagem, os alunos realizaram inicialmente o deslize global, passando depois à fragmentação de travagens ou mudanças de direção, antes de regressarem à execução integrada em circuitos ou coreografias. No atletismo, a marcha atlética foi abordada de modo global, depois através de exercícios analíticos focados no contacto com o solo e na extensão da perna, que foram depois transferidos para a prática global da modalidade.

A utilização de cada método resultou da análise das exigências específicas de cada matéria e do nível de proficiência dos alunos. O método analítico foi escolhido em fases iniciais ou em situações em que a segurança e a precisão técnica eram prioritárias, pois começar pelo global poderia gerar frustração ou fixação de erros difíceis de corrigir (Corrêa, Silva e Paroli, 2004). O método global foi privilegiado quando se pretendia desenvolver a compreensão da lógica interna do jogo, potenciar a tomada de decisão e manter elevados níveis de motivação (Quina, 2009; Moreira, Matias e Greco, 2013), sendo operacionalizado através de variantes que simplificaram ou focalizaram a aprendizagem. O método misto foi adotado quando era necessário equilibrar o rigor técnico com a integração tática, funcionando como resposta à heterogeneidade da turma e às exigências de matérias que requerem simultaneamente precisão e fluidez (Quina, 2009; dos Santos, 2013).

De forma geral, a experiência do estágio confirmou que nenhum método é universalmente superior, sendo a sua adequação dependente dos objetivos e do contexto pedagógico. O método global, em especial nas variantes com destaque de pormenores e com modificação da situação real, foi o mais recorrente e eficaz na promoção da motivação, do envolvimento ativo e da compreensão tática. O analítico foi imprescindível em aprendizagens iniciais ou de elevado rigor técnico, enquanto o misto se destacou como uma estratégia versátil para lidar com a heterogeneidade da turma. Esta experiência reforçou, enquanto futura professora de EF, a importância de uma planificação flexível e

da utilização intencional dos métodos como ferramentas pedagógicas ajustadas às necessidades concretas dos alunos.

4.3.4. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino constituem um recurso didático essencial para a EF, pois permitem ao professor ajustar a sua intervenção às exigências das matérias, aos objetivos programáticos e às características dos alunos. A sua eficácia pedagógica depende da articulação equilibrada entre diferentes estilos, o que evita tanto a rigidez de uma abordagem única como a dispersão sem critérios (Quina, 2009).

O Espectro de Estilos de Ensino organiza-se a partir da tomada de decisões, distribuindo-se ao longo de um contínuo que vai do ensino mais dirigido pelo professor ao mais centrado no aluno. Abrange onze estilos, dos quais cinco privilegiam a reprodução de conhecimento (A–E) e seis a produção de conhecimento (F–K), equilibrando a consolidação de fundamentos com a promoção da descoberta e da criatividade. A competência central do professor é chamada *mobilidade*, ou seja, a capacidade de selecionar e transitar entre estilos de forma intencional (Mosston & Ashworth, 2008).

No EP, esta lógica sustentou a aplicação de diferentes estilos, destacando-se os de Comando, Tarefa, Recíproco, Inclusivo, Descoberta Guiada, Divergente e Programa Individual, que serão analisados nos pontos seguintes à luz da sua fundamentação teórica e da experiência prática desenvolvida.

4.3.4.1. Comando (A)

O estilo de comando assenta no controlo direto do professor, sendo da sua responsabilidade determinar o conteúdo, a sequência, o ritmo e a forma de execução das tarefas, enquanto ao aluno compete apenas executar de forma imediata e precisa (Mosston & Ashworth, 2008). Esta abordagem garante uniformidade, disciplina e controlo rigoroso da turma, sendo especialmente adequada quando se pretende assegurar a segurança dos alunos, a organização da aula e a padronização técnica dos gestos (Quina, 2009).

Apesar de, por vezes, ser percecionado como excessivamente diretivo, o seu valor pedagógico revela-se inegável em situações que exigem clareza de instruções, elevada intensidade de prática e eficiência organizacional. Nestes contextos, a possibilidade de o professor orientar cada etapa reduz ambiguidades e aumenta o tempo de empenhamento motor, favorecendo a aprendizagem em fases iniciais ou em tarefas de maior risco (Mosston & Ashworth, 2008).

Durante o estágio, este estilo foi utilizado em diferentes matérias de ensino. No Basquetebol, aplicou-se em exercícios técnicos sem oposição (manuseamento da bola e deslocamentos defensivos), assegurando correção na execução e alinhamento da turma. No Badminton, esteve presente em aquecimentos estruturados e na explicação das regras do campeonato, favorecendo a eficácia e a segurança. Na Patinagem, foi indispensável nas fases iniciais, em que a uniformidade da execução era essencial para prevenir acidentes e consolidar os movimentos básicos. Já nos DC, destacou-se na apresentação das regras e das técnicas fundamentais, garantindo disciplina e compreensão antes da prática.

A utilização recorrente do estilo de comando evidenciou a importância de momentos em que o professor assume total liderança. Contudo, este nunca foi utilizado de forma isolada, sendo articulado com outros estilos menos diretivos que favoreceram a autonomia, a cooperação e a reflexão. Tal combinação permitiu evitar os riscos de uma abordagem centrada apenas no professor e reforçou a consciência de que o comando é uma ferramenta valiosa quando aplicada de forma criteriosa e equilibrada.

4.3.4.2. Tarefa (B)

O estilo por tarefa ocupa uma posição relativamente próxima do comando no Espectro, mas conferindo ao aluno maior margem de decisão na execução. O professor mantém a responsabilidade sobre a definição das tarefas e a sua organização, enquanto o aluno decide aspetos como o ritmo, a duração da prática ou a escolha de variantes (Mosston & Ashworth, 2008). Esta flexibilidade permite individualizar a aprendizagem e estimular a autorregulação, sem comprometer o rigor do processo.

Segundo Quina (2009), embora a planificação e os objetivos permaneçam sob controlo do professor, a execução individualizada facilita a gestão da turma e o fornecimento de feedback. Além disso, a autonomia concedida ao aluno é equilibrada pela disciplina resultante da estrutura previamente estabelecida, criando condições para um processo mais eficiente.

A sua aplicação revelou-se útil em várias matérias. No Badminton, foi particularmente evidente em jogos com regras pré-definidas e nos aquecimentos técnicos, nos quais os alunos ajustavam a execução às suas capacidades. Na Patinagem, a organização de circuitos com variantes, possibilitou escolhas diferenciadas, aumentando o envolvimento e a responsabilidade individual. Já no Atletismo, o trabalho em estações e circuitos permitiu selecionar variantes ou intensidades (como nas barreiras ou nas zonas de salto/lançamento), favorecendo a adaptação às necessidades individuais.

Verificou-se que este estilo, ao equilibrar a orientação do professor com decisões autónomas dos alunos, contribuiu para estimular a iniciativa pessoal sem perder a coerência pedagógica. Contudo, exigiu planificação cuidada para que a diversidade de opções não compromettesse a qualidade da aprendizagem nem os objetivos delineados.

4.3.4.3. Recíproco (C)

O estilo recíproco distingue-se pela interação pedagógica entre pares, onde um aluno executa a tarefa e outro observa, fornecendo feedback com base em critérios previamente definidos pelo professor (Mosston & Ashworth, 2008). Esta metodologia aumenta a quantidade e a qualidade da informação recebida, favorecendo a auto e heteroavaliação e promovendo competências de análise crítica. Cabe ao professor estruturar os critérios de êxito e apoiar os observadores, assegurando que o feedback é objetivo e ajustado (Quina, 2009).

Para além da vertente técnica, este estilo reforçou dimensões sociais relevantes, como a responsabilidade, a cooperação e a ajuda mútua. A alternância de papéis permitiu que todos os alunos se envolvessem ativamente na aula, desenvolvendo a comunicação, a escuta ativa e de autorreflexão.

Este estilo foi implementado em várias matérias. No Badminton, destacou-se nas análises de jogo e nas atividades de observação entre pares, incentivando o pensamento crítico. Na Patinagem, foi aplicado quando alguns alunos impossibilitados de participar na aula assumiam o papel de observadores, apoiando colegas com base em critérios definidos. Nos DC, surgiu na alternância entre combatente e observador, através do registo de pontuações e análise do desempenho. No Atletismo, esteve presente em tarefas como a corrida para cegos (guia e guiado), nas cronometragens mútuas e no feedback técnico entre pares. Já nas ARE este estilo foi particularmente relevante nos ensaios em pares ou grupos, onde a correção mútua e a partilha de sugestões enriqueceram o processo criativo.

A experiência evidenciou que o ensino recíproco promoveu um clima de cooperação e responsabilidade partilhada, aproximando os alunos do papel de coautores da aprendizagem. Contudo, a sua eficácia dependeu da clareza dos critérios definidos e do nível de competência dos participantes. Quando planeado e supervisionado com intencionalidade, mostrou-se um instrumento eficaz para conjugar aprendizagem técnica e desenvolvimento social.

4.3.4.4. Inclusivo (E)

O estilo inclusivo baseia-se na possibilidade de todos os alunos participarem na mesma tarefa, ajustando o nível de dificuldades às suas capacidades. O professor decide o conteúdo, a estrutura e os diferentes níveis possíveis de execução, enquanto o aluno seleciona o que melhor se adequa ao seu domínio e confiança (Mosston & Ashworth, 2008). Esta abordagem permite respeitar a diversidade da turma e garantir que cada aluno é desafiado de forma adequada, promovendo motivação, envolvimento e perceção realista das próprias competências (Quina, 2009).

A sua utilização mostrou-se particularmente útil numa turma heterogénea, na qual coexistiam ritmos e níveis de proficiência distintos. No Basquetebol, foram organizados jogos com equipas equilibradas e variantes de intensidade e posicionamento, permitindo a progressão individual ao ritmo de cada aluno. Nos DC, recorreu-se à utilização de “handicaps” para equilibrar os duelos e garantir desafios adequados a todos. No Atletismo, foram introduzidas adaptações nas barreiras, nos ritmos de execução e na

organização dos pares, assegurando a participação de todos com sucesso. Já nas ARE, a heterogeneidade dos grupos e a possibilidade de ajustar a complexidade coreográfica permitiram que cada aluno participasse de acordo com as suas capacidades e preferências rítmicas.

Esta estratégia revelou-se essencial para promover equidade e inclusão, ao assegurar o sucesso de todos sem comprometer a exigência. Contudo, também evidenciou desafios: a preparação e gestão das tarefas torna-se mais complexa, pois exige múltiplos níveis de execução, e a avaliação requer maior sensibilidade do professor para reconhecer progressos relativos e não apenas absolutos. Ainda assim, a sua aplicação contribuiu para criar um ambiente de aprendizagem mais justo e participativo, o que reforça a importância de adaptar o ensino à diversidade da turma.

4.3.4.5. Descoberta Guiada (F)

A descoberta guiada assenta numa sequência de questões e desafios pedagógicos planeados pelo professor, que conduzem o aluno à compreensão de um conceito/solução através do seu próprio raciocínio (Mosston & Ashworth, 2008). O objetivo é criar um contexto de investigação orientada, no qual o aluno explora, testa e valida respostas, desenvolvendo pensamento crítico e consciência sobre as suas ações. Para tal, é essencial gerar dissonância cognitiva, isto é, a perceção de que o conhecimento existente é insuficiente, levando o aluno a procurar novas respostas (Quina, 2009).

A aplicação deste estilo foi especialmente produtiva em matérias com forte componente tática. No Basquetebol, recorreu-se a jogos reduzidos com regras condicionadas e pausas estratégicas para questionamento, orientando a reflexão sobre linhas de passe, ocupação de espaços e ritmo e oportunidade das ações no jogo. No Badminton, o foco esteve em experimentar variantes táticas em contexto real de jogo, usando perguntas abertas para explorar leitura do adversário, escolha de alvos e gestão do risco. Nos DC, as rondas com condicionantes (p. ex., limitação do espaço, da zona de toque, por tempo, morte simbólica, etc.) criaram problemas táticos específicos, levando os alunos a ajustar decisões à intenção e ao perfil do oponente.

Em termos pedagógicos, este estilo mostrou-se particularmente útil para melhorar a qualidade das decisões dos alunos, estimular a reflexão sobre as próprias ações e reforçar a sua responsabilidade no processo de aprendizagem. Ao professor exigiu planificação fina (progressão das perguntas, manipulação de regras/condições, timing das pausas) e gestão criteriosa do feedback, assegurando que a orientação não se transformava em “resposta dada”. A experiência confirmou também uma condição de aplicação: este estilo exige pré-requisitos técnicos e conceptuais mínimos, sob pena de gerar frustração e perda de foco; por isso, foi frequentemente articulado com estilos mais diretivos nas fases iniciais, antes de transitar para desafios de descoberta (Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009).

Em síntese, a descoberta guiada permitiu integrar compreensão tática e execução, colocando o aluno no centro do processo, e revelou-se mais produtiva quando combinada com constrangimentos de tarefa claros e questionamento progressivo orientado para objetivos de aprendizagem bem definidos (Mosston & Ashworth, 2008).

4.3.4.6.Divergente (H)

O estilo divergente diferencia-se por desafiar os alunos a gerar múltiplas respostas para uma mesma situação ou problema, ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a exploração de soluções alternativas. O professor define o tema e os parâmetros gerais da tarefa, mas deixa espaço para que os alunos construam abordagens diversas, o que valoriza a originalidade e a tomada de decisão partilhada (Mosston & Ashworth, 2008). Trata-se de um estilo que requer já algum domínio técnico e cognitivo por parte dos alunos, uma vez que a ausência de um modelo único de resposta pode gerar frustração se não houver maturidade suficiente para lidar com a diversidade de possibilidades (Quina, 2009).

Este estilo teve maior expressão na Patinagem, sobretudo nas fases finais de elaboração coreográfica. Os alunos foram convidados a criar sequências em grupo, explorar formas alternativas de deslocamento e desenvolver transições criativas, o que fomentou a partilha de ideias, a colaboração ativa e a autonomia. Este processo não só incentivou a originalidade artística, como também reforçou competências sociais, nomeadamente a cooperação e a gestão de diferentes perspetivas dentro da turma.

A aplicação deste estilo evidenciou vantagens significativas, como o aumento da motivação intrínseca e do pensamento crítico, ao permitir que cada aluno encontrasse soluções ajustadas às suas capacidades. Contudo, também se revelou desafiante ao nível da avaliação, uma vez que os critérios de análise devem ser suficientemente flexíveis para contemplar a diversidade de respostas. Ainda assim, o estilo divergente mostrou-se uma estratégia valiosa para enriquecer o processo de E-A, sobretudo em contextos que beneficiam da criatividade e da expressão individual e coletiva.

4.3.4.7. Programa Individual (I)

O estilo programa individual caracteriza-se pela atribuição de um conjunto de tarefas ou objetivos a cada aluno, permitindo-lhe organizar o seu ritmo de trabalho, avaliar o seu desempenho e personalizar a aprendizagem. O professor define as linhas orientadoras gerais do programa (conteúdo, critérios de êxito, organização logística), enquanto o aluno assume a responsabilidade de explorar o tema, decidir sobre a quantidade e qualidade da prática, e realizar a autoavaliação (Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009). Este estilo potencia a autonomia e a autorregulação, estimulando competências de planeamento e reflexão crítica.

Ao longo do estágio, o programa individual foi aplicado apenas nas ARE (Danças Sociais), na construção livre de uma coreografia. Os alunos tiveram liberdade para criar, adaptar e combinar passos de acordo com as suas ideias, estilos de movimento e sensibilidade expressiva, cabendo ao professor o papel de facilitador do processo, prestando apoio técnico sempre que necessário e incentivando a criatividade.

A experiência demonstrou que este estilo oferece oportunidades únicas de personalização, o que promove o envolvimento ativo e a responsabilidade dos alunos sobre a sua aprendizagem. Contudo, também revelou limitações: a sua eficácia depende fortemente do nível de competência e de maturidade dos alunos, já que a autonomia concedida pode tornar-se desmotivadora caso não haja recursos ou conhecimentos suficientes para gerir a tarefa. Assim, tornou-se essencial assegurar acompanhamento próximo e estabelecer parâmetros claros para garantir que a liberdade criativa se traduzisse em aprendizagens significativas.

Em síntese, o programa individual revelou-se um estilo de elevado potencial para desenvolver a autonomia e a expressividade dos alunos, mas exige do professor não apenas planificação e monitorização constantes, como também sensibilidade para equilibrar liberdade e estrutura.

4.4.O Plano de Aula

A planificação das aulas constitui um eixo estruturante da prática docente, traduzindo a intencionalidade pedagógica em ação e conferindo coerência ao processo de E-A. Tal como defende Quina (2009), o plano de aula (PdA) é a unidade mais concreta da planificação, através da qual se operacionalizam as decisões tomadas nas fases anteriores, transformando o pensamento pedagógico em ação estruturada. O planeamento rigoroso de cada aula permite não apenas organizar as tarefas, objetivos e recursos, mas também garantir que a intervenção docente se desenvolve de forma intencional e sustentada, integrando momentos de preparação, realização e análise reflexiva.

Rink (2014) reforça esta ideia ao afirmar que o planeamento da aula é um processo cognitivo e profissional que visa antecipar as condições que favorecem a aprendizagem efetiva. Um bom PdA deve equilibrar estrutura e flexibilidade, garantindo, por um lado, a sequência lógica e a clareza organizacional, e, por outro, a possibilidade de ajustar o ensino às respostas dos alunos e às condições do contexto. Esta perspetiva converge com o entendimento de Moro et al. (2016), que concebem o planeamento como uma estrutura fundamental para a construção do conhecimento e para a promoção de aprendizagens significativas, ao permitir que os conteúdos, as estratégias e os objetivos se articulem numa lógica coerente e contínua.

No EP, a construção e aplicação sistemática dos PdA assumiram um papel decisivo na organização do processo letivo. O modelo adotado foi elaborado no início do ano letivo e ajustado progressivamente, resultando num instrumento funcional e adaptado às necessidades do contexto. O plano integrava informações essenciais, como a data, turma, número de aula, duração, conteúdos e recursos, bem como os objetivos gerais e específicos. Além disso, era dividido por colunas que articulavam conteúdos, descrição, organização e tempos de execução, permitia uma leitura clara e rápida, facilitando a intervenção docente e a coerência interna da aula. De acordo com Quina (2009), esta clareza organizativa é indispensável para que o plano seja simultaneamente operativo e

orientador, com vista a assegurar a eficácia pedagógica. Um exemplo de PdA elaborado durante o estágio encontra-se apresentado no Apêndice 5.

As aulas eram planeadas segundo uma estrutura tripartida, “parte inicial”, “parte intermédia” e “parte final”, respeitando a lógica de progressão pedagógica, mas sempre concebidas como um todo coeso e intencional (Quina, 2009). A estruturação das tarefas baseou-se na mobilização gradual das capacidades motoras e cognitivas dos alunos, o que assegurou transições fluidas entre momentos e evitou segmentações rígidas que comprometessem a coerência pedagógica. Esta organização, que corresponde à competência de estruturação da aula identificada por Krepf e König (2023), traduz a capacidade de planear e articular fases coerentes e interdependentes, característica de uma prática docente em consolidação.

Ao longo do estágio, o PdA foi utilizado de forma sistemática e reflexiva, mas nunca de modo rígido. A flexibilidade tornou-se um princípio orientador da prática, permitindo reajustar o ensino face a imprevistos, como alterações de espaço, condições meteorológicas adversas ou necessidades específicas dos alunos. Cada plano incluía alternativas de execução que asseguravam a continuidade pedagógica, confirmando que planear bem implica prever o imprevisto. Esta capacidade de adaptação, associada à competência de tomada de decisão em contexto real, corresponde ao que Silva, Silva e Denardin (2025) designam como um indicador de qualidade do planeamento docente, a competência de transformar constrangimentos em oportunidades de aprendizagem.

Após a lecionação de cada aula, era elaborado um registo reflexivo (ver exemplo no Apêndice 6), incidindo sobre a eficácia da organização, a adequação dos tempos, a clareza das instruções, o tipo e frequência do feedback e a interação pedagógica com os alunos. Esta etapa, à luz de Lefebvre et al. (2023), representa um processo de reconstrução do conhecimento profissional, na medida em que a reflexão sistemática permite converter a experiência em saber pedagógico. A análise dos planos e das reflexões subsequentes possibilitou identificar pontos fortes e aspetos a melhorar, redefinindo estratégias e consolidando práticas mais ajustadas. Assim, o PdA deixou de ser um mero guião técnico para se afirmar como um instrumento de aprendizagem profissional, integrando a planificação, a ação e a reflexão num ciclo contínuo de desenvolvimento docente.

Em síntese, o PdA desempenhou uma função mediadora entre o pensamento e a ação, entre o previsível e o incerto. A conjugação entre estrutura, flexibilidade e reflexão

constitui a essência do ato de planejar, que se traduz na capacidade de orientar o ensino de forma intencional, ajustada e fundamentada. O planeamento culmina na avaliação e análise do ensino, encerrando um ciclo de melhoria contínua que consolida a identidade profissional do professor (Quina, 2009).

O PdA assume, deste modo, uma função mediadora entre previsão e ação, entre teoria e prática, e entre experiência e saber profissional. Ao mesmo tempo, representa um indicador de maturidade docente, na medida em que traduz a evolução de um planeamento técnico para um planeamento reflexivo e situado, sustentado na capacidade de decisão e na consciência pedagógica que caracteriza o profissional competente.

4.5.O Processo de avaliação

A avaliação assumiu um eixo central da gestão do processo de E-A, sendo concebida como instrumento de regulação pedagógica e de promoção da aprendizagem, mais do que como simples certificação de resultados (Moura et al., 2021; Chng & Lund, 2018). No contexto da EF, esta deve configurar-se como um processo contínuo, transparente e coerente com as AEEF, capaz de promover o desenvolvimento global dos alunos e de orientar a prática docente.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação é entendida como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, sustentado na observação sistemática e na recolha de evidências que permitem ajustar as práticas pedagógicas e apoiar o progresso dos alunos. Este normativo distingue ainda a avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, orientada para a melhoria das aprendizagens, e a AS, que formula um juízo global sobre o percurso do aluno, com funções de classificação e certificação.

O *Assessment for Learning* (AfL) baseia-se na recolha de informações sobre o desempenho dos alunos para orientar, ao mesmo tempo, o ensino do professor e a aprendizagem dos próprios alunos, tornando a avaliação parte integrante do processo pedagógico (Chng & Lund, 2018). No âmbito do EP, estes princípios orientaram a construção de um sistema avaliativo coerente com os objetivos programáticos e com a realidade da turma. A conceção deste processo partiu do pressuposto de que avaliar é ensinar com evidências, implicando planeamento intencional, recolha sistemática de

informação e devolução constante de feedback (Chng & Lund, (2018); Schildkamp et al., 2020).

De acordo com Moura et al. (2021), a aplicação dos princípios do AfL em EF requer a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, recorrendo à auto e à coavaliação, e a práticas de feedback contínuo. Assim, a avaliação formativa foi implementada de forma contínua e estruturada, recorrendo a registos digitais diários que documentavam o empenho, o desempenho técnico, as atitudes e a evolução de cada aluno. Estes registos, realizados através de um formulário partilhado com o professor cooperante, constituíram a base para a análise do progresso e para a definição de estratégias de intervenção pedagógica ajustadas.

Durante as aulas, os registos de observação foram complementados por momentos de feedback individual e coletivo, em que se discutiam critérios, progressos e metas de melhoria. Em matérias como o Voleibol e as ARE, os alunos envolveram-se em processos de autoavaliação e de feedback entre pares, reconhecendo padrões de desempenho e desenvolvendo pensamento crítico sobre a sua própria prática. Esta abordagem refletiu uma perspetiva construtivista da avaliação, em que o erro é entendido como oportunidade de aprendizagem e o feedback assume uma função reguladora e motivacional.

A investigação sustenta que o êxito da avaliação formativa depende de competências específicas do professor. Schildkamp et al. (2020) identificam a capacidade de interpretar as evidências recolhidas e de as traduzir em decisões instrucionais como um dos principais determinantes da eficácia da avaliação. Paralelamente, Van der Steen et al. (2023) realçam a importância de planificar o ciclo avaliativo, definindo objetivos claros, instrumentos adequados e momentos de recolha, para garantir validade e consistência nos julgamentos. À luz destas recomendações, o processo implementado baseou-se em critérios previamente partilhados e grelhas de avaliação claras e objetivas, com descritores simples que facilitaram a coerência e a equidade na análise do desempenho dos alunos.

A AS, por sua vez, assumiu uma função de síntese e validação das aprendizagens. Realizada no final de cada UD, integrou dimensões motoras, cognitivas e socio-afetivas, avaliadas através de instrumentos diversificados: grelhas, testes teóricos digitais, relatórios reflexivos e desafios de AptF. Esta pluralidade metodológica permitiu relacionar o desempenho final com o percurso de aprendizagem, mantendo a coerência

com os critérios trabalhados ao longo das aulas. Conforme demonstrado por Ismail et al. (2022), a articulação equilibrada entre avaliação formativa e sumativa potencia simultaneamente a autorregulação e a motivação dos alunos, garantindo a objetividade e a consistência exigidas ao processo avaliativo.

De acordo com as orientações do grupo disciplinar, a avaliação final agregou quatro domínios: Atividades Físicas e AptF (criterial/processo – 50 %), Atividades Físicas e AptF (normativa/produto – 25 %), Conhecimentos teóricos (20 %) e Competências pessoais e sociais (5%). Esta ponderação refletiu o equilíbrio entre desempenho motor, literacia teórica e atitudes, o que valorizou o aluno de forma integral.

A síntese dos resultados obtidos pela turma encontra-se apresentada na Tabela X, permitindo visualizar a distribuição da avaliação sumativa de forma clara e comparável entre domínios.

Tabela 6 - Resultados da Avaliação Sumativa das diferentes matérias

Matérias de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Basquetebol	6	8
Badminton	2	12
Patinagem	2	12
Voleibol	3	11
Desportos de Combate	9	5
Atletismo	5	9
Atividades Rítmicas Expressivas	1	13

Apesar da coerência e sistematização do processo, a prática revelou desafios significativos, nomeadamente a necessidade de conciliar a recolha contínua de evidências com as limitações de tempo letivo e o dinamismo das situações práticas. A subjetividade inerente à observação direta e as diferenças de ritmo entre alunos constituíram fatores que exigiram adaptações constantes. Ainda assim, a clareza dos critérios, a diversificação dos instrumentos e o envolvimento ativo dos alunos mostraram que a avaliação pode transformar-se num processo de aprendizagem partilhada, mais justo e significativo.

Em síntese, a articulação entre as vertentes formativa e sumativa consolidou uma prática avaliativa coerente, inclusiva e centrada na aprendizagem. Este percurso

evidenciou que a qualidade da avaliação não depende apenas dos instrumentos, mas sobretudo da intencionalidade pedagógica e da capacidade reflexiva do professor em utilizar a informação recolhida para melhorar o ensino e potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

5. Promoção da Aptidão Física ao Longo do Ano Letivo

A promoção da AptF em contexto escolar desempenha um papel determinante na saúde, no bem-estar e no rendimento académico dos jovens, ao contribuir para melhorias na composição corporal, saúde cardiovascular, força muscular, densidade óssea e equilíbrio psicológico (Strong et al., 2005). No final da escolaridade obrigatória, importa também reforçar a literacia física, entendida como a capacidade de reconhecer e valorizar a AF como parte integrante da vida quotidiana, articulando competências motoras, motivacionais e contextuais que sustentam a participação ao longo da vida (Fortnum et al., 2025).

Apesar da impossibilidade de implementar uma UD formal, devido a vários constrangimentos ao longo do ano, foram exploradas estratégias diferenciadas em cada período, com o objetivo de estimular a literacia física, promover a autonomia e valorizar o progresso individual. No primeiro período, o “Campeonato de Aptidão Física”, baseado em métodos intervalados como o EMOM e o AMRAP, mostrou-se eficaz na motivação inicial dos alunos. Contudo, a necessidade de dar continuidade à UD de Patinagem levou a interromper esta abordagem, revelando a dificuldade em conciliar carga letiva técnica e a AptF. No segundo período, a integração de blocos de AptF no âmbito do MED delegou responsabilidades nas equipas, mas resultou em irregularidade e perda de consistência. No terceiro período, os desafios semanais monitorizados pela aplicação GymRats representaram uma solução inovadora, reforçando a prática autónoma e a ligação à tecnologia, mas também dependente do compromisso individual de cada aluno.

Em termos pedagógicos, esta última abordagem flexível permitiu adaptar os conteúdos à realidade e aos constrangimentos dos períodos anteriores, promover a literacia física através de propostas que incentivaram a prática autónoma e sustentada, valorizar o esforço e o progresso individual respeitando os diferentes níveis de aptidão, e aproximar a escola dos hábitos de vida ativa.

Os resultados da avaliação final (Tabela 6) revelaram tendência de estabilidade, com melhorias discretas nas impulsões, na agilidade e na composição corporal, mas sem alterações significativas nas restantes dimensões. Esta evolução modesta pode estar relacionada com a irregularidade na implementação da componente física e com os constrangimentos do calendário do 12.º ano. Ainda assim, alguns progressos individuais foram registados, o que confirma que, mesmo em contextos menos sistemáticos, a exposição continuada a estímulos diversificados contribui para ganhos relevantes.

Importa, no entanto, considerar alguns fatores condicionantes que influenciaram os resultados. A ausência de vários alunos na avaliação final e a participação de outros em condições físicas debilitadas podem ter limitado a fiabilidade dos dados e reduzido o potencial de progressão coletiva. Estes constrangimentos podem ter condicionado a representatividade global e a consistência das classificações finais.

A estes fatores acrescenta-se a própria gestão do processo, que revelou fragilidades na forma como a componente de AptF foi planeada e acompanhada ao longo do ano. No contexto de estágio, estas situações não devem ser entendidas como erros, mas como parte integrante do percurso formativo: cada constrangimento representa uma oportunidade de aprendizagem. A experiência demonstrou igualmente que a inovação pedagógica deve ser constantemente testada, avaliada e reajustada. Nem todas as propostas produzem os resultados esperados, mas cada teste fornece dados valiosos para melhorar a intervenção. Neste sentido, o conceito de que “ou se ganha ou se aprende” traduz o percurso realizado: as aprendizagens adquiridas, mais do que os ganhos imediatos, constituem o verdadeiro progresso profissional.

Tabela 7 - Comparação entre os resultados iniciais e finais da avaliação da AptF e Composição Corporal dos Alunos

Parâmetro	Precisa Melhorar (I)	Precisa Melhorar (F)	Zona Saudável (I)	Zona Saudável (F)	Perfil Atlético (I)	Perfil Atlético (F)
IMC	4	3	10	8	0	0
Perímetro da Cintura	6	3	8	8	0	0
% Massa Gorda	6	2	8	9	0	0
Impulsão Horizontal	6	3	6	6	2	1
Impulsão Vertical	2	0	8	6	4	4
Flexão Ombro D	0	0	14	10	0	0
Flexão Ombro E	1	1	13	9	0	0
Senta e Alcança	8	7	3	1	3	3
Agilidade	13	5	1	4	0	1
Velocidade	2	5	7	3	5	2
Flexões de Braços	10	7	4	3	0	0
Abdominais	7	5	7	5	0	0
Vaivém	10	7	3	3	0	0

6. Motivação para a EF no Final do Ano Letivo: Resultados e Reflexões

No final do ano letivo, foi aplicado um questionário digital (Google Forms) à turma de lecionação, com o objetivo de avaliar a motivação dos alunos para a disciplina de EF, identificar as UD e atividades com maior impacto no seu envolvimento e compreender os fatores que influenciaram a participação ao longo do ano. O instrumento, composto por 12 questões de formato misto (fechadas, escolha múltipla e abertas), permitiu recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos, possibilitando uma análise abrangente da perceção dos alunos sobre a disciplina. A aplicação no último dia de aulas teve como objetivo privilegiar uma avaliação global reflexiva da trajetória ao longo do ano. O questionário aplicado encontra-se integralmente apresentado no [Apêndice 7](#).

Os resultados quantitativos revelaram uma perceção inicial globalmente positiva: 35,7% (n=5) dos alunos indicaram sentir-se “altamente motivados”, 21,4% (n=3) “muito motivados” e os restantes 42,9% (n=6) num nível médio. Contudo, 85,7% (n=12)

afirmaram que a motivação aumentou ao longo do ano, o que demonstra que, mesmo partindo de níveis elevados, o percurso pedagógico contribuiu para intensificar o interesse e o prazer pela disciplina. As UD mais valorizadas foram as que envolveram maior desafio técnico, novidade ou expressão corporal: Patinagem (10 alunos), Badminton (7), Voleibol (6) e Danças Sociais (5). Entre as atividades pontuais, a Ginástica de Trampolins destacou-se como a mais motivadora (9 alunos), seguida do *Spinning* e do Tiro com Arco (7), bem como do *Snorkeling* e da Escalada (5).

A diversidade das experiências foi o fator mais valorizado, sendo referida por 92,8% (n=13) dos alunos como elemento determinante para a motivação, contrastando com apenas 7,8% (n=1) que destacaram as melhorias físicas. Este dado reforça a relevância da variedade, da novidade e do envolvimento emocional na valorização da disciplina. Além disso, 71,4% (n=10) dos alunos indicaram que a sua motivação para praticar desporto fora da escola aumentou, indicando um possível efeito de “transferência” da motivação escolar para estilos de vida pessoais.

As respostas às questões abertas revelaram ainda uma forte valorização da experiência proporcionada, da relação pedagógica com o professor e da percepção de progresso individual. Entre as sugestões mais recorrentes, destacaram-se a manutenção das atividades diferenciadoras e a realização de mais sessões ao ar livre. No conjunto, os alunos expressaram elevada satisfação com a disciplina e reconheceram o contributo das metodologias diversificadas para a sua evolução.

A interpretação destes resultados confirma a importância de um ensino que valorize a variedade, o desafio e a escuta ativa dos alunos. Esta evidência encontra suporte na Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), segundo a qual a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relação interpessoal) potencia a motivação intrínseca e o envolvimento nas tarefas. De forma complementar, estudos empíricos têm demonstrado que o suporte à variedade nas aulas de EF, entendido como a introdução de múltiplas matérias e estratégias pedagógicas, atua como fator promotor da motivação e do empenhamento dos alunos (Miao et al., 2024).

Assim, o questionário revelou-se uma ferramenta essencial de auscultação e avaliação, ao validar práticas pedagógicas e identificar aspetos a melhorar. O percurso desenvolvido evidenciou que a motivação não é um traço fixo, mas uma construção

pedagógica dinâmica, influenciada pelas condições de ensino e pelo modo como o professor cria oportunidades de autonomia, cooperação e sucesso. Como futura professora, esta reflexão sublinha a importância de manter uma prática inovadora, diversificada e sensível às necessidades dos alunos, de forma que a EF se afirme como um espaço de prazer, descoberta e continuidade da prática física para além do contexto escolar.

7. Lecionação ao 2º ciclo

A lecionação no 2.º ciclo do ensino básico integrou-se como uma componente essencial do EP, ao ampliar a experiência docente a um público com características etárias, cognitivas e motoras distintas. Tal diversidade de contextos contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento da flexibilidade pedagógica, da capacidade de adaptação metodológica e da gestão diferenciada de comportamentos, competências essenciais à formação de um professor reflexivo e ajustado à realidade escolar contemporânea.

A variação de contextos de ensino durante o estágio potencia a construção profissional dos futuros docentes, pois obriga à aplicação de saberes teóricos, práticos e relacionais em situações diversas, fortalecendo a identidade pedagógica e a autonomia profissional (Sarmiento, 2023). Do mesmo modo, experiências de “co-ensino” ou de lecionação em diferentes ciclos promovem aprendizagens colaborativas e adaptativas, reforçando a capacidade de responder a dinâmicas diferenciadas de grupo e a ambientes de ensino variados (Sundqvist, Bjork-Aman e Korp, 2023).

Neste enquadramento, a experiência de lecionação no 2.º ciclo revelou-se uma etapa complementar e enriquecedora do percurso formativo, permitindo experimentar estratégias de ensino diferenciadas, adequar a comunicação às necessidades de alunos mais jovens e alargar a compreensão do processo E-A em EF. Sob supervisão direta do professor titular, esta intervenção permitiu reforçar competências profissionais transversais e desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, coerente e intencional, em consonância com as AEEF e o PASEO.

7.1. Caracterização da Turma

Antes do início da intervenção direta, foi realizado um período de observação, que teve como principal finalidade compreender as dinâmicas da turma, o comportamento dos alunos e o respetivo nível de proficiência motora. O tempo de observação revelou-se limitado para um diagnóstico detalhado ao nível das competências motoras, sobretudo por se tratar de um grupo etário distinto daquele com o qual a PL decorria habitualmente. A realização de algumas aulas em cooperação com o professor titular poderia ter favorecido uma caracterização mais precisa e uma intervenção inicial mais ajustada.

A turma era composta por 19 alunos do 5.º ano, com idades entre os 10 e 11 anos, revelando heterogeneidade acentuada ao nível da proficiência motora e da maturidade comportamental. Observou-se entusiasmo generalizado pelas atividades, embora alguns alunos apresentassem menor predisposição para a prática e dificuldade em lidar com o insucesso. Foram ainda identificados três alunos com necessidades educativas específicas (NEE), destes dois também apresentavam baixa proficiência motora e um comportamentos competitivos excessivos, que por vezes desestabilizava o grupo.

A forte componente competitiva, embora positiva na promoção do empenho, originou conflitos pontuais que exigiram intervenções imediatas e reforço das regras. Neste sentido, a gestão do clima de aula baseou-se em regras claras, rotinas estáveis e reforço positivo de comportamentos adequados, elementos fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem estruturado e motivador (Rink, 2014).

Globalmente, tratou-se de uma turma ativa, participativa e competitiva, que exigiu planeamento flexível e estratégias diferenciadas, capazes de equilibrar as diferenças individuais e garantir um envolvimento inclusivo e significativo de todos os alunos.

7.2. Intervenção e Reflexão

Após o período de observação, procedeu-se à fase de lecionação direta com a turma do 5.º ano, num total de seis sessões práticas de 50 minutos. Estas decorreram de forma contínua, ao longo de duas semanas letivas, coincidindo com o final do primeiro período. As sessões foram distribuídas por três dias distintos: à terça-feira, no campo exterior, com

incidência nos jogos pré-desportivos e no futebol/futsal; à quinta-feira, no pavilhão, dedicadas ao voleibol; e à sexta-feira, também em espaço interior, centradas no atletismo.

A calendarização, situada na reta final do período, implicou a continuidade dos conteúdos já trabalhados pela turma, o que pode ter limitado a introdução de novas matérias, mas favoreceu a consolidação de aprendizagens e o reforço da motivação dos alunos. O planeamento assentou em dois princípios fundamentais: a valorização da componente lúdica como motor de envolvimento e a introdução gradual de conteúdos técnico-táticos, ajustados ao nível de proficiência do grupo.

A estrutura de cada aula foi organizada em três momentos articulados, ativação lúdica, fase principal e retorno à calma, promovendo coerência pedagógica, previsibilidade e continuidade entre as sessões. As matérias lecionadas incluíram jogos pré-desportivos, JDC e atividades de desenvolvimento motor geral. O mata-piolho foi utilizado como jogo introdutório, estimulando a agilidade, o passe e a receção em contextos cooperativos e competitivos, enquanto reduzia comportamentos de desvio e incentivava a socialização.

Nos JDC, o futebol/futsal foi direcionado para o ensino e consolidação dos gestos de passe, receção e condução de bola, integrados em jogos reduzidos e contextos competitivos; o voleibol centrou-se na iniciação ao toque de dedos e à manchete, através de progressões e jogos lúdicos em 1x1 e 2x2, enfatizando a cooperação e a tomada de decisão; e o atletismo foi trabalhado através de circuitos e estafetas com obstáculos, com foco no desenvolvimento de capacidades motoras básicas como a coordenação, a velocidade e o equilíbrio. Numa das últimas aulas foi ainda introduzido o ténis de mesa, reforçando a diversidade motora e a concentração.

A lecionação privilegiou uma metodologia centrada na clareza e na eficácia da instrução. As tarefas foram apresentadas de forma simples e objetiva, acompanhadas de demonstrações práticas, o que reduziu dúvidas e interrupções. O estabelecimento de regras claras no início de cada aula permitiu criar um ambiente estruturado e seguro, essencial para manter o foco e o envolvimento dos alunos.

A diferenciação pedagógica constituiu um eixo central da intervenção. As tarefas foram adaptadas aos diferentes níveis de proficiência, proporcionando variantes acessíveis aos alunos com mais dificuldades e desafios acrescidos aos mais proficientes.

Sempre que adequado, recorreu-se a agrupamentos flexíveis e à alternância entre o trabalho por estações e as tarefas contínuas, de modo a promover a autonomia, a motivação e o sucesso de todos.

A componente motivacional foi reforçada pela introdução de jogos e desafios competitivos, que fomentaram o espírito de equipa, o respeito mútuo e o *fair play*. O feedback, tanto apreciativo como corretivo, foi utilizado como instrumento regulador da aprendizagem, orientando o desempenho e reforçando comportamentos adequados. A relação pedagógica, marcada pela empatia e proximidade, contribuiu para um clima positivo e emocionalmente equilibrado, onde o elogio e o encorajamento tiveram um papel estruturante.

Desde o início da intervenção, tornou-se evidente a heterogeneidade da turma, quer ao nível da proficiência motora, quer da maturidade emocional e da motivação face à disciplina. A presença de alunos com necessidades educativas específicas, associada a episódios pontuais de indisciplina motivados por um espírito competitivo acentuado, impôs uma intervenção simultaneamente sensível e assertiva, sustentada em regras claras, rotinas estáveis e reforço positivo. A utilização de jogos lúdicos nas fases iniciais revelou-se uma estratégia eficaz para canalizar a energia do grupo e facilitar a transição para tarefas mais estruturadas.

A gestão do tempo e da atenção dos alunos assumiu um desafio constante, exigindo uma comunicação objetiva e uma organização rigorosa para minimizar tempos mortos. O acompanhamento próximo do professor titular revelou-se determinante neste processo, ao proporcionar feedbacks regulares e orientações precisas sobre economia verbal, instrução eficaz e gestão dos tempos de transição. Esta colaboração configurou-se como um exercício de supervisão partilhada e reflexiva, promotor de melhoria contínua.

A experiência de lecionar no 2.º ciclo permitiu aprofundar a compreensão sobre as diferentes fases do desenvolvimento motor e social, bem como sobre a necessidade de ajustar o ensino às características específicas de cada faixa etária. O contraste com o ensino secundário mostrou-se esclarecedor: enquanto no secundário se privilegia a autonomia e a reflexão, no básico ressalta a importância da ação, da demonstração e da repetição estruturada.

Para além das aprendizagens de natureza metodológica, a intervenção teve um impacto marcante nas dimensões pessoais e relacionais. O contacto com alunos mais novos exigiu uma postura pedagógica mais afetiva, baseada na empatia, na escuta ativa e na valorização das pequenas conquistas, o que reforçou a importância da componente socio-afetiva na gestão do ensino.

De forma global, a intervenção configurou-se como um exercício de crescimento profissional e pessoal. As dificuldades iniciais transformaram-se em oportunidades de aprendizagem, o que permitiu o reforço de competências de planificação, comunicação e gestão de grupo. Esta vivência reforçou a percepção de que o ensino é um processo dinâmico e relacional, em que cada decisão, desde a escolha das tarefas até à gestão do clima de aula, tem impacto direto na motivação e no sucesso dos alunos.

Por fim, esta experiência representou um marco essencial na construção da identidade profissional, ao consolidar uma visão humanista do ato educativo, centrada na valorização do aluno como pessoa e na compreensão do professor como mediador de experiências significativas. Ensinar revelou-se um processo de partilha e descoberta mútua, onde a reflexão crítica e o entusiasmo se unem à intencionalidade pedagógica, transformando a prática em aprendizagem.

8. Assistência às Aulas

A assistência às aulas constitui uma ferramenta estratégica para a formação docente, o que possibilita ao estagiário confrontar a sua prática emergente com outras intervenções reais no contexto escolar. Biazi, Gimenez e Stutz (2011), defendem que assistir regências de outros docentes expõe o estagiário a diferentes abordagens metodológicas, estratégias de interação e variantes na organização do conteúdo, o que enriquece uma formação mais consciente e contextualizada. Alves (2012), por outro lado, sustenta que a observação sistemática favorece o desenvolvimento da autorreflexão crítica, pois possibilita ao estagiário comparar a sua conceção docente com modelos já implementados. Mais recentemente, Silva e Correia (2020) apontam que esta prática é central na construção da identidade profissional docente, uma vez que o estagiário começa a delinear a sua própria postura pedagógica.

Esta lógica de observar para aprender encontra suporte em estudos que analisam as diferenças entre professores estagiários e experientes no contexto da EF. De acordo com

Tan (1996), os professores experientes apresentam padrões de feedback e de tomada de decisão mais complexos e hierarquicamente organizados, revelando uma percepção global e integrada das situações de aula. Esta competência traduz-se numa maior capacidade para interpretar pistas relevantes do contexto e ajustar de forma intencional as suas intervenções. Em contrapartida, os professores inexperientes tendem a adotar respostas mais reativas e lineares, centradas na correção imediata do erro ou no controlo comportamental.

De modo convergente, Mackinney et al. (2025), constataram que os docentes experientes utilizam o feedback verbal de forma mais diversificada e pedagógica, ao integrar dimensões técnicas, motivacionais e interrogativas de modo a potenciar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Estes resultados reforçam a importância da observação orientada como ferramenta formativa essencial, permitindo ao estagiário compreender e interiorizar os mecanismos que sustentam uma prática docente eficaz e consciente.

Deste modo, compreender as diferenças entre professores experientes e estagiários permite interpretar de forma mais profunda as dinâmicas do ensino observadas durante o estágio. A observação de aulas assume, assim, um papel formativo essencial, ao potenciar a análise crítica e a construção gradual da identidade profissional.

8.1. Objetivos

Partindo da conceção de observação como instrumento formativo e comparativo, os objetivos desta etapa foram:

1. Observar e comparar as práticas docentes entre professores estagiários e experientes dentro de cada ciclo de ensino (2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário).
2. Analisar as estratégias de gestão da turma adotadas por docentes com diferentes níveis de experiência.
3. Identificar e refletir sobre as abordagens metodológicas utilizadas em contextos semelhantes.
4. Verificar formas de motivar os alunos em função da experiência docente.

5. Promover reflexão crítica sobre práticas observadas, como base para o desenvolvimento da identidade docente.
6. Compreender de que modo a experiência docente influencia as decisões pedagógicas tomadas em contexto de aula.

8.2. Metodologia

Com o intuito de obter uma visão abrangente e crítica sobre as práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino, foram realizadas observações ao longo do ano letivo, organizadas em dois momentos complementares.

O primeiro momento correspondeu à observação sistemática da prática pedagógica da colega de estágio, que lecionava uma turma do 3.º ciclo. Estas observações, de natureza informal, decorreram de forma contínua e foram acompanhadas de discussões reflexivas com o orientador cooperante, centradas nas funções de ensino, estratégias didáticas, gestão da turma e conteúdos lecionados. Este processo permitiu desenvolver uma análise colaborativa sustentada nas etapas de diagnóstico, prescrição e controlo.

Ainda neste momento, foram realizadas duas observações a professores experientes de EF, com o objetivo de recolher referências metodológicas e critérios de segurança aplicáveis a matérias que seriam posteriormente lecionadas na turma de estágio.

O segundo momento correspondeu à fase formal do processo de observação, envolvendo seis professores, três experientes e três estagiários, dos três ciclos de ensino.

8.2.1. Participantes e Contexto

Foram realizadas 20 observações formais, distribuídas entre seis professores (três experientes e três estagiários), cobrindo os três ciclos de ensino. A seleção considerou a experiência docente e a representatividade dos ciclos (2.º, 3.º e secundário).

- 1 Professor experiente (com mais de 10 anos de serviço) do 2.º ciclo: 5 observações
- 2 Professores experientes (com mais de 10 anos de serviço) do 3.º ciclo e do secundário: 3 observações cada
- 3 Professores estagiários (2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário): 3 observações cada

A realização de um número superior de observações ao professor experiente do 2.º ciclo justificou-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento relativo a esse nível de ensino, com o qual se previa um contacto mais direto durante a PL. Esta opção permitiu recolher referências metodológicas mais detalhadas e consolidar a compreensão das rotinas, estratégias de gestão e dinâmicas próprias deste ciclo, reforçando o valor formativo da análise comparativa entre diferentes perfis de docência.

Todas as observações ocorreram na escola de estágio, para garantir a coerência contextual e a continuidade pedagógica.

8.2.2. Instrumento

O instrumento (Apêndice) foi adaptado de modelos anteriores e avaliou cinco categorias de funções de ensino:

- Apresentação do conteúdo
- Organização (incluindo gestão de tempo e transições)
- Feedback
- Afetividade
- Observação silenciosa

Cada indicador dentro dessas categorias foi avaliado em escala ordinal de 1 (não realiza), 2 (realiza parcialmente) e 3 (realiza plenamente). Também existiu espaço para registo qualitativo.

8.2.3. Procedimentos de observação e análise dos dados

As observações formais constituíram a base da análise sistemática das práticas docentes, tendo sido realizadas com recurso ao instrumento descrito no (Apêndice). Em cada sessão, procedeu-se ao registo dos comportamentos observáveis de acordo com os indicadores definidos nas cinco categorias da grelha (apresentação do conteúdo, organização, feedback, afetividade e observação silenciosa).

Os dados recolhidos foram posteriormente tratados através de análise estatística descritiva, contemplando medidas de tendência central e dispersão (média e desvio-padrão). Para a comparação entre grupos de docentes, recorreu-se a testes não

paramétricos, atendendo à dimensão da amostra e à natureza ordinal dos dados: o teste de Mann-Whitney foi aplicado para comparar professores experientes e estagiários.

Os resultados obtidos são apresentados sob a forma de tabelas, contendo as médias, desvios-padrão e valores de significância (p), seguidos de uma interpretação comparativa e reflexiva.

8.3. Apresentação e Análise dos Resultados

A análise quantitativa dos dados permitiu identificar diferenças significativas entre professores experientes e estagiários nas principais dimensões observadas. De forma geral, os docentes experientes apresentaram valores médios superiores na maioria dos indicadores ($p < .05$), o que sugere uma intervenção mais estruturada, eficiente e intencional.

A tabela 7 apresenta resultados referentes à comparação entre professores experientes e estagiários nos diferentes indicadores observados. Incluem-se apenas os critérios que registaram diferenças estatisticamente significativas, estando a totalidade dos resultados disponíveis no **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**

Tabela 8 – Comparação professores entre estagiários e experientes

Indicador	Estagiário – Média (DP)	Experiente – Média (DP)	p (Mann-Whitney)
Mantém alunos focados no discurso	2,00 (0,00)	3,00 (0,00)	< .001
Efetua balanço no final da aula	2,56 (0,53)	3,00 (0,00)	.016
Adequação do plano de Aula ao nível da turma	2,67 (0,50)	3,00 (0,00)	.043
Tempo útil de aula maximizado	2,33 (0,50)	2,91 (0,30)	.009
Minimiza os tempos de organização	2,44 (0,53)	3,00 (0,00)	.005
Utiliza uma posição ideal à comunicação e/ou observação	2,56 (0,53)	3,00 (0,00)	.016
Elevada frequência de feedbacks	2,44 (0,73)	3,00 (0,00)	.016
Identifica erros, intervém e verifica se houve melhorias	2,33 (0,71)	3,00 (0,00)	.006
Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos	1,89 (0,60)	2,45 (0,52)	.045
Resolve adequadamente os comportamentos desviantes	2,33 (0,50)	3,00 (0,00)	.002
Observa todos os alunos e intervém de forma pertinente	2,67 (0,50)	3,00 (0,00)	.043
Ajusta a sua intervenção em função das necessidades observadas durante a aula	2,67 (0,50)	3,00 (0,00)	.043

A análise dos dados evidencia diferenças significativas em quatro funções de ensino avaliadas: apresentação do conteúdo, organização, feedback e observação silenciosa. Nos indicadores de apresentação, os professores experientes revelaram maior clareza na comunicação e maior capacidade para manter os alunos focados, realizando balanços finais estruturados. Relativamente à organização, destacaram-se pela otimização do tempo útil, pela redução das transições e pelo posicionamento estratégico no espaço, assegurando uma gestão mais fluida da aula. Na dimensão do feedback, verificou-se uma maior frequência e variedade de intervenções nos docentes experientes, com destaque para o uso de feedbacks positivos e interrogativos e para a verificação das melhorias após as correções. Por fim, na observação silenciosa, os professores mais experientes demonstraram maior capacidade para observar todos os alunos, intervir de forma pertinente e ajustar a sua ação em função das necessidades identificadas.

Estes resultados confirmam que a experiência docente se traduz numa intervenção mais intencional, económica e ajustada, em contraste com a atuação mais reativa e segmentada dos professores em formação inicial.

Para além das diferenças observadas nas dimensões técnicas e organizacionais, tornou-se igualmente evidente que a experiência docente influencia de forma decisiva as estratégias de motivação adotadas. Os professores experientes recorreram com maior frequência a feedbacks positivos, perguntas orientadoras, encorajamento contextualizado e reforço da autonomia, práticas que contribuíram para um clima de aula mais confiante e participativo. Em contraste, os professores estagiários revelaram uma tendência para utilizar estratégias motivacionais mais simples e imediatas, frequentemente centradas na manutenção da disciplina ou na correção de erros. Esta distinção confirma que a motivação dos alunos é influenciada não apenas pelo conteúdo ou pela tarefa proposta, mas também pela maturidade pedagógica do docente e pela capacidade de ajustar a intervenção às necessidades emocionais, sociais e cognitivas do grupo.

A tabela 8 apresenta as médias e desvios-padrão das dimensões avaliadas por ciclo de ensino e por nível de experiência. Esta análise complementa a anterior, permitindo compreender de que modo as diferenças entre professores experientes e estagiários se manifestam ao longo dos diferentes contextos escolares.

Tabela 9 - Estatísticas descritivas por ciclo de ensino

Ciclo	2.º ciclo		3º ciclo		Secundário	
	Experiente	Estagiário	Experiente	Estagiário	Experiente	Estagiário
Média (DP) Apresentação	3,00 (0,00)	2,58 (0,51)	3,00 (0,00)	2,60 (0,51)	3,00 (0,00)	2,60 (0,51)
Média (DP) Organização	3,00 (0,00)	2,67 (0,48)	2,88 (0,34)	2,67 (0,48)	3,00 (0,00)	2,46 (0,51)
Média (DP) Feedback	3,00 (0,00)	2,44 (0,51)	2,83 (0,38)	2,78 (0,43)	2,83 (0,38)	2,00 (0,77)
Média (DP) Afetividade	3,00 (0,00)	2,75 (0,45)	2,75 (0,45)	2,75 (0,45)	2,75 (0,45)	2,67 (0,65)
Média (DP) Observação Silenciosa	3,00 (0,00)	2,67 (0,51)	3,00 (0,00)	2,67 (0,51)	3,00 (0,00)	2,67 (0,51)

A análise confirma a tendência observada na comparação geral, com valores consistentemente superiores nos professores experientes em todas as dimensões. No 2.º ciclo, as diferenças são mais acentuadas, sobretudo nas dimensões de organização e feedback, evidenciando o impacto da experiência na gestão de grupos mais jovens e heterogêneos. No 3.º ciclo, as médias aproximam-se ligeiramente, refletindo um maior equilíbrio entre a condução da aula e o envolvimento dos alunos. Já no ensino secundário, as discrepâncias voltam a acentuar-se, em particular na dimensão

do feedback, onde os professores experientes mantêm padrões de intervenção mais consistentes e diversificados.

De modo geral, observa-se que a experiência profissional favorece uma maior estabilidade e coerência pedagógica em todos os ciclos, enquanto os professores em formação ainda revelam maior variabilidade e menor intencionalidade nas suas decisões.

Os resultados obtidos vão ao encontro das evidências científicas na área da EF, que indicam que os professores experientes apresentam maior consistência pedagógica, fluidez na condução das aulas e maior diversidade na utilização do feedback quando comparados com os docentes em formação inicial.

De acordo com Tan (1996), os professores experientes evidenciam padrões de feedback e de tomada de decisão mais complexos e interativos, o que demonstra uma capacidade superior para antecipar dificuldades e ajustar a intervenção em tempo real. Os estagiários, por sua vez, tendem a centrar-se em respostas imediatas aos erros ou na manutenção da disciplina, manifestando uma atuação mais reativa.

De forma convergente, o estudo de Mackinney et al. (2025) confirma que docentes de EF com experiência utilizam feedback verbal mais variado e pedagógico, articulando dimensões técnicas, motivacionais e interrogativas, o que potencia a aprendizagem e o envolvimento dos alunos. Estes resultados explicam as diferenças encontradas neste estudo, nomeadamente nas dimensões “Elevada frequência de feedbacks” e “Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos”, nas quais os professores experientes registaram médias significativamente mais elevadas.

Complementarmente, Gordon (2016) evidencia que os professores em início de carreira enfrentam desafios acrescidos relacionados com a gestão da aula, a segurança, as rotinas e a autoconfiança pedagógica. Estes docentes tendem a concentrar-se em preocupações de sobrevivência profissional e controlo do ambiente, o que limita a atenção à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Tal quadro explica a tendência dos professores estagiários deste estudo para dedicarem mais tempo à organização e menos à monitorização intencional das aprendizagens.

Apesar das diferenças verificadas, as dimensões de natureza afetiva revelaram valores semelhantes entre os dois grupos, o que sugere que a empatia, o respeito e o

envolvimento emocional com os alunos são competências transversais, menos dependentes da experiência e mais relacionadas com as disposições pessoais e profissionais de cada docente.

Em síntese, a literatura e os dados empíricos apontam para a importância de uma formação contínua baseada na observação reflexiva, no diálogo com professores experientes e no acompanhamento pedagógico estruturado, enquanto estratégias essenciais para a consolidação da identidade docente e para a transição progressiva de uma atuação técnica para uma prática intencional e crítica (Merino et al., 2025).

8.4. Reflexão e Contributo

A assistência às aulas foi uma experiência formativa determinante no contexto do estágio, ao permitir observar e compreender diferentes estilos de ensino, estratégias de gestão pedagógica e formas de intervenção docente. O contraste entre a fluidez e intencionalidade das práticas dos professores experientes e as naturais incertezas dos professores em formação revelou-se um processo de aprendizagem significativo, possibilitando identificar fragilidades comuns ao início da prática profissional e reconhecer o potencial de evolução inerente ao desenvolvimento docente.

As discussões pós-observação, realizadas com o orientador e com os professores observados, foram fundamentais para compreender as decisões pedagógicas subjacentes à ação docente e interpretar as práticas à luz de uma perspetiva crítica e fundamentada. A reflexão conjunta evidenciou que a eficácia das aulas não resulta apenas da execução técnica, mas de um conjunto de decisões intencionais, muitas vezes subtis, que conferem coerência, continuidade e propósito ao processo de E-A.

Tal como refere Gordon (2016), os professores em início de carreira tendem a centrar-se em preocupações relacionadas com a gestão da turma, o controlo do tempo e a segurança, aspetos que frequentemente se sobrepõem à atenção dirigida à aprendizagem efetiva dos alunos. As observações realizadas permitiram constatar essa tendência e, simultaneamente, reconhecer a importância da transição gradual para uma atuação mais intencional, adaptada e centrada no aluno, em que as decisões pedagógicas se orientam por uma compreensão mais ampla e integrada do contexto educativo.

Neste sentido, a observação de docentes experientes demonstrou que a competência profissional se manifesta não apenas na execução técnica, mas sobretudo na capacidade de antecipar, ajustar e intervir de forma coerente e contextualizada, mantendo uma relação pedagógica próxima e promotora da aprendizagem.

De forma geral, este processo de observação e reflexão favoreceu o desenvolvimento de uma consciência profissional mais crítica, sustentada na análise, na observação regular e na reflexão sobre a própria prática. A identidade docente emerge, assim, como um processo dinâmico e contínuo, alimentado pela escuta ativa, pela reflexão e pela integração de práticas observadas, interpretadas e aperfeiçoadas à luz de princípios pedagógicos e éticos.

CAPÍTULO IV - Ações Científico-Pedagógicas

No decurso do EP do MEEFEBS, cada núcleo de estágio é responsável pela conceção e concretização de ações de natureza científico-pedagógica destinadas a reforçar a qualidade do ensino e articular a investigação, formação inicial e PL. Estes momentos assumem-se como oportunidades privilegiadas de partilha e debate entre docentes de EF da RAM e de aplicação autónoma e colaborativa dos conhecimentos pelos estagiários.

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) envolve todos os estagiários e centra-se numa temática transversal e relevante para a disciplina, promovendo reflexão crítica e partilha de boas práticas. Por outro lado, a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI), desenvolvida de forma autónoma, incide sobre um tema específico, ajustado aos interesses do estagiário e às necessidades do contexto educativo, ao proporcionar um exercício direto de iniciativa e responsabilidade formativa.

Ambas as ações são apresentadas neste relatório com a respetiva descrição, fundamentação e objetivos, procedimentos adotados e da reflexão crítica sobre os resultados alcançados.

1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A ACPC constituiu um momento de convergência entre os núcleos de estágio e os orientadores pedagógicos e científicos, tendo como propósito mobilizar a comunidade educativa regional para a refletir sobre o papel atual e futuro da EF. Reuniu docentes dos grupos disciplinares 160, 260 e 620 da RAM num espaço de diálogo e atualização profissional.

Enquanto evento de âmbito regional, a ACPC contou com o reconhecimento da Direção Regional de Educação e a participação de representantes institucionais e educativos, entre os quais membros da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, direções executivas escolares, representantes da UMa, professores universitários, estagiários, alunos e convidados externos. O envolvimento de diversos atores reforçou a valorização da formação docente e a relevância social da disciplina.

1.1.Descrição da Ação

A edição em análise da ACPC teve como tema central “Educação Física e Qualidade de Vida”, procurando estimular reflexão crítica sobre o contributo da disciplina para o bem-estar físico, social e emocional dos alunos. Neste enquadramento, cada núcleo de estágio foi desafiado a desenvolver uma intervenção focada na promoção de estilos de vida saudáveis, valorizando práticas pedagógicas inovadoras que reforcem a EF como espaço de desenvolvimento integral.

Neste subcapítulo, pretende-se não apenas descrever e refletir sobre o módulo apresentado pelo núcleo, mas também analisar a preparação, organização e dinamização de todo o evento, enquanto processo formativo e colaborativo.

A intervenção estruturou-se em várias etapas de trabalho conjunto, que incluíram a definição da temática, a elaboração dos conteúdos, a articulação logística e a redação do artigo científico (Apêndice 8).

O módulo apresentado centrou-se no tema “A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas Habilidades Motoras, Satisfação e Motivação dos Alunos”, destacando o potencial formativo da matéria no contexto escolar. A intervenção incluiu a definição de objetivos, a seleção dos conteúdos, a preparação do formato de apresentação e a elaboração do artigo científico que integrou o corpo documental oficial do evento.

1.2.Justificação do tema e Objetivos

A escolha da patinagem como temática para a ACPC decorre da sua inclusão formal nas AEEF desde o 1.º ciclo, mas também da constatação da sua escassa presença nas práticas letivas, o que contrasta com o seu reconhecido valor pedagógico. Trata-se de uma matéria que, pela diversidade de exigências motoras, favorece simultaneamente o equilíbrio, a coordenação e a motivação intrínseca dos alunos, podendo constituir um recurso privilegiado para a promoção do bem-estar físico e emocional em contexto escolar.

A investigação recente tem reforçado estes benefícios, demonstrando que a patinagem contribui para melhorias significativas na coordenação, no equilíbrio, no controlo postural

e na motivação das crianças e jovens (Filogna et al., 2023; Lange, 2018). Estes resultados sustentam a pertinência da matéria enquanto recurso educativo capaz de diversificar o currículo e enriquecer a experiência motora dos alunos.

Neste enquadramento, a opção por este tema procurou colmatar a lacuna identificada entre o reconhecimento programático da matéria e a sua reduzida aplicação pedagógica, o que incentivou uma reflexão crítica sobre a sua pertinência curricular. Foram, assim, definidos os seguintes objetivos:

- (i) Caraterizar a experiência prévia dos alunos com a patinagem;
- (ii) Avaliar a evolução das habilidades técnicas e motoras dos alunos, após a intervenção;
- (iii) Analisar os níveis de motivação e satisfação dos alunos face à prática;
- (iv) Recolher perceções dos professores de EF sobre a patinagem como conteúdo curricular.

A concretização destes objetivos permitiu não só sustentar a relevância da temática, como também fundamentar a inclusão da patinagem como recurso pedagógico relevante, eficaz e adaptado à realidade educativa.

1.3.Planeamento

O planeamento da ACPC desenvolveu-se desde o início do ano letivo e constituiu uma experiência formativa relevante, pela necessidade de articular simultaneamente a preparação logística do evento, e a conceção do artigo científico e conseqüente apresentação. As reuniões semanais entre núcleos e orientadores científicos foram determinantes para alinhar decisões, distribuir responsabilidades e ajustar o processo às exigências académicas e institucionais.

A realização da ação foi calendarizada para os dias 7 e 8 de fevereiro, no Madeira Tecnopolo, local escolhido pela sua adequação logística e capacidade de acolher um evento com dimensão regional. A definição das datas resultou da deliberação conjunta entre orientadores, tendo em conta o calendário letivo e a previsível adesão dos docentes.

Paralelamente, foi solicitado o reconhecimento da ação junto da Direção Regional de Educação, o que reforçou a sua atratividade pela creditação como formação contínua.

O planeamento envolveu ainda a formação de equipas funcionais, com responsabilidades específicas nas áreas logística, técnica, burocrática e de patrocínios. Esta divisão de tarefas assegurou a mobilização de recursos, a angariação de apoios e a coerência organizacional do evento. A centralização da comunicação e a partilha de documentos numa plataforma comum facilitaram a coordenação entre todos os intervenientes, evitando dispersões de informação.

Em simultâneo, o núcleo de estágio aprofundou a revisão de literatura e delimitou o tema do módulo e artigo científico, centrado na patinagem como ferramenta pedagógica. O desenho metodológico incluiu a aplicação de testes motores e técnicos, e de questionários a alunos e professores, permitindo recolher dados quantitativos sobre o impacto da UD de patinagem. Esta articulação entre instrumentos assegurou um equilíbrio entre fundamentação científica e aplicabilidade didática.

No âmbito da sessão de apresentação de artigos científicos incluída no programa do evento, o núcleo de estágio colaborou ainda na preparação da apresentação conjunta, assegurando a criação de um layout comum partilhado entre todos os colegas, de modo a garantir coerência visual e uniformidade na comunicação científica.

A preparação logística do evento, desde a construção da sua identidade visual, à divulgação, à angariação de apoios e à organização dos materiais, decorreu em paralelo com a conceção do protocolo de investigação e com a estruturação do artigo científico. Esta simultaneidade, embora exigente, reforçou a importância do trabalho em equipa e da comunicação clara.

De um ponto de vista formativo, o planeamento da ACPC permitiu ao núcleo de estágio desenvolver competências de gestão de projetos, valorizando não apenas a dimensão científica, mas também a organizacional. Mais do que cumprir tarefas, foi necessário antecipar constrangimentos, encontrar soluções criativas e manter o foco no propósito central da ação: criar um espaço de reflexão e partilha que contribuísse para a valorização da EF.

1.4. Concretização

A concretização da ACPC traduziu o planeamento em ação, exigindo ao mesmo tempo rigor organizativo e capacidade de adaptação às condicionalidades próprias de um evento desta dimensão. A articulação entre os diferentes núcleos e a rede de voluntários permitiu assegurar o cumprimento do programa e proporcionar uma experiência formativa enriquecedora para todos os participantes.

No primeiro dia, as tarefas centraram-se na preparação final dos espaços, no acolhimento dos participantes e no funcionamento do secretariado. A abertura oficial contou com a participação de diversas entidades, seguida da realização dos simpósios e da primeira sessão de artigos científicos. Apesar de pequenos atrasos ocorridos, a dinâmica decorreu de forma fluida.

O segundo dia iniciou-se com novas sessões gerais e culminou com a apresentação dos módulos, entre os quais o Módulo 1, dinamizado pelo núcleo de estágio. A sessão configurou-se como um espaço privilegiado para a divulgação do estudo sobre a patinagem e para o debate em torno da sua pertinência curricular. A apresentação utilizada na sessão encontra-se disponível no Apêndice 9.

No decurso do evento, destacam-se as seguintes funções assumidas:

- Apoio no secretariado, na gestão de creditação e na aplicação de estratégias de controlo de presenças;
- Orientação e acompanhamento dos voluntários em diferentes momentos do evento;
- Colaboração na logística do *coffee break* (organização, serviço e reposição de materiais);
- Apoio à montagem de sinalética, credenciais e materiais de divulgação;
- Contacto com patrocinadores, recolha de materiais de apoio e gestão de produtos fornecidos;
- Afixação de cartazes em diferentes espaços institucionais e gestão de autorizações;

- Organização das capas dos participantes e apoio nas tarefas de preparação nos dias anteriores ao evento;
- Apresentação de um artigo científico na Sessão de Artigos;
- Apresentação e defesa do Módulo 1.

De forma global, a concretização da ACPC evidenciou a importância da preparação cuidada e da flexibilidade operacional, ao demonstrar a relevância do trabalho colaborativo e da capacidade de adaptação perante imprevistos. A experiência permitiu articular funções logísticas e científicas, o que resultou em aprendizagens significativas nos domínios da gestão, da comunicação e da organização em contexto real de intervenção educativa.

1.5. Reflexão

A ACPC revelou-se um exercício exigente de gestão académica e organizacional, no qual se evidenciaram contributos formativos relevantes e fragilidades estruturais que importam assinalar. A leitura crítica que se segue integra a dinâmica global do evento e a intervenção científica apresentada (Módulo 1), procurando explicitar causas, efeitos e propostas de melhoria, em registo formal e impessoal.

Balço do Evento: o que sustentou qualidade

Constatou-se uma estabilidade logística, com a preparação atempada dos espaços, verificação técnica sem incidentes relevantes e funcionamento do secretariado com procedimentos progressivamente mais afinados ao longo dos dois dias. A utilização do mesmo espaço (Madeira Tecnopolo) em ambos os dias eliminou tempos de transporte e remontagem, aumentando a previsibilidade e a fluidez. A rede de patrocínios viabilizou recursos alimentares, decorativos e logísticos, o que reforçou o acolhimento e a imagem institucional. A cerimónia de abertura decorreu com solenidade e envolvimento, e os *coffee breaks* asseguram o suporte logístico do evento e proporcionaram momentos de interação informal entre os participantes, criando a circulação de ideias e a retenção dos participantes entre sessões. A divulgação multicanal (cartazes, redes sociais e canais institucionais) conferiu visibilidade, ainda que com alguma margem de otimização que se discute seguidamente. Globalmente, o programa científico apresentou pertinência temática e equilíbrio entre perspetivas, garantindo transferência potencial para a PL.

Fragilidades Diagnosticadas: causas e efeitos

A comunicação institucional apresentou um ponto crítico: o envio para um endereço pessoal de um responsável institucional impediu a difusão atempada pelas escolas, reduzindo a adesão. Evidenciou-se a necessidade de utilizar canais oficiais e redundantes (ex.: plataforma “Interagir”) e de registrar confirmações de recepção.

A sinalética revelou visibilidade insuficiente em momentos-chave (nomeadamente no *coffee break*, distinguindo áreas gerais de áreas reservadas), com impacto na orientação dos participantes.

A instabilidade do programa, motivada por cancelamentos tardios de preletores, gerou versões sucessivas e pequenos erros tipográficos, com efeitos na confiança informativa e na consistência da agenda. A inexistência de preletores suplentes e de pequenas margens de tempo destinadas a absorver imprevistos comprometeu a estabilidade do programa, obrigando a reajustes sucessivos.

No secretariado, a chegada tardia de listagens e falhas na ordenação alfabética produziram filas e ruído inicial. A falta de segmentação de fluxos (com e sem creditação) agravou tempos de espera. Este constrangimento foi parcialmente mitigado no segundo dia, através de regras de assinatura mais rigorosas e previsíveis.

A gestão de voluntários mostrou assimetrias: períodos sem tarefas definidas, instruções tardias (incluindo indumentária) e níveis de compromisso irregulares em momentos críticos. Em sessões com apresentações dos estagiários, a escassez de apoio obrigou a ajustes circunstanciais, penalizando a disponibilidade de alguns núcleos para a preparação das suas próprias comunicações.

Na gestão do tempo, identificaram-se prolongamentos pontuais em simpósios que comprimiram a sessão de artigos do segundo dia, a falta de margens técnicas dificultou a absorção de atrasos, promovendo repercussões no programa. A gestão do público na sala poderia ter sido mais eficiente (ocupação periférica com lugares livres ao centro) e a logística de microfones beneficiaria de equipamento suplente e um responsável pelo período de questões.

Por fim, a calendarização de tarefas mostrou zonas cinzentas (convites e sinalética produzidos demasiado próximo do evento), e a comunicação com grupos de entretenimento careceu de informação partilhada com maior antecedência, gerando constrangimentos operacionais.

Intervenção Científica (Módulo 1): análise crítica

A apresentação do módulo, dinamizado pelo núcleo de estágio, evidenciou clareza expositiva, domínio metodológico e pertinência pedagógica. A estrutura favoreceu a leitura de objetivos, procedimentos e resultados, e o período de debate confirmou interesse e relevância. Verificou-se um desvio temporal reduzido, que não comprometeu a qualidade da intervenção, recomenda-se maior proteção de tempo para conclusões e questões. A adesão presencial no momento da sessão foi inferior à desejável, possivelmente associada ao encadeamento pós-almoço e ao prolongamento das atividades matinais, o que revelou a necessidade de uma organização mais cautelosa da ordem dos módulos e de uma seleção de horários menos suscetíveis à quebra de assiduidade ou a atrasos acumulados.

A participação na Sessão de Artigos Científicos acrescentou valor formativo (leitura crítica, síntese e comunicação de evidência recente), mas a acumulação de responsabilidades organizativas e científicas sobre os estagiários aumentou a pressão e reduziu o tempo para últimas verificações, compromisso que importa redistribuir em futuras edições (envolvendo estudantes de 1.º ano na condução desta sessão).

Recomendações Operacionais

1. **Comunicação e divulgação:** utilização sistemática de canais oficiais (p. ex., “Interagir”), confirmação de receção e cronograma de “ondas” de divulgação com prazos fixos; envio de convites no máximo 15 dias antes; definição do programa final com maior antecedência.
2. **Programa e tempo:** margens de tempo planeadas entre sessões; cumprimento da duração prevista para as apresentações; manutenção, sempre que possível, do mesmo local nos dois dias.

3. **Secretariado e presenças:** filas separadas (com/sem creditação), listagens testadas e validadas previamente; regra de assinaturas em momentos definidos (início/intervalo/fim) comunicada previamente e visível no local.
4. **Voluntariado:** guião de tarefas por função, briefing 24–48h antes, e um sub-responsável por área para continuidade das funções de decisão quando o estagiário se ausenta para realizar outra tarefa.
5. **Sinalética e fluxos:** reforço da sinalização (entrada, secretariado, *coffee break* geral/VIP), gestão ativa de lugares e circulação; existência de microfones suplentes e de um responsável pelo período de questões.
6. **Alinhamento científico-pedagógico:** manutenção da sessão de artigos com redistribuição de responsabilidades (maior envolvimento dos alunos do 1.º ano do MEEFBS); preferência por componentes práticas ou demonstrações quando a temática o justificar, para potenciar transferência para as aulas de EF.
7. **Público-alvo:** alargamento a outros profissionais (treinadores, técnicos de exercício físico, docentes de outros grupos) e creditação ajustada, aumentando diversidade e impacto.

Em termos globais, a ACPC cumpriu a sua função formativa e de difusão, com pontos fortes na qualidade técnica, na pertinência temática e na hospitalidade institucional. As fragilidades identificadas não comprometeram o sucesso do evento, mas expõem áreas de melhoria com soluções claras e de baixo custo de implementação. A intervenção científica (Módulo 1) evidenciou solidez metodológica e valor pedagógico, ainda que dependente de melhor proteção do tempo e de um encadeamento programático mais favorável.

As evidências recolhidas indicam que futuras edições poderão beneficiar em eficiência e impacto através de medidas simples de coordenação, sem comprometer a qualidade científica ou a abertura à comunidade educativa.

2. Ação Científico-Pedagógica Individual

A ACPI representou um momento formativo autónomo, concebido e dinamizado no contexto do EP, com o propósito de responder a problemáticas concretas da disciplina de EF e de promover a formação contínua aos docentes da escola de acolhimento.

Caracterizou-se pela autonomia de conceção e implementação, exigindo análise do contexto, fundamentação científica, planeamento logístico e pedagógico, concretização prática e reflexão crítica. Ao privilegiar a articulação entre investigação aplicada, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional, a ACPI assumiu-se como um espaço de valorização curricular e de contributo direto para a comunidade educativa, reforçando as competências profissionais do estagiário.

2.1.Descrição da Ação

A ACPI consistiu na conceção, implementação e avaliação de uma intervenção formativa para o grupo disciplinar de EF da escola de estágio, centrada no tema “A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física”.

Importa salientar que, desde o planeamento, procurou-se estabelecer uma ligação conceptual entre a ACPC e a ACPI, garantindo um fio condutor entre ambas. Os conteúdos e resultados trabalhados na ACPC serviram de ponto de partida e enquadramento para esta intervenção individual, assegurando continuidade, coerência e aprofundamento temático.

A intervenção estruturou-se em duas fases: diagnóstico inicial, com recolha de dados dos alunos e professores sobre a prática e perceção da patinagem, e sessão formativa, destinada aos docentes da escola, que integrou componente teórica, prática e reflexiva, apoiada por uma ferramenta digital concebida para facilitar a lecionação.

A ação culminou na produção de um artigo científico e de um póster apresentados no Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2025, reforçando a disseminação e partilha em contexto académico e científico-pedagógico. As versões finais do artigo científico e póster encontram-se disponibilizadas no Apêndice 10 e no Apêndice 13.

2.2.Justificação do tema e Objetivos

A definição da temática desta ACPI foi sustentada pelos dados recolhidos no diagnóstico inicial dos alunos e professores da escola de estágio. Os resultados evidenciaram uma valorização generalizada da patinagem enquanto conteúdo pertinente

para a disciplina de EF, embora marcada por um desfasamento entre a sua perceção positiva e a efetiva implementação em contexto letivo.

No caso dos alunos, apenas uma minoria (34%; n=193) considerou a patinagem pouco relevante, enquanto a maioria demonstrou receptividade à sua inclusão no currículo. Do lado dos professores, foi reconhecido o potencial pedagógico da matéria (96%; n=22), sobretudo no desenvolvimento motor, na motivação e na diversificação curricular. Contudo, os mesmos apontaram constrangimentos significativos que explicam a reduzida abordagem da matéria, como a ausência de formação específica, a falta de equipamentos adequados e a perceção de risco associado.

Este cenário justifica a pertinência da ação, orientada para promover condições que possibilitem a integração estruturada e segura da Patinagem de Velocidade em contexto escolar. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos:

- (i) Identificar e caracterizar a experiência e motivação dos alunos para a patinagem em contexto escolar;
- (ii) Analisar a perspetiva dos professores sobre a patinagem com conteúdo curricular;
- (iii) Fomentar a inclusão da Patinagem de Velocidade nas práticas pedagógicas da Educação Física;
- (iv) Partilhar conhecimentos teóricos e competências práticas com os professores, de forma a promover a abordagem da Patinagem de Velocidade na Educação Física.

Assim, esta ACPI visou responder a necessidades concretas diagnosticadas no terreno, contribuindo para a formação contínua dos docentes e para a inovação pedagógica, de modo a reforçar a coerência do percurso iniciado com a ACPC.

2.3.Planeamento

O planeamento da ACPI foi concebido de forma a garantir a participação efetiva dos docentes e a criação de condições logísticas adequadas à intervenção. Numa fase inicial, foi realizada a análise dos horários dos professores, identificando o momento mais

apropriado para a realização da ação, posteriormente calendarizada para o dia 20 de março de 2025, entre as 15h00 e as 17h00.

A divulgação foi assegurada através da elaboração de um cartaz informativo, afixado em locais estratégicos da escola e enviado por correio eletrónico institucional, sendo ainda reforçada por contacto direto em reuniões de grupo disciplinar. Adicionalmente, foi elaborado um convite formal entregue pessoalmente a cada professor, acompanhado da assinatura de receção, medida que reforçou o carácter oficial da iniciativa e permitiu registar a aceitação da participação.

Do ponto de vista logístico, foram formalmente requisitados os espaços e equipamentos necessários, complementados pela solicitação de patins à Direção de Serviços do Desporto Escolar da RAM, dada a escassez de material na escola. Esta antecipação revelou-se fundamental para garantir que a ação decorresse em condições de segurança e com recursos ajustados às tarefas práticas previstas.

A sessão foi estruturada numa sequência progressiva que incluiu a receção dos participantes, uma componente teórica introdutória, seguida de exercícios práticos de iniciação à patinagem e de patinagem de velocidade, culminando num momento de convívio informal através de *coffee break*. Esta organização permitiu equilibrar momentos de transmissão de conhecimento, experimentação direta e socialização, o que reforçou a adesão e o envolvimento dos participantes.

2.4. Concretização

A ação de formação contou com a participação de 18 elementos, incluindo 11 docentes de EF, 3 professores estagiários e 4 alunos do Curso Técnico de Desporto, todos pertencentes à instituição de ensino onde decorreu o estágio. Cerca de 30 minutos antes do início procedeu-se à preparação do espaço e dos materiais, o que garantiu condições logísticas e de segurança adequadas.

A sessão estruturou-se em duas componentes principais. A primeira, de carácter teórico, consistiu numa apresentação expositiva, onde foram abordados os fundamentos da patinagem de velocidade, destacando elementos técnicos básicos, materiais específicos e dados recolhidos em questionários a alunos e professores. A apresentação utilizada nesta

componente teórica encontra-se incluída no Apêndice 10. Esta etapa permitiu contextualizar a pertinência da matéria e sensibilizar os participantes para a sua aplicação em contexto escolar. Seguidamente, foi apresentada uma ferramenta pedagógica digital concebida como recurso de apoio à lecionação da patinagem, contemplando progressões pedagógicas, exercícios técnicos e recomendações práticas para uma implementação segura e eficaz. O instrumento pedagógico desenvolvido para esta finalidade encontra-se disponível no Apêndice 12.

A segunda componente, de natureza prática, incluiu exercícios introdutórios de familiarização com os patins, regras de segurança, progressões técnicas, circuitos diferenciados e jogos lúdicos que integraram os elementos aprendidos. Na vertente específica da patinagem de velocidade, foram explorados aspetos como a postura base, partidas, deslocamentos em reta e em curva.

A sessão encerrou com um momento de convívio informal, acompanhado de *coffee break*, seguido da aplicação de um questionário de avaliação e satisfação, o que possibilitou a recolha de feedback dos participantes sobre a pertinência e impacto da formação.

2.5. Reflexão

A ACPI revelou-se uma experiência formativa de elevado valor, ao possibilitar a articulação entre diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação numa perspetiva crítica e aplicada à realidade escolar. Ao contrário da ACPC, onde o esforço organizativo foi partilhado por todos os núcleos, a responsabilidade pela ACPI implicou maior autonomia e gestão direta de todas as fases do processo, exigindo competências de liderança, organização e resiliência acrescidas.

Contributos Relevantes

A pertinência da ação confirmou-se em várias dimensões. Em primeiro lugar, a proposta assentou em dados empíricos recolhidos através de questionários aplicados a alunos e professores. A análise evidenciou que 78% (n=373) dos alunos nunca tinham experienciado patinagem em contexto letivo, mas apenas 34% (n=193) a consideravam

pouco ou nada pertinente, o que revela uma recetividade significativa à sua inclusão. Do lado dos docentes, as respostas foram igualmente positivas: a maioria reconheceu os benefícios da modalidade ao nível do desenvolvimento motor, motivação e diversidade curricular. Esta fundamentação empírica reforçou a relevância da ação, permitindo que a intervenção formativa respondesse a necessidades concretas.

Do ponto de vista formativo, a conjugação de momentos teóricos, práticos e reflexivos foi um fator distintivo. A exposição inicial permitiu sensibilizar os docentes para a pertinência curricular da patinagem de velocidade; a prática possibilitou vivenciar, em condições seguras, os elementos técnicos fundamentais; e a reflexão final, apoiada pelo questionário de satisfação, promoveu a partilha de perceções. Este último revelou uma avaliação global muito positiva por parte dos 11 docentes participantes, que destacaram a pertinência da temática, a aplicabilidade dos conteúdos e a clareza da exposição.

Outro contributo relevante foi a criação da ferramenta pedagógica digital, concebida para apoiar a introdução gradual da patinagem nas aulas. Ao disponibilizar progressões pedagógicas, exercícios técnicos e recomendações de segurança, este recurso respondeu diretamente às barreiras identificadas, o que conferiu à ação uma aplicabilidade acrescida e um impacto potencial duradouro. Esta disponibilização de materiais acessíveis reforça a utilidade da ação para além do momento formativo.



Figura 1 - Código QR Ferramenta Pedagógica

Do ponto de vista científico, a produção do artigo e póster integrados no Seminário de Desporto e Ciência contribuiu para ampliar a disseminação do trabalho e validar a patinagem de velocidade como conteúdo emergente da disciplina.

Fragilidades Identificadas

Apesar dos pontos fortes, a ação não esteve isenta de limitações. A adesão ficou aquém do esperado: dos 30 professores convidados, apenas 11 participaram. Embora o número tenha permitido uma discussão rica, esta discrepância evidencia falhas no processo de mobilização, atribuíveis a conflitos de horário, sobrecarga letiva e realização da formação em período pós-laboral.

A gestão do tempo foi outro ponto crítico. A componente prática, considerada central, prolongou-se além do previsto, obrigando a condensar alguns conteúdos teóricos. Ainda que o prolongamento tenha favorecido a consolidação das aprendizagens, expôs a necessidade de prever margens temporais flexíveis ou intervalos técnicos que absorvam atrasos sem comprometer a sequência global.

No que concerne à parte logística, registaram-se constrangimentos associados à disponibilidade de materiais e ao espaço utilizado, obrigando a adaptações de última hora. Embora tenham sido ultrapassados, estas situações revelam vulnerabilidades que importa antecipar em futuras edições, sobretudo em contextos com menor capacidade de apoio institucional.

Síntese Crítica e Recomendações

De um modo global, a ACPI cumpriu os objetivos delineados: sensibilizou docentes para o potencial formativo da patinagem de velocidade, ofereceu ferramentas práticas de apoio à sua implementação e fomentou a reflexão pedagógica sobre a diversificação curricular em EF. O questionário final confirmou esta percepção: os professores atribuíram classificações entre 4 e 5 (escala de 1–5) em todos os parâmetros avaliados, destacando a pertinência da temática e a aplicabilidade direta dos conteúdos.

Enquanto exercício de desenvolvimento profissional, a ACPI permitiu consolidar competências de organização, comunicação e adaptação a imprevistos. Para maximizar o impacto em futuras edições, recomendam-se: (i) calendarização mais ajustada às disponibilidades docentes; (ii) reforço da divulgação com maior antecedência e uso de

canais formais e informais; (iii) introdução de margens temporais mais amplas para a prática; e (iv) garantia prévia de materiais e espaços adequados.

Em termos pedagógicos, a intervenção demonstrou que a Patinagem de Velocidade possui elevado potencial formativo, desde que devidamente adaptada ao nível dos alunos e acompanhada por materiais de apoio. Ao proporcionar experiências práticas a docentes que nunca tinham experimentado esta matéria, a ação contribuiu para alargar o repertório metodológico da disciplina.

CAPÍTULO V - Atividades de Integração no Meio

A integração no meio constitui uma dimensão central do EP, assumindo diferentes formas complementares. Por um lado, concretiza-se na participação em estruturas internas da escola, como o CT e o Grupo Disciplinar, que permitem compreender o trabalho docente em equipa, a corresponsabilidade no sucesso educativo e a construção de uma cultura colaborativa (Wullschleger, 2023). Por outro, manifesta-se na abertura da EF a contextos exteriores, através de atividades em espaços especializados ou naturais que ampliam os cenários de aprendizagem. Estas experiências favorecem aprendizagens significativas, desenvolvem competências sociais e emocionais e reforçam a motivação, enquanto exigem dos futuros docentes competências de organização, adaptação e gestão do risco, essenciais à profissionalização (Akarsu, 2025).

Neste capítulo apresentam-se diferentes experiências de integração: participação em reuniões de CT, colaboração com o Grupo Disciplinar de Educação Física, elaboração de recursos pedagógicos com valor comunitário e, em articulação com espaços exteriores à escola, a realização de atividades de atletismo, *spinning* e *snorkeling*, bem como uma Atividade de Extensão Curricular (AEC). A análise destas experiências permitirá discutir o seu contributo tanto para a aprendizagem dos alunos como para a consolidação de competências profissionais na formação inicial docente

1. Atividades no âmbito do conselho de turma

O CT configurou-se como um espaço estruturante de coordenação pedagógica e corresponsabilidade, o que favoreceu decisões informadas sobre o percurso dos alunos e a coerência do trabalho docente. Ao longo do ano, a participação nas reuniões permitiu articular informação proveniente de docentes de diferentes disciplinas, ajustar estratégias de apoio e alinhar critérios de avaliação, de modo a promover um acompanhamento mais contextualizado e equitativo. Neste quadro, foi apresentada ao CT uma caracterização da turma com base nos dados recolhidos em EF (projeto EFERAM-CIT), integrando indicadores de AptF, perfil motor e CC, informação demográfica, perceções sobre escola e saúde, competências psicossociais e relações sociométricas. A leitura cruzada destes dados tornou visíveis dinâmicas de liderança, vínculos positivos/negativos e situações de

possível exclusão, sustentando decisões de natureza pedagógica e relacional, e reforçando a utilidade de evidência empírica na planificação conjunta.

A presença nas reuniões de avaliação de cada período contribuiu para uma apreciação mais fina do desempenho académico e comportamental da turma, ao permitir identificar dificuldades persistentes, aferir medidas de apoio e monitorizar o impacto de tais medidas ao longo do tempo. Para além do contributo para obter informações, este envolvimento consolidou competências profissionais relevantes: seleção e síntese de evidências para comunicação em contexto formal; argumentação na discussão conjunta; e negociação de compromissos viáveis entre áreas disciplinares. Em termos organizacionais, a experiência clarificou procedimentos de registo, circulação de informação e tomada de decisão, fortalecendo a compreensão da escola como sistema interdependente.

Do ponto de vista reflexivo, o CT revelou-se um recurso pedagógico que amplia a visão sobre o aluno e previne intervenções fragmentadas. A sustentação da discussão com dados (EFERAM-CIT) favoreceu decisões proporcionalmente mais justas e monitorizáveis, enquanto evidenciou limites e potencialidades de cada intervenção. Em síntese, a participação neste órgão consolidou competências de trabalho colaborativo e de comunicação profissional, essenciais à docência em equipas multidisciplinares, e contribuiu para uma prática mais informada, coerente e alinhada com o sucesso educativo coletivo.

2. Grupos Disciplinares 620 e 260 - Educação Física

A participação nas reuniões conjuntas dos Grupos Disciplinares 620 e 260 revelou-se uma oportunidade significativa para compreender o funcionamento organizativo da disciplina de EF e o papel estruturante destes momentos na construção de uma cultura pedagógica coesa. Para além da planificação de atividades internas, definição de calendários e gestão de recursos, estes encontros configuraram-se como espaços de colaboração profissional, marcados pela partilha de experiências e pela articulação de estratégias. A prática de colaboração docente nestes contextos tem sido associada ao reforço da coerência pedagógica e ao aumento da eficácia organizacional, precisamente

porque promove o alinhamento entre diferentes perspetivas e a corresponsabilidade na tomada de decisões (Wijarwadi, 2025; Wullschleger, 2023).

A participação permitiu ainda observar práticas de decisão partilhada entre professores de diferentes ciclos e contextos, evidenciando como o estabelecimento de prioridades comuns e a gestão coletiva de constrangimentos logísticos contribuem para soluções mais ajustadas. A tomada de decisão colaborativa constitui um processo de construção conjunta, no qual os professores negociam interpretações e cocriam soluções pedagógicas contextualizadas (Lysberg e Rusk, 2022). A reflexão sobre normas orientadoras e a organização de eventos desportivos ilustraram o modo como o grupo disciplinar se assume como um espaço de articulação pedagógica, onde a diversidade de experiências é convertida em decisões comuns.

Do ponto de vista formativo, estas experiências reforçaram competências fundamentais para a docência, como a escuta ativa, a comunicação profissional e a adaptação a diferentes perspetivas. O contacto próximo com docentes experientes, em momentos formais e informais, evidenciou que o professor de EF desempenha também funções relacionais e institucionais, sendo agente ativo na vida escolar para além da intervenção em aula. O reconhecimento expresso pelo grupo relativamente à postura colaborativa dos estagiários reforçou o sentimento de pertença e consolidou a integração profissional construída ao longo do estágio.

Em síntese, a participação no Grupo Disciplinar mostrou-se determinante para consolidar uma identidade docente assente na cooperação e na corresponsabilidade, confirmando que a integração em estruturas coletivas da escola é tão decisiva para a formação profissional como o domínio técnico e didático em contexto de aula.

3. Contribuições para a Comunidade de Educação Física

A integração na escola de estágio revelou-se essencial para o desenvolvimento profissional, para a qualidade da experiência formativa e para o impacto dos contributos que dela resultam. O acolhimento de estagiários pode gerar benefícios mútuos, favorecendo o desenvolvimento dos futuros docentes e o aperfeiçoamento pedagógico e organizacional das escolas cooperantes (Field & Philpott, 2000). A partilha de responsabilidades e o diálogo entre professores e estagiários promovem reflexão,

inovação e melhoria contínua, transformando o estágio num espaço de aprendizagem recíproca e de crescimento institucional.

Nesta perspetiva, os recursos pedagógicos desenvolvidos ao longo do EP, como o Dossier do MED (Apêndice 14) aplicado ao Voleibol, o Banco de Alongamentos (Apêndice 15) e o Banco de Exercícios de Patinagem (Apêndice 12), configuram-se como contributos concretos e sustentáveis para a comunidade de EF da escola. Criados com base nas necessidades observadas e concebidos para apoiar futuras práticas, estes materiais representam instrumentos de apoio à planificação, à avaliação e à partilha de boas práticas entre docentes.

A conceção e disponibilização destes recursos refletem uma visão colaborativa e transformadora da formação inicial, onde o estagiário participa ativamente na melhoria da escola e no fortalecimento da identidade profissional coletiva (Field & Philpott, 2000).

4. Atividade Pista de Atletismo Câmara de Lobos

A realização da atividade na Pista de Atletismo de Câmara de Lobos representou uma oportunidade singular de proporcionar aos alunos uma experiência em contexto real de prática desportiva. A deslocação para um espaço certificado permitiu colmatar as limitações do recinto escolar em termos de instalações e materiais, o que promoveu a vivência de diversas disciplinas do atletismo (corridas, saltos, alguns lançamentos e marcha). Este tipo de prática alinha-se com as evidências apresentadas por Johansen et al. (2025), que demonstram que as experiências realizadas em contextos autênticos, como pistas e espaços exteriores, potenciam níveis mais elevados de empenhamento motor e aprendizagens significativas.

A sessão foi organizada em formato de estações rotativas, garantindo que todos os alunos contactassem com as diferentes modalidades. Para a sua concretização, foi necessária a articulação com entidades externas responsáveis pela cedência do espaço e do material, contando-se ainda com o apoio de técnicos especializados que enriqueceram a vertente didática. Os objetivos centrais passaram por diversificar os contextos de aprendizagem, desenvolver competências técnicas e motoras específicas e reforçar valores de cooperação, fair play e responsabilidade na utilização de um espaço público.

Reflexão Crítica

A atividade permitiu aos alunos experimentar a prática em condições autênticas, ao possibilitar o contacto com modalidades que dificilmente poderiam ser abordadas de forma completa em contexto escolar. O entusiasmo e a motivação demonstrados traduziram-se num envolvimento intenso nas diferentes estações, o que revelou que a diversificação dos contextos potencia aprendizagens mais significativas. Situações como a adaptação aos blocos de partida ou a coordenação na passagem do testemunho evidenciaram a importância da concentração, precisão e comunicação eficaz, aspetos que promoveram o desenvolvimento das competências de pensamento crítico e relacionamento interpessoal. Os saltos e lançamentos assumiram-se igualmente como momentos de superação pessoal e reflexão técnica, favorecendo a consciência do corpo, a autonomia e a valorização do aperfeiçoamento contínuo.

A ocorrência de imprevistos, como a partilha do espaço com atletas de alto rendimento, exigiu alterações no planeamento inicial, promovendo a flexibilidade e a adaptação da sessão. A reorganização do trabalho revelou-se igualmente formativa, pois demonstrou que tanto o planeamento como gestão de imprevistos constituem oportunidades de aprendizagem significativas. Apesar dos constrangimentos, foi assegurada a participação de todos os alunos em todas as disciplinas, ainda que em formatos diferentes dos previstos. Esta reorganização revelou-se uma experiência formativa em si mesma, uma vez que reforçou a importância da resiliência e da capacidade de resposta perante circunstâncias externas, aspetos essenciais à prática desportiva e à cidadania ativa.

Em termos de AEEF, a atividade permitiu consolidar conteúdos estruturantes do atletismo, como a partida de blocos, a técnica de passagem do testemunho, os princípios dos saltos e lançamentos e a introdução à marcha atlética, assegurando uma experiência prática articulada com os objetivos curriculares da disciplina. Neste sentido, confirmou-se o potencial da EF quando desenvolvida fora do espaço escolar, uma vez que proporciona experiências autênticas, diversificadas e de elevado valor formativo. Não obstante, seria pertinente considerar estratégias que reduzissem tempos de espera entre estações, de modo a maximizar ainda mais o empenhamento motor e a qualidade de aprendizagem.

Além disso, este tipo de intervenção foi um exercício de profissionalização que reforça competências essenciais à docência, como a organização logística, a gestão do risco e a articulação com entidades externas, aspectos centrais na construção de uma prática pedagógica sólida e consciente.

5. Atividade de *Spinning*

A dinamização da sessão de *Spinning* no Ginásio Naval Aquagym traduziu-se numa oportunidade para os alunos contactarem com uma modalidade típica de ginásio, mas ausente do currículo escolar. A deslocação para este espaço permitiu diversificar os contextos de aprendizagem e aproximar os alunos de práticas socialmente relevantes de exercício físico, enquadradas em ambientes especializados e tecnologicamente equipados. Tal como defendem Melby et al. (2021), a diversificação das experiências motoras e contextos de prática é determinante para o desenvolvimento da competência motora e para a adesão sustentada a estilos de vida fisicamente ativos.

Paralelamente, a realização da aula em ambiente real vai ao encontro das conclusões de Johansen et al. (2025), que destacam que contextos de aprendizagem fisicamente ativos e autênticos, como ginásios e espaços desportivos especializados, promovem maior intensidade e envolvimento nas tarefas. A sessão teve a duração aproximada de 45 minutos, de modo a garantir condições adequadas de segurança e eficiência. Os objetivos centrais passaram por estimular a resistência cardiovascular, promover hábitos de vida ativa e fomentar a autorregulação do esforço em contexto real de prática.

Reflexão Crítica

A atividade possibilitou aos alunos vivenciar uma experiência autêntica de prática em ambiente não escolar, marcada pelo dinamismo da música, pela estrutura progressiva da sessão e pela intensidade do esforço requerido. O entusiasmo e a adesão generalizada revelaram que a introdução a modalidades emergentes em contexto formal contribui para a motivação intrínseca e para o reconhecimento do exercício físico como prática acessível fora da escola. Situações como o ajuste individual da bicicleta ou a adaptação às diferentes

cargas configuraram-se como momentos de autoconhecimento corporal, em que se evidenciaram competências de consciência e de autonomia.

O clima coletivo e a partilha do esforço em grupo favoreceram a cooperação, a ajuda mútua e o respeito mútuo, reforçando dimensões do relacionamento interpessoal. Além disso, a necessidade de regular a intensidade do exercício em função da condição física individual incentivou a autorregulação, a tomada de decisões e a responsabilidade no cumprimento das orientações técnicas.

Do ponto de vista das AEEF a experiência complementou a formação da EF ao integrar um conteúdo não previsto no currículo, mas de grande relevância para a vida ativa futura. A prática de *Spinning* revelou-se um meio eficaz para consolidar a resistência cardiovascular, melhorar a coordenação motora e estimular a adoção de estilos de vida saudáveis.

Finalmente, esta intervenção teve também impacto ao nível da formação docente. A articulação com entidades externas, a organização logística e a condução de uma sessão em espaço não escolar reforçaram competências de planeamento, gestão e supervisão, essenciais ao exercício profissional na área da EF. Confirmou-se, assim, que a diversificação dos contextos de prática não só enriquece a experiência dos alunos, como também traduz-se numa oportunidade de desenvolvimento profissional para o professor em formação.

Apesar do balanço positivo, a sessão também apresentou alguns aspetos menos conseguidos. A novidade da modalidade, aliada à exigência do esforço contínuo, levou alguns alunos a revelarem sinais de fadiga precoce, que poderiam ter sido atenuados com uma introdução mais gradual da intensidade. Além disso, a limitação temporal reduziu a possibilidade de explorar mais aprofundadamente os fundamentos técnicos, ficando a aula centrada sobretudo na experiência prática.

6. Atividade de *Snorkeling*

A atividade de *Snorkeling* decorreu na Praia do Lido Poente e enquadrou-se na estratégia de diversificação pedagógica que visou proporcionar aos alunos uma experiência em meio aquático natural. A escolha deste contexto permitiu alargar os

cenários de aprendizagem e promover o contacto direto com a natureza. Segundo Mann et al. (2022), as aprendizagens realizadas em ambientes naturais constituem oportunidades educativas autênticas que reforçam o bem-estar, a motivação e o desenvolvimento socio-afetivo, o que possibilitou uma ligação mais profunda entre os alunos e o meio envolvente.

Para a sua realização, foi necessário articular com entidades externas a cedência de material e assegurar condições logísticas, incluindo transporte, autorizações e supervisão técnica. A sessão, com cerca de duas horas, foi estruturada de forma progressiva, introduzindo inicialmente os aspetos técnicos e de segurança, antes de avançar para momentos de exploração prática. Os objetivos centrais incidiram na adaptação ao meio aquático, no desenvolvimento de competências básicas de respiração e deslocação e na promoção de atitudes de cooperação e de preservação ambiental.

Reflexão Crítica

O *Snorkeling* revelou-se uma experiência inédita para a maioria dos alunos, que se mostrou motivada pela novidade e pelo contacto direto com a natureza. A atividade exigiu uma adaptação constante às condições do mar, que se tornaram mais desafiantes ao longo da sessão. Essa imprevisibilidade transformou-se numa oportunidade de aprendizagem, reforçando nos alunos resiliência, atenção às regras de segurança e capacidade de ajustar a técnica às circunstâncias. O trabalho em pares, necessário para garantir apoio mútuo, potenciou a cooperação, a empatia e a entreaajuda, valores que se alinham com a dimensão do relacionamento interpessoal.

Em termos educativos, destacou-se o contributo desta intervenção para várias áreas do PASEO. A consciência e domínio do corpo foram estimulados pela necessidade de controlar respiração, postura e movimentos num meio instável; o bem-estar, saúde e ambiente foram trabalhados através da ligação entre AF, natureza e sustentabilidade; o desenvolvimento pessoal e autonomia emergiram do confronto com um desafio novo, que obrigou à autorregulação e ao controlo emocional; e a cidadania e participação estiveram patentes na utilização responsável de um espaço público e na valorização do património natural.

Entre os aspetos mais positivos salientaram-se a motivação e empenho dos alunos, a novidade da matéria, o entusiasmo pelo contacto com o meio marinho e a capacidade de adaptação demonstrada em circunstâncias adversas. A possibilidade de realizar a prática num ambiente autêntico reforçou igualmente o valor formativo da experiência.

Por outro lado, também surgiram limitações que importa reconhecer. A instabilidade do mar condicionou a confiança de alguns alunos e reduziu o tempo útil de prática para os menos experientes, o que poderá ter comprometido a consolidação técnica. A logística do material revelou-se exigente, dado que nem todo o equipamento apresentava a mesma qualidade, obrigando a ajustes constantes. Além disso, a ausência de uma alternativa previamente delineada (como a utilização de piscina em caso de mar agitado) limitou a eficácia global da sessão.

Em termos de AEEF, apesar de ser uma matéria que não se encontra integrada no currículo, a atividade permitiu introduzir de forma prática e significativa técnicas de deslocação aquática e estratégias de segurança em meio natural, o que reforçou conteúdos transversais da disciplina. A experiência confirmou a importância de integrar contextos diversificados na EF, ao alargar horizontes e aproximar os alunos de matérias com forte valor educativo e cultural.

Do ponto de vista da formação docente, esta intervenção foi particularmente exigente. A preparação logística, a mobilização de recursos externos e a necessidade de tomar decisões rápidas em ambiente imprevisível reforçaram competências de organização, liderança e gestão do risco.

7. Atividade de Extensão Curricular

A Atividade de Extensão Curricular (AEC) integrou o plano de estágio do MEEFEBS enquanto componente obrigatória e avaliativa, orientada para aprofundar a articulação escola-família-comunidade e para diversificar contextos de aprendizagem para além do espaço letivo formal.

Neste capítulo, será apresentado o respetivo enquadramento, conceção e desenvolvimento. Enquanto experiências educativas realizadas fora do contexto disciplinar formal, mas articuladas com os conteúdos e objetivos do currículo, as AEC promovem aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências transversais

e o fortalecimento da relação escola–comunidade, consolidando valores como a cooperação, a cidadania ativa, a responsabilidade social e o respeito pelo meio envolvente (Morlà-Folch et al., 2022).

Em termos de formato, esta AEC concretizou-se num circuito de seis estações cooperativas, em contexto natural no Montado do Pereiro, com rotação e pontuação orientadas por docentes/voluntários, complementado por uma experiência de *slide* e por uma tarefa aberta de construção de abrigo.

Assente neste enquadramento e no diagnóstico da turma de intervenção, a AEC teve como objetivos envolver a comunidade educativa (alunos, professores e EE) numa experiência educativa partilhada; desenvolver competências transversais de cooperação, comunicação e resolução de problemas através de dinâmicas colaborativas; e valorizar o contacto com a natureza como espaço educativo promotor de bem-estar e de hábitos de vida saudáveis, reforçando a ligação entre escola e comunidade. Estes objetivos foram operacionalizados pelo envolvimento direto dos EE, pela participação dos alunos na organização e execução da atividade e pela estruturação de equipas mistas e desafios com múltiplas soluções.

A atividade foi organizada e realizada em colaboração, pelo núcleo de estágio, tendo a intervenção pedagógica decorrido na turma de 12.º ano. A turma de 9.º ano, sob responsabilidade da colega de estágio, participou na atividade. O processo envolveu CT, professores de EF, orientadores cooperante e científico e EE, numa lógica de responsabilidade partilhada e continuidade curricular. A definição, o planeamento e a execução foram desenvolvidos de forma colaborativa, com envolvimento ativo dos alunos e uma abordagem interdisciplinar e integradora orientada para a cooperação, a cidadania e o respeito pelo meio envolvente.

7.1.Planeamento

O planeamento decorreu ao longo de cerca de dois meses, em reuniões regulares com os orientadores cooperante e científico. Definiu-se o Montado do Pereiro como local pela coerência com a aprendizagem em contexto não formal, diversidade de espaços e controlo de risco/logística. A calendarização em junho de 2025, em período vespertino,

evitou sobreposições com avaliações, dado não existirem aulas à tarde nas turmas envolvidas e ser a fase final do ano letivo, além disso favoreceu a presença dos EE.

Para assegurar uma estrutura pedagógica sólida, contou-se com a colaboração de um docente com experiência em *team building*, que apoiou a seleção das dinâmicas, a organização do espaço e a definição do sistema de rotação e de pontuação nas seis estações; imediatamente antes da data confirmou-se a inclusão de slide, o que reforçou a experiência autêntica da atividade. Em paralelo, aplicou-se um questionário aos EE (disponibilidade e formas de colaboração), recolheram-se autorizações e criaram-se grupos de WhatsApp por turma para comunicação logística (presenças e transporte de regresso). Foram enviados convites ao CT, a docentes de EF e ao Conselho Executivo.

No plano de recursos, realizou-se levantamento de materiais para jogos e para a componente alimentar (lanche/jantar), organizaram-se contributos de alunos e EE, e solicitou-se o apoio de familiares e amigos do núcleo de estágio para supervisão de estações e confeção/distribuição do jantar. Contactaram-se vários patrocinadores, dos quais alguns confirmaram apoio. O transporte de ida foi assegurado pelo Conselho Executivo e obteve-se autorização do IFCN para utilização do espaço e da casa de abrigo fora do horário de funcionamento.

Na fase final do planeamento, definiram-se equipas e papéis/funções, realizou-se visita técnica para delimitação das estações e produziu-se sinalética, certificados, medalhas e moldura fotográfica para tornar a atividade mais interessante e genuína.

7.2. Recursos humanos, materiais e financeiros

A AEC mobilizou 20 alunos (turmas de 12.º e 9.º anos), 11 professores (docentes de EF, estagiários e orientadores cooperante e científico), 17 EE/familiares e 7 voluntários. Todos os intervenientes colaboraram na facilitação das estações, segurança/apoio no terreno e logística alimentar, assegurando fluidez e qualidade pedagógica da ação.

Os recursos materiais organizaram-se em quatro blocos: (i) dinâmicas de jogo em estações cooperativas (com sinalética e materiais específicos), (ii) atividade de *slide* (equipamento próprio da empresa), (iii) construção de abrigo (materiais recicláveis e elementos naturais) e (iv) logística de alimentação/limpeza (utensílios e consumíveis).

O orçamento direto foi reduzido, abrangendo essencialmente géneros alimentares (sumos, águas, frango, linguiça, azeite), materiais descartáveis (pratos, talheres, copos, papel de cozinha, alumínio, sacos do lixo) e consumíveis logísticos (fita sinalizadora e impressões). O montante foi repartido entre o núcleo de estágio e os orientadores, as medalhas foram oferecidas pelos orientadores.

7.3. Contribuição da Comunidade Escolar

A AEC destacou-se pela forte mobilização da comunidade educativa, cuja colaboração foi determinante para o êxito da iniciativa. Procurou-se garantir que os alunos, com o apoio dos EE, assumissem um papel ativo na organização e concretização da atividade, desenvolvendo competências de autonomia, responsabilidade e cooperação.

Neste âmbito, os alunos participaram na preparação dos géneros alimentares para o lanche e o jantar, na organização das equipas e das dinâmicas de jogo, e no apoio logístico durante a atividade, nomeadamente na disposição do espaço, distribuição de materiais e limpeza final. Os EE contribuíram através da partilha de alimentos e recursos domésticos, e na supervisão informal de grupos, reforçando assim o envolvimento da família no processo educativo.

A participação de professores e voluntários garantiu a orientação das estações e o acompanhamento das tarefas, de forma a promover uma articulação eficaz entre todos os intervenientes. Esta cooperação multifuncional potenciou o sentimento de pertença e a consciência de corresponsabilidade no sucesso coletivo.

Em síntese, a AEC constituiu um exemplo de aprendizagem partilhada, em que a colaboração entre escola e família se traduziu num contexto de convivência educativa e de reforço dos valores de entreajuda, respeito e cidadania ativa.

7.4. Desenvolvimento e Reflexão da Atividade

A realização da AEC decorreu num ambiente de entusiasmo e envolvimento genuíno, confirmando o impacto positivo da planificação rigorosa e da mobilização conjunta dos diferentes agentes educativos. A estrutura cooperativa da atividade, desenvolvida por estações de jogos e desafios em grupo, promoveu uma dinâmica equilibrada entre a vertente motora, cognitiva e social, tornando o contexto natural do Montado do Pereiro um espaço de aprendizagem significativa e partilhada.

Os alunos participaram de forma empenhada e responsável, revelando capacidade de autorregulação e de adaptação às tarefas propostas. As dinâmicas em equipes mistas, integrando alunos de 9.º e 12.º anos, favoreceram a diversidade de interações, a comunicação entre diferentes níveis de maturidade e a aprendizagem pela observação e pela colaboração. Momentos como a construção do abrigo, que exigiu planejamento conjunto, tomada de decisão e gestão de conflitos, evidenciaram competências de resolução de problemas, criatividade e liderança partilhada. O clima de respeito e entreajuda manteve-se constante, refletindo um elevado sentido de grupo e o cumprimento das normas de segurança e convivência.

Em termos de aprendizagens dos alunos, a AEC contribuiu para o desenvolvimento de várias áreas de competência do PASEO (Martins et al., 2017):

- **Relacionamento Interpessoal:** as dinâmicas cooperativas e a convivência entre diferentes gerações exigiram empatia, comunicação eficaz e capacidade de escuta ativa. A partilha de papéis e a necessidade de chegar a consensos nas tarefas fortaleceram a tolerância e o respeito pela diferença.
- **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia:** os alunos assumiram responsabilidades na execução e gestão das atividades, demonstrando iniciativa e consciência das implicações das suas ações para o sucesso coletivo.
- **Pensamento Crítico e Criativo:** a construção do abrigo e os jogos de cooperação, estimularam a análise, a experimentação e a construção de soluções inovadoras, sustentadas pela reflexão em grupo.
- **Raciocínio e Resolução de Problemas:** as dinâmicas de grupo exigiram que os alunos encontrassem soluções conjuntas para os desafios propostos, ajustando estratégias e colaborando para atingir os objetivos de cada tarefa, o que promoveu a capacidade de análise e decisão em contexto de ação.
- **Consciência Corporal e Bem-Estar:** o contacto com o espaço natural e a prática motora em contexto exterior reforçaram o equilíbrio físico e emocional, associando movimento, lazer e socialização.
- **Cidadania e Participação:** a responsabilidade coletiva na preservação do espaço, na limpeza final e na gestão dos recursos reforçou a consciência ecológica e o compromisso com o bem comum.

Para além das aprendizagens dos alunos, a AEC teve um impacto profundo no desenvolvimento profissional docente. A conceção e implementação desta atividade exigiram competências complexas, que transcendem a dimensão instrucional e aproximam o professor da realidade organizacional da escola. A necessidade de planear em conjunto, coordenar equipas, gerir recursos, comunicar com parceiros externos e responder a imprevistos consolidou capacidades de liderança pedagógica e de trabalho colaborativo.

Esta experiência reforçou a compreensão do papel do professor enquanto agente mediador e facilitador de contextos de aprendizagem diversificados, cuja intervenção se estende para além do espaço letivo. A interação com os EE e com outros docentes permitiu reconhecer a importância do envolvimento da comunidade como dimensão essencial da escola atual. Em simultâneo, a observação direta dos efeitos da atividade nos alunos, desde a sua motivação até à forma como geriram desafios e responsabilidades, contribuiu para uma maior consciência da eficácia das estratégias centradas na experiência e na cooperação.

Em termos pessoais e profissionais, esta vivência marcou um ponto de viragem na consolidação da identidade docente, o que comprova que ensinar implica também criar oportunidades de vivência e de pertença, onde o conhecimento se constrói em relação com os outros e com o mundo. A AEC revelou-se, assim, um momento de aprendizagem mútua, onde o exercício de planear, orientar e refletir se transformou numa oportunidade de crescimento integral, como professora e como participante ativa de uma comunidade educativa em desenvolvimento.

CAPÍTULO VI - Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades de intervenção na comunidade escolar assumem um papel central na formação docente, ao possibilitarem aos professores estagiários uma participação ativa na vida educativa da escola e uma compreensão mais ampla da sua dimensão pedagógica, social e organizacional. Estas experiências complementam a PL, permitindo vivenciar contextos autênticos de colaboração, gestão e comunicação, essenciais à consolidação da identidade profissional.

Segundo Meyer, Richter e Kempert (2024), a participação dos estagiários em atividades reais da escola favorece o desenvolvimento da confiança nas suas capacidades, da adaptação às exigências do contexto e da aprendizagem através da experiência, sobretudo quando existe um ambiente de apoio e cooperação. A articulação entre exigência e suporte institucional favorece, assim, a construção de competências fundamentais à docência e à integração no meio escolar.

O futuro da EF depende da intervenção crítica e colaborativa dos seus profissionais, que devem agir como agentes de transformação educativa e promotores de uma cultura de movimento inclusiva e significativa. Participar ativamente em eventos e projetos escolares constitui, portanto, uma forma de concretizar o papel social da EF, reforçando a formação integral dos estagiários e o sentido de pertença à comunidade educativa (Kirk, 2010).

As atividades analisadas neste capítulo, Corta-Mato Escolar, Festival de Desporto da Levada, Semana do Mar e Cerimónia de Abertura do DE, ilustram essa dimensão interventiva.

1. Corta-Mato Escolar

O Corta-Mato Escolar integrou o Plano Anual de Atividades e as atividades internas do DE, tendo decorrido num espaço exterior adaptado para a prática da corrida em terreno natural. A participação esteve aberta a alunos do 5.º ao 12.º ano, com seleção preferencial a partir dos resultados do Teste Vai-e-Vem, mas também com possibilidade de inscrição por interesse e empenho demonstrado. O percurso, com cerca de 500 metros, variou em número de voltas de acordo com o escalão etário e o sexo dos participantes. A preparação do evento incluiu uma distribuição rigorosa de funções, marcação e reconhecimento do percurso, secretariado, chamadas, controlo de voltas, entrega de prémios e gestão do

material, envolvendo professores, estagiários e alunos voluntários do curso profissional de desporto. Foram ainda asseguradas todas as condições logísticas e de segurança, incluindo autorizações, seguro, plano alternativo em caso de mau tempo e definição clara de responsabilidades.

Durante a atividade, as equipas docentes e de estagiários garantiram o acompanhamento, a comunicação operacional e o bom funcionamento das diferentes fases do evento. As funções atribuídas abrangeram a chamada dos alunos por escalão, a distribuição e recolha de dorsais, o apoio motivacional e a organização da meta e da entrega de prémios, assegurando uma execução eficiente e um ambiente seguro e cooperativo entre todos os intervenientes.

Entre os aspetos mais positivos destacaram-se a ampla adesão e motivação dos alunos, a eficácia na divisão de tarefas e a articulação entre docentes, estagiários e voluntários, o que garantiu um funcionamento organizado e seguro. O sistema de comunicação entre equipas e o ciclo rápido entre chamadas, partidas e chegadas contribuíram para reduzir tempos de espera e otimizar o ritmo da prova. Ainda assim, alguns pontos de melhoria foram identificados, nomeadamente a necessidade de clarificar os horários por escalão para os alunos que se deslocam diretamente ao local, de estabelecer uma grelha de partidas com tempos de referência, e de incorporar pequenos módulos de aquecimento e retorno à calma antes e depois das provas. Poderiam também ser exploradas pequenas estações de atividades lúdicas para ocupar os tempos de espera e manter o envolvimento dos participantes.

Em termos formativos, a colaboração neste evento representou uma oportunidade significativa de aprendizagem profissional. A participação ativa no planeamento e execução do corta-mato promoveu o desenvolvimento de competências de organização, comunicação e gestão de grupo, assim como de resolução de imprevistos e atenção ao detalhe. O contacto direto com alunos, docentes e voluntários permitiu compreender a importância da coordenação entre diferentes agentes e do planeamento rigoroso para garantir o sucesso e a segurança de eventos escolares de grande dimensão. Esta experiência evidenciou ainda o valor do trabalho colaborativo e do espírito de equipa, fundamentais na profissão docente.

De forma global, o Corta-Mato Escolar constituiu uma experiência formativa e mobilizadora, que reforçou a ligação entre escola e comunidade através de uma prática

física exigente e inclusiva. A atividade revelou o potencial do DE como espaço de aprendizagem contextualizada, em que se articulam competências motoras, sociais e pessoais, e em que a EF cumpre plenamente o seu papel educativo e social no desenvolvimento integral dos alunos.

2. XIII Festival de Desporto da Levada

O Festival de Desporto da Levada é uma iniciativa anual do grupo de EF, igualmente integrada no Plano Anual de Atividades, que visa proporcionar aos alunos experiências motoras diversificadas e não competitivas, muitas das quais não se encontram habitualmente incluídas no currículo formal da disciplina. O evento tem como objetivos centrais estimular o gosto pela prática de AF, promover a inclusão e a cooperação, e fomentar a autonomia e a participação ativa dos alunos. A sua organização resulta de um trabalho colaborativo entre professores e estagiários de EF, que assumem a responsabilidade pela conceção, planeamento e execução das atividades, com o apoio logístico de entidades e técnicos convidados.

A preparação do festival iniciou-se com reuniões de planeamento, nas quais foram analisadas as edições anteriores e redefinida a estrutura da nova versão do evento. As atividades foram organizadas em blocos de 50 minutos, de forma rotativa, para permitir que cada turma experimentasse várias modalidades ao longo do dia. O programa incluiu um conjunto alargado de atividades alternativas, proporcionando experiências lúdicas e inovadoras em ambiente controlado e seguro. Foram elaborados planos de contingência para situações meteorológicas adversas, de modo a assegurar a continuidade do evento em espaços interiores, e criados documentos operacionais com a distribuição das tarefas e contactos dos responsáveis por cada estação.

No dia do evento, 3 de abril de 2025, a implementação decorreu de forma coordenada e dinâmica. O plano alternativo foi ativado devido a condições climatéricas instáveis, concentrando as atividades nos pavilhões e ginásios. Apesar dos constrangimentos logísticos, a gestão do tempo revelou-se eficiente, com transições rápidas entre blocos e comunicação contínua entre os responsáveis. As atividades contaram com o envolvimento de profissionais externos e de professores estagiários, que asseguraram o acompanhamento dos grupos, o cumprimento dos horários e a segurança dos participantes. A manhã culminou com um momento coletivo de zumba, que

promoveu um ambiente de celebração, descontração e partilha entre todos os presentes. A observação das turmas ao longo do evento permitiu constatar elevados níveis de motivação, entusiasmo e cooperação.

Em termos organizativos, destacou-se a colaboração entre professores estagiários e docentes cooperantes, que permitiu articular tarefas, resolver imprevistos e assegurar o bom funcionamento das estações. A comunicação interna foi eficaz, apoiada por canais digitais e por uma distribuição equitativa de responsabilidades. A gestão do espaço e do tempo demonstrou a importância do planeamento minucioso e da capacidade de adaptação às condições do momento.

Enquanto experiência formativa, o festival representou um momento-chave de aprendizagem profissional, por ter proporcionado o exercício de funções de liderança, gestão logística e intervenção pedagógica direta. A participação ativa na conceção e condução das atividades possibilitou o desenvolvimento de competências de planeamento, coordenação e comunicação pedagógica, essenciais à prática docente. O contacto com entidades externas reforçou a importância da articulação escola–comunidade e do papel do professor como agente dinamizador de contextos educativos abertos e participativos.

De modo geral, o Festival de Desporto da Levada constituiu uma atividade inclusiva, diversificada e pedagogicamente significativa, que contribuiu para fortalecer a ligação entre os alunos, a disciplina de EF e a comunidade escolar. Através de experiências motoras inovadoras e de um ambiente colaborativo, promoveu aprendizagens integradas e reforçou a dimensão social, cultural e formativa da EF, consolidando-a como espaço de encontro, cooperação e cidadania ativa.

3. Semana do Mar

A Semana do Mar é uma atividade anual promovida pelo grupo de EF, também introduzida nas atividades internas do DE e no Plano Anual de Atividades, que visa proporcionar aos alunos experiências práticas em meio aquático, ao ampliar os contextos de aprendizagem e ao reconhecer a importância do contacto com o ambiente natural. A iniciativa é desenvolvida em parceria com entidades náuticas locais, que disponibilizam recursos humanos especializados, equipamentos e apoio logístico para a realização das atividades.

A edição em análise decorreu ao longo de cinco dias, em formato rotativo, com a participação de alunos desde o 2.º ciclo ao ensino secundário. A programação incluiu modalidades náuticas como vela (embarcação Raquero), canoagem em kayak Sit-on-Top e Stand Up Paddle, bem como atividades lúdicas complementares em espaços adjacentes para os alunos mais novos. Cada grupo participou em sessões de cerca de 90 minutos, em regime rotativo, o que assegurou uma experiência equilibrada e segura. A preparação da atividade implicou uma planificação detalhada entre professores, estagiários e técnicos das entidades parceiras, contemplando questões logísticas, segurança, transporte e autorizações dos EE. O valor simbólico da inscrição, destinado a cobrir os custos operacionais, contribuiu para o acesso equitativo de todos os alunos interessados.

A execução da atividade decorreu de forma organizada e informada, beneficiando da colaboração entre docentes, técnicos e alunos. O ambiente vivido foi de entusiasmo, curiosidade e cooperação. As equipas de monitores asseguraram o enquadramento técnico e a segurança das práticas aquáticas, enquanto os professores e estagiários desempenharam funções de acompanhamento, vigilância e apoio pedagógico. As condições naturais e o apoio logístico adequado permitiram que a generalidade das sessões decorresse sem incidentes, constituindo um exemplo de coordenação interinstitucional eficaz e de gestão segura de contextos não formais de ensino.

A atividade revelou igualmente um forte potencial de inclusão, ao permitir que todos os alunos, independentemente do seu nível de proficiência ou de eventuais limitações, participassem ativamente com o devido acompanhamento. A experiência evidenciou que a EF, quando integrada em contextos diversificados e significativos, pode favorecer aprendizagens motoras, sociais e emocionais que transcendem a dimensão técnica e contribuem para a formação integral dos alunos.

Do ponto de vista formativo, a Semana do Mar representou um espaço de aprendizagem profissional, onde os professores em formação puderam aprofundar competências de planeamento, segurança, supervisão e gestão de grupo em contextos de risco controlado. A colaboração com técnicos especializados reforçou a compreensão do papel do professor como mediador entre o saber desportivo e o saber educativo, ao requerer sensibilidade, capacidade de observação e tomada de decisão em tempo real. Esta experiência consolidou a perceção de que o ensino da EF deve promover vivências plurais, contextualizadas e significativas, numa integração equilibrada entre o domínio técnico e a dimensão humana e relacional do processo educativo.

Em síntese, a Semana do Mar representou uma atividade formativa e interdisciplinar de elevada relevância, que ampliou o alcance educativo da EF, ao destacar a importância do contacto com o meio natural, a literacia motora aquática e o desenvolvimento integral dos alunos. A sua realização demonstrou o potencial do DE enquanto plataforma de integração, autonomia e cidadania ativa, reforçando a ligação entre escola, comunidade e ambiente.

4. Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar

A Cerimónia de Abertura do DE é o momento mais emblemático do calendário anual da Direção de Serviços do Desporto Escolar, reunindo diversas escolas e envolvendo centenas de alunos e professores num evento de grande dimensão simbólica e educativa. A iniciativa tem como principais objetivos celebrar o início oficial das atividades do DE, promover o espírito desportivo e cooperativo, e valorizar a expressão artística e motora dos alunos, através de apresentações coreográficas e representações coletivas.

A preparação da cerimónia iniciou-se com reuniões organizadas pela entidade regional responsável, nas quais foram apresentadas as linhas orientadoras do projeto pedagógico e os objetivos da edição. As escolas participantes receberam um dossier técnico detalhado, contendo informações sobre as coreografias, os ensaios e os materiais necessários. A seleção dos alunos participantes decorreu de forma voluntária e incluiu representantes de diferentes ciclos de ensino, garantindo a representatividade de ambos os géneros. Ao longo de várias semanas, foram realizados ensaios regulares em contexto escolar, complementados por encontros entre zonas e ensaios gerais nos espaços desportivos designados, com uma articulação contínua entre professores, técnicos e alunos.

Durante o período de preparação, o grupo responsável pelas ARE assegurou a aprendizagem das sequências coreográficas e o desenvolvimento das competências motoras e expressivas dos alunos. As sessões de treino focaram-se não apenas na execução técnica, mas também na expressividade, sincronização e cooperação, de forma a criar uma performance coletiva coesa e esteticamente significativa. A coordenação entre professores e orientadores regionais foi determinante para garantir a uniformidade das apresentações e a gestão logística de um evento que reuniu escolas de toda a região.

A cerimónia final, realizada num complexo desportivo de grande dimensão, consistiu num momento de celebração e partilha, no qual os alunos puderam demonstrar o trabalho desenvolvido ao longo de meses de preparação. O ambiente vivido foi de entusiasmo, orgulho e cooperação, refletindo a dedicação dos participantes e a importância do DE enquanto movimento educativo e formativo.

Do ponto de vista pedagógico, a Cerimónia de Abertura do DE revelou-se uma experiência altamente enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento de várias dimensões do PASEO. Promoveu a autonomia e responsabilidade, pela necessidade de gerir horários de ensaio e compromisso; a consciência e domínio do corpo, pela exploração do movimento, da coordenação e da expressividade; e o relacionamento interpessoal e cooperação, pela interação constante e respeito pelas diferenças individuais. Paralelamente, a atividade reforçou as AEEF na área das ARE, ao estimular a criatividade, a sensibilidade estética e a comunicação através do movimento.

A cerimónia assumiu ainda um papel relevante na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades, ao integrar alunos com diferentes níveis de proficiência e perfis de participação. O trabalho coletivo permitiu que todos encontrassem um espaço de valorização e expressão pessoal, e reforçou o sentimento de pertença à comunidade escolar e à rede regional do DE.

No plano formativo, o envolvimento dos professores estagiários na preparação e acompanhamento do evento, possibilitou o desenvolvimento de competências de planeamento, gestão de grupo e coordenação em larga escala. A participação nos ensaios e no apoio logístico da cerimónia permitiu desenvolver capacidades de organização, comunicação e liderança pedagógica, sensibilidade para lidar com a diversidade e com os desafios inerentes ao trabalho coletivo. A experiência evidenciou o papel do professor como facilitador de processos criativos e promotor de experiências estéticas e emocionais significativas para os alunos.

Em termos gerais, a Cerimónia de Abertura do DE constituiu um exemplo concreto da forma como a EF pode ultrapassar o âmbito da aula e assumir um papel agregador e transformador na vida escolar. A atividade reforçou a dimensão artística, social e formativa da disciplina, ao demonstrar que o movimento pode ser também um meio de expressão cultural, de inclusão e de construção de identidade coletiva. Através do trabalho

colaborativo entre professores, alunos e estruturas regionais, este evento consolidou o valor do DE como instrumento de educação integral e de cidadania ativa.

Capítulo VII – Integração da Tecnologia no Ensino da Educação Física

A crescente presença das tecnologias digitais no quotidiano dos jovens exige que o ensino de EF se adapte de forma consciente, ao tirar partido do potencial destes recursos para aproximar o processo E-A dos interesses e realidades atuais dos alunos. Estudos recentes salientam que a incorporação de meios digitais, quando pedagogicamente estruturada, potencia a motivação, o envolvimento e a autorregulação dos alunos, o que contribuiu para aprendizagens mais duradouras e contextualizadas (Sargent & Calderón, 2021). No contexto do EP, a integração de tecnologia visou alargar os espaços de aprendizagem, diversificar estratégias e reforçar a continuidade da prática física fora da aula, o que preservou uma intencionalidade educativa em cada escolha.

A utilização de aplicações e plataformas digitais foi delineada em coerência com os conteúdos programáticos e o perfil da turma. O Google Classroom e o Google Forms constituíram o núcleo organizativo da componente digital. O Classroom facilitou a partilha de conteúdos, tarefas e recursos audiovisuais, ao concentrar a comunicação e garantir a continuidade pedagógica ao longo do ano. Já o Forms permitiu criar avaliações teóricas, formativas e questionários de autorreflexão, com feedback imediato e pontuação automática, assegurando transparência e eficiência avaliativa. A diversificação de estratégias de ensino e de avaliação através de meios digitais tem sido associada a ganhos na perceção de eficácia e na participação ativa dos alunos (Jastrow et al., 2022).

A aplicação “GymRats” foi introduzida na AptF no 3º período, com o propósito de reforçar a autonomia dos alunos e de promover a prática regular em contexto não formal. A criação de um grupo fechado de turma, onde os alunos registavam desempenhos e acompanhavam a evolução dos colegas, permitiu aos mesmos registar desempenhos e comparar progressos num ambiente de cooperação e desafio, o que reforçou a autonomia e o sentido de responsabilidade. A monitorização individual e coletiva proporcionou uma perceção mais clara do esforço e da evolução, em linha com evidências que relacionam a auto-observação digital com o aumento do envolvimento e da prática física regular (Ospankulov et al., 2023).

A aplicação “Strava” foi introduzida num dos desafios realizados no 3º período letivo, uma caminhada de vinte minutos, o que promoveu a autorresponsabilidade e a adoção de estilos de vida ativos. O registo autónomo de tempo e percurso permitiu

transformar uma tarefa simples num exercício de autogestão e consciência corporal. Este tipo de monitorização favorece a adoção de comportamentos ativos e a valorização da AptF quotidiana, ao possibilitar que o aluno estabeleça metas pessoais e compreender o impacto das suas escolhas no bem-estar (Martín-Rodríguez e Madrigal-Cerezo, 2025).

Durante as aulas de ARE, o “Just Dance” foi utilizado como estratégia de aquecimento, o que gerou um ambiente lúdico e coletivo que estimulou a expressão corporal e a cooperação. Em matérias de natureza competitiva, como o Badminton e o Voleibol, a plataforma “Challonge” possibilitou a gestão das grelhas de jogo e das classificações, tornando o processo mais autónomo e transparente, cujo carácter visual e interativo da ferramenta reforçou a motivação e a responsabilidade coletiva dos alunos.

De forma complementar, o “WhatsApp” foi utilizado apenas na fase final do ano letivo, para comunicação logística e operacional, de modo a assegurar rapidez e clareza nas informações. Apesar de não ser um meio pedagógico preferencial, a sua utilização pontual mostrou-se eficaz na coordenação de atividades.

Paralelamente, foram criados e disponibilizados materiais digitais de apoio pedagógico, como apresentações de conteúdos, bancos de exercícios, esquemas organizativos e o Dossier do MED (Apêndice 14). Estes instrumentos facilitaram a compreensão das instruções, reforçaram a autonomia dos alunos e contribuíram para uma prática mais estruturada e colaborativa. O recurso a vídeos técnicos foi particularmente relevante em contextos de maior exigência motora, como na corrida de barreiras no atletismo ou nas danças sociais. A visualização detalhada de gestos e padrões corretos de execução favoreceu a compreensão técnica e ajustes motores, confirmando o potencial dos suportes visuais na consolidação da aprendizagem (Cassey e Jones et al., 2011).

Em conjunto, estas ferramentas contribuíram para um ensino mais dinâmico, interativo e ajustado às características individuais dos alunos, ao atender aos diferentes ritmos, níveis de proficiência e estilos de aprendizagem. A experiência de integração digital, sustentada por intencionalidade pedagógica clara, representou uma reconfiguração das práticas docentes, promovendo um ensino mais participativo, reflexivo e ajustado à realidade digital e social dos alunos. Esta abordagem permitiu transformar a tecnologia num meio facilitador de aprendizagem significativa, e não num fim em si mesma, alinhando-se com perspetivas que defendem o papel mediador das

ferramentas digitais na construção ativa do conhecimento (Sargent & Calderón, 2022; Jastrow et al., 2022).

Apesar dos avanços pedagógicos alcançados, a experiência de integração digital revelou-se simultaneamente enriquecedora e desafiadora, tanto para o envolvimento dos alunos como para o desenvolvimento profissional docente. Mais do que a introdução de novos instrumentos digitais, esta experiência representou um processo de reconfiguração das práticas docentes, orientado por uma lógica de intencionalidade educativa e de valorização da aprendizagem ativa.

Ao longo do ano, a tecnologia revelou-se uma forma de potencializar a autonomia, a autorregulação e a literacia digital, o que reforçou a continuidade das aprendizagens para além do espaço físico da escola. As aplicações de monitorização e os ambientes colaborativos favoreceram o acompanhamento do desempenho individual, o feedback contínuo e a tomada de consciência sobre o próprio progresso, aspetos determinantes para o desenvolvimento de aprendizagens duradouras. A utilização criteriosa de recursos digitais permitiu também diversificar métodos de ensino e avaliação, melhorar a gestão do tempo e criar situações de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e contextualizadas, adaptadas aos ritmos e estilos de aprendizagem distintos presentes na turma.

Para além de favorecer aprendizagens duradouras, o valor formativo desta integração reside na capacidade das tecnologias de potencializar competências transversais, como a responsabilidade, o pensamento crítico e a colaboração. As plataformas digitais, sobretudo o *Google Classroom* e o *Forms*, contribuíram para consolidar hábitos de organização e cumprimento de prazos, enquanto as aplicações práticas, como o *GymRats* e o *Strava*, fomentaram a autonomia e o compromisso pessoal com a prática de AF. Ao proporcionar aprendizagens contextualizadas e personalizadas, estas ferramentas transformaram a EF num espaço de participação ativa e reflexiva, aproximando os alunos da compreensão do seu corpo, do movimento e do valor educativo da AF.

A inovação pedagógica, neste contexto, não se limitou à adoção de meios digitais, mas à sua integração consciente no processo de E-A, o que deu origem a ambientes híbridos que combinaram momentos presenciais e digitais, exploratórios e reflexivos. A tecnologia funcionou como mediadora transformadora, ao permitir ao professor ajustar

as estratégias às necessidades do grupo e potencializar aprendizagens mais significativas, articuladas com a cultura digital contemporânea. Esta abordagem enquadra-se na perspectiva de Jastrow et al. (2022), que enfatizam que a eficácia educativa depende menos da tecnologia em si e mais da intencionalidade pedagógica e da coerência didática que a sustentam.

Do ponto de vista profissional, o processo de integração digital exigiu planejamento rigoroso, capacidade de adaptação e reflexão constante sobre a relevância de cada recurso. A exploração e seleção das ferramentas mais adequadas a cada UD ou conteúdo obrigaram a uma análise crítica do seu valor formativo e das condições logísticas associadas. Este percurso reforçou competências na criação de materiais pedagógicos digitais, na gestão de plataformas educativas, e na interpretação de dados de desempenho, permitindo uma intervenção mais informada e fundamentada.

Contudo, a implementação tecnológica também revelou desafios e limitações. Entre os mais evidentes estiveram a dependência da ligação à internet, as restrições das versões gratuitas e a necessidade de formação digital mais sólida, constrangimentos que, como evidenciado por Saiz-González et al. (2024) continuam a afetar a integração efetiva da tecnologia em EF. Estas dificuldades reforçaram a importância de um planejamento realista e de uma abordagem flexível, capaz de adaptar os meios às condições concretas de cada contexto escolar.

Em síntese, a experiência de integração tecnológica confirmou que a inovação pedagógica autêntica emerge da reflexão crítica e da coerência entre meios, objetivos e contextos. As tecnologias digitais, quando orientadas por uma intenção educativa clara, tornam-se instrumentos de inclusão, motivação e aprendizagem significativa, ampliando o alcance e a relevância da EF no quotidiano dos alunos.

Esta aposta na tecnologia não representou, portanto, uma simples adesão a uma tendência contemporânea, mas um compromisso com a modernização da prática docente e com a valorização da disciplina de EF. Constituiu uma oportunidade de crescimento profissional, um exercício de reflexão contínua e um contributo para uma docência mais consciente, criativa e alinhada com as exigências educativas do século XXI.

Capítulo VIII – A Investigação no Estágio Pedagógico

A investigação no EP representa um eixo estruturante da formação inicial de professores, assumindo-se como um processo sistemático de análise e transformação da prática educativa. A articulação entre ensino e investigação promove uma compreensão aprofundada dos processos educativos e contribui para uma identidade profissional mais reflexiva e informada (Vieira et al., 2013).

O EP configura-se, assim, como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de investigação e para a afirmação do professor como agente de mudança. Ao integrar pesquisa e prática, a investigação favorece a aproximação entre teoria e ação, estimula a autonomia docente e potencia a reflexão transformadora (Santos & Freitas, 2021). Mais do que recolher dados, investigar implica compreender fenómenos educativos e fundamentar decisões pedagógicas.

De acordo com Zhang e Fan (2019), o ensino baseado na investigação aumenta o envolvimento dos alunos e a eficácia do processo educativo, desde que haja coerência entre objetivos, métodos e contextos. A investigação deve ser entendida como um processo contínuo e colaborativo, que envolve professores, alunos e comunidade escolar na análise e reconstrução das práticas.

Deste modo, o estágio afirma-se como campo de formação onde o estagiário aprende a questionar, planear e avaliar a sua intervenção com base em dados e reflexão crítica. Tal como defendem Pimenta e Lima (2004), citados por da Costa (2008), a formação docente deve assumir-se como um campo de conhecimento sustentado na articulação entre a investigação e a prática, promovendo profissionalismo autónomo e transformador.

A dimensão da investigação do EP concretizou-se em diferentes vertentes, nomeadamente através do projeto EFERAM-CIT, focado na articulação entre EF, ambiente e cidadania, e da participação em comunicações e publicações científicas. Estas experiências reforçaram a importância da investigação como eixo da formação inicial e como instrumento de desenvolvimento profissional e educativo.

1. Projeto EFERAM-CIT

O projeto EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira: Compreender, Intervir, Transformar integra uma abordagem de investigação aplicada à prática pedagógica, que visa valorizar a EF como área promotora de estilos de vida ativos e saudáveis. Estruturado nos eixos *compreender, intervir e transformar*, o projeto procura analisar contextos educativos, agir com base em evidências empíricas e fomentar mudanças sustentáveis no planeamento e na lecionação da EF na região.

Entre os seus objetivos destacam-se a identificação de fatores motivacionais e comportamentais associados à prática de AF, a análise da relação entre estilos de vida e indicadores de saúde e bem-estar, o desenvolvimento de tecnologias interativas com sensores de biofeedback e a avaliação de modelos pedagógicos centrados nos alunos. O projeto assenta numa lógica colaborativa, envolvendo professores, estagiários e investigadores numa rede de recolha e partilha de dados, reforçando a ligação entre investigação científica e prática pedagógica.

A integração no EFERAM-CIT ocorreu no terceiro ano da licenciatura, após formação específica que permitiu conhecer os instrumentos e procedimentos protocolares. No início do EP, foi realizada uma atualização metodológica para uniformizar critérios e garantir a fiabilidade dos dados recolhidos. Seguidamente, foram obtidas as autorizações de participação e o consentimento informado, cumprindo os princípios éticos da investigação. Ao longo do ano, aplicaram-se testes físicos e questionários motivacionais e comportamentais, segundo as orientações do manual técnico do projeto.

A continuidade nesta investigação, desde a licenciatura até ao estágio, revelou-se particularmente formativa, consolidando competências de análise crítica, rigor técnico e autonomia profissional. Mais do que um exercício de recolha de dados, a participação no EFERAM-CIT constituiu uma experiência significativa de articulação entre ensino e investigação, reforçando a importância da prática docente enquanto espaço de produção de conhecimento e transformação educativa.

2. Comunicações e publicações desenvolvidas

Durante do EP, foi promovida uma participação ativa em iniciativas de carácter científico, com vista à divulgação do trabalho desenvolvido e à partilha de conhecimento

em contextos académicos e profissionais. No total, foram submetidos e aceites um capítulo de livro, dois artigos científicos e dois resumos em livros de atas, três comunicações orais e duas comunicações em formato póster, o que evidencia o compromisso com a produção e a partilha de conhecimento no domínio da EF.

- **Capítulos de Livro**

No decorrer do estágio, foi publicado um capítulo de livro no âmbito da ACPC “Educação Física e Qualidade de Vida”. Este trabalho resultou da articulação entre a PL e a reflexão teórica desenvolvida no estágio, evidenciando o potencial da patinagem enquanto estratégia pedagógica promotora de motivação e desenvolvimento motor.

O capítulo publicado apresenta-se da seguinte forma:

- **Dória, M.,** Freitas, F., Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos. *Educação Física e a Qualidade de Vida*. Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-9230-11-8

- **Livros de Atas**

No contexto do Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2025, foram submetidos e publicados dois artigos e dois resumos científicos, integrados no livro de atas do evento. Estes trabalhos resultaram da sistematização do trabalho desenvolvido ao longo do EP, centrando-se nas vertentes artística e de velocidade da patinagem, e na sua integração pedagógica em EF.

Artigos:

- **Dória, M.,** Freitas, F., Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física. *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025*. Universidade da Madeira 2025 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-9230-12-5
- Freitas, F., **Dória, M.,** Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas. *Seminário*

Internacional Desporto e Ciência 2025. Universidade da Madeira 2025 – Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-9230-12-5

Resumos:

- **Dória, M., Freitas, F.,** Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física. *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025*. Universidade da Madeira 2025 – Funchal, Portugal. (no prelo)
- **Freitas, F., Dória, M.,** Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas. *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025*. Universidade da Madeira 2025 – Funchal, Portugal. (no prelo)

- **Comunicações Orais**

No decurso do EP, foram realizadas comunicações orais em dois momentos distintos, integrando ações científico-pedagógicas de partilha e divulgação de práticas inovadoras em EF. Estas comunicações contribuíram para a difusão de resultados de investigação em contextos científicos, reforçando a capacidade de comunicação e reflexão pedagógica.

A primeira intervenção ocorreu na ACPC - Educação Física e Qualidade de Vida, centrando-se nas potencialidades da patinagem como estratégia educativa promotora de competências motoras e motivacionais em contexto escolar. Esta comunicação está documentada no capítulo:

- **Dória, M., Freitas, F.,** Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos. *Educação Física e a Qualidade de Vida*. Universidade da Madeira. (no prelo)

Posteriormente, decorreu a ACPI- A Patinagem na Educação Física: Da Técnica à Prática, onde foram apresentadas duas comunicações centradas na integração da patinagem em contexto escolar. As comunicações apresentadas foram as seguintes:

- **Dória, M., Freitas, F.,** Oliveira, R., & Antunes, H. (2025). *A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física.*
 - **Freitas, F., Dória, M.,** Oliveira, R., & Antunes, H. (2025). *A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas.*
- **Comunicações em formato poster**

No âmbito do Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2025, foram apresentadas duas comunicações em formato póster, centradas na patinagem em contexto educativo. Estas apresentações sintetizaram visualmente os principais contributos da investigação, permitindo partilhar resultados com a comunidade científica e fomentar o diálogo sobre práticas pedagógicas inovadoras. As comunicações em formato póster encontram-se identificadas abaixo:

- **Dória, M., Freitas, F.,** Oliveira, R., & Antunes, H. (2025). *A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física.*
- **Freitas, F., Dória, M.,** Oliveira, R., & Antunes, H. (2025). *A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas.*

3. Investigação Complementar

Para além dos projetos formais integrados no EFERAM-CIT e das comunicações e publicações realizadas, desenvolveu-se ao longo do estágio uma vertente de investigação complementar, orientada para a recolha de dados que apoiassem a tomada de decisão pedagógica. Esta abordagem permitiu compreender melhor as motivações dos alunos e ajustar as práticas de ensino em função das suas preferências e perceções.

No início do ano letivo, foi aplicado um questionário diagnóstico com o objetivo de identificar as matérias de EF que despertavam maior interesse e de analisar os principais fatores de motivação dos alunos face à disciplina. No final do EP, foi administrado um segundo questionário, destinado a averiguar se as matérias lecionadas e as metodologias utilizadas contribuíram para o aumento da motivação e do gosto pela prática.

Os dados recolhidos permitiram observar uma evolução positiva nas perceções dos alunos, confirmando o impacto das estratégias adotadas na valorização da disciplina e no envolvimento ativo durante as aulas. Esta investigação informal reforçou, assim, a importância de ouvir os alunos e da recolha sistemática de feedback no processo de E-A, contribuindo para uma intervenção mais ajustada, reflexiva e centrada no aluno.

Capítulo IX – Considerações Finais

As considerações que se seguem não pretendem apenas fechar um ciclo, procuram, sobretudo, explicitar o que este estágio fez de mim e o que, através dele, consegui fazer pelos alunos. Comecei o EP com a ambição de “acertar no método” e termino com a convicção de que a boa docência nasce da capacidade de planejar com intenção, observar atentamente a realidade da turma e ajustar a intervenção de forma coerente e sensível às necessidades dos alunos. Foi nesse espaço, por vezes desconfortável, entre o planejado e o vivido, que se foi desenhando a minha identidade profissional.

Desde cedo confrontei fragilidades muito concretas: uma tendência inicial para sobrecarregar as aulas com demasiadas tarefas, a dificuldade em articular feedback corretivo com feedback motivacional, e momentos de gestão da disciplina que me desafiaram a encontrar o equilíbrio entre a empatia necessária para compreender os alunos e a firmeza indispensável para garantir o respeito e a continuidade da aprendizagem.

A prática sistemática, as reuniões pós-aula e a observação intencional de professores experientes contribuíram para aperfeiçoar e centrar a minha intervenção nas aprendizagens efetivas dos alunos: menos ruído, mais propósito; menos tarefas, mais tempo de prática relevante; menos correção difusa, mais feedback específico, oportuno e proporcional. Acompanhar aulas de docentes experientes permitiu perceber como a eficácia reside em decisões subtis que dão coerência à aula, antecipar, ajustar, intervir com discrição e intenção. Esta aprendizagem tornou-me mais atenta àquilo que não se vê no plano, mas sustenta a aprendizagem real.

A caracterização da turma do 12.º ano foi determinante para fundamentar as minhas opções didáticas, contudo, foi na interação diária com os alunos que a intervenção se tornou verdadeiramente significativa e ajustada à realidade do grupo. As experiências vividas nas diferentes UD refletiram essa adaptação constante, marcada pela procura de metodologias diversificadas e ajustadas às necessidades reais dos alunos.

Na UD de Patinagem, enfrentei um dos maiores desafios do estágio, ao sair da minha zona de conforto e aprender a transformar limitações logísticas em oportunidades de ensino. Paralelamente, senti a necessidade de vivenciar o próprio processo de aprendizagem, pelo que aprendi a patinar, para assim compreender melhor as dificuldades dos alunos e ajustar a minha intervenção às suas necessidades reais. As exigências

associadas ao espaço, ao material e à heterogeneidade do grupo obrigaram-me a repensar a estrutura das aulas, conduzindo à implementação de progressões técnicas mais claras, critérios de êxito visíveis, rotinas de segurança consistentes e tarefas diferenciadas por níveis de competência. Esta abordagem revelou-se determinante para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida.

Já na UD de Voleibol, a aplicação do MED exigiu que confiasse aos alunos novas responsabilidades, liderar equipas, arbitrar e organizar, e que aceitasse a imperfeição produtiva das primeiras tentativas como parte integrante do processo de aprendizagem. Esta transferência de autonomia resultou num aumento evidente do envolvimento, num maior sentido de responsabilidade e na consolidação de uma cultura de cooperação que se estendeu para além das aulas de EF. Estas experiências permitiram-me compreender que a aprendizagem efetiva acontece quando o professor se afasta gradualmente do centro da ação e os alunos assumem o protagonismo do seu próprio desenvolvimento.

Em paralelo, a componente de AptF obrigou-me a reformular abordagens ao longo do ano. Depois de um início promissor com formatos intervalados que motivaram a turma, a continuidade revelou-se difícil e obrigou a reajustar o rumo. No 3.º período, os desafios semanais e o registo autónomo em aplicações digitais (GymRats/Strava) aproximaram a escola dos hábitos de vida ativa e responsabilizaram os alunos pela sua evolução. Aprendi que nem todas as inovações produzem ganhos imediatos, ainda assim, mesmo com resultados globais discretos, houve progressos individuais e, mais importante, uma maior consciência do “como” evoluir, o que é um ganho educativo relevante.

A integração de tecnologia no processo de E-A teve intencionalidade pedagógica, permitindo prolongar a aprendizagem para além do tempo e do espaço da aula, diversificar estratégias e promover a autonomia dos alunos. A seleção das ferramentas digitais exigiu uma análise cuidada sobre o que utilizar, com que objetivo, em que momento e com que alunos, o que implicou planear, testar e reajustar continuamente as opções tomadas. Nem sempre consegui antecipar todas as contingências e, em algumas situações, a ausência de um plano B obrigou-me a reformular as aulas seguintes com alternativas viáveis e a reforçar a importância de prever diferentes cenários. Em simultâneo, limitações como a dependência da internet, a existência de versões gratuitas com funcionalidades reduzidas ou a literacia digital desigual dos alunos evidenciaram a necessidade de uma implementação gradual, realista e sensível às condições do contexto.

Ainda assim, a experiência acumulada permitiu-me compreender melhor como cada ferramenta pode acrescentar valor pedagógico, apoiar a monitorização da AF e promover maior responsabilidade individual. As competências desenvolvidas neste domínio constituem agora uma base sólida para práticas futuras mais fundamentadas, ajustadas e inclusivas, capazes de responder com maior eficácia à diversidade real das turmas.

A gestão do tempo e dos recursos revelou-se um dos aspetos mais exigentes do estágio. Houve momentos em que planeei sessões demasiado ambiciosas para o tempo disponível, o que me obrigou a ajustar expectativas e a simplificar tarefas. Noutras ocasiões, a rotatividade de instalações ou a indisponibilidade de espaços implicaram alterações de última hora, exigindo capacidade de adaptação e reorganização. Estes episódios ajudaram-me a compreender a importância de planear com margem para imprevistos, definir sequências mais realistas e preparar alternativas viáveis para diferentes cenários logísticos. Esta aprendizagem permitiu-me desenvolver um planeamento mais consciente, flexível e adequado ao ritmo real da turma e às condições da escola.

O EP mostrou-me que ser professora não se resume às aulas dadas na sala ou no pavilhão. A participação em diferentes espaços da escola, como o Conselho de Turma e o Grupo Disciplinar, e nas atividades realizadas fora dela (como sessões na pista de atletismo, spinning, snorkeling ou a AEC) ajudou-me a perceber que a docência é um trabalho partilhado, onde vários profissionais colaboram e assumem responsabilidades comuns. A análise dos dados do EFERAM-CIT em Conselho de Turma foi particularmente relevante, porque me permitiu tomar decisões pedagógicas mais fundamentadas, tendo em conta informações reais sobre os alunos, como os seus níveis de aptidão física, relações entre pares, indicadores de motivação e as próprias perceções dos restantes docentes. Além disso, o contacto com a investigação, recolher dados, analisá-los, comunicar resultados e participar em produções científicas, fez com que me reconhecesse também como professora-investigadora. Esta dimensão passou a fazer parte da minha identidade profissional, reforçando a importância de articular prática e evidência para melhorar continuamente o ensino.

No plano do desenvolvimento dos alunos, importa referir efeitos observáveis em diferentes domínios. No domínio motor, verificou-se um aumento de competência específica em matérias menos familiares, como a Patinagem, bem como uma melhoria

discreta em dimensões da aptidão física sempre que houve continuidade de estímulos. Para além da Patinagem, esta evolução foi também evidente noutras matérias abordadas ao longo do ano. A análise dos resultados da avaliação sumativa, transversal às sete unidades didáticas, revelou que uma parte significativa da turma progrediu do nível introdutório para o nível elementar nas restantes matérias. Mesmo entre os alunos que permaneceram no nível introdutório, observou-se uma melhoria clara na execução técnica e no cumprimento dos critérios de desempenho específicos de cada matéria, o que demonstrou evolução ainda que não suficiente para a mudança de nível. Estes padrões de progressão confirmam que, independentemente da matéria, a continuidade pedagógica, a clareza dos critérios e o feedback sistemático contribuíram para o desenvolvimento motor, técnico e tático dos alunos.

No domínio social e emocional, emergiram níveis superiores de cooperação, sentido de responsabilidade e entreaajuda, particularmente evidentes no Voleibol através dos papéis do MED e da organização de eventos, que exigiram comunicação, coordenação e respeito mútuo. Esta evolução foi igualmente clara nas ARE, onde os alunos trabalharam em grupo para construir uma coreografia, negociando ideias, ajustando movimentos e gerindo diferentes ritmos e perfis dentro do grupo, o que reforçou competências de colaboração, empatia e escuta ativa.

No domínio motivacional, registaram-se sinais de valorização da disciplina e de envolvimento com a prática física para além da aula, identificados tanto no questionário final aplicado no último dia de aulas como nas interações espontâneas da turma ao longo ano.

No domínio cognitivo, observou-se uma maior compreensão dos princípios técnicos, táticos e de segurança das diferentes matérias. Apesar desta evolução global, senti que alguns alunos demonstraram maior empenho no estudo para o teste teórico do primeiro período do que na realização dos trabalhos teóricos propostos nos períodos seguintes, o que revelou diferenças no modo como valorizam distintos formatos de avaliação e reforçou a importância de diversificar estratégias e acompanhar de perto o envolvimento cognitivo ao longo do ano.

A ACPC e a ACPI foram momentos de alta exigência que me obrigaram a articular investigação e prática, a comunicar publicamente e a justificar de forma fundamentada as

decisões pedagógicas tomadas. A preparação, execução e divulgação solidificaram a minha autonomia e reforçaram o compromisso com uma EF que produz conhecimento com valor real para a escola e para a comunidade. Esta dimensão revelou-se central no meu percurso, pois permitiu-me compreender a importância de recolher e analisar dados, comunicar resultados e fundamentar escolhas pedagógicas. Aprendi a olhar para a prática como uma fonte de informação e a utilizar essa informação para melhorar continuamente a intervenção.

Ao reler as expectativas com que iniciei o EP, reconheço que a intenção de construir relações pedagógicas assentes na escuta ativa, na empatia e no respeito mútuo encontrou expressão concreta ao longo do ano. Procurar compreender as motivações de cada aluno, apoiar a superação das suas dificuldades e desafiá-los a evoluir para além do domínio motor tornou-se parte natural da minha intervenção. Esta dimensão relacional, humana, ética e profundamente educativa, confirmou-se como um dos pilares da minha identidade profissional e como o lugar onde o ensino ganha verdadeiro sentido.

Houve, naturalmente, momentos de dúvida e de cansaço. Conciliar a exigência do EP com o rigor que imponho ao meu trabalho foi desafiante, sobretudo porque, em simultâneo com o estágio, mantinha responsabilidades profissionais que intensificaram a pressão emocional e as dificuldades de gestão do tempo. Nessas alturas, os pares e o diálogo com os orientadores foram âncoras importantes. Aprendi a relativizar o erro, a procurar apoio e a manter o foco no essencial: o desenvolvimento integral dos alunos.

Em síntese, este estágio transformou a minha forma de pensar e de agir como professora em quatro ideias que levo para a prática futura:

- Planeamento com margens: objetivos claros, rotinas estáveis e espaço para ajustar; ensinar é gerir incerteza com método.
- Feedback que move: combinar correção precisa com encorajamento genuíno, para ativar esforço e persistência.
- Evidenciar para decidir: recolher, ler e usar dados para intervir com justiça e intencionalidade.
- Tecnologia com propósito: usar o digital para ampliar autonomia, monitorizar progressos e ligar a EF à vida fora da escola, sem perder de vista as condições reais de cada contexto.

Ao projetar-me para o futuro, procuro manter a mesma consciência reflexiva que guiou este percurso. Visualizo as próximas etapas com a clareza de quem aprendeu a transformar desafios em oportunidades e a reconhecer, nos momentos de maior exigência, pontos de partida para novas competências. Levo comigo memórias profissionais que funcionam como referências internas, momentos em que fui capaz, em que tomei boas decisões, em que a prática ganhou sentido para os alunos, e são essas ancoragens que pretendo ativar sempre que enfrentar novos contextos, novas turmas ou novas responsabilidades. Acredito que, ao reenquadrar cada dificuldade como uma etapa natural do desenvolvimento docente e ao direcionar a minha atenção para aquilo que posso aprender em cada situação, continuarei a construir uma prática mais serena, intencional e alinhada com os valores que quero transmitir. É neste movimento contínuo, entre a experiência acumulada e a possibilidade de evolução, que escolho deliberadamente posicionar-me enquanto professora.

Mais do que um ponto final, estas considerações representam um compromisso com aquilo que pretendo continuar a construir enquanto professora. Comprometo-me com uma EF sustentada na evidência, exigente na prática pedagógica, aberta à tecnologia quando esta acrescenta valor e, sobretudo, quando é significativa para os alunos enquanto pessoas. Ao longo deste ano letivo, acredito ter acrescentado aos meus alunos mais do que competências motoras: ofereci-lhes oportunidades reais de se conhecerem melhor enquanto agentes da sua própria aprendizagem e enquanto membros de um grupo. Através de metodologias diversificadas, do feedback contínuo e da clareza dos critérios, procurei que cada aluno percebesse o que estava a fazer, por que motivo o estava a fazer e como podia melhorar. Acrescentei-lhes autonomia, ao responsabilizá-los pelo seu papel no processo; acrescentei-lhes pensamento crítico, ao envolvê-los em auto e coavaliações; acrescentei-lhes sentido de pertença e de cooperação; e acrescentei-lhes confiança, ao mostrar que o progresso é um caminho legítimo e valorizado. Acredito, por isso, que o impacto que deixei nos alunos reside na construção de bases sólidas para a sua vida futura, dotando-os de ferramentas, hábitos e conhecimentos que lhes permitam manter-se fisicamente ativos, autónomos e conscientes ao longo da vida.

Referências

- Akarsu, A. H. (2025). *Beyond the walls: Investigating outdoor learning experiences of social studies teacher candidates in Türkiye*. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104876. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104876>
- Almeida, E. M., & Arantes, L. C. (2025). Unidade didática baseada no *Sport Education Model*: Aplicações nos anos iniciais do ensino fundamental. *REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*, 9(1), 226–247.
- Alves, H. (2012). Observação de aula como método de aprendizagem e autorreflexão docente. *Revista de Parapedagogia*, 1(1), 27–38.
- Alves, J. L., Oliveira, I. S., Penha, M. C. S. M., Angelo, J. N. L. S., & Dutra, C. A. R. (2024). Educação em tempo integral: O papel da escola na formação do cidadão. *Revista Aracê*, 6(4), 16966–16979. <https://doi.org/10.56238/arev6n4-346>
- Antunes, H. S., Marinho, A. M. A., & Silva, A. H. (2024). A necessária inovação pedagógica em classes multisseriadas: Qual o papel do professor na cidade que educa? *Revista Caderno Pedagógico*, 21(13), 1–14. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-481>
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the Teaching Games for Understanding in physical education: Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Batista Cabrera, M. J. (2017). La unidad didáctica: Un instrumento para la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 10(1), 73–87.
- Biazi, T. M. D., Gimenez, T., & Stutz, L. (2011). O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, 14(2), 183–203.
- Bidabadi, N., Isfahani, A. R., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: Requirements and barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(4), 170–178.

- Casey, A., & Jones, B. (2011). *Using digital technology to enhance student engagement in physical education*. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51–66. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>
- Chang, J., Li, Y., Song, H., Yong, L., Luo, L., Zhang, Z., & Song, N. (2020). Assessment of validity of children's movement skill quotient (CMSQ) based on the physical education classroom environment. *BioMed Research International*, 2020, 8938763. <https://doi.org/10.1155/2020/8938763>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). *Assessment for learning in physical education: The what, why and how*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Corrêa, U. C., da Silva, A. S., & Paroli, R. (2004). Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. *Motriz: Revista de Educação Física*, 10(2), 79–88.
- Correia, I. M. (2025). *Pequenos grandes cidadãos: o papel da mediação no desenvolvimento de dinâmicas em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Cruz, G. B., & Castro, P. H. Z. C. (2019). A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. *Pro-Posições*, 30, e20160106. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0106>
- da Costa, J. C. V. (2008). Estágio e docência em destaque [Resenha do livro *Estágio e docência*, de S. G. Pimenta & M. S. L. Lima]. *Educação Unisinos*, 12(2), 153–154.
- de Jong, T., Georgiou, M., Kapici, H. O., Schwichow, M., & Visser, T. C. (2025). Why not have the best of both worlds? How to use direct instruction principles in inquiry-based instructional design. *Learning and Individual Differences*, 124, 102785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102785>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física*. Ministério da Educação.
- dos Santos, P. N. R. (2013). *Análise de dois diferentes métodos para o ensino/treino do futebol* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Espírito Santo].

- Duarte, N. G., da Ponte, J. P., & Pinto, H. G. (2024). Estudo de aula como promotor do desenvolvimento do conhecimento de futuros professores sobre preparação de aulas. *AIEM: Avances de Investigación en Educación Matemática*, 26, 21–39. <https://doi.org/10.35763/aiem26.5428>
- Eather, N., McLachlan, E., Sylvester, B., Beauchamp, M., Sanctuary, C., & Lubans, D. (2023). A oferta e a experiência da variedade em contextos de atividade física: uma revisão sistemática de estudos quantitativos e qualitativos. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 45(3), 148–165. <https://doi.org/10.1123/jsep.2020-0355>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98), 1–21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A., & Sáenz-López, P. (2020). Motivational profiles of high school physical education students: The importance of novelty satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, 1535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01535>
- Feu, S., García-Rubio, J., de Gracia Gamero, M., & Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. *PLOS ONE*, 14(3), e0212833. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212833>
- Field, K., & Philpott, C. (2000). *The impact of hosting student teachers on school effectiveness and school improvement*. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 115–137. <https://doi.org/10.1080/13674580000200107>
- Filogna, S., Beani, E., Martini, G., Ceragioli, B., Guidi, E., & Sgandurra, G. (2023). Does roller-skating sport improve motor abilities in pediatric population? *Gait & Posture*, 104, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2023.07.078>
- Fletcher, T., & Beckey, A. (2023). Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study. *European Physical Education Review*, 29(3), 389–404. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of*

Education for Teaching, 46(2), 145–158.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>

- Fortnum, K., Duque Weber, M., Dudley, D., Tudella, E., Kwan, M., Richard, V., & Cairney, J. (2025). Physical literacy, physical activity, and health: A citation content analysis and narrative review. *Sports Medicine – Open*, 11 (44). <https://doi.org/10.1186/s40798-025-00827-8>
- García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is muscular fitness associated with future health benefits in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Sports Medicine*, 49(7), 1079–1094. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01098-6>
- Global Initiative for Asthma. (2022). *Global strategy for asthma management and prevention* (2022 update).
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). *A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro*. Universidade da Madeira. Repositório da Universidade da Madeira.
- Gordon, E. J. (2016). *Concerns of the novice physical education teacher*. *The Physical Educator*, 73(4), 652–670. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I4-7069>
- Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Perspetivas de investigação no ensino da Educação Física: O exemplo do estágio pedagógico do curso de mestrado em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Universidade da Madeira.
- Hall, T. J., Heidorn, B., & Welch, M. (2011). A description of preservice teachers' task presentation skills. *The Physical Educator*, 68(1), 188–198.
- Hayes, A. E., Frank, K. A., & Brown, R. (2025). *Organizational conditions and teachers' self-efficacy: Understanding how school environments shape instructional practice*. *Science Education*, 109(2), 321–345. <https://doi.org/10.1002/sce.21892>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). *Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.

- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). *Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. Language Testing in Asia, 12(40).* <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: A systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52*, 504–528. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5>
- Jenkinson, K. A., & Benson, A. C. (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in Victorian state secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education, 35(8)*, 1–17. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.1>
- Jess, M., Keay, J., Cooke, D., Howells, K., Carse, N., & McMillan, P. (2024). Physical Education is for Life (PEL) 2: Reframing the school Physical Education (PE) curriculum as the ‘connective catalyst’. *Physical Education Matters, 19(1)*. Edinburgh: Association for Physical Education.
- Johansen, J.-M., Mandelid, M. B., Reinboth, M., Resaland, G. K., & Bratland-Sanda, S. (2025). *Physical activity and content in a variety of physically active learning: An observational case study of real-world practices. Frontiers in Sports and Active Living, 6*, 1504704. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1504704>
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science, 9(5)*, 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Krepf, M., & König, J. (2023). Structuring the lesson: An empirical investigation of pre-service teacher decision-making during the planning of a demonstration lesson. *Journal of Education for Teaching, 49(5)*, 911–926. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151877>
- Lange, E. (2018). *Effect of a skating unit on fitness in fifth grade students* [Master’s Thesis, University of Arkansas].

- Lee, T. D., & Genovese, E. D. (1988). Distribution of practice in motor skill acquisition: Learning and performance effects reconsidered. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(4), 277–287.
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., Gauvin-Lepage, J., Gosselin, R., & Lecocq, D. (2023). *Reflection on teaching action and student learning*. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305>
- Lei, H. (2023). Teaching practicum: A study exploring student-teachers' experiences during the pandemic. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 24–37. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.2>
- Li, Y., & Chano, J. (2024). The effects of the Teaching Games for Understanding (TGFU) mode adopted in a college basketball program. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 134–147. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n4p134>
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2011). A função do docente de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Fumes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer - Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp.235-243). Edições ISMAI.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., & Gouveia, É. (2018). Educar para a cidadania num contexto global – O desporto como instrumento de atuação. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.), *Europa, educação, cidadania* (pp. 153-159). CIE-UMa.
- Loras, H. (2020). The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports*, 8(6), 88. <https://doi.org/10.3390/sports8060088>
- Lysberg, J., & Rusk, F. (2025). *Teachers' decision-making processes during situated teamwork*. *Education Inquiry*, 16(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2151719>
- Mackinney, L., Hay, P. J., Carless, D., & Lee, J. Y. (2025). *Examining the use of verbal teacher feedback in physical education*. *Education Sciences*, 15(5), 568. <https://doi.org/10.3390/educsci15050568>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., & Passy, R. (2022). *Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development*. *Frontiers in Psychology*, 13, 877058.

- Martín-Rodríguez, A., & Madrigal-Cerezo, R. (2025). *Technology-enhanced pedagogy in physical education: Bridging engagement, learning, and lifelong activity*. *Education Sciences*, 15(4), 409. <https://doi.org/10.3390/educsci15040409>
- Martins, G., Mata, L., & Pedro, L. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Melby, K. S., Sigmundsson, H., Haga, M., & Stensdotter, A. K. (2021). *Exploring the importance of diversified physical activities in early childhood for later motor competence and physical activity level: A seven-year longitudinal study*. *BMC Public Health*, 21(1), 1492. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11343-y>
- Merino, C., Pacheco, C., Arenas-Martija, P., Becerra, S., & Solís-Pinilla, M. (2025). *Continuing professional development in teachers: Insights from a systematic review*. *Frontiers in Education*, 10, 1537502. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502>
- Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., & Graça, A. B. S. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz: Revista de Educação Física*, 15(4), 944–954.
- Mesquita, I., & Bessa, C. (2023). Democratização da prática desportiva na Educação Física: O contributo do Modelo de Educação Desportiva. In *Formação para o esporte e formação esportiva: Diálogos internacionais* (pp. 267–284). Appris.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26–42. <https://doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Meyer, A., Richter, E., & Kempert, S. (2024). *Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress*. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104633. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104633>

- Miao, M., Chai, H., Xue, R., & Wang, Q. (2024). Effects of perceived variety-support on middle school students' learning engagement in physical education: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology, 15*, 1459362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459362>
- Mintjens, S., Menting, M. D., Daams, J. G., van Poppel, M. N. M., Roseboom, T. J., & Gemke, R. J. B. J. (2018). Cardiorespiratory fitness in childhood and adolescence affects future cardiovascular risk factors: A systematic review of longitudinal studies. *Sports Medicine, 48*(11), 2577–2605. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0974-5>
- Moran, J. M. (1999). *O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios*. Ministério da Educação.
- Moreira, V. J. P., Matias, C. J. A. S., & Greco, P. J. (2013). A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual no futsal. *Motriz: Revista de Educação Física, 19*(1), 84–98.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*(4), 506–516.
- Morlà-Folch, T., Renta Davids, A. I., Padrós, M., & Valls, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review, 37*, 100482. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Moro, E. da C., Scopel, J. M., Fornaza, R., Prass, S. G. L., & Bonatto, U. (2016). O planejamento escolar como estrutura fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem significativa. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, 6*(1), 15–22.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (First online edition). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). *Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature*. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>

- Nathan, S. (2016). Badminton instructional in Malaysian schools: A comparative analysis of TGfU and SDT pedagogical models. *SpringerPlus*, 5(1), 1215. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2872-3>
- Novak, D., Suzuki, E., & Kawachi, I. (2015). Are family, neighbourhood and school social capital associated with higher self-rated health among Croatian high school students? A population-based study. *BMJ Open*, 5(6), e007184. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007184>
- Ospankulov, Y., Zhumabayeva, A., Nishanbayeva, S., Ussen, B., & Zhalel, A. (2023). *The effect of the use of digital technologies in physical education lessons on students' physical education cultures and attitudes towards the lesson. International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(6), 1424–1442.
- Pais, A. (2015). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66–86).
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. (vol 1) *Revue EPS*, Paris.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rakesh, D., Lee, P. A., Gaikwad, A., & McLaughlin, K. A. (2025). Annual research review: Associations of socioeconomic status with cognitive function, language ability, and academic achievement in youth: A systematic review of mechanisms and protective factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(4), 417–439. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14082>
- Régis, H. P., Dias, S. M. R. C., & Melo, P. T. N. B. (2006). Redes informais de mentoria no ambiente de incubadoras de base tecnológica: O apoio ao desenvolvimento da carreira empreendedora. *Journal of Technology Management & Innovation*, 1(5), 40–52.

- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-802269-2
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). *More or better student teaching? Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saiz-González, P., Sierra-Díaz, J., Iglesias, D., & Fernandez-Rio, J. (2024). *Exploring physical education teachers' willingness and barriers to integrating digital technology in their lessons. Education and Information Technologies*, 30, 5965–5987. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13060-9>
- Santos, F., Marques, A., & Martins, J. (2014). Educação Física: Que perspectivas, para que objetivos? *Revista Saber & Ciência – Práticas Educativas*, (3), 63–70.
- Santos, L., & Ponte, J. P. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11(2), 29–54.
- Santos, T. A., & Freitas, I. D. (2021). A pesquisa na formação docente: o estágio supervisionado em diálogo com a residência pedagógica. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 5(10), 1–14.
- Sargent, J., & Calderón, A. (2021). *Technology-Enhanced Learning in Physical Education? A Critical Review of the Literature. Journal of Teaching in Physical Education*. Advance online publication.
- Sarmiento, M. (2023). *Contributions to professional construction in a collaborative internship. Educação & Sociedade*, 44(2), e250051.
- Scheeren, V., Giroto, F. K., & Aseff, D. T. A. (2020). Tecendo o perfil da turma através de práticas interdisciplinares vinculando a matemática à produção textual e o uso de tecnologias. *Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)*.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). *Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, A. C., & Correia, A. C. (2020). O estágio e a formação do professor de matemática: Entre desafios e aprendizagens. *Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 7(1), 1–9.
- Silva, J. I. (2010). Anjos, D. C. dos, & Pereira, A. P. S. (2010). A importância da afetividade nas aulas de Educação Física. *Revista da Graduação (PUCRS)*, 3(1), 1–9.
- Silva, J. O. da. (2024). *Saúde mental dos alunos do ensino médio: A importância em abordar a qualidade de vida nas aulas de Educação Física* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN.
- Silva, S., Silva, A., & Denardin, F. (2025). Percepções de professores acerca do planejamento de ensino. *Interações*, 20(1), e33415.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(9), 1209–1223. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0196-4>
- Solari, C. D., & Mare, R. D. (2012). Housing crowding effects on children’s wellbeing. *Social Science Research*, 41(2), 464–476. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.012>
- Souza, A. A., & Cadete, M. M. M. (2017). O papel das famílias e da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis de crianças escolares. *Revista Pedagógica*, 19(40), 136–154. <https://doi.org/10.22196/rp.v19i40.3747>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-

- age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Korp, H. (2023). *Co-teaching during teacher training periods: Learning and developing through shared classroom practice. Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 731–746. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>
 - Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 237–264.
 - Tan, C. W. K. (1996). *Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive decisions. Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 412–429.
 - Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU).
 - Ursache, A., Noble, K. G., & Blair, C. (2015). Socioeconomic status, subjective social status, and perceived stress: Associations with stress physiology and executive functioning. *Behavioral Medicine*, 41(3), 145–154. <https://doi.org/10.1080/08964289.2015.1024604>
 - van der Steen, J., van Schilt-Mol, T., van der Vleuten, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2023). *Designing formative assessment that improves teaching and learning: What can be learned from the design stories of experienced teachers? Journal of Formative Design in Learning*, 7(2), 182–194. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00080-w>
 - Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, Í., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641–2655). Universidade do Minho, Instituto de Educação.

- Wang, Y., She, W., Chi, G., & Wang, J. (2022). Vigorous physical activity and self-rated health during adolescence: A cross-sectional survey. *Frontiers in Public Health*, 10, 961361. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.961361>
- West, S. L., Banks, L., Schneiderman, J. E., Caterini, J. E., Stephens, S., White, G., Dogra, S., & Wells, G. D. (2019). Physical activity for children with chronic disease: A narrative review and practical applications. *BMC Pediatrics*, 19(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1377-3>
- Wijarwadi, B. (2025). *Teacher collaboration: Conceptualisation and practice*. *Professional Development in Education*, 51(3), 467–483. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2504693>
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- Wullschleger, A. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104783. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>
- Zhang, Y., & Fan, Y. (2019). A study on amalgamation insufficiency and countermeasures in the research teaching practice. *Proceedings of the 2019 International Conference on Education Innovation and Economic Management (ICEIEM 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iceiem-19.2019.3>
- Zhang, Y., & Fan, Y. (2019). A study on amalgamation insufficiency and countermeasures in the research teaching practice. *Proceedings of the 2019 International Conference on Education Innovation and Economic Management (ICEIEM 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iceiem-19.2019.3>
- Zhou, Y., Shao, W. D., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6281. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

Referencias Legislativas

- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. (2006). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 60 — 24 de março de 2006. Portugal.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (2012). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012. Portugal.

- Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. (2016). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 176 — 13 de setembro de 2016. Portugal.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018. Portugal.

Apêndice 1 - Exemplo de Instrumento de Avaliação Diagnóstica e Sumativa

		Avaliação Diagnóstica/Sumativa – Badminton								12º3			
		1x1 ou 2x2											
Nº	Nome	Deslocamentos + Batimento + Regresso À Base	Boa decisão	Posição Base	Pega		Serviço		Variedade de Batimentos (Clear, Lob, Amortie, Drive, Remate)				
					E	D	Comprido	Curto					
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													

Legenda:

1- Executa com dificuldade; 2- Executa Parcialmente; 3- Executa; 4- Executa de forma exemplar

Apêndice 2 - Planejamento Anual

PLANEAMENTO 1º PERÍODO

SETEMBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
17	1	Apresentação da Disciplina e Questionário de Motivação	Sala de aula
19	2 e 3	Testes de Aptidão Física e Composição Corporal + Questionário Estilo de vida	Pavilhão 2
24	4	Frisbee + Avaliação Diagnóstica Basquetebol	Campo Exterior 4
26	5 e 6	Avaliação Diagnóstica Badminton + Aptidão Física + Avaliação Diagnóstica Desportos de Combate	Pavilhão 2
OUTUBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
1	7	Avaliação Diagnóstica Dança	Ginásio
3	8 e 9	Avaliação Diagnóstica Voleibol + Aptidão Física + Avaliação Diagnóstica Atletismo (Saltos)	Pavilhão 1 (Centro) + Campo Exterior 3
8	10	Frisbee + Avaliação Diagnóstica Atletismo (Corridas e Lançamentos)	Campo Exterior 3 e 4
10	11 e 12	Sociométrico + Percepção + Psicossociais + Badminton + Aptidão Física	Pavilhão 2
15	13	Andebol + Basquetebol	Campo Exterior 3
17	14 e 15	Badminton + Aptidão Física	Pavilhão 2
22	16	Frisbee + Basquetebol	Campo Exterior 3
24	17 e 18	Badminton + Aptidão Física	Pavilhão 2
29	19	Andebol + Basquetebol	Campo Exterior 3
31	20 e 21	Badminton + Av. Sumativa Badminton + Aptidão Física	Pavilhão 2
NOVEMBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
5	22	Testes Motores (Coordenação e Equilíbrio)	Ginásio
7	23 e 24	Av. Diagnóstica de Patinagem + Patinagem + Aptidão Física	Pavilhão 2
12	25	Frisbee + Basquetebol	Campo Exterior 3
14	26 e 27	Patinagem	Pavilhão 2
19	28	Basquetebol	Campo Exterior 3
21	29 e 30	Patinagem	Pavilhão 2
26	31	Basquetebol	Campo Exterior 3
28	32 e 33	Patinagem	Pavilhão 2
DEZEMBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
3	34	Frisbee + Avaliação Sumativa Basquetebol	Campo Exterior 3
5	35 e 36	Patinagem	Pavilhão Centro
10	37	Teste de Avaliação	Sala de Aula
12	38 e 39	Testes Motores + Av. Sumativa Patinagem + Patinagem	Pavilhão Centro
-	-	Não houve aula	-

PLANEAMENTO 2º PERÍODO

JANEIRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
7	40	Escalada + Tiro com Arco + Petanca Adaptada + Twister	Pavilhão 1 N
9	41 e 42	Pista de Atletismo CDL	CDL
14	43	Voleibol Teórica	Sala Pavilhão
16	44 e 45	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
21	46	Desportos de Combate	Pavilhão 1 N
23	47 e 48	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
28	49	Desportos de Combate	Pavilhão 1 N
30	50 e 51	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
FEVEREIRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
4	52	Desportos de Combate	Pavilhão 1 N
6	53 e 54	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
11	55	Desportos de Combate	Pavilhão 1 N
13	56 e 57	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
18	58	Desportos de Combate	Pavilhão 1 N
20	59 e 60	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
25	61	Desportos de Combate	Pavilhão 1 N
27	62 e 63	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
MARÇO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
6	64 e 65	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
11	66	Avaliação Desportos de Combate + Escalada	Pavilhão 1 N
13	67 e 68	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
18	69	Atletismo	Pavilhão 1 N
20	70 e 71	Voleibol + Aptidão Física	Pavilhão 1 N
25	72	Atletismo	Pavilhão 1 N
27	73 e 74	Trampolins ou Spinning	Pavilhão 1 N
ABRIL			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
1	75	Trampolins ou Spinning	Pavilhão 1 N
3	76 e 77	Dia da Educação Física	Pavilhão 1 N

PLANEAMENTO 3º PERÍODO

ABRIL			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
22	79	Danças Sociais	Ginásio
24	80 e 81	Danças Sociais	Pavilhão 1 S
29	82	Danças Sociais	Ginásio
MAIO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
6	83	Semana do Mar	São Lázaro + Parque de Stª Catarina
8	84 e 85	Danças Sociais	Pavilhão 1 S
13	86	Danças Sociais	Pavilhão 1 N
15	87 e 88	Avaliação Danças Sociais	Pavilhão 1 S
20	89	Atletismo Adaptado	Pavilhão 1 N
22	90 e 91	Testes de Aptidão Física e Composição Corporal	Pavilhão 1 S
27	92	Snorkeling	-
29	93 e 94	Desporto Escolar (não houve aula)	-
JUNHO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
3	95	Não houve aula	-
5	96 e 97	Boccia e Tiro com Arco	Pavilhão 1 S

Apêndice 3 - Unidade Didática de Voleibol

3.1.4.5.1. Voleibol

Enquadramento e Caracterização

O Voleibol configura-se como um JDC de cooperação-oposição, disputado num espaço partilhado, embora separado por uma rede, com interações predominantemente indiretas. A complexidade do jogo advém da exigência de ações técnicas rápidas e coordenadas, realizadas sob constrangimentos temporais, espaciais e regulamentares, exigindo aos jogadores uma elevada capacidade de perceção, decisão e execução (Zwierko et al., 2022; Gokce, Gones e Nalcaci, 2022). Sendo um desporto com elevado grau de imprevisibilidade e variabilidade nas ações do jogo, o voleibol exige constantes adaptações às mudanças, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas como a atenção seletiva, a antecipação e a flexibilidade tática.

Para além do seu valor motor e técnico, o voleibol apresenta elevado potencial educativo. A investigação de Arikan (2020) demonstra que a prática da matéria em contexto escolar, quando associada a modelos como o Modelo de Educação Desportiva (MED), contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional e das competências sociais dos alunos, como a empatia, a autorregulação e a cooperação. Neste sentido, a UD desenvolvida assentou numa perspetiva pedagógica integrada, visando não só a aprendizagem do jogo, mas também a vivência de valores educativos e o fortalecimento da autonomia.

A implementação da unidade foi estruturada com base no MED, promovendo a estabilidade das equipas, o desempenho de múltiplos papéis (jogador, treinador, árbitro, preparador físico, jornalista) e a realização de competições internas. Esta abordagem potencia o envolvimento dos alunos, fomentando o sentido de pertença, a responsabilidade e a ajuda mútua, tal como sugerido por Mahedero et al. (2015).

Assim, a UD de Voleibol foi concebida e implementada numa lógica progressiva, contextualizada e diferenciadora, tendo como foco o desenvolvimento global dos alunos. A articulação entre rigor técnico, vivência cooperativa e reflexão crítica sobre o desempenho contribui para aprendizagens significativas e duradouras, tanto ao nível motor como sociocognitivo.

Avaliação Diagnóstica

A AD de Voleibol foi realizada na primeira aula da unidade, em contexto de jogo 6x6, com o objetivo de identificar o nível de desempenho dos alunos face aos gestos técnicos fundamentais da modalidade. A observação teve por base uma grelha com critérios específicos, avaliados numa escala de 1 a 4, desde a execução com dificuldade até à realização exemplar. Os parâmetros incluíram o serviço (por cima ou por baixo, eficaz e direcionado), a receção (em manchete ou toque de dedos), a continuidade após o primeiro toque, o segundo e terceiro toque (passar, receber ou enviar) e a utilização correta e oportuna dos diferentes gestos técnicos (Figura 17).

Legenda:		Avaliação Diagnóstica Voleibol					12º3
1- Executa com dificuldade; 2- Executa Parcialmente; 3- Executa; 4- Executa de forma exemplar		Jogo 6x6					
Nº	Nome	Serviço Cima/Baixo Eficaz e Direcionado	1º toque: Receção em manchete ou toque de dedos	1º toque: Continuidade após receção	1º/2º/3º toque: Após receção passa/recebe/envia	Utilização correta e oportuna dos diferentes gestos técnicos	

Figura 17 - Parâmetros de Avaliação Diagnóstica/Sumativa de Voleibol

Com base nos dados recolhidos, foi possível distribuir os alunos em dois níveis de desempenho: sete alunos no nível introdutório e sete no nível elementar, conforme sistematizado na Tabela 27. Esta avaliação constituiu um referencial essencial para a definição das metas da unidade, a construção das progressões pedagógicas e a seleção de estratégias diferenciadas, ajustadas ao perfil motor de cada aluno.

Tabela 27 - Avaliação Diagnóstica Voleibol

Avaliação Diagnóstica	
Introdução	Nº 1, 2, 4, 8, 10, 11, 12
Elementar	Nº 3, 5, 6, 7, 9, 13, 14

Objetivos Específicos da Unidade Didática

Os objetivos da UD de Voleibol foram definidos com base na AD e nas AEEF, sendo organizados por níveis de desempenho: introdutório e elementar. A diferenciação pedagógica foi operacionalizada através da aplicação do MED, com equipas heterogéneas e estáveis, promovendo a entreajuda, o equilíbrio competitivo e a progressão individual no seio do grupo.

Esta estrutura permitiu orientar a aprendizagem de forma progressiva e promover o desenvolvimento técnico-tático dos alunos em função do seu nível. A sistematização dos objetivos encontra-se apresentada na Tabela 28 – Objetivos Específicos da UD de Voleibol.

Tabela 28 - Objetivos Específicos da UD de Voleibol

Nível Introdutório	Nível Elementar
- Cooperar com os colegas em todas as situações, aceitando indicações e falhas.	- Cooperar com os colegas, aceitando indicações, falhas e respeitando adversários e árbitros.
- Conhecer o objetivo do jogo e identifica as principais ações (serviço, passe, recepção, finalização) e regras básicas (dois toques, transporte, rotação, etc.).	- Compreender as ações técnico-táticas fundamentais e aplica-as de acordo com as regras completas do jogo (incluindo pontuação, bola fora, faltas no serviço).
- Em exercício com bola afável, cooperar para manter a bola no ar, utilizando o passe e a manchete de forma coordenada.	- Receber e executa passes de forma adequada, assegurando continuidade das ações ofensivas da equipa.
- Servir por baixo, com colocação dirigida para metade esquerda/direita do campo oposto.	- Servir por baixo ou por cima (tipo ténis), direcionando a bola para zonas estratégicas do campo contrário.
- Receber o serviço com as mãos por cima ou em manchete, com posicionamento adequado e controlo.	- Receber o serviço com técnica adequada e posicionamento oportuno, encaminhando a bola para ação ofensiva.
- Em jogo reduzido com bola afável, participar no jogo em grupo mantendo a bola no ar com número limitado de toques.	- Posicionar-se corretamente no jogo 4x4, executando segunda e terceira ações com critério (passe/remate).
	- Rematar após passe com impulsão e chamada rítmica; defende com manchete e realiza técnicas como passe alto de costas e remate com salto.

Estratégias de Ensino

As estratégias pedagógicas da UD de Voleibol foram delineadas de forma a articular os momentos de aquisição técnica com a vivência estruturada da matéria enquanto prática desportiva formal.

O MED foi escolhido por promover um ensino mais autêntico e participativo, onde os alunos assumiram múltiplos papéis dentro de equipas heterogéneas e estáveis, cooperando entre si e assumindo responsabilidades de forma sistemática. Esta organização favoreceu a inclusão, a motivação e o sentido de pertença dos alunos, ao mesmo tempo que permitiu desenvolver competências técnicas, táticas, sociais e organizacionais.

Foram ainda integradas estratégias complementares, como o uso de música nas sessões de treino, a rotação sistemática dos papéis funcionais, a disponibilização de materiais de apoio e a reflexão regular sobre as experiências vividas. Estas opções contribuíram para enriquecer a experiência pedagógica e consolidar aprendizagens significativas. A sistematização destas estratégias encontra-se apresentada na Tabela 29|

Tabela 29 - Estratégias de Ensino UD Voleibol

Estratégias	Métodos utilizados
<p>Modelos de Ensino - Modelo de Educação Desportiva (MED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O MED foi aplicado de forma transversal e estruturada ao longo de toda a unidade, organizada segundo as fases de uma época desportiva: pré-época, época regular e evento culminante. Os alunos desempenharam papéis rotativos (jogador, treinador, preparador físico, árbitro, jornalista, marcador/analista, fotógrafo, capitão de equipa), exercendo responsabilidades reais na planificação, organização e avaliação da prática. Esta abordagem promoveu elevada autonomia, cooperação, literacia desportiva e sentido de pertença, reforçados pelo recurso a ferramentas autênticas como estatísticas, relatórios de jogo e diários reflexivos por função. • As sessões foram planeadas em articulação com os alunos, respeitando uma lógica colaborativa e participativa, onde atuei como facilitadora e orientadora pedagógica, intervindo estrategicamente para orientar a construção do conhecimento. • A existência de uma identidade de equipa, o uso de materiais de apoio personalizados, a gestão autónoma das competições e a avaliação das aprendizagens (técnica, tática, interpessoal e organizacional) tornaram o processo profundamente motivador e inclusivo. • A rotação sistemática dos papéis, o feedback entre pares, a reflexão crítica por função e o envolvimento ativo no evento culminante (torneio final) potenciaram o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras, evidenciando o impacto formativo do modelo.
<p>Estratégias complementares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecimento de material didático (Apêndice 12) • Utilização de música nas sessões de treino • Reflexão de cada função exercida • Rotação sistemática dos papéis e funções

Cronograma de conteúdos

A UD de Voleibol foi desenvolvida ao longo de 22 aulas, com uma duração média de 50 minutos, organizadas em torno da lógica do MED. A estrutura da unidade integrou momentos de diagnóstico, treino técnico-tático, simulação de jogo, consolidação e avaliação, promovendo a progressão gradual das aprendizagens em contexto cooperativo e competitivo.

A planificação combinou a aquisição de competências técnicas com o desenvolvimento de papéis funcionais, permitindo aos alunos aplicar os conteúdos em situações realistas, com elevada responsabilidade e envolvimento. A calendarização das sessões, respetivas funções didáticas, objetivos e conteúdos encontra-se sistematizada na Tabela 30.

Tabela 30 - Cronograma de Conteúdos de Voleibol

Nº Aula Dia	Função Didática	Objetivos e Conteúdos
1 5ª feira 3/10	Avaliação	Objetivo: Avaliar o nível técnico e tático dos alunos Conteúdos: Avaliação Diagnóstica de Voleibol em situação de jogo 6x6 - Serviço Cima/ Baixo Eficaz e Direcionado; 1º toque: Recepção em manchete ou toque de dedos; 1º toque: Continuidade após recepção; 1º/2º/3º toque: Após recepção passa/recebe/envia; Utilização correta e oportuna dos diferentes gestos técnicos
2 3ª feira 14/01	Apresentação do MED	Objetivo: Introduzir o Modelo de Educação Desportiva no voleibol, apresentando regras, papéis e o funcionamento da temporada Conteúdos: Apresentação do MED, Apresentação das Regras de Voleibol, Entrega dos Contratos
3 e 4 5ª feira 16/01	Exercitação	Objetivo: Promover o desenvolvimento técnico e físico no voleibol, através da prática progressiva de toques de dedos, manchete, remate e serviço, incentivando a cooperação, a comunicação e o respeito pelas regras do jogo. Conteúdos: Relação com bola, toque de dedos, manchete, Situação de jogo 2x2 e 3x3
5 e 6 5ª feira 23/01	Exercitação	Objetivos: Consolidar os fundamentos técnico-táticos do sistema 3-1 no voleibol; Promover a cooperação, a comunicação e o respeito entre os alunos; Estimular a responsabilidade individual e coletiva no contexto competitivo; Preparar os alunos para a gestão autónoma no Modelo de Educação Desportiva. Conteúdos: Situação de jogo 2x2 e 3x3; Simulação das ações e movimentações do 4x4; Situação de Jogo 4x4
7 e 8 5ª feira 30/01	Exercitação	Objetivos: Desenvolver a autonomia dos alunos; Aplicar o MED com rotatividade de papéis; Estimular comunicação, decisão e colaboração; Aperfeiçoar passe, manchete e remate, aprimorando comunicação, deslocamento e decisões em contexto de jogo com aplicação progressiva dos fundamentos. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo-Treino 4x4
9 e 10 5ª feira 06/02	Exercitação	Objetivos: Desenvolver a autonomia dos alunos; Aplicar o MED com rotatividade de papéis; Estimular comunicação, decisão e colaboração; Desenvolver competências técnicas e táticas no voleibol, promovendo cooperação, respeito e reflexão em ambiente colaborativo. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo-Treino 4x4
11 e 12 5ª feira 13/02	Consolidação	Objetivos: Desenvolver a autonomia dos alunos; Aplicar o MED com rotatividade de papéis; Estimular comunicação, decisão e colaboração; Aperfeiçoar serviço, recepção e passe no voleibol com vista à primeira competição; Promover cooperação e aplicação das aprendizagens em contexto competitivo. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo 4x4
13 e 14 5ª feira 20/02	Consolidação	Objetivos: Desenvolver a autonomia dos alunos; Aplicar o MED com rotatividade de papéis; Estimular comunicação, decisão e colaboração; Aperfeiçoar serviço, recepção, passe e posicionamento no voleibol; Promover cooperação e transição eficaz para o jogo competitivo. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo 4x4
15 e 16 5ª feira 27/02	Consolidação	Objetivos: Desenvolver a autonomia dos alunos; Aplicar o MED com rotatividade de papéis; Estimular a comunicação, decisão e colaboração; Aperfeiçoar o serviço, recepção, passe e posicionamento no voleibol; Promover cooperação e transição eficaz para o jogo. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo 4x4

17 e 18 5ª feira 06/03	Consolidação	Objetivos: Desenvolver a autonomia na condução das equipas; Aplicar o MED com rotatividade de papéis; Estimular comunicação, decisão e colaboração; Melhorar técnicas de voleibol com foco nos três toques e posicionamento; Fomentar cooperação e transição para o jogo competitivo. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo 4x4
19 e 20 5ª feira 13/03	Consolidação	Objetivos: Desenvolver a autonomia dos alunos; Aplicar os princípios do MED com rotatividade de papéis; Estimular comunicação, decisão e colaboração; Aperfeiçoar técnicas de voleibol (serviço, recepção, passe, posicionamento); Promover cooperação e transição eficaz para o jogo. Conteúdos: Serviço, Remate, Simulação 3 toques, Situação de Jogo 4x4
21 e 22 5ª feira 20/03	Avaliação	Objetivo: Avaliar as competências técnicas e táticas no voleibol, com base nas aprendizagens desenvolvidas durante o MED. Conteúdos: Avaliação Sumativa de Voleibol em situação de jogo 6x6 - Serviço Cima/ Baixo Eficaz e Direcionado; 1º toque: Recepção em manchete ou toque de dedos; 1º toque: Continuidade após recepção; 1º/2º/3º toque: Após recepção passa/recebe/envia; Utilização correta e oportuna dos diferentes gestos técnicos

Avaliação Sumativa

A AS foi realizada na última aula, em contexto de jogo 4x4, permitindo observar a aplicação prática das competências técnico-táticas desenvolvidas ao longo das sessões. Foram considerados os mesmos critérios da AD.

Os resultados revelaram um progresso geral positivo, com a maioria dos alunos a alcançar desempenhos compatíveis com o nível elementar. Três alunos mantiveram-se no nível introdutório, apresentando ainda algumas dificuldades na execução consistente dos fundamentos e na leitura do jogo. A distribuição final dos alunos por nível de desempenho encontra-se sistematizada na Tabela 31 – Avaliação Sumativa Voleibol.

Tabela 31 - Avaliação Sumativa Voleibol

Avaliação Sumativa	
Introdução	Nº 1, 8, 10
Elementar	Nº 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14

Balanço da UD

A UD de Voleibol representou uma experiência pedagógica rica, desafiante e profundamente formativa, destacando-se pela implementação sistemática e coerente do MED. Desenvolvida ao longo de 22 sessões, inicialmente previstas para 20, a unidade foi estruturada como uma época desportiva, integrando fases de pré-época, época regular e evento culminante, num formato que privilegiou a autonomia dos alunos, a cooperação e o compromisso com o grupo.

Quanto aos objetivos, os alunos do nível introdutório demonstraram melhorias claras na recepção, serviço e continuidade do jogo, ainda que alguns tenham mantido

dificuldades na aplicação consistente dos gestos técnicos. Já os alunos do nível elementar revelaram progressos significativos ao nível da leitura do jogo e da aplicação tática das ações, evidenciando maior intencionalidade nas decisões e maior rigor técnico.

A utilização do MED potenciou aprendizagens para além da vertente motora. Os alunos assumiram papéis funcionais (jogador, treinador, árbitro, jornalista, analista, fotógrafo, capitão, entre outros), experienciando diferentes perspetivas da prática desportiva. Esta rotação sistemática, acompanhada por materiais didáticos próprios (dossier de equipa), reflexões de cada função e feedback entre pares, contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais, organizacionais e cognitivas. A apropriação das responsabilidades, a capacidade de planear treinos, liderar equipas e refletir sobre desempenhos indicou um claro amadurecimento dos alunos enquanto agentes ativos do processo educativo.

A decisão de aplicar o MED nesta unidade surgiu de forma ponderada e fundamentada. Durante o 1.º período, não optei por este modelo, uma vez que estava ainda a conhecer a turma e a estabelecer uma relação pedagógica sólida. Contudo, à medida que o período avançava, tornaram-se evidentes alguns desafios, nomeadamente a falta de motivação de determinados alunos e a rigidez das dinâmicas sociais, com grupos fechados e pouca interação entre pares distintos. A reduzida autonomia promovida em algumas das primeiras unidades contribuiu para comportamentos mais passivos e para uma adesão limitada às tarefas, por parte de alguns alunos. Perante este cenário, o MED surgiu como uma estratégia pedagógica orientada para transformar o contexto da turma, promovendo responsabilidade partilhada, rotatividade de papéis, sentimento de pertença e valorização da cooperação.

O Voleibol revelou-se a matéria ideal para esta abordagem, dado o seu carácter técnico-tático, a exigência de trabalho em equipa e a clareza das funções e regras, que permitiram uma organização realista da época desportiva. A aplicação do modelo, restrita a esta unidade, confirmou-se como uma mais-valia no desenvolvimento da motivação, da autonomia e da coesão da turma, não tendo sido replicada noutras unidades por não reunirem as mesmas condições estruturais e contextuais.

Em termos metodológicos, a opção pelo MED revelou-se particularmente adequada ao perfil da turma, caracterizada por uma elevada heterogeneidade e por um histórico de baixa motivação para tarefas técnicas descontextualizadas. O modelo permitiu contextualizar a aprendizagem, integrar diferentes ritmos de evolução e promover a participação de todos os alunos, independentemente do nível de proficiência. Ainda

assim, em determinados momentos da época (nomeadamente nas primeiras sessões), a introdução de técnicas mais complexas poderia ter beneficiado de maior apoio analítico estruturado, com o recurso a tarefas de reforço técnico isolado. Nesse sentido, a articulação entre o MED e momentos pontuais de Instrução Direta poderia ter reforçado a base técnica dos alunos menos experientes.

A própria divisão das equipas foi realizada de forma intencional e estratégica, sendo da minha responsabilidade, garantindo que em cada grupo estivessem sempre um ou dois alunos mais experientes na modalidade. Este critério procurou assegurar um equilíbrio competitivo e pedagógico, promovendo a entreajuda, a liderança partilhada e a progressão dos elementos com menor experiência. Adicionalmente, optei por colocar, em cada equipa, dois alunos que manifestassem uma boa relação interpessoal entre si, como forma de reforçar a motivação intrínseca e o compromisso com o grupo. Esta escolha teve também como objetivo facilitar a integração progressiva com outros colegas com quem habitualmente não trabalhavam, promovendo, assim, novas dinâmicas sociais e alargando o círculo de colaboração dentro da turma.

Relativamente à gestão do processo educativo, o ambiente criado ao longo da unidade foi marcadamente positivo, cooperativo e envolvente. O uso de música nas sessões, a comunicação entre equipas, o envolvimento no planeamento e a vivência do evento culminante contribuíram para a consolidação de uma identidade de grupo e para a valorização da disciplina de EF enquanto espaço de desenvolvimento integral. A minha atuação assumiu um papel de facilitadora e orientadora, apoiando a autonomia dos alunos, garantindo a segurança e assegurando a coerência pedagógica do processo.

Em síntese, esta UD constituiu uma experiência profundamente significativa, tanto para os alunos como para mim enquanto futura professora. O desenvolvimento técnico, tático e interpessoal dos alunos foi notório, tal como o crescimento em termos de autonomia, responsabilidade e consciência coletiva. Através do MED, foi possível criar um contexto de aprendizagem autêntico, motivador e inclusivo, no qual todos os alunos participaram ativamente na construção do seu percurso. Inicialmente estruturada para 20 sessões, a unidade foi prolongada para 22, em virtude do elevado empenho, da motivação crescente e da evolução consistente dos alunos, que justificaram plenamente a extensão temporal do trabalho. A ação reflexiva, o planeamento colaborativo e o acompanhamento contínuo permitiram superar desafios e potenciar aprendizagens com impacto duradouro. Esta unidade confirmou, assim, o valor formativo do voleibol e a relevância de modelos pedagógicos centrados na vivência plena e participada da prática desportiva.

- Arikan, N. (2020). *Effect of sport education model-based social-emotional learning program on emotional intelligence*. International Education Studies, 13(4), 41–52.
- Gokce, E., Gunes, E., & Nalcaci, E. (2022). *The cognitive benefits of playing volleyball: A systematic review*. *Kafkas Journal of Medical Sciences*, 12(3), 270–280.
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., & Guarino, A. J. (2015). *Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626–641.
- Zwierko, M., Jedziniak, W., Popowczak, M., & Rokita, A. (2022). *Reactive agility in competitive young volleyball players: A gender comparison of perceptual-cognitive and motor determinants*. *Journal of Human Kinetics*, 85, 87–96.

Apêndice 4 - Unidade Didática de Patinagem

3.1.4.4.3. Patinagem

Enquadramento e Caracterização

A Patinagem configura-se como uma forma específica de deslocamento que associa o movimento humano à utilização de patins, possibilitando o deslize contínuo sobre superfícies planas. Trata-se de uma atividade cíclica de propulsão sobre rodas, que envolve a alternância coordenada entre fases de apoio e impulso de cada patim. Este movimento divide-se em duas fases distintas: uma fase dinâmica, composta por impulso, deslize e recuperação, e uma fase transitória, correspondente à saída e receção (Chen et al., 2019).

Enquanto modalidade motora, a patinagem exige um controlo apurado do equilíbrio estático e dinâmico, bem como ajustamentos constantes dos apoios corporais e da transferência do peso, de modo a manter a fluidez do deslocamento e a segurança na execução. Segundo Lacerda (1991), os primeiros contactos com esta prática são determinantes, na medida em que envolvem a aquisição de noções fundamentais como a distribuição do peso corporal, o domínio do centro de gravidade e a gestão das oscilações típicas do movimento sobre rodas. Vaz (2003) reforça esta ideia ao destacar a patinagem como uma atividade que mobiliza de forma contínua a agilidade, a destreza e a capacidade de resposta postural, promovendo o desenvolvimento da inteligência motora dos praticantes.

Do ponto de vista educativo, a patinagem assume uma importância significativa na promoção do desenvolvimento motor global dos alunos, estimulando adaptações neuromusculares e biomecânicas com impacto na coordenação motora geral, força dos membros inferiores e controlo postural. Estudos de Muehlbauer et al. (2013) e Filogna et al. (2023) comprovam que a natureza dinâmica desta prática é particularmente eficaz na ativação dos mecanismos de controlo postural e estabilidade, promovendo ainda a melhoria da perceção corporal e do controlo neuromuscular.

Neste sentido, a inclusão da patinagem no contexto da EF revela-se pedagogicamente pertinente, não só pelos benefícios físicos associados, mas também pelo seu potencial motivador, pela originalidade do conteúdo e pelas possibilidades de diferenciação pedagógica que oferece. A prática na escola permite a criação de situações de aprendizagem seguras e ajustadas aos diferentes níveis de desempenho, proporcionando a todos os alunos experiências motoras desafiantes, inovadoras e potenciadoras do prazer pelo movimento.

Adicionalmente, a patinagem apresenta uma vertente social e lúdica que pode ser explorada através de jogos, desafios, coreografias e esquemas cooperativos, favorecendo a autonomia, a criatividade, a comunicação e a ajuda mútua. Esta dimensão transversal articula-se com os objetivos gerais da disciplina de EF, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Avaliação Diagnóstica

A AD da UD de Patinagem foi realizada na primeira aula da unidade, no início do ano letivo, com o objetivo de identificar o nível inicial de domínio técnico dos alunos face às exigências específicas da modalidade. Através de uma grelha de observação detalhada, foram avaliados critérios como: levantar-se com equilíbrio, equilíbrio estático, deslocamento em linha reta, travagem, deslize de cócoras, controlo e equilíbrio na mudança de direção, deslize de costas, postura adequada e coordenação dos membros superiores e inferiores durante o deslocamento (Figura 16).

Avaliação Diagnóstica/Sumativa Patinagem										
Nº	Nome	Levantar-se com equilíbrio	Equilíbrio estático	Andar em linha reta sem perder o equilíbrio	Travagem	Desliza de cócoras	Controlo e equilíbrio na mudança de direção	Deslizar de costas	Postura adequada (olhar para a frente)	Coordenação MS e MI durante o deslocamento

Figura 16 - Parâmetros de Avaliação Diagnóstica/Sumativa de Patinagem

Os resultados obtidos permitiram enquadrar os alunos em dois níveis de desempenho: oito alunos no nível introdutório e seis no nível elementar. Esta distribuição pode ser consultada na Tabela 19, onde se identificam os alunos agrupados por nível de desempenho com base nos dados da AD.

Esta avaliação constituiu uma ferramenta essencial para a definição das metas operacionais da unidade, a organização das progressões e a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo uma resposta adequada ao perfil motor de cada aluno.

Tabela 19 - Avaliação Diagnóstica Patinagem

Avaliação Diagnóstica	
Introdução	Nº 1, 2, 6, 8, 10, 11, 12, 14
Elementar	Nº 3, 4, 5, 7, 9, 13

Objetivos Específicos da Unidade Didática

Com base nos resultados da AD, foram definidos objetivos específicos para dois níveis de desempenho, introdutório e elementar, de acordo com os referenciais das AEEF do ensino secundário. A diferenciação pedagógica foi assumida de forma clara, com tarefas específicas para cada grupo, ajustadas à complexidade técnica e às necessidades identificadas.

Os objetivos centraram-se no desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação e da fluência nas ações técnicas, assegurando simultaneamente a confiança, a autonomia e a participação segura na prática. A sua organização encontra-se sistematizada na Tabela 20 – Objetivos Específicos da UD de Patinagem.

Tabela 20 - Objetivos Específicos Patinagem

Nível Introdutório	Nível Elementar
- Arrancar para a frente, esquerda e direita com coordenação dos membros inferiores com a inclinação do tronco;	- Promover a cooperação e respeito mútuo, contribuindo para a melhoria coletiva, garantindo a segurança de todos e a manutenção do material.
- Deslizar em equilíbrio sobre um apoio (“Quatro”);	- Patinar para a frente e para trás com impulso alternado, ajustando a inclinação do tronco para mudar de direção.
- Deslizar para trás com os patins paralelos após impulso inicial;	- Deslizar para a frente e para trás sobre um patim e outro, mantendo o equilíbrio (“Quatro”).
- Deslizar de “cócoras” com controlo do movimento;	- Deslizar para a frente com um patim com a perna livre em extensão fletindo a portadora.
Realizar curvas e deslizar para a frente e para trás, desenhando “oitos” mantendo o equilíbrio;	- Realizar curvas com cruzamento de pernas, curvar com pés paralelos e travagens em “T” ou com travões no deslize para trás.
- Travar em “T” após deslizar para a frente, mantendo o equilíbrio e preparado para um novo deslize;	- Executar saltos de meia-volta e uma volta. Saltos a um ou dois pés sobre obstáculos, com receção controlada e equilibrada.
- Executar meia-volta em deslocamento, invertendo a orientação corporal para continuar o movimento.	- Deslizar sobre os dois patins, com os calcanhares juntos (“águia”) e inverte o sentido através desta posição.
	- Combinar habilidades aprendidas num percurso ou composição em pares/trios, com música, demonstrando fluidez e coordenação global.

Estratégias de Ensino

A complexidade técnica e os riscos associados à prática da patinagem exigiram uma abordagem metodológica intencionalmente estruturada, que assegurasse simultaneamente a aprendizagem progressiva e a segurança dos alunos. A diversidade de

níveis de proficiência identificada na AD justificou a divisão da turma em dois grupos, com tarefas distintas adaptadas às necessidades de cada subgrupo. Esta diferenciação não se limitou à seleção das tarefas, mas estendeu-se à escolha criteriosa dos modelos, métodos e estilos de ensino aplicados ao longo da unidade.

A utilização combinada de modelos com diferentes finalidades pedagógicas permitiu equilibrar a necessidade de estrutura e controlo técnico com a valorização da progressão individual. O MID foi essencial em momentos que exigiam elevada precisão e controlo motor, enquanto o modelo ~~desenvolvimental~~ favoreceu a adaptação das tarefas ao ritmo de cada aluno, promovendo uma aprendizagem gradual e sustentada. Esta opção metodológica assegurou que a aquisição técnica ocorresse com intencionalidade e segurança, respeitando o percurso de aprendizagem de cada praticante.

A escolha do método misto resultou da necessidade de alternar entre uma perspetiva holística do movimento, fundamental para a fluidez e integração técnica, e a decomposição das ações em partes específicas, sobretudo em exercícios de maior exigência técnica. Esta alternância permitiu responder a dificuldades concretas sem comprometer a continuidade da aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estilos de ensino foram selecionados com base nas exigências de cada momento: estilos mais diretivos nos exercícios de maior risco, estilos mais autónomos nas tarefas criativas e estilos cooperativos nas atividades com observação entre pares. Esta flexibilidade favoreceu a segurança, o envolvimento e o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos.

Para além disso, foram integradas estratégias complementares que potenciaram o envolvimento ativo e a diversidade metodológica, como a utilização de estações com tarefas diferenciadas, momentos de exploração expressiva em contextos coreográficos e dinâmicas lúdicas com desafios técnicos. Estas escolhas metodológicas, articuladas com os objetivos definidos, permitiram uma intervenção pedagógica ajustada, significativa e centrada no aluno, promovendo o desenvolvimento técnico, expressivo e social num ambiente desafiante, mas seguro. A organização geral destas estratégias encontra-se sistematizada na Tabela 21 – Estratégias de Ensino da UD de Patinagem.

Tabela 21 - Estratégias de Ensino UD Patinagem

Estratégias	Métodos utilizados
<p>Modelos de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrução Direta (MID) - Desenvolvimental (MD) 	<ul style="list-style-type: none"> • O MID foi utilizado em momentos de introdução de técnicas específicas, como a postura base, travagens, deslocamento e curvas. As tarefas foram estruturadas com base na demonstração, instruções claras e prática orientada, de modo a assegurar a execução correta e a segurança dos alunos, sobretudo dos que se encontravam no nível introdutório. • O MD foi aplicado através de tarefas organizadas segundo uma lógica de progressão gradual, com o intuito de favorecer o aperfeiçoamento técnico e a aplicação das habilidades em contextos mais exigentes. A estruturação diferenciada das tarefas permitiu acompanhar a evolução dos alunos, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e favorecendo a aquisição de competências motoras de forma consistente.
<p>Métodos de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Misto 	<ul style="list-style-type: none"> • O método misto foi adotado nas tarefas que exigiam uma perceção global da ação (deslize para a frente, cócoras, travagens, deslizar de costas, saltos piruetas), seguida do trabalho analítico de componentes específicas, como as mudanças de direção ou as curvas, fragmentando a técnica para facilitar a sua compreensão e execução. Após o refinamento técnico, retomava-se a execução global, para assegurar a integração e fluidez do movimento. Este método foi especialmente relevante em circuitos e sequências coreográficas.
<p>Estilos de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comando - Tarefa - Recíproco - Divergente 	<ul style="list-style-type: none"> • O estilo de comando foi utilizado nos momentos que exigiam maior controlo da turma e uniformidade na execução, como nos exercícios técnicos iniciais ou nas demonstrações conjuntas. O professor tomou todas as decisões, de maneira a orientar a turma de forma direta e sequencial, garantindo a segurança e a obtenção dos objetivos no que toca à aprendizagem dos movimentos. • O estilo por tarefa foi implementado em situações que exigiam trabalho técnico mais individualizado, nomeadamente nos circuitos com variantes ou progressões. Os alunos tiveram oportunidade de escolher entre diferentes níveis de complexidade nas tarefas propostas, de modo a adaptar a prática às suas necessidades e promover a autonomia e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. • O estilo recíproco foi aplicado nas tarefas em que alunos que não participaram na aula assumiam o papel de observadores e auxiliares dos colegas, com base nos critérios previamente definidos, de modo a promover a responsabilidade, cooperação e entreajuda. • O estilo divergente foi implementado nas fases finais das coreografias, especialmente nas tarefas de criação coreográfica. Os alunos foram convidados a encontrar múltiplas soluções para o mesmo desafio, como a criação de sequências em grupo ou a exploração de formas de deslocamento e transição, de forma a fomentar a criatividade, a partilha de ideias e a tomada de decisão coletiva.
<p>Estratégias complementares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino por estações; • Estratégias lúdicas e competitivas; • Cooperação entre pares;

	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecimento de material didático (Apêndice 11); • Exploração coreográfica.
--	--

Cronograma de conteúdos

A presente UD foi desenvolvida ao longo de 13 aulas de 50 minutos, organizadas numa sequência pedagógica que integrou momentos de diagnóstico, exercitação, aperfeiçoamento e avaliação. A planificação assentou numa lógica de diferenciação efetiva, com tarefas distintas para os alunos de nível introdutório e elementar, ajustadas às suas necessidades e capacidades motoras.

Os conteúdos foram trabalhados de forma progressiva e segura, com recurso a estratégias lúdicas, circuitos e desafios técnico-expressivos, promovendo o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação, da autonomia e da fluidez no deslocamento. A distribuição das sessões e respetivos conteúdos encontra-se sistematizada na Tabela 22 – Cronograma de Conteúdos da UD de Patinagem.

Tabela 22 - Cronograma de Conteúdos de Patinagem

Nº Aula Dia	Função Didática	Objetivos e Conteúdos		
1 3ª feira 5/11	Avaliação	<p>Objetivo: Aplicar bateria de testes para avaliar algumas habilidades motoras dos alunos nomeadamente equilíbrio e coordenação motora, de modo a compreender o nível dos alunos nas mesmas</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teste de equilíbrio estático • Teste de equilíbrio dinâmico • Teste de coordenação motora 		
2 5ª feira 7/11	Avaliação	<p>Objetivo: Avaliar as capacidades psicomotoras na matéria de ensino de Patinagem</p> <p>Conteúdos:</p> <table border="0"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar e Levantar • Equilíbrio estático • Patinar em frente • Travagem </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Deslizar de cócoras • Mudanças de direção • Deslizar de costas • Postura • Coordenação MS e MI </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar e Levantar • Equilíbrio estático • Patinar em frente • Travagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Deslizar de cócoras • Mudanças de direção • Deslizar de costas • Postura • Coordenação MS e MI
<ul style="list-style-type: none"> • Sentar e Levantar • Equilíbrio estático • Patinar em frente • Travagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Deslizar de cócoras • Mudanças de direção • Deslizar de costas • Postura • Coordenação MS e MI 			
3 5ª feira 7/11	Exercitação	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as técnicas básicas da patinagem nos alunos em nível elementar • Introduzir as técnicas básicas da patinagem nos alunos em nível introdutório <table border="0"> <tr> <td> <p>Conteúdos Nível Introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar e levantar • Equilíbrio estático (confiança com patins) • Deslizar para a frente (marchar nos colchões; deslizar com ajuda) </td> <td> <p>Conteúdos Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cócoras • Deslize para a frente • Deslize costas • Travagem • “oitos” </td> </tr> </table>	<p>Conteúdos Nível Introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar e levantar • Equilíbrio estático (confiança com patins) • Deslizar para a frente (marchar nos colchões; deslizar com ajuda) 	<p>Conteúdos Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cócoras • Deslize para a frente • Deslize costas • Travagem • “oitos”
<p>Conteúdos Nível Introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar e levantar • Equilíbrio estático (confiança com patins) • Deslizar para a frente (marchar nos colchões; deslizar com ajuda) 	<p>Conteúdos Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cócoras • Deslize para a frente • Deslize costas • Travagem • “oitos” 			
4 5ª feira 14/11	Exercitação	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o equilíbrio, a confiança e as habilidades básicas de patinagem, como marchar, mudar de direção e patinar para frente com a ajuda de professores e equipamentos de apoio no nível introdutório • Aperfeiçoar as habilidades de patinar em frente com postura adequada, além de aplicar essas técnicas de forma controlada em atividades e jogos, promovendo maior autonomia e segurança no nível elementar 		

		Conteúdos Nível Introdutório <ul style="list-style-type: none"> Sentar e levantar; equilíbrio estático; deslizar para a frente; mudanças de direção (progressões colchão) Deslizar para a frente (progressões fora do colchão – carrinho de compras, ajuda professores) 	Conteúdos Nível Elementar <ul style="list-style-type: none"> Travagens Mudanças de direção Deslizar para a frente (postura adequada; coordenação MS/MI) Curvas
5 5ª feira 14/11	Exercitação	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o equilíbrio, a confiança e as habilidades básicas de patinagem, como marchar, mudar de direção e patinar para frente com a ajuda de professores e equipamentos de apoio no nível introdutório Aperfeiçoar as habilidades de curvar e travar, além de aplicar essas técnicas de forma controlada em atividades e jogos, promovendo maior autonomia e segurança no nível elementar 	
		Conteúdos Nível Introdutório <ul style="list-style-type: none"> Sentar e levantar; equilíbrio estático; deslizar para a frente; mudanças de direção (progressões colchão) Deslizar para a frente (progressões fora do colchão – carrinho de compras, ajuda professores) Equilíbrio estático - Jogo estátua nos colchões 	Conteúdos Nível Elementar <ul style="list-style-type: none"> Travagem – jogo da estátua Deslizar para a frente Cócoras Mudanças de direção Curvas “oitos”
6 5ª feira 21/11	Exercitação	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Promover o aquecimento e a familiarização com os patins através de jogos lúdicos, reforçando as técnicas de progressões sobre o colchão e com o carrinho para aumentar o equilíbrio e controle, no nível introdutório Reforçar as técnicas aprendidas na aula anterior por meio de jogos lúdicos de aquecimento e um circuito, desenvolvendo habilidades de movimento, equilíbrio e controle em diferentes situações no nível elementar 	
		Conteúdos Nível Introdutório <ul style="list-style-type: none"> Jogos lúdicos de aquecimento Reforço das técnicas e progressões colchão e fora do colchão (carrinho) 	Conteúdos Nível Elementar <ul style="list-style-type: none"> Jogos lúdicos de aquecimento Reforço das técnicas aprendidas na aula anterior Circuito (deslize para a frente, curvas, “oitos”, cócoras, saltos)
7 5ª feira 21/11	Exercitação	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Promover o aquecimento e a familiarização com os patins através de jogos lúdicos, reforçando as técnicas de progressões sobre o colchão e com o carrinho para aumentar o equilíbrio e controle, no nível introdutório Reforçar as técnicas aprendidas na aula anterior por meio de jogos lúdicos de aquecimento e um circuito, desenvolvendo habilidades de movimento, equilíbrio e controle em diferentes situações no nível elementar 	
		Conteúdos Nível Introdutório <ul style="list-style-type: none"> Equilíbrio, confiança e controlo - Jogo lúdico com um patim Deslize para a frente, curvas, cócoras - circuito lúdico (progressões no colchão e no carrinho) 	Conteúdos Nível Elementar <ul style="list-style-type: none"> Equilíbrio e controle - Jogo lúdico Manipulação de objeto em deslize, piruetas, saltos, cócoras, curvas, “oitos”, travagem - Circuito lúdico
8 5ª feira 28/11	Exercitação/ Aperfeiçoamento	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Melhorar as técnicas básicas da patinagem nos alunos em nível elementar de forma mais lúdica Introduzir as técnicas básicas da patinagem nos alunos em nível introdutório de forma mais lúdica 	
		Conteúdos Nível Introdutório <ul style="list-style-type: none"> Controlo e equilíbrio - Jogo lúdico (balão em grupo) Deslize para a frente, travagem, curvas, mudanças de direção, 	Conteúdos Nível Elementar <ul style="list-style-type: none"> Controlo e equilíbrio - Jogo lúdico (balão em grupo) Manipulação de objeto em deslize, piruetas, saltos, cócoras, curvas, “oitos”, travagem - Circuito lúdico

		cócoras- Circuito lúdico com progressões no colchão e no carrinho	
9 5ª feira 28/11	Exercitação/ Aperfeiçoamento	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Melhorar as técnicas básicas da patinagem nos alunos em nível elementar de forma mais lúdica Introduzir esquemas coreográficos nos alunos em nível elementar Introduzir as técnicas básicas da patinagem nos alunos em nível introdutório de forma mais lúdica <p>Conteúdos Nível Introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> Travagens; Mudanças de direção; Curvas 1º Circuito nível elementar (Cócoras, Deslize para a frente, Travagens, “oitos”) 	<p>Conteúdos Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> Deslizar de costas Esquemas coreográficos
10 5ª feira 5/12	Exercitação/ Aperfeiçoamento	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Experienciar os skills básicos do jogo de hóquei e introduzir técnicas com maior dificuldade no nível elementar de forma mais lúdica Introduzir as técnicas mais avançadas da patinagem nos alunos em nível introdutório de forma mais lúdica <p>Nível Introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> Deslize para a frente e Travagem- Jogo lúdico (galo) Circuito 1 e 2 do nível elementar (Cócoras, Deslize para a frente (postura adequada; coordenação MS/MI), Deslize costas, Travagem, “oitos”, mudanças de direção curvas/cruzamentos) 	<p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> Deslize para a frente e Travagem - Jogo lúdico (galo) Hóquei em patins Deslize de Costas e Mudanças de direção com um pé - Circuito
11 5ª feira 5/12	Consolidação	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Experienciar os skills básicos do jogo de hóquei e introduzir técnicas com maior dificuldade no nível elementar de forma mais lúdica Introduzir as técnicas mais avançadas da patinagem nos alunos em nível introdutório de forma mais lúdica Introduzir e desenvolver de forma autónoma esquemas coreográficos nos alunos em nível elementar e introdutório <p>Nível Introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> Mudanças de direção e cruzamentos para curvar - Circuito Introdução nos esquemas coreográficos de forma simplificada 	<p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> Esquemas coreográficos com e sem orientação
12 5ª feira 12/12	Consolidação e Avaliação	<p>Objetivo: Avaliar os conteúdos abordados ao longo das aulas</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentar e Levantar Equilíbrio estático Patinar em frente Travagem 	<ul style="list-style-type: none"> Deslizar de cócoras Mudanças de direção Deslizar de costas Postura Coordenação MS e MI
13 5ª feira 12/12	Avaliação	<p>Objetivo: Aplicar bateria de testes para avaliar algumas habilidades motoras dos alunos nomeadamente equilíbrio e coordenação motora, de modo a compreender o nível dos alunos nas mesmas após aplicação de uma UD de Patinagem</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teste de equilíbrio estático Teste de equilíbrio dinâmico Teste de coordenação motora 	

Avaliação Sumativa

A AS de Patinagem foi realizada na última sessão, em contexto de prática real, permitindo observar a aplicação dos conteúdos trabalhados ao longo das 13 aulas. Foram avaliadas as mesmas competências da AD.

Os resultados revelaram uma evolução global positiva, com a maioria dos alunos a atingir os critérios definidos para o nível elementar. Apenas dois alunos permaneceram no nível introdutório, demonstrando ainda dificuldades em algumas ações técnicas. A distribuição final dos alunos por nível de desempenho encontra-se apresentada na Tabela 23 – Avaliação Sumativa de Patinagem.

Tabela 23 - Avaliação Sumativa Patinagem

Avaliação Sumativa	
Introdução	Nº 12, 14
Elementar	Nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13

Balço da UD

A UD de Patinagem revelou-se um processo de E-A enriquecedor, exigente e motivador, estruturado ao longo de 13 aulas consecutivas, devido à sua integração num estudo específico. Embora inicialmente estivesse previsto que esta UD fosse dividida entre dois períodos letivos, a sua aplicação contínua revelou-se mais benéfica para a consolidação das aprendizagens, garantindo uma evolução progressiva, segura e coerente. A abordagem adotada teve como base um ensino centrado no aluno, com diferenciação clara entre os níveis de desempenho identificados na AD, assegurando uma resposta adequada às necessidades de todos os alunos. Importa ainda referir que esta unidade foi lecionada em articulação com a colega de estágio, o que permitiu uma maior personalização do acompanhamento, otimização da gestão do espaço e dos recursos, e uma intervenção mais próxima junto de cada grupo de alunos.

Os objetivos traçados para os dois níveis foram atingidos. Os alunos de nível introdutório demonstraram melhorias visíveis no e na autonomia, na coordenação, no equilíbrio e nos exercícios técnicos básicos, passando de uma dependência quase total de apoio externo para a realização de circuitos com maior fluidez e segurança. No final da unidade, apenas dois alunos permaneceram neste nível, o que confirma uma evolução positiva e consistente. Por outro lado, os alunos do nível elementar evidenciaram um progresso técnico claro, dominando tarefas mais complexas, como curvas com

cruzamento de pernas, travagens em T, piruetas, saltos e execução de esquemas coreográficos.

As estratégias pedagógicas utilizadas foram, na sua generalidade, eficazes e ajustadas ao perfil da turma. A combinação dos MID e MD permitiu equilibrar momentos de controlo técnico com fases de progressão individualizada. A utilização do método misto revelou-se particularmente adequada, possibilitando uma abordagem integrada entre a execução global e o foco analítico em componentes técnicas mais exigentes. Esta alternância garantiu a fluência e a precisão necessárias à evolução dos alunos.

A escolha dos estilos de ensino foi pautada por intencionalidade e flexibilidade. O estilo de comando foi fundamental em tarefas que implicavam maior risco ou necessidade de uniformização; o estilo por tarefa favoreceu a adaptação dos exercícios à proficiência de cada aluno; o recíproco permitiu potenciar a observação entre pares e a entreajuda; e o estilo divergente foi essencial nas tarefas coreográficas e criativas, promovendo a autonomia, a expressão individual e a construção coletiva do conhecimento. Apesar do equilíbrio observado, o estilo de descoberta guiada poderia ter sido utilizado com maior frequência, sobretudo nas fases de transição entre circuitos e na preparação dos esquemas coreográficos, criando mais oportunidades para a exploração pessoal e o pensamento crítico.

As funções de ensino desempenhadas revelaram-se ajustadas à especificidade da matéria e ao perfil dos alunos. Destaca-se a clareza na apresentação das tarefas, o feedback regular e motivacional, a criação de um clima de aula seguro e positivo, bem como a gestão eficaz dos recursos e do tempo disponível. As dinâmicas de grupo, os desafios técnicos e lúdicos, os jogos de cooperação e as propostas expressivas contribuíram para aumentar o envolvimento da turma, potenciando o desenvolvimento técnico, emocional e social dos alunos.


Ainda assim, há aspetos que poderiam ter sido otimizados. Em determinados momentos, a explicação de tarefas mais complexas exigia maior estruturação e clareza. A gestão dos tempos e a alternância entre os dois grupos nem sempre foram equilibradas, o que, pontualmente, limitou a exploração plena de alguns conteúdos. A comunicação técnica, embora funcional, poderia ter sido mais precisa em determinados momentos, reforçando os critérios de execução ou as expectativas das tarefas propostas.

Em síntese, esta unidade permitiu atingir aprendizagens significativas e duradouras. A reflexão pedagógica constante demonstrou um elevado compromisso com a qualidade do ensino, com destaque para a adaptação contínua às necessidades do grupo.

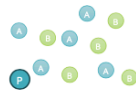

A opção por uma sequência intensiva de aulas, a coadjuvação com a colega de estágio e a diversificação metodológica foram fatores decisivos para o sucesso da intervenção. A título pessoal, o facto de eu própria ter aprendido a patinar ao longo da preparação e implementação da unidade permitiu-me compreender de forma mais empática as dificuldades dos alunos, antecipar erros comuns e comunicar de forma mais clara e acessível, reforçando a eficácia da minha intervenção pedagógica. A UD de Patinagem cumpriu, de forma consistente, os seus objetivos, promovendo o desenvolvimento motor, a autonomia, a criatividade e o prazer pela prática da AF.

- Chen, J., Xu, K., Ma, H., & Ding, X. L. (2019). Motion characteristics of human roller skating. *Biology Open*, 8(2), bio037713.
- Filogna, S., Beani, E., Martini, G., Ceragioli, B., Guidi, E., & Sgandurra, G. (2023). Does roller-skating sport improve motor abilities in pediatric population? *Gait & Posture*, 104, 90-95.
- Lacerda, S. (1991). O hóquei em patins. Porto: Edições Asa.
- Muehlbauer, T., Kuehnen, M., & Granacher, U. (2013). Inline skating for balance and strength promotion in children during physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 665-681.
- Vaz, V. (2003). *Seleção e exclusão desportiva de jovens hoquistas em fase de especialização desportiva: Investigação aplicada a jogadores do escalão etário de 15-16 anos de vários níveis de competição* (Tese de Mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Apêndice 5 - Exemplo Plano de Aula

Professor Cooperante		Professor Ricardo Oliveira			Professor Estagiário		Madalena Dória				
Aula N°	Data	Dia	Hora	Ano/Turma	Duração	N° de Alunos	Espaço				
44 e 45	16/01	5ª feira	8h-9h40	12º 3	100'	14	Pavilhão Norte				
Matérias de Ensino		Objetivos Gerais				Recursos					
Voleibol (nº3 e 4)		<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e físico no voleibol, através da prática progressiva de toques de dedos, manchete, remate e serviço, incentivando a cooperação, a comunicação e o respeito pelas regras do jogo 				Cones grandes, 14 bolas de voleibol, redes de badminton					
Conteúdos		Descrição e Objetivos Específicos				Organização e Esquemática		Tempo			
Parte Inicial											
Receção dos Alunos Fornecimento de informação sobre a aula		<ul style="list-style-type: none"> Receber e cumprimentar os alunos Informar sobre a aula: iniciação MED no voleibol, aquecimento com relação com bola, trabalho de toque de dedos e manchete, jogo 2x2 com variantes e diferentes focos e aptidão física 				Alunos dispostos em semicírculo diante do professor		1'	8h06		
Aquecimento	Relação com bola	<ol style="list-style-type: none"> Estafeta em toque de dedos – Dividir a turma em 4 equipas. Cada aluno realiza deslocamentos curtos enquanto faz toques de dedos, passando a bola ao colega na linha oposta. Focando no controlo do toque em deslocamento e cooperação entre colegas. – 5' Bater a bola e passar por baixo – cada aluno com uma bola deve bater a bola com força no chão de modo a elevá-la e cada vez que ela bate no chão deve tentar passar por baixo da mesma o máximo de vezes até que levante até uma altura em que não seja possível passar por baixo – 2'30 Toque de dedos alto + toca nos ombros/cabeça – cada aluno com uma bola realiza toque de dedos altos e antes da bola descer tocar nos ombros ou na cabeça, após descer ou agarra e volta a fazer ou realiza toque de dedos novamente – 2'30 						10'	8h16		
		<p>Objetivo: Promover a familiarização com a bola de voleibol, trabalhando o controlo e a coordenação motora de forma progressiva e dinâmica, incentivando a interação e a cooperação entre os alunos.</p>									
Parte Principal											
Ações Técnicas do Voleibol		Toque de dedos ± Manchete		<p>Estação 1: Controlo no Toque e Manchete Exercício 1 (Toque de Dedos) – Realizar toques de dedos altos direcionados para os espaldares, focando na precisão e altura do toque. Exercício 2 (Manchete) – Lançar a bola para o ar, deixar cair, e após tocar no chão, executar uma manchete controlada para cima. Objetivo: Desenvolver o controlo e a precisão nos toques de dedos e na manchete, melhorando a trajetória e altura da bola.</p> <p>Estação 2: Direcionar para o Colega Exercício 1 (Toque de Dedos) - Em duplas, um aluno realiza toques de dedos para direcionar a bola para dentro de um cone que está com o colega. Alternam após cada tentativa. Exercício 2 (Manchete) - Em duplas, um aluno realiza manchetes direcionadas para dentro do cone seguradas pelo colega. Alternam a função após cada tentativa. Objetivo: Trabalhar a direção que se pretende colocar a bola e o controlo na execução dos toques, tanto no toque de dedos como na manchete, garantindo maior precisão.</p> <p>Estação 3: Controlo e Adaptação Postural Exercício 1 (Toque de Dedos) - Realizar toques de dedos enquanto o aluno tenta sentar-se gradualmente, mantendo o controlo da bola. Exercício 2 (Manchete) - Executar pequenos toques com o antebraço de apenas um braço, alternando os lados.</p>				Alunos distribuídos em 3 grupos (1 de 6 e 2 de 4), um por estação, a cada 3' muda de exercício, a cada 6' muda de estação de estação. 2/3' de explicação		18'	8h36
		<p>Objetivo: Melhorar o controlo em situações de adaptação postural e desenvolver a coordenação em ações de toque com o antebraço.</p>									
Pausa para hidratação 2'											
Situação de jogo 2x2 ou 3x3		Variante 1 – toque de dedos		<p>Realizar sempre 3 toques.</p> <ol style="list-style-type: none"> Aluno lança a bola para o colega, o colega lança de volta e este envia a bola em toque de dedos para o campo adversário, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. Lança para o colega, que recebe em toque de dedos enviando de volta e este envia em toque de dedos, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. Auto-lançamento e toque de dedos para o colega, que recebe em toque de dedos enviando de volta e este envia em toque de dedos, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. Sem agarrar a bola e apenas com toque de dedos <p>Nota: dependendo do nível dos alunos realizam uma das opções acima</p>				Alunos dispostos nos 3 campos previamente definidos. 4 duplas e 2 triplas jogam 2x2 e 3x3 nesses campos		40'	9h20

		<p>Objetivo: Desenvolver o controle e a precisão do toque de dedos, promovendo a comunicação e a organização em equipa.</p>		
	<u>Variante 2 - manchete</u>	<p>Realizar sempre 3 toques.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Auto-lançamento e manchete para o colega, que recebe em toque dedos/manchete enviando de volta e este envia em toque de dedos/manchete, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. 2. Sem agarrar a bola, recebe em manchete, passa em toque de dedos/manchete, envia em toque de dedos/manchete <p>Objetivo: Melhorar a recepção da bola em manchete e a sua direção para um colega, garantindo a continuidade das jogadas.</p>		
	<u>Variante 3 - Remate</u>	<p>Realizar sempre toques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno lança a bola para o colega, o colega lança de volta e este envia a bola remate para o campo adversário, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. 2. Lança para o colega, que recebe em toque dedos/manchete enviando de volta e este envia em remate para o campo adversário, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. 3. Auto-lançamento e toque dedos para o colega, que recebe em toque dedos/manchete enviando de volta e este envia remate para o campo adversário, no outro lado recebe agarrado e realiza o mesmo. 4. Sem agarrar a bola, recebe em manchete, passa em toque de dedos, envia em remate <p>Objetivo: Treinar a finalização de jogadas com remates controlados, utilizando a técnica apropriada.</p>		
	<u>Variante 4 - serviço</u>	<p>Iniciar o jogo com um serviço (por baixo ou por cima – variar), seguido de 3 passes antes de enviar a bola para o campo adversário. Podem realizar as opções anteriores, alternando a equipa que serve, alunos mais proficientes realizam jogo normal.</p> <p>Objetivo: Trabalhar a execução do serviço e a transição para jogadas subsequentes, desenvolvendo precisão e estratégia.</p>		

Aptidão Física	<u>AMRAP em duplas - 8'</u>	<p>10 sprints laterais tocando na linha (5 para cada lado) - Foco: Melhorar a velocidade de reação e mudanças de direção.</p> <p>10 agachamentos com salto - Foco: Força nas pernas e resistência.</p> <p>10 flexões explosivas na parede Foco: Fortalece os membros superiores, importantes para serviços e remates.</p> <p>10 prancha dinâmica a tocar no ombro (10 em cada ombro) Foco: Estabilidade do core, essencial para recepções.</p> <p>Objetivo: Melhorar a capacidade física geral no voleibol, desenvolvendo velocidade de reação, força explosiva, resistência muscular e estabilidade do core, essenciais para a execução eficiente das ações técnicas do jogo.</p>	<p>Alunos em dupla espalhados pelo espaço de forma aleatória</p> 		9h30
Parte Final					
Informações sobre a próxima aula		<p>Dar alongamentos</p> <p>Próxima aula será teórica, Pavilhão Nortes, desportos de combate – trazer camisolas velhas</p>	<p>Alunos dispostos em semicírculo diante do professor</p> 	5'	9h35

Apêndice 6 - Exemplo de Reflexão de Aula

Professor Cooperante		Professor Ricardo Oliveira			Professor Estagiário		Madalena Dória		
Aula Nº	Data	Dia	Hora	Ano/Turma	Duração	Nº de Alunos	Espaço		
44 e 45	16/01	5ª feira	8h-9h40	12º 3	100'	14	Pavilhão Norte		
Matérias de Ensino		Objetivos Gerais					Recursos		
Voleibol (nº3 e 4)		<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e físico no voleibol, através da prática progressiva de toques de dedos, manchete, remate e serviço, incentivando a cooperação, a comunicação e o respeito pelas regras do jogo 					Cones grandes, 14 bolas de voleibol, redes de badminton		
Reflexão nº30									
<p>A aula marcou o início dos treinos da pré-época no âmbito do Modelo de Educação Desportiva (MED) no voleibol. Comecei a sessão com uma apresentação clara e objetiva dos conteúdos, garantindo que os alunos compreendessem o propósito das atividades propostas. O aquecimento consistiu em exercícios de relação com bola, com um caráter lúdico que manteve os alunos motivados e focados, promovendo a fluidez da aula e preparando-os para as tarefas seguintes. Posteriormente, desenvolvi um conjunto de exercícios para aperfeiçoar as técnicas de toque de dedos e manchete, organizados em estações. Cada estação incluía uma tarefa relacionada com o toque de dedos e outra com a manchete, sendo o tempo dividido entre ambas de acordo com as minhas instruções. Esta metodologia permitiu maior repetição dos exercícios por aluno, alterações constantes de tarefa que promoveram maior dinamismo e a possibilidade de correções individualizadas e adaptações, conforme necessário. As estações também ajudaram a evitar monotonia, mantendo os alunos ativos e envolvidos.</p> <p>Após uma breve pausa para hidratação, organizei os alunos em duplas aleatórias para jogos em formato 2x2, delimitando os campos com sinalizadores. Este formato permitiu avaliar de forma mais detalhada o nível técnico de cada aluno em situações simplificadas, complementando a avaliação diagnóstica anterior, que se limitou a jogos 6x6. As duplas foram organizadas de forma a agrupar alunos com níveis de proficiência semelhantes. Os jogos seguiram uma progressão técnica, iniciando-se com a utilização exclusiva do toque de dedos e evoluindo gradualmente com a introdução da manchete, do remate e do serviço. Planei progressões desde o nível mais fácil até ao mais difícil, mas, por serem alunos do 12.º ano, pedi que começassem no nível mais complexo no toque de dedos, realizando os três toques exclusivamente com essa técnica. A partir daqui, personalizei o ensino, regredindo nos grupos que apresentaram dificuldades e progredindo nos que demonstraram consolidação de cada fase.</p> <p>Um dos aspetos menos positivos da aula foi a necessidade de adaptação devido à realização de um torneio de futsal no pavilhão principal, o que levou à transferência da aula para pavilhão 2 utilizando as redes de badminton. Este contexto desvirtuou um pouco o realismo do jogo e dificultou a execução por parte dos alunos mais proficientes. Além disso, embora o principal objetivo da aula fosse o aperfeiçoamento técnico, não abordei o posicionamento para receção e ataque, o que teria antecipado conteúdos da próxima aula, permitindo uma otimização do tempo.</p> <p>Em termos de funções de ensino, a apresentação dos conteúdos foi clara e objetiva, com os alunos a compreenderem facilmente os objetivos. Planeei a aula com antecedência, garantindo uma organização eficiente do material e transições fluidas. A gestão do tempo foi adequada e as adaptações ao nível dos alunos foram bem integradas. Durante a aula, circulei pelas estações para realizar correções e oferecer feedback frequente, mas ainda enfrentei dificuldades em corrigir eficazmente alguns alunos, pois, mesmo após explicações claras, continuam a cometer os mesmos erros. Ao nível da afetividade, mantive</p>									

uma relação harmoniosa e um ambiente positivo, observando e reajustando a intervenção sempre que necessário. Terminei a aula com exercícios de alongamento e tirando dúvidas sobre o MED.

Apêndice 7 - Questionário de Avaliação da Motivação para a Educação Física

Questionário de Avaliação da Motivação para a Educação Física

Este questionário tem como objetivo perceber se a tua motivação para a disciplina de Educação Física mudou ao longo do ano letivo, tendo em conta as diferentes unidades didáticas e atividades abordadas.

* Indica uma pergunta obrigatória

Motivação para a Educação Física

1. 1. Como classificarias o teu nível de motivação para a disciplina de Educação Física no início do ano letivo?

Marcar apenas uma oval.

- Muito baixo
 Baixo
 Médio
 Alto
 Muito Alto

2. 2. E agora, no final do ano letivo, consideras que o teu nível de motivação para a disciplina de Educação Física, se alterou?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, aumentou
 Sim, diminuiu
 Não, manteve-se igual

25/06/25, 00:13

Questionário de Avaliação da Motivação para a Educação Física

6. 4.1. Explica o que te impactou mais nas atividades que selecionaste acima. *

7. 5. A motivação para a prática de desporto fora da escola alterou-se ao longo do ano?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, aumentou
 Sim, diminuiu
 Não mudou

8. 6. De forma geral, em que medida sentiste que a diversidade de atividades (tanto as unidades didáticas como as atividades pontuais) contribuiu para o teu interesse pela Educação Física?

Marcar apenas uma oval.

- Contribuiu muito
 Contribuiu algo
 Contribuiu pouco
 Não contribuiu nada

Perceção Pessoal e Participação

25/06/25, 00:13

Questionário de Avaliação da Motivação para a Educação Física

3. 3. Quais das seguintes unidades didáticas mais te motivaram a participar nas aulas de Educação Física? (Podes escolher mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Basquetebol
 Patinagem
 Badminton
 Aptidão física
 Voleibol
 Atletismo
 Desportos de combate
 Danças sociais

4. 3.1. Explica o que te impactou mais nas Unidades Didáticas que selecionaste acima. *

5. 4. De todas as atividades pontuais que fizemos ao longo do ano (atletismo para cegos, snorkeling, escalada, tiro com arco, ultimate frisbee, petanca, spinning, ginástica de trampolins), quais foram as que mais te motivaram? (Podes escolher mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

25/06/25, 00:13

Questionário de Avaliação da Motivação para a Educação Física

9. 7. Em que medida sentiste que a participação nas aulas de Educação Física te ajudou a melhorar em alguma área (aptidão física, trabalho em equipa, coordenação motora, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito
 Alguma melhoria
 Pouca melhoria
 Nenhuma melhoria

10. 8. O que mais te motivou a participar nas aulas de Educação Física este ano? *

Marcar apenas uma oval.

- Diversidade das atividades
 Melhorias na minha condição física
 O apoio do professor
 Interação com os colegas

11. 9. O teu nível de participação no desporto fora da escola alterou-se ou irá alterar-se?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, aumentou
 Sim, diminuiu
 Não mudou

Apêndice 8 - Artigo Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos

Dória, M., Freitas, F., Oliveira, R. & Antunes, H.

Resumo

A patinagem tem vindo a ser explorada como uma ferramenta pedagógica inovadora na Educação Física, com potencial para promover o desenvolvimento motor, a motivação e a satisfação dos alunos. Este estudo investigou o impacto da introdução da patinagem nas aulas de Educação Física, quanto ao equilíbrio, coordenação e motivação dos alunos. A investigação adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa, envolvendo 58 alunos entre os 14 e 18 anos, divididos em dois grupos (controlo e intervenção) e 23 professores de Educação Física.

Os resultados evidenciaram melhorias significativas no equilíbrio e na coordenação motora dos alunos do grupo de intervenção, bem como um aumento da sua motivação intrínseca e satisfação com as aulas. A análise dos questionários revelou que 89,9% (32) dos alunos avaliaram a experiência como positiva, destacando a aprendizagem de novas habilidades e a superação de desafios. Paralelamente, 95,7% (22) dos professores reconhecem a relevância da patinagem para o desenvolvimento motor e psicossocial, embora apontem a falta de formação específica e de recursos materiais como desafios para a sua implementação.

Conclui-se que a patinagem se revela como uma prática pedagógica vantajosa, com benefícios no desenvolvimento das habilidades motoras e na motivação dos alunos. No entanto, a sua integração no currículo requer investimentos tanto na formação dos docentes como em infraestruturas adequadas. Investigações futuras poderão aprofundar o impacto a longo prazo da patinagem no desempenho físico e na adesão dos alunos à prática desportiva.

Palavras-Chave: Educação Física, Patinagem, Habilidades Motoras, Motivação, Ensino.

Introdução

A Educação física desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências motoras, cognitivas e socio emocionais fundamentais para um estilo de vida ativo e saudável. No contexto escolar, a diversificação das práticas desportivas é crucial para estimular o interesse e a motivação dos alunos, permitindo-lhes explorar diferentes modalidades e desenvolver habilidades motoras variadas. A patinagem, enquanto atividade física, tem vindo a ganhar relevância como uma ferramenta pedagógica inovadora, capaz de aliar os desafios motores à diversão e ao envolvimento ativos dos alunos.

A patinagem caracteriza-se como uma ação motora cíclica de propulsão que envolve equilíbrio, coordenação e controlo postural, fatores que contribuem para o desenvolvimento da aptidão física e para o aumento da consciência corporal dos alunos. Diversos estudos indicam que a prática da patinagem pode ter um impacto positivo na aquisição de competências motoras fundamentais, especialmente na melhoria do equilíbrio dinâmico e da coordenação motora (Filogna et al., 2023; Zhao, Wang & Hou, 2020). Além disso, segundo a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), a introdução de atividades desafiadoras e motivadoras pode reforçar o envolvimento dos alunos, o que estimula a sua motivação intrínseca e a sua participação ativa nas aulas de Educação Física.

Com o presente estudo pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos:

- Caracterizar a experiência dos alunos na patinagem;
- Avaliar a evolução e desenvolvimento das habilidades técnicas e motoras (coordenação e equilíbrio) dos alunos, após a lecionação de uma unidade didática de patinagem;
- Analisar a satisfação e motivação dos alunos para a abordagem à patinagem nas aulas de Educação Física;
- Aferir a perceção dos professores acerca da patinagem enquanto matéria de ensino.

1. Revisão de Literatura

1.1 A Patinagem enquanto modalidade desportiva

A patinagem é uma forma de locomoção baseada no movimento humano, porém com a utilização de patins, envolvendo um movimento contínuo em superfícies planas

(Chen, Xu, Ma, & Ding, 2019) É uma atividade motora complexa que promove o desenvolvimento global da criança, potencializando adaptações neuromusculares e biomecânicas essenciais. Do ponto de vista do desenvolvimento motor, esta modalidade melhora a coordenação geral, exigindo um controlo postural e ajustes constantes a nível do equilíbrio. Além disso, estimula a lateralidade, a noção espacial e a capacidade de movimentar diferentes partes do corpo de forma independente. O facto de serem requisitados movimentos rítmicos e fluidos, reforça a perceção corporal, a agilidade e a motricidade fina e global dos alunos.

Para Lacerda (1991), dá-se a importância nos primeiros contatos com a atividade, a aquisição do equilíbrio, a correta distribuição dos apoios, a propulsão e os desequilíbrios necessários para o movimento, utilizando os patins. Segundo Vaz (2003) patinar não é mais que um jogo de equilíbrio, de agilidade e de destreza, ajustando as suas ações no sentido de orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.

Em Portugal, esta modalidade encontra-se dividida em 3 atividades sendo estas a Patinagem Artística (PA), Velocidade (PV) e Hóquei em Patins (HP).

1.2. A Patinagem nas aulas de Educação Física

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) constituem o conjunto de competências, conhecimentos e capacidades fundamentais, que os alunos devem adquirir em cada matéria, ano de escolaridade ou ciclo de ensino. Estas aprendizagens definem os padrões mínimos esperados para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais da disciplina de Educação Física, garantindo a progressão consistente e equitativa ao longo do percurso escolar. No caso da matéria de patinagem, esta pode desenvolver competências específicas tais como: o equilíbrio, a coordenação e as competências interpessoais (Direção-Geral da Educação, 2018).

A patinagem está presente como matéria de ensino nas aprendizagens essenciais desde o 1º ciclo até o Ensino Secundário. No primeiro ciclo o foco está nas competências motoras fundamentais, sendo assim, a patinagem é um excelente motor utilizado como uma prática, estimulando habilidades como o controlo corporal e a exatidão nos movimentos. Já nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, o foco incide no aperfeiçoamento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, bem como, na aplicação prática das aprendizagens em contextos específicos. Além disso, integra o

desenvolvimento de competências transversais tais como a cooperação, resiliência e tomada de decisão, fundamentais para o crescimento global dos alunos.

Na verdade, não existe uma obrigatoriedade explícita para abordar esta modalidade nas aulas de EF, porém, há uma liberdade pedagógica para integrá-la, dependendo dos recursos e da motivação dos alunos, um fator que o professor deverá considerar no seu planeamento. Esta autonomia possibilita ao professor implementar uma prática pedagógica flexível e contextualizada adequando a patinagem às necessidades e interesses dos alunos, bem como, às metas educativas, promovendo assim o envolvimento ativo dos alunos.

Uma pesquisa conduzida por Bungi (2017) explorou as potencialidades da patinagem artística como conteúdo para as aulas de educação física escolar. Através de uma abordagem qualitativa, foram recolhidos depoimentos de oito professores de patinagem, com o objetivo de compreender os seus percursos profissionais, os obstáculos enfrentados e a viabilidade de implementar essa prática no ambiente escolar.

Os resultados sugerem que patinagem artística pode ser uma valiosa adição às aulas promovendo equilíbrio, coordenação motora e ampliação do repertório cultural dos estudantes. No entanto, a pesquisa identificou limitações como o custo elevado dos materiais e a escassez de locais apropriados para a prática. Essas dificuldades poderiam ser enfrentadas com iniciativas de parceria e maior visibilidade para o desporto.

1.3 Patinagem e o desenvolvimento de habilidades motoras

Existem vários estudos que se centram na análise destas competências (equilíbrio e coordenação), nomeadamente um estudo realizado por Muejlbauer, Kuehnen e Granacher (2013) que analisou os efeitos de um programa de patinagem em linha na força e no equilíbrio de crianças entre os 11 e os 12 anos. Os resultados revelaram melhorias significativas no equilíbrio no grupo de intervenção. A patinagem demonstrou ser uma ferramenta segura, motivadora e eficaz para o desenvolvimento motor, com elevada adesão dos participantes e potencial para integração no currículo escolar. Os benefícios observados são atribuídos ao caráter dinâmico da patinagem, que desafia o controlo postural, criando um ambiente propício para desenvolvimento neuromuscular.

Anos mais tarde, um estudo quantitativo conduzido por Lange (2018) investigou o efeito de uma unidade de patinagem na aptidão física, incluindo a avaliação do equilíbrio estático através do teste “modified stork standing balance test”. Os resultados revelaram que os grupos de intervenção apresentaram uma melhoria significativa ao nível

do equilíbrio estático em comparação com o grupo de controle. Esses dados sugerem que a prática de patinagem contribui ativamente para o desenvolvimento do equilíbrio estático, indicando que as melhorias observadas nos grupos experimentais podem ser atribuídas diretamente à intervenção da patinagem.

Um outro estudo quantitativo realizado por Zhao, Wang & Hou (2020) analisou os impactos da prática de patinagem nas crianças e adolescentes na sua saúde física. Os investigadores avaliaram diferentes dimensões da aptidão física, incluindo equilíbrio, força dos membros inferiores, velocidade, resistência física e adaptabilidade social, com medições realizadas antes e após a intervenção. Os resultados indicaram que os participantes do grupo experimental apresentaram melhorias significativas em todos os parâmetros avaliados comparativamente ao grupo controle. Especificamente, o equilíbrio, a força dos membros inferiores, a velocidade, a resistência e a adaptabilidade social foram diretamente responsabilizados pela prática da patinagem.

Mais recentemente um estudo realizado por Filogna, Beani, Martini, Ceragioli, Guidi e Sgandurra (2023), onde os participantes foram submetidos a avaliações antes e depois da intervenção, utilizando ferramentas como o Movement Assessment Battery for Children – 2nd Editions (MABC-2) e testes específicos que mediram vários parâmetros, sendo um deles a coordenação, relacionados com a patinagem. Adicionalmente, o estudo utilizou uma plataforma de análise do equilíbrio estabilométrico, Virtual Reality Rehabilitation System (VRRS, Khymeia, Italy), para avaliar o equilíbrio postural.

Os dados obtidos demonstraram melhorias consideráveis nos diferentes aspetos avaliados. Tanto a coordenação como o equilíbrio postural melhoraram, o que revela que a patinagem pode ser um método valioso para atuar nas habilidades motoras e posturais das crianças, aproveitando a alta motivação, envolvimento e um ambiente lúdico.

1.4 Motivação para a Patinagem

A Teoria da Autodeterminação (TAD), de Deci e Ryan (2000), explica a motivação humana com base em identifica três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Quando estas necessidades são satisfeitas, promovem a motivação intrínseca, o bem-estar psicológico e o crescimento pessoal.

Esta teoria torna-se especialmente relevante no ensino de modalidades como a patinagem em educação física, pois esta atividade permite aos alunos adquirirem autonomia, desenvolverem competência e relacionarem-se com os outros.

Estudos específicos sobre a motivação para a prática de patinagem são limitados. No entanto, pesquisas relacionadas com modalidades semelhantes, como o hóquei em patins, oferecem perspectivas valiosas. Por exemplo um estudo comparativo entre diferentes escalões etários no hóquei em patins, desenvolvido por Almeida, Folgado, Matos, Mesquita e Silva (2019) revelou que o “trabalho de quipá” é um fator motivacional predominante entre atletas. Além disso, constatou-se que a “influência extrínseca” e a “aprendizagem técnica” tendem a diminuir à medida que a idade dos praticantes aumenta.

Além disso, uma revisão de literatura sobre a motivação na prática de patinagem artística infantojuvenil destacou que a motivação é essencial para a prática da mesma, e para isso os alunos devem estar intrinsecamente motivados para superar obstáculos, como quedas e dificuldades técnicas, enquanto os pais e professores devem motivar os alunos extrinsecamente. Um ambiente motivador criado pelo professor, também poderá contribuir para uma prática mais prazerosa (Tudry, 2012).

Um estudo, realizado por Sousa, Anversa, Flores, Souza e Costa (2016) sobre a motivação nas aulas de Educação Física identificou que fatores como a autonomia, competência e relacionamento influenciam positivamente o envolvimento dos alunos. A introdução de atividades novas e desafiadoras, como o caso da patinagem, pode atender a essas necessidades psicológicas básicas, aumentando a motivação intrínseca dos estudantes.

Através de um estudo desenvolvido por Wang (2016) concluiu-se que a satisfação nas aulas de patinagem está diretamente relacionada com o aumento do interesse e a melhoria da qualidade de aprendizagem. Fatores como flexibilidade pessoal, domínio técnico e suporte de professores foram identificados como fundamentais para o empenhamento dos alunos. Além disso, os participantes no estudo relataram que a prática regular promove benefícios físicos, como equilíbrio, coordenação motora e controle emocional, reforçando o impacto positivo da modalidade no bem-estar geral.

Mais recentemente, um estudo conduzido por Sun (2024) examinou a relação entre a satisfação dos alunos e o interesse na aprendizagem de patinagem. Os resultados apresentados destacaram que a modalidade disponibiliza benefícios físicos e psicológicos, tais como a melhoria da flexibilidade, coordenação e equilíbrio emocional. A qualidade do ensino e o suporte dos professores foram fatores determinantes para o envolvimento dos alunos, porém incluem alguns desafios tais como a falta de recursos e as limitações pedagógicas. A investigação recomenda o aprimoramento do conteúdo

técnico, o investimento na capacitação do docente e a promoção de estratégias inclusivas para aumentar a adesão e o impacto positivo da patinagem no ambiente educacional.

Apesar da escassez de estudos específicos nesta área, a relevância desta prática como ferramenta pedagógica é evidente. Assim este estudo procurará preencher esta lacuna ao investigar o impacto da patinagem na motivação satisfação dos alunos.

2. Metodologia

Este capítulo apresenta de forma detalhada a metodologia adotada no estudo sobre o impacto da patinagem no equilíbrio e coordenação motora dos alunos, bem como os seus efeitos para a qualidade de vida e motivação para a prática

2.1. Grupo de Estudo

O grupo de estudo foi constituído 58 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, provenientes de duas escolas localizadas na Região Autónoma da Madeira (RAM). Para fins de análise, a amostra foi dividida em dois grupos distintos: o grupo de controlo (22 alunos do 11º ano) e o grupo de intervenção (22 alunos do 9º ano e 14 alunos do 12º ano).

A seleção da amostra foi realizada com base na conveniência e acessibilidade proporcionadas pelo contexto do estágio pedagógico, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, no ano letivo 2024-2025. As turmas escolhidas para o estudo foram as mesmas com as quais os investigadores e os restantes elementos da equipa de campo estavam a trabalhar durante o período de estágio, o que permitiu uma aplicação direta e prática das intervenções e métodos.

Além dos alunos, o grupo de estudo foi composto por 23 professores, com mais de 10 anos de experiência, pertencentes a duas escolas da Região Autónoma da Madeira.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionários

Para a recolha de dados neste estudo, foram aplicados três questionários distintos, cada um com objetivos específicos e direcionados a diferentes grupos de participantes. A aplicação dos questionários seguiu um protocolo rigoroso para garantir a validade dos dados e a minimização de interferências externas.

1. Questionário Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física

O primeiro instrumento aplicado consistiu num questionário desenvolvido especificamente para este estudo, com o objetivo de recolher informações detalhadas sobre o histórico desportivo dos alunos, as suas experiências e vivências prévias na patinagem, o interesse e anseios pessoais pela matéria e a perceção dos alunos sobre potenciais contributos da patinagem para a sua aptidão física e saúde.

Para assegurar a validade deste instrumento, recorreu-se ao método Delphi (Marques & Freitas, 2018) a primeira versão submetida à revisão de especialistas na área, que analisaram o conteúdo e sugeriram alterações para aprimorar a clareza e relevância das perguntas. A versão final do primeiro questionário foi estruturada em cinco secções principais: i) questões demográficas, para caracterizar o perfil dos participantes; ii) perguntas específicas sobre a experiência dos alunos na patinagem em diferentes contextos; iii) interesses e anseios dos alunos relativamente à patinagem; iv) perceção dos alunos sobre os contributos da patinagem para a aptidão física e a saúde; v) questões sobre a posse de patins em casa e o tamanho do calçado dos alunos.

Este questionário foi administrado antes da aplicação dos testes motores e dos testes de avaliação das componentes específicas da patinagem, garantindo que a recolha de dados antecederse as avaliações físicas.

Os alunos responderam individualmente, aos questionários, que foram disponibilizados previamente através da plataforma Google Forms, com os formulários disponibilizados previamente no Google Classroom da turma. Para garantir a qualidade das respostas, foram previamente instruídos sobre a importância de compreender cada questão e responder com total sinceridade.

2. Questionário Satisfação e Motivação sobre a experiência de patinagem nas aulas de Educação Física

O segundo questionário foi aplicado após a intervenção pedagógica, com o propósito de avaliar o impacto da experiência na perceção dos alunos. Pretendia-se compreender a forma como vivenciaram a aprendizagem da patinagem, analisando o nível de satisfação, a evolução percebida nas habilidades motoras, o grau de conforto e segurança, a motivação e o envolvimento na prática.

Tal como no primeiro questionário, este também foi sujeito ao método Delphi (Marques & Freitas, 2018). O questionário foi disponibilizado digitalmente, seguindo o mesmo procedimento do primeiro, através do Google Forms no Classroom, permitindo um acesso facilitado e assegurando que cada aluno pudesse responder de forma autónoma.

3. Questionário Perceção dos Professores

O terceiro questionário foi direcionado aos professores de Educação Física de duas escolas, com o intuito de recolher percepções sobre a aplicação da patinagem no ensino escolar. Este instrumento focou-se em aspetos como:

- Frequência com que a patinagem é abordada nas aulas;
- Principais desafios para a sua implementação;
- Relevância da modalidade para o desenvolvimento motor dos alunos;
- Necessidade de formação específica e infraestrutura adequada;
- Possíveis estratégias para melhorar a sua inclusão no currículo.

Tal como os questionários aplicados aos alunos, o questionário dirigido aos professores também foi sujeito ao método Delphi (Marques & Freitas, 2018). Ao contrário dos questionários dos alunos, este foi partilhado via WhatsApp, num grupo restrito apenas a professores de Educação Física das escolas participantes. Tal abordagem permitiu uma maior adesão e facilidade na recolha de respostas, uma vez que os docentes podiam responder no momento mais conveniente.

2.2.2. Bateria de testes de aptidão física

O segundo instrumento aplicado foi uma bateria de testes criada com base em testes e protocolos de testes validados cientificamente. Esta bateria de testes que teve como objetivo avaliar o equilíbrio e a coordenação motora, foi composta por três testes, dois para o equilíbrio (dinâmico e estático) e um para a coordenação motora.

Para o equilíbrio estático, utilizou-se o Modified Stork Standing Balance Test (mSSBT), de Lange (2018), que mede a capacidade de se equilibrar numa perna com os olhos fechados, maximizando o tempo de permanência nessa posição sem perder o equilíbrio.

O equilíbrio dinâmico foi avaliado através do Modified Star Excursion Balance Test (mSEBT), adaptado de Muehlbauer et al. (2013), no qual o aluno deve equilibrar-se numa perna enquanto alcança, com a outra, o ponto mais distante em três direções distintas. Este teste permite medir a estabilidade corporal em movimento e foi utilizado para investigar a capacidade de manter o equilíbrio em movimento.

Para a coordenação motora foi utilizado um dos testes da bateria Motor Competence Assessment (MCA), de Rodrigues, Luz, Cordovil, Pombo, & Lopes (2022), onde o aluno deve realizar o maior número possível de saltos laterais num intervalo de 15 segundos, mantendo os pés juntos e aterrando numa superfície retangular dividida por uma pequena tábua de madeira. O teste permite avaliar a coordenação nos alunos,

medindo a capacidade de realizar saltos laterais com precisão e velocidade num tempo limitado.

Antes da aplicação destes testes, foi realizada uma preparação metódica da equipa de campo, envolvendo a orientação para a correta execução dos protocolos de avaliação, o manuseamento e a utilização adequada dos materiais e o alinhamento dos procedimentos de avaliação. Esta etapa inicial incluiu a aplicação experimental dos diferentes testes a uma amostra representativa, conduzida por todos os membros da equipa de campo. Este processo visou permitir a subsequente análise da fiabilidade intergrupla, etapa crucial para avaliar a consistência entre os avaliadores.

2.2.3. Bateria de testes técnicos da Patinagem

Para aferir o nível de aprendizagem dos alunos na matéria de patinagem, foram avaliados vários aspetos técnicos, de modo a determinar a sua proficiência. Este processo foi realizado previamente à abordagem da unidade didática de patinagem, tendo em vista identificar as competências iniciais dos alunos.

Para tal, com base nas aprendizagens essenciais definidas para os ciclos e anos de ensino das turmas intervencionadas, que apresentavam objetivos idênticos, foram selecionadas técnicas básicas da patinagem, descritas na Figura 1, que serviram de referência para a aplicação de uma avaliação diagnóstica e sumativa, antes e depois da aplicação da unidade didática, respetivamente.

Com o objetivo de avaliar com precisão os critérios estabelecidos, foi criada uma escala de avaliação de 1 a 4, na qual o nível 1 corresponde à incapacidade de realização da técnica e o nível 4 indicar uma execução exemplar.

Avaliação Diagnóstica/Sumativa Patinagem										
Nº	Nome	Levantar-se com equilíbrio	Equilíbrio estático	Andar em linha reta sem perder o equilíbrio	Travagem	Deslizar de cóccera	Controlo e equilíbrio na mudança de direção	Deslizar de costas	Parar - Parar adequada (ótilar para a frente)	Coordenação adequada (ótilar para a frente)

Figura 1- Conteúdos Técnicos Avaliados

2.2.4. Aplicação de uma unidade didática de patinagem

A unidade didática foi elaborada com base nas Aprendizagens Essenciais comuns a ambos os ciclos ensino. Esta estruturação foi complementada pelos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, previamente descrita, com o intuito de adaptar as aulas às necessidades e aos diferentes níveis de proficiência dos alunos.

O principal objetivo consistiu em promover o desenvolvimento motor dos alunos, desde aqueles com maior dificuldade, como levantar-se e deslizar autonomamente, até aos que já possuíam competência na matéria, permitindo-lhes aperfeiçoar a técnica e adquirir habilidades mais complexas.

A unidade didática teve a duração de 10 aulas de 50 minutos, distribuídas ao longo de 5 semanas. Para orientar esta intervenção pedagógica, foi elaborado um cronograma detalhado com os conteúdos e objetivos específicos para cada aula, que serviu de guia no planeamento e implementação das aulas. Este cronograma encontra-se disponível em anexo.

2.3. Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados diversos procedimentos estatísticos com recurso ao software SPSS 29.0. Primeiramente, realizou-se uma análise descritiva, na qual foram calculados valores médios e o desvio padrão. Os resultados apresentam-se sob a forma de tabelas e gráficos, contendo frequências absolutas e relativas. Seguidamente, foi aplicado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, com o objetivo de verificar se os dados seguiam uma distribuição normal. Para comparar os resultados das avaliações repetidas dos alunos, foram utilizados dois testes estatísticos distintos. Quando os dados apresentaram distribuição normal, aplicou-se o teste t para amostras emparelhadas. No entanto, quando os pressupostos de normalidade não foram cumpridos, recorreu-se ao teste de Wilcoxon. Todas as análises inferenciais foram conduzidas considerando um nível de significância de 5%.

3. Resultados

1 – Questionário 1 - Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física

A amostra deste questionário foi composta por 34 alunos, 2 alunos do grupo de intervenção não responderam, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. A distribuição por género revelou que 38,2% (13) dos alunos são do sexo masculino e 61,8% (21) do sexo feminino. Relativamente ao ano de escolaridade, 61,8% (21) dos alunos frequentam o 9.º ano e 38,2% (13) estão no 12.º ano.

No que concerne à prática de patinagem nas aulas de Educação Física, 82,4% (28) dos alunos nunca tiveram essa experiência, enquanto apenas 17,6% (6) já praticaram, como é possível verificar na figura 2. A prática de patinagem revelou-se dispersa, com

maior incidência no 1.º ciclo (33,3% - 2 alunos) entre os poucos alunos que indicaram experiência, não havendo qualquer aluno que tenha praticado no ensino secundário.

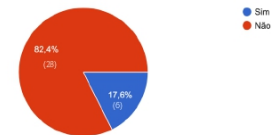


Figura 2 - Respostas " Já praticaste Patinagem na Educação Física?"

Relativamente à prática no âmbito do Desporto Escolar, verificou-se que a maioria dos alunos (82,4%, 28) não participou em atividades de patinagem neste contexto, enquanto 17,6% (6) referem ter participado. Destes, 3 alunos (50%) relataram práticas pontuais, 2 (33,3%) praticaram durante um ano letivo e apenas 1 (16,7%) praticou por mais de um ano letivo.

Em contexto federado, apenas 14,7% (5 alunos) indicaram ter praticado patinagem (Fig 3), sendo a modalidade mais frequente a Patinagem Artística (60%, 3 alunos), seguida da Patinagem de Velocidade (40%, 2 alunos), não havendo alunos praticantes ou ex-praticantes de hóquei em patins. Quanto à duração da prática federada, 40% (2 alunos) praticaram por menos de um ano, 40% (2 alunos) entre um e dois anos e 20% (1 aluno) por mais de três anos.

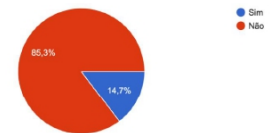


Figura 3 - Respostas "Já praticas Patinagem no Desporto Federado?"

A prática de patinagem em contexto de lazer revelou que 52,9% (18 alunos) da amostra já tiveram esta experiência, com a frequência variando entre "raramente" (38,9%- 7 alunos) e "às vezes" (44,4% - 8 alunos), conforme se observa na figura 4.

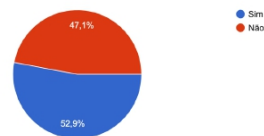


Figura 4 - Respostas "Já praticaste Patinagem em contexto de lazer?"

No que respeito à inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física, a maioria dos alunos (61,8% - 21 alunos) considera pertinente ou muito pertinente a sua introdução, com 32,4% (11 alunos) e 29,4% (10 alunos), respetivamente (Fig. 5).

Quanto ao aspeto que atrai mais os alunos na prática da patinagem, a diversão foi o mais citado, com 24 respostas (70,6%), o facto de ser uma matéria de ensino pouco habitual surgiu como a segunda maior motivação, mencionada por 18 alunos (52,9%). Por sua vez, a possibilidade de aprender novos movimentos foi assinalada por 14 alunos (41,2%) e o desafio inerente à modalidade foi apontado como fator de atração por 12 alunos (35,3%).

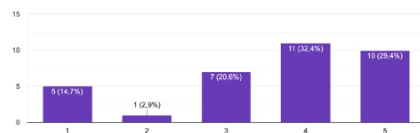


Figura 5 - Pertinência da patinagem nas aulas de Educação Física

Relativamente ao receio associado à prática da patinagem, 70,6% dos alunos (24) afirmaram não ter medo de praticar patinagem enquanto 29,4% dos alunos (10) indicaram sentir receio. Entre os alunos que manifestaram apreensão, 9 indicaram que o principal fator de preocupação era o medo de cair, seguido da falta de equilíbrio, mencionada por 8 alunos. Adicionalmente, 5 alunos apontaram a falta de coordenação como um obstáculo, enquanto 4 referiram a dificuldade em aprender os movimentos (Fig. 6).

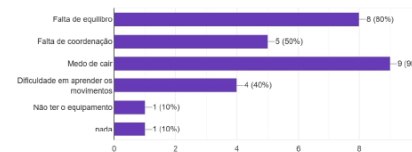


Figura 6 - Principais receios dos alunos na patinagem

Em relação ao contributo da patinagem para a melhoria da condição física, os alunos foram solicitados a avaliar o impacto da modalidade numa escala de 1 (não contribui nada) a 5 (contribui muito). Os resultados evidenciam que 70,6% dos alunos atribuíram pontuações iguais ou superiores a 4, demonstrando um reconhecimento generalizado da patinagem como uma modalidade benéfica para a condição física. Por outro lado, apenas 1 aluno (2,9%) não reconhece nenhum benefício significativo na prática da patinagem para a condição física.

No que toca aos benefícios que os alunos acreditam que a patinagem pode proporcionar à saúde, a opção mais selecionada foi a melhoria do equilíbrio, mencionada por 33 participantes (97,1%). Tanto o fortalecimento muscular como a melhoria da consciência corporal foram indicados por 18 alunos (52,9%), igualmente o aumento da resistência física e a redução do stress foram assinalados por 15 alunos (44,1%). Ainda assim, o aumento da resistência física e a redução do stress foram assinalados por 15 alunos (44,1%), correspondendo à mesma percentagem de respostas no questionário (Fig. 7).

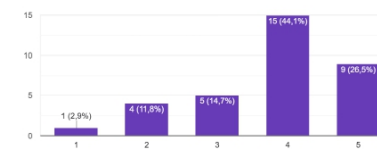


Figura 7 - Contributos para uma boa forma física

2- Testes de Habilidades Técnicas na Patinagem

A amostra inicial foi composta por 36 alunos, no entanto, os dados apresentados referem-se apenas a 32 alunos, uma vez que 4 alunos não realizaram a avaliação final. A tabela 1 demonstra a evolução significativa das competências de patinagem entre a

avaliação inicial e final, evidenciando melhorias estatisticamente relevantes em todas as habilidades analisadas ($P < 0,001$).

Entre as competências avaliadas, a Travagem destacou-se como a habilidade com maior evolução, apresentando uma diferença média de 1,92 valores (de 1,17±0,39 para 3,09±0,88). Também se evidenciaram as melhorias em Curvas e Patinar de Costas, com diferenças médias de 1,53 e 1,52 valores, respectivamente.

Por outro lado, Mudança de Direção foi a habilidade com menor evolução, registrando um aumento médio de 1,21 valores (de 1,61±0,84 para 2,82±0,95).

Tabela 1 - Resultados Testes Habilidades Técnicas

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 – 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 – 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 – 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 – 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 – 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 – 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 – 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 – 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 – 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

3 - Testes de Motores – Coordenação e Equilíbrio

Coordenação

Verifica-se em ambos os grupos uma melhoria da performance no teste motor da coordenação, contudo apenas com significado estatístico para o grupo de Intervenção ($t=3,226$; $p=0,003$). No grupo de intervenção verifica-se uma melhoria da performance neste teste motor de 23,13±10,31 para 27,91±9,67.

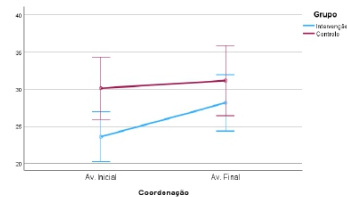


Figura 8 – Coordenação Motora

Equilíbrio

No grupo de intervenção, verifica-se um aumento do valor médio da avaliação inicial para a final em todos os parâmetros do equilíbrio dinâmico, contudo com significado estatístico no equilíbrio PLD, PME e PMD ($p < 0,05$). No grupo de controle registra-se uma diminuição dos valores médios à exceção do EqD AD, contudo sem significado estatístico (Tab.2).

Em ambos os grupos (controle e intervenção), verifica-se uma diminuição dos valores médios no Equilíbrio Estático, sem significado estatístico ($p < 0,05$).

Tabela 2 - Resultados Testes Equilíbrio Estático e Dinâmico

	Grupo de controle (n=22)			Grupo de Intervenção (n=32)		
	Av Inicial	Av Final	p	Av Inicial	Av Final	p
EqED	12,06±6,47	10,94±8,13	0,181	11,75±8,96	11,08±19,03	0,127
EqEE	13,79±9,92	11,02±8,29	0,455	13,59±14,51	10,94±8,13	0,262
EqD AD	61,84±8,26	62,14±8,60	0,998	60,74±12,39	62,32±7,26	0,331
EqD AE	62,25±8,62	60,70±8,94	0,125	60,41±11,95	62,65±6,83	0,093
EqD PLD	90,25±14,83	88,82±15,44	0,563	83,72±17,80	90,25±10,21	0,018
EqD PME	83,70±16,85	85,45±14,57	0,423	81,43±16,76	86,59±10,00	0,030
EqD PMD	86,70±15,24	86,41±14,88	0,970	80,97±16,58	86,42±10,63	0,028
EqD PLE	87,93±15,30	87,52±14,79	0,219	85,07±17,42	88,36±9,95	0,213

4 – Resultados Questionário Satisfação e Motivação sobre a experiência de patinagem nas aulas de Educação Física

Neste questionário, a amostra foi composta por 36 alunos, dos quais 63,9 (23) eram do sexo feminino e 36,1% (13) do sexo masculino. Relativamente ao ano de escolaridade, 61,1% (22) frequentam o 9º ano e 38,9% (14) o 12º ano.

Quanto à avaliação do conteúdo e da aprendizagem das aulas a maioria dos alunos (77,8%, 28 alunos) considerou que as aulas foram fáceis ou muito fáceis de entender de acordo com a figura 9. Em termos de conforto e segurança, 63,9% (23) dos alunos relataram sentir-se seguros ou muito seguros durante as aulas.

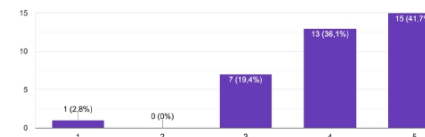


Figura 9 – Avaliação do conteúdo e aprendizagem

No que respeito à evolução nas habilidades de patinagem, 86,1% dos alunos indicaram que evoluíram muito ou muitíssimo ao longo das 10 aulas, sendo que 66,7% (24 alunos) referiram ter aprendido algo novo e útil, como demonstrado na figura 10 e 11. Entre os aspetos mais apreciados, destacaram-se “aprender novos movimentos” (61,1%; 22 alunos), “melhorar o equilíbrio e a coordenação” (66,7%; 24 alunos) e a “sensação de liberdade ao patinar” (69,4%; 25 alunos).

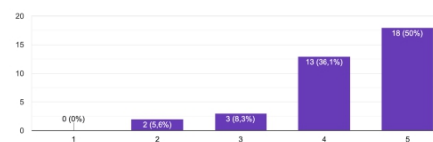


Figura 10 - Percepção da evolução das habilidades na Patinagem

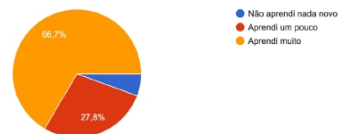


Figura 11 - Percepção sobre a aprendizagem durante as aulas

Relativamente ao método de ensino, 88,9% (32) dos alunos avaliaram-no como bom ou excelente, enquanto 47,3% (17 alunos) consideraram que os equipamentos e materiais eram suficientes e em bom estado. Em relação ao desafio e esforço, 44,4% (16 alunos) indicaram nível intermédio e 27,8% (10 alunos) um nível elevado.

A motivação dos alunos para praticar patinagem fora das aulas aumentou em 66,7% (24 alunos) dos casos, e 58,3% (21 alunos) consideram que a patinagem deveria ser uma atividade regular nas aulas de Educação Física, como evidenciado na figura 12 e 13. No geral, 89,9% (32) dos alunos avaliaram a experiência como satisfatória ou muito satisfatória, e 86,1% (31 alunos) classificaram as aulas como divertidas ou muito divertidas.

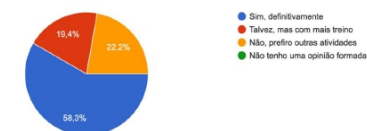


Figura 12 - Motivação para praticar patinagem após as aulas

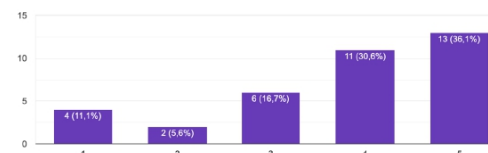


Figura 13 - Patinagem como atividade regular na Educação Física

O empenho dos alunos nas aulas também foi notável, com 91,7% (33 alunos) a afirmar que estavam muito empenhados ou deram o seu melhor ao longo das sessões.

5 – Resultados do Questionário de Percepção dos Professores

O presente questionário teve um total de 23 respostas de professores de Educação Física, 17 do sexo masculino (73,9 %) e 6 do sexo feminino (26,1 %). Todos os professores inquiridos (100%) possuem mais de 10 anos de experiência no ensino da disciplina de Educação Física. Relativamente ao nível de ensino, 4 professores (17,4%) lecionam no 2.º ciclo, 8 (34,8%) no 3.º ciclo, e a maioria, representada por 18 professores (78,3%), leciona no ensino secundário.

Dos professores envolvidos, 13 (56,5%) indicaram já ter abordado a patinagem como conteúdo nas suas aulas de Educação Física, enquanto 10 (43,5%) afirmaram nunca a ter lecionado. Entre os professores que referem incluir a patinagem no seu ensino,

verifica-se uma predominância da sua utilização esporádica, sendo que 53,8% (7) dos docentes indicam utilizá-la ocasionalmente, 38,5% (5) apenas em atividades pontuais ou extracurriculares e apenas um professor menciona abordá-la regularmente, pelo menos uma vez por período letivo, conforme representado na figura 14.

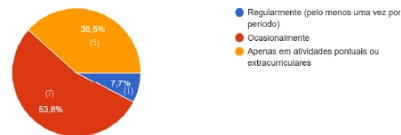


Figura 14 – Frequência das aulas de Patinagem

Por outro lado, entre aqueles que não incluem a patinagem no planeamento das suas aulas, os motivos mais apontados foram a insegurança e a pouca familiarização com a modalidade (8 professores). Além disso, 7 docentes atribuíram esta ausência à falta de formação específica, enquanto 6 destacaram a insuficiência de material adequado como principal obstáculo. A grande maioria dos professores, 95,7% (22 docentes), reconhece a patinagem como uma modalidade relevante para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, o que contrasta com apenas um professor que considera esta prática irrelevante.

Relativamente à formação e ao apoio que os professores tiveram durante a sua formação inicial, verifica-se que 19 docentes (82,6%) nunca contemplaram nenhuma unidade curricular ou módulo relacionado com a patinagem, nem no plano de estudos do mestrado nem da licenciatura (Fig. 15).

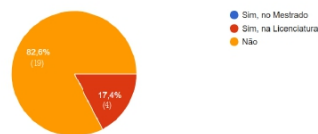


Figura 15 – Presença de uma unidade curricular ou módulo no plano de estudos

Apenas 4 professores (17,4%) indicaram ter abordado esta temática durante a licenciatura. No entanto, mais de metade dos docentes, 14 (60,9%), já frequentaram um curso ou formação sobre o ensino da patinagem, enquanto 9 (39,1%) afirmaram não ter tido qualquer tipo de formação nesta área (Fig. 16).

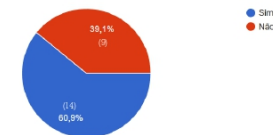


Figura 16 – Frequência de formação

Quanto à questão sobre como a inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física poderia ser melhorada, 18 professores sugerem a realização de formações específicas para docentes, 17 apontam para a necessidade de aquisição de material apropriado, 8 referem maior apoio pedagógico e curricular, e 6 consideram essencial a melhoria das infraestruturas escolares.

No que diz respeito aos resultados de questão aberta, sobre os maiores benefícios da inclusão da patinagem na Educação Física escolar revelam um consenso entre os professores quanto ao seu impacto positivo no desenvolvimento motor e psicossocial dos alunos. As respostas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo uma análise estruturada dos principais benefícios identificados.

A nível motor, a patinagem é amplamente reconhecida como uma atividade que contribui significativamente para a melhoria da coordenação motora e do equilíbrio, sendo estes os aspetos mais frequentemente mencionados pelos docentes. Vários professores referiram ainda o trabalho proprioceptivo, essencial para a perceção corporal e o ajustamento postural durante o movimento. Além disso, a exigência muscular inerente à prática da patinagem foi destacada como um fator determinante para o desenvolvimento de novas habilidades motoras.

No que diz respeito à experiência motora e diversificação das práticas, a patinagem foi considerada uma modalidade inovadora, proporcionando aos alunos novas vivências motoras e o aumento do tempo de empenho motor. Por ser uma prática pouco abordada no currículo tradicional, os docentes sublinharam o seu potencial para motivar

os alunos, promovendo a diversidade das atividades e evitando a monotonia associada às modalidades convencionais.

A nível psicossocial, os professores referiram que a patinagem favorece a superação de desafios, desenvolvendo a resiliência, a capacidade volitiva e a confiança dos alunos. Foi igualmente mencionada a sua relevância na promoção de valores desportivos, como o companheirismo, a amizade e a interajuda, reforçando assim o papel da Educação Física na formação integral dos alunos.

Alguns docentes ainda destacaram a patinagem como uma atividade diferenciadora e desafiadora, permitindo a exploração de uma forma de locomoção não natural ao ser humano e contribuindo para o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas de forma lúdica e envolvente.

As sugestões apresentadas pelos professores relativamente ao que fariam para promover uma maior utilização da patinagem nas escolas convergem essencialmente em dois eixos fundamentais: a necessidade de material adequado e a formação específica para os docentes.

No que diz respeito à disponibilização de material, a maioria dos inquiridos destaca a aquisição de patins e outros equipamentos específicos como um fator determinante para a implementação desta modalidade no contexto escolar. Além da existência de material em número suficiente para os alunos, é salientada a importância da qualidade, segurança e higienização dos equipamentos, bem como a renovação periódica dos materiais de desgaste. Alguns professores sugerem ainda a criação de protocolos com associações ou federações desportivas para facilitar o acesso a equipamentos a custos mais reduzidos.

Relativamente à formação dos professores, os docentes consideram essencial uma maior oferta de formação pedagógica e técnica para garantir que a patinagem possa ser abordada de forma segura e eficaz nas aulas de Educação Física. A necessidade de formação contínua e especializada é amplamente referida, reforçando a ideia de que muitos professores não se sentem preparados para incluir esta modalidade no seu planeamento letivo.

Para concluir, alguns inquiridos mencionam a importância da diversificação e adaptação dos espaços escolares, garantindo condições apropriadas para a prática da patinagem. Entre as sugestões, incluem-se a melhoria da gestão dos espaços desportivos, a democratização da modalidade no contexto letivo e a sua possível introdução no 1.º ciclo do ensino básico, permitindo um contacto mais precoce dos alunos com esta prática.

4. Discussão dos Resultados

1- Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física e Testes das Habilidades Técnicas

As melhorias significativas registadas nas competências técnicas da patinagem podem ser analisadas à luz da experiência prévia dos alunos, tal como reportada nos dados recolhidos no primeiro questionário. A maioria dos alunos nunca praticou patinagem em aulas de Educação Física/Desporto Escolar (82,4%; 28) e apenas uma pequena percentagem tinha experiência federada (14,7%; 5). Em lazer, apesar de 52,9% (18 alunos) dos alunos referirem ter experiência, esta era maioritariamente pontual ou irregular. Este cenário inicial revela que os alunos partiram de níveis de competência bastante baixos ou inexistentes na modalidade.

O impacto do programa de intervenção refletiu-se nos progressos significativos alcançados pelos alunos, com as maiores melhorias verificadas em competências técnicas mais exigentes (travagem, curvas e patinar de costas), o que pode estar relacionado com o caráter inovador da prática e o seu efeito motivador. No entanto, competências que requerem maior estabilidade e coordenação (mudança de direção e postura e coordenação MS/MI) apresentaram avanços mais moderados, possivelmente influenciados por receios reportados no questionário inicial, como "medo de cair" (26,5%; 9 alunos) e "falta de equilíbrio" (20,6%; 7 alunos).

Estes resultados corroboram a opinião de 61,8% (21 alunos) dos alunos que consideram pertinente ou muito pertinente a inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física, confirmando o seu valor para o desenvolvimento de competências técnicas. Assim, a patinagem demonstra ser uma prática educativa enriquecedora, capaz de proporcionar progressos significativos mesmo em alunos sem experiência prévia.

2- Resultados dos Testes Motores com a Revisão de Literatura

Os progressos registados na coordenação motora e no equilíbrio dos alunos refletem a eficácia da unidade didática implementada e podem ser analisados em comparação com os resultados apresentados na revisão de literatura, que destaca a eficácia de programas de patinagem no desenvolvimento destas competências.

Os resultados do presente estudo, que evidenciam melhorias significativas tanto na coordenação motora como no equilíbrio no grupo de intervenção, corroboram os achados da literatura. Tal como reportado por Muejlbauer et al. (2013), um programa de patinagem integrado na educação física demonstrou ser eficaz no desenvolvimento do equilíbrio,

com progressos observados no grupo de intervenção em comparação ao grupo de controlo. De forma semelhante, o presente estudo registou um aumento significativo do desempenho nos parâmetros relacionados com o equilíbrio, como evidenciado pelo dos valores médios pela significância estatística ($p < 0,05$).

Adicionalmente, os achados deste estudo são consistentes com os de Lange (2018), que apontou melhorias no equilíbrio estático em grupos experimentais submetidos a um programa de patinagem. Aqui, a coordenação também revelou avanços significativos no grupo de intervenção, semelhante às melhorias motoras descritas por Filogna et al. (2023), onde a patinagem foi associada ao desenvolvimento de habilidades posturais e motoras num ambiente lúdico e motivador. Este alinhamento reforça a validade do presente estudo, especialmente no que toca à utilização da patinagem como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento motor.

Os resultados também refletem os benefícios mais amplos mencionados por Zhao et al. (2020), que atribuíram à patinagem melhorias significativas em várias dimensões da aptidão física, incluindo equilíbrio e coordenação. No entanto, é importante destacar que apesar das melhorias registadas no presente estudo, composto por 5 semanas com um total de 10 aulas de 50 minutos cada. Estudos como o de Zhao et al. (2020) indicam que programas mais extensos, com duração até 36 semanas, podem ampliar ainda mais os resultados, sugerindo que a continuidade e a consistência na prática de patinagem têm o potencial de gerar progressos ainda mais significativos nas capacidades físicas e motoras dos alunos.

Em síntese, os resultados do presente estudo estão em consonância com a literatura existente, reforçando o potencial da patinagem como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação, com impactos positivos na educação física e no bem-estar geral dos alunos.

3- Satisfação, motivação e experiência dos alunos

Os resultados do questionário acerca da satisfação e motivação sobre a experiência de patinagem nas aulas de Educação Física, realizado após a intervenção de 10 aulas de patinagem de 50 minutos ao longo de 5 semanas, demonstram elevados níveis de satisfação e motivação por parte dos alunos, mesmo com as limitações materiais e reduzida experiência prévia. A percepção positiva das aulas, com 77,8% dos alunos a considerá-las fáceis ou muito fáceis de entender, e 63,9% a referir sentir-se seguros ou muito seguros, demonstra que o ambiente pedagógico favoreceu o envolvimento e o

desenvolvimento dos alunos alinhando-se com os princípios da Teoria da Autodeterminação (TAD) (Ryan e Deci, 2000).

Os níveis de evolução reportados (86,1%) e a valorização de aspetos como “melhorar o equilíbrio e a coordenação” (66,7%) refletem a eficácia da intervenção no desenvolvimento motor e na motivação intrínseca. A elevada avaliação do método de ensino (88,9% bom ou excelente) e o empenho de 91,7% dos alunos sublinham o papel do professor no sucesso da experiência, como apontado por Wang (2016) e Sun (2024).

Menos de metade dos alunos (47,3%; 17) considerou os equipamentos suficientes e em bom estado, o que reflete as limitações materiais da escola. No entanto, esta diferença não foi muito acentuada em relação aos alunos que consideraram ter poucos e em mau estado, devido ao recurso de patins trazidos de casa ou emprestados pela Direção de Serviços do Desporto Escolar. Dada a condição limitada dos materiais escolares, não teria sido possível garantir que todos os alunos participassem adequadamente sem estas soluções complementares. Este resultado destaca a necessidade de reforçar os recursos disponíveis para assegurar maior equidade e qualidade na prática pedagógica.

Apesar destas limitações, a experiência foi considerada satisfatória ou muito satisfatória por 89,9%, e 66,7% relataram aumento da motivação para praticar fora das aulas. Adicionalmente, 58,3% dos alunos consideraram que a patinagem deveria ser uma atividade regular nas aulas de Educação Física, evidenciando o interesse em integrar esta prática como parte do currículo. Estes resultados ganham maior relevância ao considerar que a patinagem é uma matéria de ensino contemplada desde o 1º ciclo do ensino básico, nos programas curriculares, embora a maioria dos alunos nunca tenha tido oportunidade de a experimentar. Assim, reforça-se o potencial da patinagem como estratégia pedagógica eficaz para promover a evolução técnica, bem-estar geral e maior adesão a conteúdos diversificados num ambiente inclusivo e estimulante.

4 – Perceção dos Professores acerca da patinagem

Os resultados do questionário revelam uma percepção positiva dos professores de Educação Física sobre a patinagem enquanto matéria de ensino, destacando o seu impacto no desenvolvimento motor (coordenação, equilíbrio, propriocepção) e psicossocial (valores como resiliência e companheirismo) dos alunos. Embora a maioria dos docentes (95,7%) reconheça a patinagem como uma modalidade relevante para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, o que evidencia uma aceitação generalizada quanto ao seu potencial educativo, 43,5% dos docentes ainda não a incluem no seu planeamento,

principalmente devido à falta de familiarização, insegurança e ausência de formação específica.

Dos professores inquiridos, 13 (56,5%) referem já ter abordado a patinagem como conteúdo nas suas aulas de Educação Física, enquanto 10 (43,5%) indicam não a terem lecionado. Estes dados revelam que, embora uma parte significativa dos docentes tenha integrado a patinagem no contexto educativo, persiste um número considerável de professores que não a inclui no seu planeamento letivo, evidenciando possíveis limitações ou constrangimentos que dificultam a sua implementação.

A formação inicial foi identificada como uma lacuna significativa, com 82,6% dos docentes a não terem abordado a patinagem na licenciatura ou mestrado. Tal evidência sublinha a necessidade de uma intervenção formativa mais robusta, para que os professores possam sentir-se mais confiantes e capacitados para abordar a patinagem em sala de aula.

Além disso, os professores sugerem que a aquisição de material adequado e a formação contínua são essenciais para uma implementação mais eficaz da patinagem nas aulas. A inclusão da modalidade poderia ser ainda facilitada com a adaptabilidade dos espaços escolares e a democratização do ensino, nomeadamente através da introdução da patinagem no 1.º ciclo. Esta diversificação curricular poderia permitir que os alunos tivessem contacto com a patinagem de forma mais precoce, alargando assim o seu repertório motor e psicossocial desde as primeiras etapas da sua formação escolar.

Os dados revelam que os professores reconhecem a patinagem não apenas como uma prática desportiva, mas também como uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento integral dos alunos, ao contribuir para o fortalecimento das suas competências motoras e psicossociais.

Em suma, embora a patinagem seja vista como um recurso didático relevante, a sua maior implementação depende da disponibilização de recursos materiais adequados, dos investimentos em formação contínua e das infraestruturas.

5. Conclusão

A introdução da patinagem nas aulas de Educação Física demonstrou ser uma ferramenta pedagógica eficaz, promovendo melhorias significativas no equilíbrio, coordenação e motivação dos alunos. A maioria dos participantes, sem experiência prévia na modalidade, evoluiu consideravelmente ao longo da unidade didática, evidenciando o

potencial da patinagem para o desenvolvimento motor e a diversificação das práticas pedagógicas.

O estudo revelou ainda um elevado nível de satisfação dos alunos, que valorizaram a superação de desafios e a aquisição de novas competências. Paralelamente, os professores reconhecem a relevância da patinagem no desenvolvimento psicomotor dos alunos, mas apontam a falta de formação específica e a escassez de recursos como obstáculos à sua implementação.

Assim, a integração sustentável da patinagem no currículo escolar exige investimentos na capacitação docente e na melhoria das infraestruturas.

Como perspetivas futuras, relativamente ao aperfeiçoamento na implementação da patinagem na escola, recomenda-se a exploração de novas metodologias para otimizar o ensino da patinagem, tornando-o mais acessível. Além disso, é fundamental a formação contínua dos professores para garantir uma abordagem segura e estruturada da matéria. Investigações futuras poderão aprofundar o impacto a longo prazo da patinagem no desenvolvimento motor e na motivação dos alunos, de modo a contribuir para uma compreensão mais ampla do seu potencial pedagógico. Paralelamente, o investimento em infraestruturas e equipamentos será determinante para garantir condições adequadas para a sua prática, de forma a permitir que um maior número de alunos beneficie desta experiência.

Estas perspetivas reforçam a importância de valorizar a patinagem como conteúdo na Educação Física e defendem a sua aplicação estruturada e viável. Ao aliar os desafios técnicos e lúdicos, esta matéria enriquece o currículo, contribui para o desenvolvimento dos alunos e promove hábitos de vida ativa e saudáveis.

6. Referências

- Almeida, S. H., Folgado, J. S., Matos, J. S., Mesquita, H. P., & Silva, M. B. (2019). Motivação para a prática do hóquei em patins: Estudo comparativo entre escalões. *Atas do I Congresso Internacional de Inovação no Desporto: 25 Anos Caminhando Juntos*, 112–113. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bungi, F. S. (2017). *O percurso com a patinação artística e as possibilidades de atuação na educação física escolar* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172063>
- Chen, J., Xu, K., Ma, H., & Ding, X. L. (2019). Motion characteristics of human roller skating. *Biology Open*, 8(2), bio037713. <https://doi.org/10.1242/bio.037713>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 12.º ano, ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Filogna, S., Beani, E., Martini, G., Ceragioli, B., Guidi, E., & Sgandura, G. (2023). Does roller-skating sport improve motor abilities in pediatric population? *Gait & Posture*, 104, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2023.07.078>
- Harris, R. (1991). *Choreography and style for ice skaters*. New York: St.
- Lacerda, S. (1991). *O hóquei em patins*. Porto: Edições Asa.
- Lange, E. (2018). *Effect of a skating unit on fitness in fifth grade students* [Master's Tesis, University of Arkansas]. ScholarWorks@UARK. <https://scholarworks.uark.edu/etd/2642>
- Marques, J. B. V., & Freitas, D. D. (2018). Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. *Pro-Posições*, 29(2), 389-415. Martin's Press.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedros, J., Carnilho, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calaça, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Muehlbauer, T., Kuehnen, M., & Granacher, U. (2013). Inline skating for balance and strength promotion in children during physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 665-681. <https://doi.org/10.2466/30.06.PMS.117x29z9>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., & Lopes, V. P. (2022). Motor Competence Assessment (MCA) Scoring Method. *Children*, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children911176>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sousa, I. P., Anversa, A. L. B., Flores, P. P., Souza, V. F. M., & Costa, L. C. A. (2016). A motivação nas aulas de Educação Física. *Revista da Educação Física*, 23(1), 37–44.
- Sun, X. (2024). *Impact of the students satisfaction to their interest in roller skating*. *International Journal of Education and Humanities*, 16(1), 272-277. <https://doi.org/10.1054097/ijehs57>
- Tudury, G. (2012). *A motivação na prática da patinação artística: Uma revisão de literatura* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS.
- Vaz, V. (2003). *Seleção e exclusão desportiva de jovens hoquistas em fase de especialização desportiva: Investigação aplicada a jogadores do escalão etário de 15-16 anos de vários níveis de competição* (Tese de Mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Wang, J. (2016). *Problems in roller skating teaching and application of related teaching methods*. In Proceedings of the International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (pp. 1211-1214). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.296>
- Zhao, W., Wang, C., & Hou, L. (2020). Roller skating promotes the physical health of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preprints*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-85702/v1>

Apêndice 9 - Apresentação PowerPoint ACPC

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umad.pt

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025
Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umad.pt

Índice

A PATINAGEM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA:
Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos

1 Objetivos 2 Enquadramento 3 Metodologia 4 Apresentação dos Resultados 5 Considerações Finais

Professores Estagiários: Madalena Dória e Carlota Freitas
Orientador Cooperante: Mestre Ricardo Oliveira
Orientador Científico: Professor Doutor Hélio Antunes

Funchal, 8 de fevereiro 2025

Madalena Dória e Carlota Freitas

Objetivos

1

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umad.pt

Avaliar o Desenvolvimento de Habilidades
Analisar a evolução e desenvolvimento das habilidades técnicas e motoras (coordenação e equilíbrio) dos alunos, após a intervenção.

Satisfação e Motivação dos Alunos
Analisar a satisfação e motivação dos alunos para a abordagem à patinagem nas aulas de Educação Física.

Caracterizar a Experiência dos Alunos
Entender as experiências individuais dos alunos na patinagem.

Percepções dos Professores
Aferir a percepção dos professores acerca da patinagem enquanto matéria de ensino.

Enquadramento

2

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umad.pt

Patinagem enquanto Modalidade desportiva

Patinagem → Deslocamento sincronizado e alternado de patins com intencionalidade. Ação motora cíclica de propulsão realizada sobre rodas.

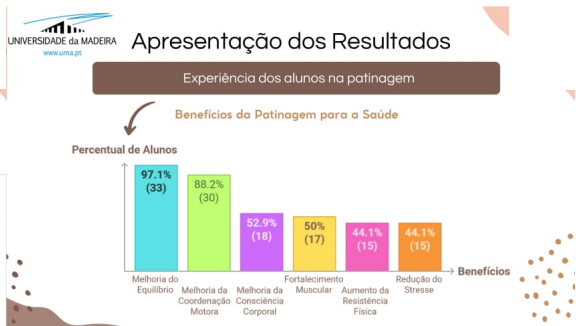
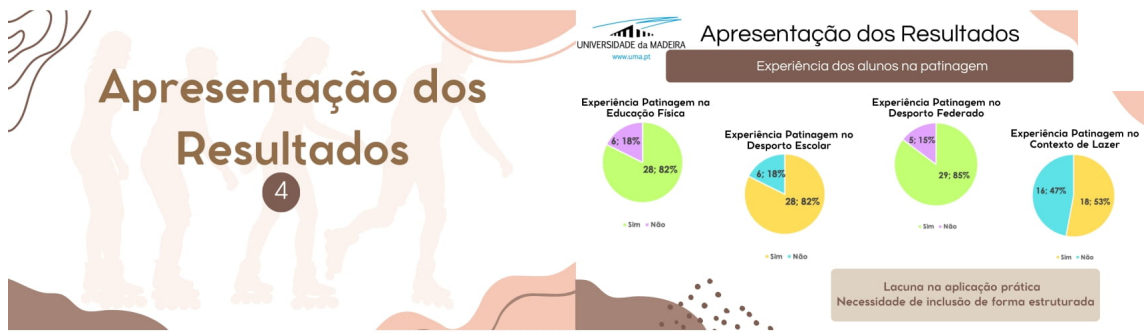
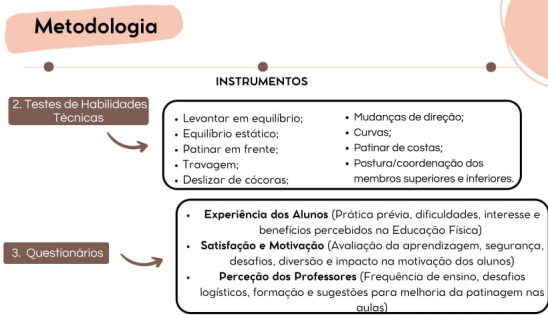
Dinâmica
• Impulsão
• Deslize
• Recuperação

Transitória
• Saída
• Receção

Equilíbrio Propulsão Coordenação

2 Fases

Patinagem Artística Patinagem de Velocidade Hóquei em Patins



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

• **Menor Evolução**

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de côcoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

• **Menor Evolução**

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de côcoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

• **Menor Evolução**

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de côcoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

Experiência teve impacto nas dificuldades iniciais. Mesmo sem experiência anterior, os alunos adquiriram competências técnicas em pouco tempo.

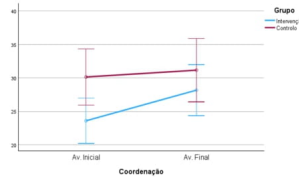
UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Motoras

1. **Coordenação**

• Melhoría da performance apenas com significado estatístico para o grupo de Intervenção (t=-3,226; p=0,003)



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Motoras

2. **Equilíbrio**

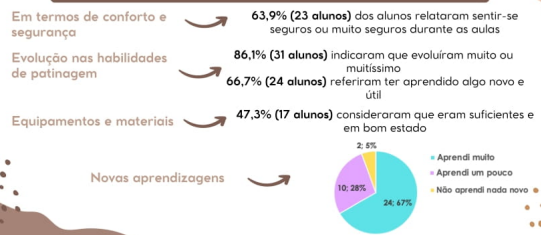
• Aumento do valor médio da avaliação inicial para a final em todos os parâmetros do equilíbrio dinâmico, contudo com significado estatístico nos PLD, PME, PMD (p<0,05)

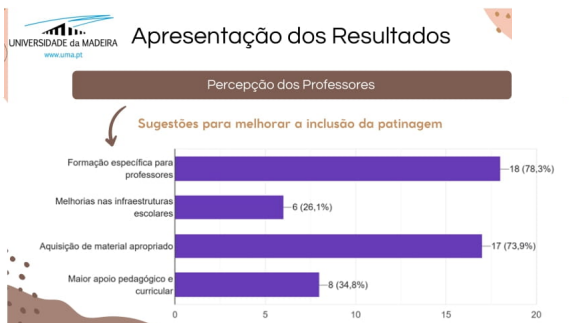
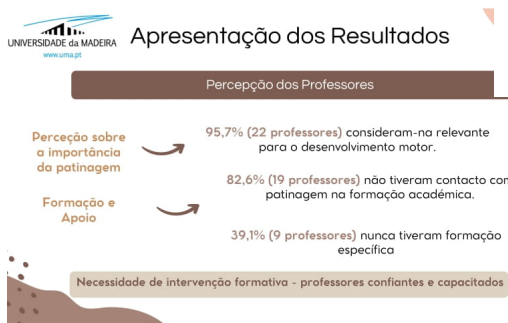
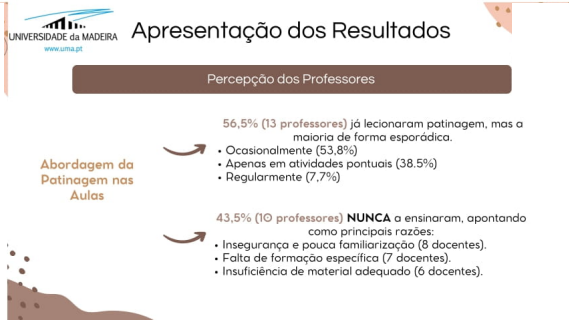
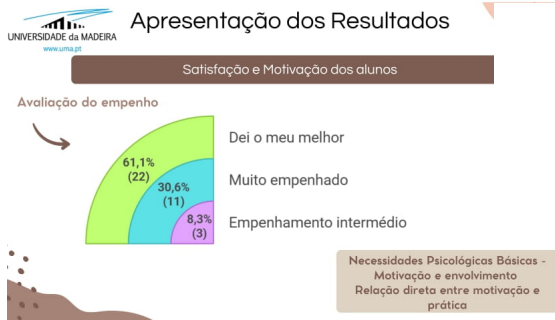
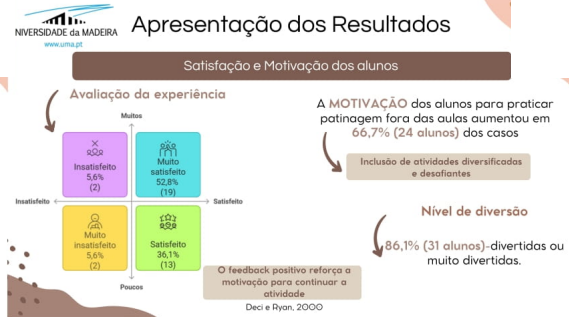
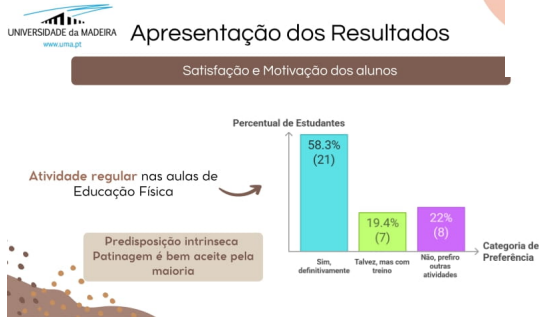
	Grupo de controlo (n=22)			Grupo de Intervenção (n=32)		
	Av Inicial	Av Final	p	Av Inicial	Av Final	p
EgED	12,06±5,47	10,94±8,13	0,181	11,75±8,96	11,08±19,03	0,127
EgEE	13,79±9,92	11,02±8,29	0,455	13,59±14,51	10,94±8,13	0,262
EgD AD	61,84±8,26	62,14±8,60	0,998	60,74±12,39	62,32±7,26	0,331
EgD AE	62,25±8,62	60,70±8,94	0,125	60,41±11,95	62,65±5,83	0,093
EgD PLD	90,25±14,83	88,82±15,44	0,563	83,72±17,80	90,25±10,21	0,018
EgD PME	83,70±16,85	85,45±14,57	0,423	81,43±16,76	86,59±10,00	0,030
EgD PMD	86,70±15,24	86,41±14,88	0,970	80,97±16,58	86,42±10,63	0,028
EgD PLE	87,93±15,30	87,52±14,79	0,219	85,07±17,42	88,36±9,95	0,213

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umma.pt

Apresentação dos Resultados

Satisfação e Motivação dos alunos





UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umiz.pt

Apresentação dos Resultados

Percepção dos Professores

Benefícios da Patinagem

Nível Motor

- ↑ Coordenação motora e equilíbrio.
- Controlo postural e trabalho proprioceptivo.

Diversificação

- Tempo de empenho motor + diversidade das práticas.
- Motivação e estimulação dos alunos.

Nível Psicossocial

- Resiliência, confiança e superação de desafios.
- Promoção de valores desportivos (ex.: companheirismo, interajuda...).

Matéria completa - competências motoras, envolvimento dos alunos e valores fundamentais

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umiz.pt

Apresentação dos Resultados

Percepção dos Professores

Principais Obstáculos

Falta de Material

Necessidade de mais patins e equipamentos de qualidade.

Formação de Professores

Necessidade de formação específica para professores.

Adaptação de Espaços

Adaptação dos espaços escolares para garantir segurança na prática da patinagem.

Protocolos com Federações

Sugestão de protocolos com federações para facilitar o acesso a equipamentos.

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umiz.pt

Considerações Finais

5

Experiencia dos alunos

- Maioria sem contacto prévio com a matéria.
- Matéria inclusiva e acessível.

Impacto da patinagem

- Melhoria das habilidades técnicas e motoras
- Elevada motivação e envolvimento dos alunos.
- Progressos significativos, mesmo sem experiência prévia.

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umiz.pt

Considerações Finais

Motivação e satisfação dos alunos

- Elevados níveis de satisfação com as aulas.
- Sensação de superação e aprendizagem de novas competências.
- Maior interesse pela prática desportiva.

Percepção dos professores

- Reconhecimento da importância pedagógica da patinagem
- Resistências devido à falta de formação e recursos
- Infraestruturas e equipamentos insuficientes.

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.umiz.pt

Perspetivas Futuras

Novas Metodologias

Estratégias inovadoras para otimizar o ensino da patinagem

Investigação Contínua

Estudos sobre o impacto a longo prazo

Formação Docente

Capacitação para o ensino da patinagem.

Investimento em Recursos

Melhoria dos materiais e espaços para patinagem



REFERÊNCIAS

- Almeida, S. H., Folgado, J. S., Matos, J. S., Mesquita, H. P., & Silva, M. B. (2019). Motivação para a prática do hóquei em patins: Estudo comparativo entre escalões. Atas do I Congresso Internacional de Inovação no Desporto: 25 Anos Caminhando Juntos, 112-113. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bungi, F. S. (2017). O percurso com a patinação artística e as possibilidades de atuação na educação física escolar [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS. <https://arquivos.ufrgs.br/handle/10183/172063>
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais: Educação Física - 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais: Educação Física - 12.º ano, Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- Filipino, S., Beani, E., Martini, G., Caragioli, B., Guidi, E., & Spandurra, G. (2023). Does roller-skating sport improve motor abilities in pediatric population? Gait & Posture, 104, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2023.07.028>
- Longe, E. (2018). Effect of a skating unit on fitness in fifth grade students [Master's Thesis, University of Arkansas]. ScholarWorks@UARK. <https://scholarworks.uark.edu/etd/5849>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., & Lopes, V. P. (2022). Motor Competence Assessment (MCA) Scoring Method. Children, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children9111769>
- Sousa, J. P., Invernica, A. L. B., Flores, P. P., Sousa, V. F. M., & Costa, L. C. A. (2016). A motivação nas aulas de Educação Física. Revista da Educação Física, 23(1), 37-44.
- Suri, X. (2024). Impact of the students satisfaction to their interest in roller skating. International Journal of Education and Humanities, 16(1), 272-277. <https://doi.org/10.10156/977802657>

Agradecimentos

Disponibilização de patins e recursos técnicos



Professor Alípio Silva -
Coordenador Patinagem
Desportos Escolar

Direção de Serviços do Desporto Escolar

Auxílio nas gravações das aulas e Apoio na Implementação Prática



Mestre Ricardo Oliveira -
Orientador Cooperante
Escola Básica e Secundária Dr.
Ângelo Augusto da Silva

Partilha de conhecimentos e apoio na estruturação metodológica ao longo do estudo



Professor Doutor Hélio Antunes -
Orientador Científico
Universidade da Madeira

Equipa de investigação e apoio na aplicação de testes



Professor César Bento
Dr. João Silva
Dr. José António Sousa
Universidade da Madeira



Obrigada!

Carlota Freitas e Madalena Dória

carlotafreitas.escola@ebsaas.com | madalenedoria@ebsaas.com



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A PATINAGEM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA:

Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos

Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas
Orientador Cooperante: Mestre Ricardo Oliveira
Orientador Científico: Professor Doutor Hélio Antunes

Funchal, 8 de fevereiro 2025



Apêndice 10 - Artigo Ação Científico-Pedagógica Individual

A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física

Madalena Dória^{1,2}, Carlota Freitas^{1,2}, Ricardo Oliveira² e Hélio Antunes^{1, 3,4}

¹Departamento de Educação Física e Desporto – Faculdade de Ciências Sociais – Universidade da Madeira

²Centre for Tourism Research Development, and Innovation (CITUR), Funchal-Madeira, Portugal

³Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD), Vila Real, Portugal

Autor correspondente (Madalena Dória, madalenedoria@ebsaas.com)

Resumo

A Patinagem de Velocidade (PV), enquanto modalidade exigente ao nível técnico e motor, possui elevado potencial educativo no âmbito da Educação Física (EF). Apesar do seu reconhecimento em contexto competitivo, a sua implementação nas escolas ainda é limitada. Este estudo teve como objetivos: (i) identificar e caracterizar a experiência e motivação dos alunos face à patinagem em contexto escolar; (ii) analisar a perspetiva dos professores sobre a patinagem enquanto conteúdo curricular; (iii) fomentar a inclusão da PV nas práticas pedagógicas de EF; e (iv) partilhar conhecimentos teórico-práticos com os docentes, promovendo a abordagem da modalidade no ensino. A investigação envolveu a aplicação de dois questionários – um a 564 alunos do 5º ao 12º ano e outro a 23 professores. Foi ainda concebida e implementada uma ação de formação dirigida a 18 docentes, acompanhada de uma ferramenta pedagógica digital para apoio à prática. Os resultados demonstraram que 77,8% dos alunos nunca praticaram patinagem em contexto escolar, embora evidenciassem elevada motivação para a sua inclusão. Os professores reconhecem a relevância pedagógica da Patinagem, mas referem a ausência de formação e de recursos materiais como principais entraves à sua lecionação. A formação desenvolvida teve um impacto positivo na perceção e na preparação dos docentes, sendo valorizada pela sua aplicabilidade, estrutura didática e contributo para a prática pedagógica. Concluiu-se que a PV pode enriquecer o currículo da EF ao promover o desenvolvimento psicomotor e motivação dos alunos. A sua efetiva integração requer investimento na formação contínua dos docentes e na disponibilização de recursos adequados, assegurando condições para uma prática segura, inclusiva e sustentada.

Palavras-Chave: Patinagem de Velocidade, Educação Física, Motivação, Formação, Alunos

Introdução

A Patinagem de Velocidade (PV) é uma modalidade desportiva individual cujo objetivo é alcançar uma determinada distância no menor tempo possível ou obter a maior pontuação, exigindo elevada competência técnica e a aplicação de estratégias táticas eficazes (FPP, 2025). Para além do seu contributo para o desenvolvimento físico, esta modalidade requer níveis elevados de coordenação motora, equilíbrio, resistência e controlo postural (Jiao, 2018; Hills, 2018).

Apesar de amplamente reconhecida no contexto competitivo, a PV não está formalmente integrada nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF), o que poderá condicionar a amplitude do seu contributo para o desenvolvimento motor dos jovens no contexto escolar. A inclusão de modalidades como a PV, nos níveis introdutório, com as devidas adaptações metodológicas, e elementar, de forma a aumentar a complexidade, poderia enriquecer o currículo da disciplina de EF, contribuindo para uma aprendizagem mais variada e motivadora. Esta abordagem alinha-se com os princípios da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000).

Não obstante os benefícios já reconhecidos, a prática da PV continua pouco explorada nas escolas, em grande parte devido a limitações logísticas e à escassa formação específica dos docentes. Neste contexto, torna-se pertinente analisar de que forma a capacitação dos professores pode contribuir para a inclusão sustentada desta matéria no ensino formal.

O presente artigo tem como propósito refletir sobre a importância da PV na disciplina de EF, com especial foco no papel da formação docente e no impacto da modalidade nos alunos. Como consequência desta investigação surgiu uma ação de formação orientada para professores de EF, concebida com o objetivo de fornecer ferramentas teóricas e práticas para a introdução eficaz desta matéria no contexto escolar.

Objetivos:

- Identificar e caracterizar a experiência e motivação dos alunos para a patinagem em contexto escolar;
- Analisar a perspetiva dos professores sobre a patinagem com conteúdo curricular;
- Fomentar a inclusão da Patinagem de Velocidade nas práticas pedagógicas da Educação Física;
- Partilhar conhecimentos teóricos e competências práticas com os professores, de forma a promover a abordagem da Patinagem de Velocidade na Educação Física.

1. Revisão de Literatura**1.1. A Patinagem de Velocidade enquanto modalidade desportiva**

A patinagem caracteriza-se como uma forma específica de deslocação que combina movimentos humanos com o uso de patins, permitindo o deslize um contínuo sobre superfícies regulares (Chen et al. 2019). Este tipo de locomoção consiste numa alternância intencional entre apoio e impulso de cada patim, de forma coordenada. Trata-se de uma ação motora cíclica de propulsão sobre rodas, dividida em duas fases principais: uma fase dinâmica – impulso, deslize e recuperação – e uma fase transitória – saída e receção.

Caracteriza-se por uma atividade motora exigente, com um papel importante no desenvolvimento integral da criança, promovendo adaptações neuromusculares e biomecânicas. Em termos de desenvolvimento motor, a patinagem estimula a coordenação geral, requerendo ajustes constantes do equilíbrio e controlo postural. Também reforça capacidades como a lateralidade, a perceção espacial e o controlo segmentar do corpo, bem como a agilidade e motricidade fina e global, devido à natureza rítmica e fluida dos movimentos realizados.

Lacerda (1991) destaca a relevância dos primeiros contactos com esta prática, salientando a importância de dominar o equilíbrio, distribuir corretamente os apoios, impulsionar o corpo e lidar com os desequilíbrios inerentes ao movimento com patins. Para Vaz (2003), patinar representa essencialmente um exercício de equilíbrio, agilidade e destreza, em que o praticante ajusta

continuamente os seus movimentos para se deslocar de forma eficaz e com intencionalidade.

No contexto português, a patinagem encontra-se organizada em três disciplinas principais: Patinagem Artística (PA), Velocidade (PV) e Hóquei em Patins (HP). A Patinagem de Velocidade enquadra-se na categoria de Provas Atléticas, nas quais o objetivo do atleta é percorrer uma determinada distância no menor tempo possível ou com a maior pontuação (FPP, 2025).

Vaida e Dulgheru (2010) defendem que a prática da patinagem de velocidade desde idades precoces, associada a um treino físico multilateral, promove o desempenho desportivo das crianças. Quando a preparação é adaptada à fase de desenvolvimento, favorece a aquisição de competências motoras (força e resistência), desenvolvendo simultaneamente o rendimento e a motivação dos jovens.

Como evidenciado por Savelsbergh et al. (2010), a adoção de uma aprendizagem diferenciada na iniciação da patinagem de velocidade facilita a auto-organização motora e a adaptação às exigências da modalidade. Este processo permite aos jovens descobrir soluções técnicas mais eficazes, o que se traduz em melhorias no desempenho e num maior envolvimento e motivação.

Segundo Hills (2018), a patinagem de velocidade contribui significativamente para o desenvolvimento físico e motor de jovens atletas, especialmente no que diz respeito à agilidade, equilíbrio e coordenação. Estas habilidades fundamentais devem ser adquiridas em etapas progressivas, com o treino adequado a cada fase de desenvolvimento. A prática de patinagem de velocidade permite melhorar a literacia física dos atletas, proporcionando-lhes uma base sólida para o aprimoramento de habilidades técnicas mais avançadas, essenciais para o desempenho nesta modalidade. Além disso, a progressão gradual das habilidades contribui para a prevenção de lesões e aumento da eficiência no movimento.

De acordo com Menting et al. (2018), a patinagem de velocidade contribui para o desenvolvimento do comportamento de ritmo (pacing) nos atletas, melhorando a autorregulação à medida que ganham experiência. Com o tempo, os jovens atletas aprendem a adaptar a sua estratégia de ritmo, tornando-se mais eficientes e aproximando-se das táticas dos atletas seniores.

Em conformidade com Novak et al. (2020), diferentes métodos de aprendizagem motora, influenciam de forma distinta as competências dos jovens patinadores. O treino de mudança de direção melhora a agilidade e os arranques, enquanto tarefas parciais favorecem sprints longos. Esta adaptação do treino às necessidades individuais potencia o progresso técnico e motor, reforçando a motivação dos jovens através de ganhos visíveis.

1.2. A Patinagem de Velocidade nas aulas de Educação Física

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) definem os conhecimentos, capacidades e competências indispensáveis, que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar, em cada ano e ciclo de ensino. Estas aprendizagens estabelecem os referenciais mínimos desejáveis para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais no âmbito da disciplina de EF, assegurando uma progressão coerente e justa ao longo do percurso escolar. No que respeita à patinagem, esta prática contribui para o desenvolvimento de capacidades específicas como o equilíbrio, a coordenação e as competências relacionais (Direção-Geral da Educação, 2018).

A patinagem encontra-se integrada nas AEEF desde o 1º ciclo até o Ensino Secundário. Nos anos iniciais, a ênfase recai sobre o domínio das competências motoras básicas, sendo a patinagem utilizada como estratégia para desenvolver o controlo corporal e a precisão de movimentos. Nos ciclos seguintes – 2º, 3º e ensino secundário – o foco desloca-se para o aprimoramento das capacidades condicionais e coordenativas, bem como, para a aplicação prática das aprendizagens em situações específicas. Simultaneamente, esta atividade permite desenvolver competências transversais como a cooperação, a tomada de decisão e a resiliência, competências essenciais à formação global dos alunos.

Embora não haja qualquer imposição formal para incluir a patinagem nas aulas de EF, os docentes possuem autonomia pedagógica para integrar, desde que as condições logísticas e a motivação dos alunos o permitam. Esta liberdade permite planejar atividades ajustadas à realidade de cada turma, proporcionando experiências motoras diferenciadas e promovendo o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na Tabela 1 apresentam-se os objetivos específicos definidos para o nível introdutório, tal como estabelecido nas AEEF. No 2º ciclo, apenas este nível deve ser explorado. Já nos 3º ciclo e ensino secundário, a seleção entre o nível introdutório ou o nível elementar depende da proficiência dos alunos. Importa salientar que o nível elementar previsto contempla exclusivamente a Patinagem Artística, não incluindo a Patinagem de Velocidade. Por esse motivo, os conteúdos desse nível não são aqui apresentados. No entanto, os conteúdos associados ao nível introdutório são aplicáveis à fase de iniciação da Patinagem de Velocidade.

Tabela 1. Objetivos específicos da patinagem associados ao nível introdutório descritos nas AEEF

Nível Introdutório
- Arrancar para a frente, esquerda e direita com coordenação dos membros inferiores com a inclinação do tronco;
- Deslizar em equilíbrio sobre um apoio ("Quatro");
- Deslizar para trás com os patins paralelos após impulso inicial;
- Deslizar de "côcoras" com controlo do movimento;
- Realizar curvas e deslizar para a frente e para trás, desenhando "óitos" mantendo o equilíbrio;
- Travar em "T" após deslizar para a frente, mantendo o equilíbrio e preparado para um novo deslize;
- Executar meia-volta em deslocamento, invertendo a orientação corporal para continuar o movimento.

De acordo com (Martins et al., 2017) o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória define as orientações curriculares que visam formar cidadãos autónomos, críticos e socialmente responsáveis, integrando valores como a inclusão e a cidadania democrática. No contexto da patinagem, estas diretrizes refletem-se no desenvolvimento de competências interpessoais, como a empatia e o trabalho em equipa, especialmente em atividades cooperativas. Paralelamente, os desafios motores da modalidade estimulam o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisão, promovendo a autoconfiança, a resiliência e a autonomia – competências essenciais para a construção de cidadãos ativos e conscientes.

Conforme Jiao (2018), a integração da patinagem de velocidade no contexto escolar pode ser significativamente otimizada através do método pedagógico "Double division", que combina ensino hierárquico com aprendizagem cooperativa em grupo. Esta abordagem permite uma adaptação eficaz dos conteúdos às diferentes capacidades e níveis técnicos dos alunos, promovendo

um ensino inclusivo e eficaz. A estruturação por níveis e a cooperação entre alunos incentivam o apoio mútuo, o desenvolvimento técnico progressivo e o reforço da autoconfiança. Além disso, esta metodologia favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador, permitindo que os estudantes evoluam ao seu ritmo e experienciem melhorias visíveis, o que potencia a sua motivação intrínseca e o envolvimento ativo na disciplina de EF.

Embora a Patinagem de Velocidade não esteja atualmente contemplada como conteúdo específico nas AEEF, os benefícios já identificados – do ponto de vista motor, cognitivo e psicossocial – justificam a sua integração futura. A modalidade pode ser explorada no nível introdutório, com as devidas adaptações metodológicas, e mesmo no nível elementar, de forma mais complexa, à semelhança do que já ocorre com a Patinagem Artística. Esta inclusão permitiria enriquecer o currículo, diversificar as experiências motoras dos alunos e responder melhor às necessidades de uma EF atual e motivadora.

1.3. Motivação para a Patinagem

A Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Ryan e Deci (2000), fundamenta-se na ideia de que a motivação humana depende da satisfação de três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e relacionamento. Quando estas necessidades são atendidas, promovem-se níveis elevados de motivação intrínseca, bem-estar psicológico e desenvolvimento pessoal. Esta perspetiva torna-se particularmente pertinente no contexto do ensino da patinagem na EF, uma vez que a modalidade oferece oportunidades para que os alunos exerçam escolhas, desenvolvam capacidades técnicas e interajam significativamente com os seus pares.

Embora os estudos dedicados exclusivamente à motivação na prática da patinagem sejam escassos, investigações relacionadas com desportos com características semelhantes, como o hóquei em patins, oferecem contributos relevantes. Um estudo comparativo entre diferentes faixas etárias no hóquei em patins, conduzido por Almeida et al. (2019), revelou que a valorização do "trabalho de equipa" constitui um dos principais fatores motivacionais para os praticantes. O estudo indica ainda que fatores como a "influência extrínseca" e a "aprendizagem técnica" tendem a diminuir com o avanço da idade dos atletas.

Em consonância, o estudo, realizado por Sousa et al. (2016), centrado na motivação nas aulas de EF, evidenciou os três pilares da TAD influenciarem positivamente o grau de envolvimento dos alunos. A inclusão de atividades inovadoras e exigentes, como a patinagem, revela-se eficaz na satisfação dessas necessidades psicológicas, potenciando a motivação intrínseca. Por sua vez, Wang (2016) demonstrou que a satisfação com as aulas de patinagem está associada ao aumento do interesse e da aprendizagem, sendo fatores como o apoio docente, o domínio técnico e os benefícios físicos (coordenação, equilíbrio, controlo emocional) essenciais para o empenho dos alunos.

Mais recentemente, Sun (2024) reforçou esses resultados, salientando os benefícios físicos e emocionais da modalidade e destacando a importância da qualidade do ensino e dos recursos disponíveis. Aponta-se a necessidade de melhorar os conteúdos técnicos, capacitar os professores e adotar práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar da escassez de estudos específicos, evidencia-se o potencial da patinagem de velocidade como ferramenta pedagógica. Assim, o presente estudo visa contribuir para colmatar essa lacuna, investigando o impacto desta prática na motivação e satisfação dos alunos.

2. Metodologia

Neste capítulo é apresentado o enquadramento metodológico do estudo, detalhando e descrevendo as metodologias empregues na recolha e subsequente análise dos dados. O estudo divide-se em duas vertentes: (i) a caracterização da experiência e motivação dos alunos relativamente à patinagem, assim como a perceção dos docentes de Educação Física sobre a Patinagem enquanto matéria de ensino; e (ii) a preparação, implementação e avaliação de uma ação de formação destinada a professores de Educação Física, centrada na aquisição de conhecimentos e competências práticas para a abordagem da Patinagem de Velocidade no contexto escolar.

2.1. Experiência e Motivação dos alunos e Perceção dos Professores acerca da Patinagem enquanto matéria de ensino

A primeira parte do estudo visa compreender a relação dos alunos com a prática da patinagem no contexto escolar e explorar a visão dos professores

sobre a patinagem como conteúdo pedagógico. Para tal, foram desenvolvidos e aplicados dois questionários distintos, dirigidos a cada um dos grupos de participantes.

2.1.1. Amostra

A amostra do estudo foi constituída por dois grupos distintos:

- 564 alunos (295 do sexo feminino e 269 do sexo masculino) de uma escola da Região Autónoma da Madeira, abrangendo diferentes anos de escolaridade do ensino básico e secundário (5º ao 12º anos), de forma a avaliar a sua experiência e motivação para a prática da patinagem;
- 23 professores (17 do sexo masculino e 6 sexo feminino) de Educação Física, com mais de dez anos de lecionação, pertencentes a duas escolas da RAM. A maioria lecionava no ensino secundário (18), sendo os restantes distribuídos pelo 3.º ciclo (8) e 2.º ciclo do ensino básico (4), o que permitiu recolher perspetivas diversificadas sobre a abordagem da patinagem nas suas aulas de Educação Física.

A seleção desta amostra foi realizada por conveniência, uma vez que corresponde às escolas onde decorre o estágio pedagógico no âmbito de um Mestrado em Ensino da Educação Física. Esta escolha permitiu um contacto direto com os participantes, facilitando a aplicação do questionário e garantindo um acompanhamento mais próximo da realidade escolar analisada.

2.1.2. Instrumentos

A obtenção de dados, sobre os alunos, foi conduzida através de um questionário estruturado, especificamente concebido para este estudo na plataforma Google Forms, com o propósito de recolher informações sobre a experiência e motivação dos alunos relativamente à prática da patinagem.

A divulgação do instrumento foi efetuada por meio do correio eletrónico institucional da escola, sendo enviado aos diretores de turma, com a solicitação de que partilhassem com os alunos. Para maximizar a taxa de participação, os diretores de turma disponibilizaram o questionário através da plataforma Google Classroom ou procederam à sua aplicação direta durante o período letivo, garantindo, assim um maior envolvimento dos estudantes.

Com o intuito de assegurar a validade do instrumento de recolha de dados, foi adotado o método de Delphi (Marques e Freitas, 2018). A versão inicial do questionário foi submetida à revisão e apreciação crítica de um especialista na área, que analisou a pertinência dos conteúdos e sugeriu modificações, de modo a otimizar a clareza, a precisão e a relevância das questões formuladas.

A versão definitiva do questionário foi estruturada em cinco domínios fundamentais:

- i. Perfil sociodemográfico dos participantes, com o objetivo de recolher dados caracterizadores da amostra;
- ii. Vivências dos alunos no âmbito da patinagem, analisando a sua experiência anterior e os contextos em que tiveram contacto com a matéria;
- iii. Motivações, interesses e anseios face à patinagem, incluindo fatores impulsionadores e eventuais constrangimentos ou receios associados à aprendizagem;
- iv. Perceção dos alunos sobre os benefícios da patinagem, nomeadamente o seu impacto no desenvolvimento da aptidão física e na promoção da saúde;
- v. Condições materiais para a prática da patinagem, avaliando a posse de patins e tamanho do calçado dos participantes, com vista a aferir a disponibilidade de equipamentos para a implementação da matéria, no contexto escolar.

A recolha dos dados, dos professores, foi dirigida através de um segundo questionário, igualmente concebido de raiz para esta investigação, com o objetivo de recolher informações sobre a perceção dos professores de Educação Física relativamente à implementação da patinagem no ensino escolar. Este instrumento, aplicado em duas escolas da Região Autónoma da Madeira e visou compreender a frequência com que a matéria é abordada nas aulas, os desafios inerentes à sua inclusão no currículo e as condições necessárias para a sua efetiva implementação.

Os principais aspetos analisados neste questionário incluíram:

- Frequência da abordagem da patinagem nas aulas de Educação Física, permitindo aferir em que medida os docentes integram esta matéria nas suas práticas letivas;

- Principais dificuldades associadas à sua implementação, explorando fatores como limitações infraestruturais, materiais disponíveis e competências técnicas dos professores;
- Importância da patinagem para o desenvolvimento motor dos alunos, nomeadamente no que respeita à coordenação, equilíbrio e aptidão física geral;
- Necessidade de formação específica e de melhores condições logísticas, analisando a perceção dos docentes sobre a adequação dos espaços escolares e a existência de recursos pedagógicos para o ensino da matéria;
- Sugestões e estratégias para otimizar a inclusão da patinagem no currículo de Educação Física, permitindo recolher contributos práticos dos professores para uma implementação mais eficaz.

Tal como no caso do questionário dirigido aos alunos, este instrumento também foi avaliado através do método de Delphi (Marques e Freitas, 2018).

Diferentemente do questionário dirigido aos alunos, o questionário destinado aos professores foi partilhado através da aplicação WhatsApp, num grupo restrito composto exclusivamente por professores de Educação Física das escolas participantes. Esta estratégia revelou-se vantajosa, permitindo maior adesão e flexibilidade na recolha das respostas, uma vez que os docentes puderam responder no momento mais conveniente.

2.1.3. Tratamento dos Dados

A análise dos dados obtidos foi realizada através de vários procedimentos de estatística descritiva, utilizando o software Microsoft Excel, versão 2309. Efetuou-se uma análise descritiva, com identificação de valores máximos e mínimos, frequências absolutas e relativas e o cálculo das médias e dos desvios padrão. Os resultados foram organizados e apresentados em tabelas e gráficos, incluindo frequências absolutas e percentuais.

2.2. Ação de Formação para professores

A segunda parte (intervenção) incide sobre a preparação, organização e conceção e avaliação de uma ação de formação destinada a professores de

Educação Física, focada na aquisição de conhecimentos e competências para a abordagem da Patinagem de Velocidade no contexto escolar.

2.2.1. Participantes

A ação de formação foi dirigida a um grupo de 18 participantes, incluindo 11 docentes de Educação Física, 3 professores estagiários e 4 alunos do curso profissional de desporto. A seleção dos participantes baseou-se no facto de a ação de formação constituir um dos requisitos do estágio pedagógico, sendo, por isso, realizada na escola onde este decorre e direcionada exclusivamente aos docentes da instituição.

A escolha deste grupo foi também fundamentada pelos resultados do questionário aplicado aos professores, que indicaram que a maioria dos docentes nunca abordou a patinagem nas suas aulas ou apenas o fez de forma esporádica. Esta evidência reforçou a pertinência da formação, na medida em que visava dotar os professores de conhecimentos e estratégias metodológicas para a introdução da Patinagem de Velocidade na disciplina de Educação Física.

2.2.2. Estrutura da Ação de Formação

A organização da ação de formação seguiu uma abordagem estruturada, garantindo a sua viabilidade e a participação ativa dos docentes. O primeiro passo consistiu na definição da data e horário, tendo sido escolhida uma altura da semana em que houvesse menor carga letiva para os professores de Educação Física, de modo a facilitar a sua presença na iniciativa.

Seguidamente, foi elaborado um cartaz informativo, contendo o nome da ação de formação, local, data e hora, programa e professores responsáveis (contactos). Este cartaz teve como objetivo reforçar a divulgação da formação, proporcionando um enquadramento claro sobre os conteúdos a abordar e incentivando a adesão dos docentes.

Após a criação do cartaz, procedeu-se à seleção dos participantes, realizada através de um convite presencial dirigido aos professores de EF da escola. Durante este processo, os docentes foram informados sobre os objetivos e conteúdos da formação, tendo assinado um termo de consentimento como comprovativo da receção do convite e da sua aceitação para participar na atividade.

Posteriormente, foram solicitados o espaço e o material necessário para a realização da formação, garantindo todas as condições para o seu bom funcionamento.

A estrutura da formação foi delineada em três momentos pedagógicos complementares:

1. Sessão Teórica Inicial

- Introdução aos fundamentos da Patinagem de Velocidade, com destaque para a sua relevância na Educação Física.
- Apresentação e análise dos resultados dos questionários aplicados aos alunos e aos professores, permitindo contextualizar a pertinência da temática e sensibilizar os participantes para os desafios da implementação;
- Estratégias metodológicas para a integração da patinagem nas aulas de Educação Física, incluindo medidas de segurança essenciais para a sua prática.
- Fornecimento de uma ferramenta pedagógica de apoio, concebida para facilitar a implementação desta matéria nas aulas de EF.

2. Sessão prática

- Desenvolvimento de competências técnicas básicas da patinagem, acompanhadas de sugestões de progressões e regressões adaptáveis ao nível dos alunos.
- Exploração de exercícios específicos da Patinagem de Velocidade, com enfoque na adaptação da modalidade às condições escolares.

3. Reflexão e Avaliação

- A parte da reflexão e avaliação da formação foi realizada através de um questionário de satisfação, com o objetivo de recolher a perceção dos professores sobre diversos aspetos da formação.

Esta estrutura permitiu proporcionar uma experiência formativa equilibrada, combinando conhecimento teórico, prática pedagógica e reflexão crítica, de modo a capacitar os professores para a abordagem da Patinagem de Velocidade na Educação Física Escolar.

2.2.3. Ferramenta Pedagógica

No âmbito da formação, foi desenvolvida uma ferramenta digital interativa em formato PowerPoint, concebida para apoiar os professores na abordagem da Patinagem de Velocidade nas aulas de Educação Física. Este recurso foi estruturado de forma a facilitar a implementação da modalidade no contexto escolar, proporcionando estratégias e materiais adaptáveis a diferentes realidades educativas.

A ferramenta integrou as seguintes componentes:

- **Exercícios introdutórios e progressões pedagógicas** – incluindo regressões e progressões adaptáveis aos diferentes níveis de ensino, permitindo uma abordagem diferenciada consoante o perfil motor dos alunos.
- **Vídeos demonstrativos acompanhados de descrições explicativas** – facilitando a compreensão dos exercícios, proporcionando suporte visual para a correta execução técnica.
- **Sugestões metodológicas ajustadas às condições escolares** – Estratégias adaptadas a diferentes realidades materiais e espaciais das escolas, garantindo a viabilidade da prática da patinagem em diversos contextos.
- **Diretrizes de segurança** – indicações essenciais para a implementação segura da patinagem no ambiente escolar, minimizando riscos e assegurando boas práticas.

Com o objetivo de tomar o acesso ao recurso mais prático e imediato, a ferramenta pedagógica foi disponibilizada aos participantes através de um código QR (Figura 1), permitindo que os professores consultassem e utilizassem nas suas aulas de forma autónoma. Este suporte digital visa não só facilitar e apoiar a introdução da Patinagem de Velocidade nas aulas de EF aos professores, mas também proporcionar novas experiências motoras e educativas aos alunos, promovendo a diversificação do ensino da matéria.



Figura 1 - Código QR Ferramenta Pedagógica

2.2.4. Questionário de Satisfação

O questionário de satisfação foi elaborado com o objetivo de recolher o feedback dos participantes sobre a qualidade da ação de formação de patinagem de velocidade, permitindo avaliar diferentes aspetos da ação pedagógica, como a organização, os conteúdos abordados e o desempenho do formador.

O questionário foi dividido em várias secções que abordaram os seguintes pontos:

- **Pertinência do Tema** – avaliação do interesse e relevância dos conteúdos abordados na formação
- **Organização da formação** – avaliação da clareza estrutura e distribuição do tempo entre partes teórica e prática
- **Duração da Formação** – avaliação sobre a adequação do tempo para os conteúdos abordados
- **Desempenho do Formador** – avaliação da clareza na exposição dos conteúdos, domínio do tema e motivação proporcionada aos participantes.
- **Aplicabilidade dos conteúdos** – avaliação da capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica.
- **Sugestões e Melhorias** – espaço para os participantes sugerirem melhorias ou destacarem pontos positivos da formação.

O questionário utilizou uma escala de 1 a 5, onde 1 representava "Muito insatisfeito" e 5 representava "Muito satisfeito". Esta escala permitiu uma avaliação detalhada de cada aspeto da formação.

A aplicação do questionário foi realizada via WhatsApp, por mensagem privada, exclusivamente aos professores que participaram e estiveram presentes

na formação. Embora o questionário tenha sido dirigido a um total de 18 participantes, apenas 11 responderam, constituindo assim a amostra efetiva desta parte do estudo. A utilização do WhatsApp garantiu acessibilidade e flexibilidade, permitindo que os participantes respondessem no momento mais conveniente.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Resultado – Experiência e Motivação dos alunos para a patinagem em contexto escolar

O questionário foi aplicado a uma amostra de 564 alunos, dos quais 295 (52,3%) eram do sexo feminino e 269 (47,7%) do sexo masculino, com idades entre os 9 e os 21 anos. Estes alunos frequentavam níveis de ensino que iam do 5º ao 12º ano de escolaridade.

Relativamente à presença da patinagem nas aulas de Educação Física, verificou-se que a maioria dos alunos (77,8 %; 439), nunca teve contacto com esta modalidade no contexto escolar. Apenas 22,2% (125) referiram já ter praticado, conforme ilustrado na Figura 1. Entre os que indicaram experiência, observa-se uma distribuição pouco homogênea, com predominância nos primeiros ciclos de ensino: 72 alunos no 1º ciclo e 46 no 2º ciclo. No ensino secundário, a prática revelou-se residual, sendo reportada por apenas 7 alunos.

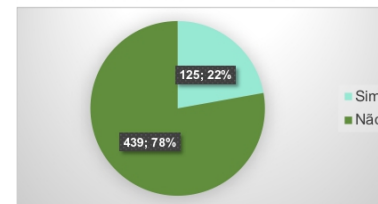


Figura 2 - Experiência em Patinagem na EF

No que diz respeito à introdução da patinagem nas aulas de EF, apenas uma minoria dos alunos, correspondente a 34,2% (193), manifesta uma perceção pouco favorável à sua pertinência. Deste grupo, 13,1% (74 alunos) consideram-na pouco relevante, enquanto 21,1% (119 alunos) classificam-na como nada pertinente, conforme representado na Figura 2. Por outro lado, entre

os fatores que tornam esta modalidade mais apelativa para os alunos que a valorizam, destacam-se a diversão proporcionada pela prática (332 respostas), o sentimento de desafio (239) e a oportunidade de adquirir novas habilidades (242), o que evidencia o potencial motivador da patinagem no contexto educativo.

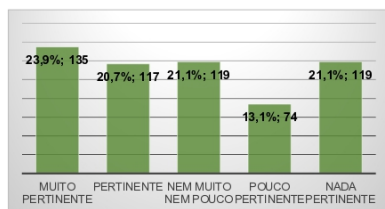


Figura 3 - Pertinência da patinagem na EF

Quanto à percepção dos alunos acerca do impacto da patinagem na melhoria da condição física, foi-lhes solicitado que classificassem esse contributo numa escala de 1 (nenhuma contribuição) a 5 (contributo elevado). Os dados revelaram que 57,8% dos inquiridos (326 alunos) atribuíram classificações iguais ou superiores a 4, o que evidencia um reconhecimento alargado dos benefícios físicos associados à prática desta matéria. Em contrapartida, apenas uma minoria – 9% (51 alunos) – considera que a patinagem não tem qualquer efeito significativo na sua condição física, como é possível verificar na Figura 3. Entre benefícios mais frequentemente referidos, destacam-se a melhoria do equilíbrio (494 respostas) e da coordenação motora (369), evidenciando o valor funcional da patinagem no desenvolvimento de competências psicomotoras.

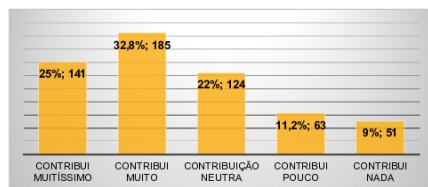


Figura 4 - Contributo da Patinagem para a Forma Física

Por último, no que concerne aos receios associados à prática de patinagem, a maioria dos alunos (71,5%; 403) declarou não sentir medo em relação à sua execução. Em contraste, 28,5% (161) revelaram algum grau de apreensão. Entre os que manifestaram receio, os motivos mais apontados foram, em primeiro lugar, o medo de cair, seguido da perceção de falta de equilíbrio, como se verifica na Figura 4.



Figura 5 - Receios Associados à Patinagem

Os resultados apresentados reforçam a relevância da patinagem de velocidade no contexto escolar, não apenas pelo seu potencial pedagógico no desenvolvimento da condição física e das capacidades motoras, mas também pelo seu carácter lúdico e motivador para os alunos. A reduzida experiência com esta matéria nas aulas de EF, identificada na maioria dos inquiridos, identifica uma oportunidade de diversificação curricular que importa explorar. A valorização da diversão, do desafio e da aprendizagem de novas habilidades revela-se particularmente significativa numa lógica de promoção do gosto pela atividade física.

Apesar dos receios manifestados por alguns alunos, estes obstáculos podem ser ultrapassados através da aplicação de estratégias pedagógicas adequadas. O instrumento desenvolvido no âmbito deste estudo contempla precisamente propostas práticas que visam minimizar esses receios e facilitar a progressão segura e eficaz desta matéria, tornando a sua implementação viável e inclusiva.

2. Resultado – Perceção dos professores sobre a Patinagem como matéria de Ensino

Embora mais de metade dos docentes (56,5%; 13) refira já ter lecionado conteúdos relacionados com a patinagem, a sua aplicação permanece pontual, centrando-se em contextos extracurriculares (38,5%; 5) ou atividades esporádicas que (53,8%; 7). Apenas um professor indicou abordá-la de forma sistemática, como representado na Figura 5. Entre os que não integram no seu planeamento, destacam-se como principais obstáculos a pouca familiarização com a matéria e a insegurança inerente (8 docentes), a falta de formação (7) e a escassez de materiais adequados (6).

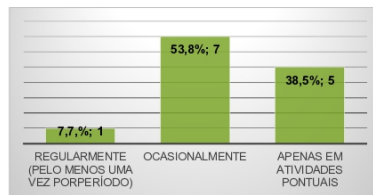


Figura 6 - Frequência de Abordagem da Patinagem nas aulas

Apesar dessas limitações existe um consenso alargado quanto à relevância da patinagem para o desenvolvimento das competências motoras dos alunos (95,7%; 22 docentes). Este reconhecimento contrasta com a escassa presença da matéria nas suas práticas pedagógicas, o que evidencia uma lacuna significativa entre a perceção do valor educativo da patinagem e a sua efetiva implementação. Verificou-se ainda que 82,6% (19 docentes) nunca abordaram esta temática ao longo da sua formação inicial – nem na licenciatura nem no mestrado - o que pode justificar a insegurança relatada (Figura 6). Ainda assim, uma parte considerável (60,9%; 14) procurou colmatar essa lacuna através da participação em cursos ou ações de formação complementares, no entanto 39,1% (9) afirmam não ter tido qualquer formação na área (Figura 7). Relativamente às propostas para facilitar a inclusão da patinagem nas aulas de EF, os docentes destacam como prioridades a oferta de formações específicas para professores (18 docentes) e a disponibilização de material adequado (17). Adicionalmente, referem a importância de um maior apoio pedagógico e curricular (8), bem como a necessidade de melhorar as infraestruturas escolares (6).

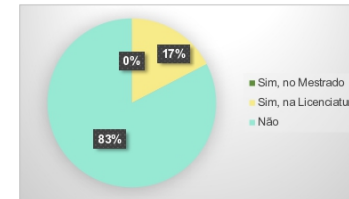


Figura 7 - Presença da matéria de Patinagem no Plano de Estudos

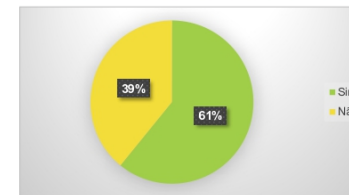


Figura 8 - Realização de Curso/Formação Específica de Patinagem

As respostas de questão aberta permitiram identificar de forma clara os benefícios associados à introdução da patinagem nas aulas de EF. A nível motor, os professores destacaram a melhoria da coordenação motora e do equilíbrio como aspetos centrais, referindo ainda o trabalho da propriocepção, da consciência corporal e da tonicidade muscular. Vários docentes assinalaram que a patinagem permite vivências motoras diversificadas, representando uma alternativa estimulante às matérias tradicionalmente abordadas, com potencial para aumentar o empenhamento motor dos alunos e promover o gosto pela prática de atividade física. A nível psicossocial, os professores salientaram o contributo da patinagem para o desenvolvimento da resiliência, da confiança, da capacidade de superação e dos valores cooperativos, como a entreajuda, o companheirismo e o respeito pelas regras. Por se tratar de uma forma de locomoção não natural, a patinagem foi ainda descrita como uma prática desafiadora e diferenciadora, que estimula os alunos de forma lúdica e envolvente.

Face aos constrangimentos identificados, os professores apresentaram sugestões convergentes para promover a inclusão da patinagem no contexto escolar. As principais recomendações incidiram sobre dois eixos fundamentais: a necessidade de material adequado e a formação específica para docentes. No que toca ao material, os professores sublinharam não só a importância de um número suficiente de patins e equipamentos de proteção, mas também a qualidade, higienização e manutenção dos mesmos. Sugeriram, inclusive, parcerias com associações ou federações desportivas como forma de viabilizar o acesso aos recursos. Em relação à formação, ficou clara a necessidade de uma maior oferta de ações técnico-pedagógicas que capacitem os professores para integrar a modalidade com segurança e eficácia no planeamento letivo. A melhoria das infraestruturas e dos espaços escolares foi igualmente referida, com propostas para a sua adaptação de modo a permitir o ensino da patinagem em condições adequadas.

3. Reflexão e análise da Ação de formação Patinagem de Velocidade

Neste enquadramento, a ação de formação e a ferramenta pedagógica desenvolvidas assumem especial relevância, uma vez que foram concebidas precisamente para dar resposta às fragilidades expressas pelos professores, para a aplicação prática da patinagem de velocidade. Ao articular teoria, prática e reflexão, a formação proporcionou não só o desenvolvimento de competências técnicas e didáticas, mas também uma mudança de perceção relativamente à viabilidade da patinagem de velocidade na escola. A ferramenta pedagógica, por sua vez, oferece um suporte concreto e adaptável às diferentes realidades escolares, colmatando a carência de recursos e facilitando a integração da patinagem no planeamento letivo. Ambos os instrumentos contribuem, assim para a redução das barreiras identificadas, promovendo uma EF mais diversificada, segura e alinhada com as necessidades e motivações dos alunos.

A ação de formação decorreu conforme planeado, com a divisão entre uma parte teórica e uma parte prática, abordando os conteúdos sobre a patinagem de velocidade. O tempo foi respeitado, contudo houve uma pequena adaptação na parte teórica. Inicialmente, estava previsto realizar a parte teórica num espaço mais fechado e com melhor acústica. Contudo, devido à logística da formação a parte teórica foi realizada no pavilhão. Embora a acústica não tenha sido ideal,

a informação foi transmitida de forma breve e clara, o que permitiu manter a atenção dos participantes sem tornar a sessão exaustiva. O objetivo principal desta fase teórica foi demonstrar a importância da patinagem de velocidade no contexto da EF, utilizando dados provenientes dos questionários aplicados a alunos e professores, o que foi alcançado com sucesso.

A parte prática também decorreu conforme planeado. Começou com exercícios básicos de patinagem, fase fundamental para garantir que todos os participantes compreendessem como ensinar a patinagem de forma segura e progressiva. A duração desta parte foi um pouco mais longa do que o previsto, mas não foi um problema, visto que é crucial garantir que os professores dominem as técnicas básicas antes de avançar para algo mais complexo.

Seguiu-se a parte prática específica da patinagem de velocidade, onde houve alguns ajustes necessários. Para os professores que estavam a calçar os patins pela primeira vez, os exercícios foram realizados sobre colchões para maior segurança. Já os restantes, que já possuíam alguma experiência, conseguiram realizar os exercícios fora dos colchões, mas enfrentaram dificuldades devido à complexidade das técnicas, o que é compreensível, dado que era a primeira vez que experienciavam esta matéria. É importante destacar que, embora a patinagem de velocidade não esteja nas aprendizagens essenciais de EF, ela configura-se como uma excelente progressão para os alunos, sendo possível criar adaptações aos diferentes níveis de proficiência, permitindo assim aplicar esta matéria em contexto escolar, como nível elementar e não só, com as devidas adaptações mesmo como nível introdutório.

O plano inicial de realizar três circuitos práticos foi ajustado devido ao tempo disponível. Em vez disso, foi realizado um circuito adaptado, no qual os professores menos proficientes realizaram o mesmo utilizando apenas um patim, como inicialmente previsto para este circuito, enquanto os professores mais proficientes praticaram o mesmo circuito mas com os dois patins.

A maior dificuldade observada foi a reduzida adesão dos professores, o que impactou um pouco a dinâmica da formação. Embora esta estivesse planeada para 30 professores, apenas 18 participaram. A participação foi afetada por diversos fatores, alguns dos quais poderiam ter sido evitados com estratégias alternativas para captar o interesse e a presença dos docentes. A redução da participação pode ser atribuída ao horário da formação, que coincidiu com a

carga letiva de vários professores. Outros professores que já haviam participado na parte inicial precisaram de sair devido a compromissos de horário, e alguns não puderam comparecer devido a folgas ou outros compromissos. Apesar dos esforços para contornar essas questões, a participação foi inferior ao esperado.

O questionário de avaliação foi respondido por 11 professores dos 18 participantes. Os resultados indicaram que os professores consideraram o tema da formação interessante ou extremamente interessante (n=11). Em relação à organização e estrutura da formação, todos os participantes a avaliaram como organizada (n=4) ou extremamente organizada (n=7). A satisfação com os conteúdos abordados também foi alta, com 10 professores a classificá-los como muito satisfatórios. Quase todo o grupo (n=10) considerou a duração da formação (teórica e prática) adequada, sendo que o único professor que discordou sugeriu que ambas as partes poderiam ser mais curtas.

No que concerne ao desempenho do formador, a clareza e exposição dos conteúdos foi avaliada como boa (n=2) e excelente (n=9), o domínio do tema pelo formador também foi considerado bom (n=2) e excelente (n=9). A capacidade de envolver e motivar os praticantes foi apreciada como boa (n=5) e excelente (n=6).

Ao nível da aplicabilidade e impacto da ação de formação, os professores consideraram que os conteúdos são aplicáveis (n=2) ou totalmente aplicáveis (n=9) à prática docente. Quanto à preparação para lecionar a matéria após a ação de formação, 3 professores consideraram-se nem muito nem pouco preparados, 2 consideraram-se preparados e 6 totalmente preparados.

Os professores destacaram como aspetos mais positivos da ação de formação a pertinência do tema, a clareza na exposição dos conteúdos e a segurança na sua transmissão. Valorizaram ainda a partilha de progressões pedagógicas aplicáveis ao ensino da patinagem na EF, bem como a articulação entre conteúdos apresentados. Adicionalmente, referiram a envolvimento promovida pela formadora e o ambiente de convívio e partilha durante e após a ação.

As principais sugestões de melhoria incluem a divulgação mais eficaz da ação, de modo a atrair um maior número de participantes, e a convidar professores de outras escolas para enriquecer a experiência. Alguns professores

apontaram que a presença reduzida de participantes foi consequência de um reduzido investimento na publicidade do evento.

Com estes resultados, pode-se verificar o forte impacto desta ação de formação nos professores, respondendo a alguns dos problemas apontados pelos mesmos para a aplicação da patinagem de velocidade na prática docente.

4. Conclusão

O presente estudo permitiu evidenciar que a PV, apesar do seu elevado valor educativo reconhecido tanto por alunos como por professores, permanece pouco explorada no contexto escolar.

Os dados revelaram que a maioria dos alunos nunca praticou patinagem em ambiente educativo, embora manifeste motivação elevada para a sua inclusão, sobretudo devido ao carácter lúdico, desafiante e promotor de novas aprendizagens. Entre os professores, apesar de ser amplamente reconhecido o potencial da modalidade para o desenvolvimento motor dos alunos, a falta de formação e de material foram pontadas como principais barreiras à sua implementação.

A ação de formação desenvolvida teve impacto relevante na perceção e capacitação dos professores, contribuindo para colmatar lacunas existentes e promovendo uma abordagem mais confiante e estruturada da PV nas aulas de EF. Os dados obtidos no questionário de satisfação confirmaram a pertinência da iniciativa e destacaram a aplicabilidade dos conteúdos abordados.

Considerando os resultados, conclui-se que a Patinagem de Velocidade constitui uma mais-valia no currículo de EF, tanto pelo seu contributo para o desenvolvimento integral dos alunos como pelo seu potencial motivador.

A sua efetiva integração dependerá, contudo, de um investimento contínuo na formação de professores, da adoção de estratégias para rentabilizar os recursos existentes ou da solicitação de mais recursos a entidades e do reforço das condições logísticas nas escolas. Este trabalho contribui para preencher a lacuna científica existente sobre esta temática, lançando bases para futuras intervenções pedagógicas mais inclusivas e diversificadas.

5. Referências

- Almeida, S. H., Folgado, J. S., Matos, J. S., Mesquita, H. P., & Silva, M. B. (2019). Motivação para a prática do hóquei em patins: Estudo comparativo entre escalões. *Atas do I Congresso Internacional de Inovação no Desporto: 25 Anos Caminhando Juntos*, 112–113. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bungi, F. S. (2017). *O percurso com a patinação artística e as possibilidades de atuação na educação física escolar* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172063>
- Chen, J., Xu, K., Ma, H., & Ding, X. L. (2019). Motion characteristics of human roller skating. *Biology Open*, 8(2), bio037713. <https://doi.org/10.1242/bio.037713>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 12.º ano, ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Federação de Patinagem de Portugal. (2025). Regulamento geral da patinagem de velocidade. https://fpp.pt/wp-content/uploads/2025_RGPV.pdf
- Harris, R. (1991). *Choreography and style for ice skaters*. New York: St.
- Hillis, T. L. (2018). The ABC's of speed skating: Characterization of the development of agility, balance, and coordination in young speed skaters. *Arctic Research Foundation*. <https://www.researchgate.net/publication/324570091>
- Ionescu, A., & Badau, D. (2018). Student perceptions of motor, mental and social benefits and the impact of practicing recreational figure skating. *Behavioral Sciences*, 8(12), 110. <https://doi.org/10.3390/bs8120110>
- Jiao, C. (2018). Research on the application of "Double Division" teaching method in speed skating teaching. *Proceedings of the 2018 International Conference on Education, Economics and Research (EDUER 2018)*, 219–223. Web of Proceedings. https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/EDUER%202018/EDUER1219044.pdf
- Lacerda, S. (1991). *O hóquei em patins*. Porto: Edições Asa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedros, J., Carrilho, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calaça, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Menting, S. G. P., Konings, M. J., Elferink-Gemser, M. T., & Hettinga, F. J. (2018). Pacing behaviour of elite youth athletes: Analyzing 1500-m short-track speed skating. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 13(7), 907–913. <https://doi.org/10.1123/ijspp.2018-0285>
- Novak, D., Tomasek, D., Lipinska, P., & Stastny, P. (2020). The specificity of motor learning tasks determines the kind of skating skill development in older school-age children. *Sports*, 8(9), 126. <https://doi.org/10.3390/sports8090126>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Savelsbergh, G. J. P., Kamper, S. J., Rabijs, J., de Koning, J. J., & Schöllhorn, W. I. (2010). A new method to learn to start in speed skating: A differential learning approach. *International Journal of Sport Psychology*, 41(2), 415–427. <https://doi.org/10.7352/IJSP2010.41.415>
- Sousa, I. P., Anversa, A. L. B., Flores, P. P., Souza, V. F. M., & Costa, L. C. A. (2016). A motivação nas aulas de Educação Física. *Revista da Educação Física*, 23(1), 37–44.
- Sun, X. (2024). *Impact of the students satisfaction to their interest in roller skating*. *International Journal of Education and Humanities*, 16(1), 272–277. <https://doi.org/10.1054097/ijehs57>
- Vaida, M., & Dulgheru, M. (2010). The correlation between the physical training and the sport performances in speed skating at children. *Journal of Physical Education and Sport*, 27(3), 51–56. <https://efsupit.ro/images/stories/imgs/JPES/2010/11%20VAIDA.pdf>
- Vaz, V. (2003). *Seleção e exclusão desportiva de jovens hoquistas em fase de especialização desportiva: Investigação aplicada a jogadores do escalão etário de 15-16 anos de vários níveis de competição* (Tese de Mestrado).

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Wang, J. (2016). *Problems in roller skating teaching and application of related teaching methods*. In Proceedings of the International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (pp. 1211-1214). Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.296>

Apêndice 11 - Apresentação Ação Científico-Pedagógica Individual

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.um.edu.pt

A Patinagem na Educação Física

Da Técnica à Prática: Exercícios para a Patinagem Artística e de Velocidade

Professoras Estagiárias: Carlota Freitas e Madalena Dória
Orientador Científico: Professor Doutor Hélio Antunes
Orientador Cooperante: Professor Ricardo Oliveira

Funchal, 20 de março 2025

Índice

- 1 **Objetivos**
- 2 **A Patinagem**
- 3 **Experiência Alunos e Perceção Professores**
- 4 **Ferramenta Pedagógica**

1

Objetivos

Objetivos

- Compreender a importância da patinagem na Educação Física
- Conhecer e aplicar estratégias pedagógicas
- Explorar diferentes abordagens para a patinagem de velocidade e artística
- Fornecer uma ferramenta digital para apoiar o ensino da patinagem

2

A Patinagem

Artística Velocidade

PATINAGEM ARTÍSTICA

Técnica

- Elementos Técnicos

+

Artística

- Música
- Coreografia

6 Especialidades

Patinagem Livre	Figuras Obrigatórias	Pares Artísticos
Pares de Dança	Solo Dance	Show e Precisão

PATINAGEM DE VELOCIDADE

OBJETIVO PRINCIPAL

- Alcançar o primeiro lugar, o melhor tempo ou o maior número de pontos volantes.

MODALIDADE COM CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

- Provas podem ser individuais ou em equipa

ASPECTOS TÉCNICOS E TÁTICOS

- Exige técnica apurada e envolve estratégias táticas durante as competições.

DIFERENTES TIPOS DE PROVAS

- Contra Relógio, Perseguição, Velocidade, a Eliminar, por Pontos, em Linha e Estafeta.

LOCAIS DE COMPETIÇÃO

- Pode ser disputada em pista (curvas elevadas ou planas), "indoor" (pistas cobertas) ou estrada (circuitos fechados ou abertos).

SKILLS BÁSICOS COMUNS

- ✓ Passagem para Posição Bípede
- ✓ Posição Base
- ✓ Deslizes para a frente
- ✓ Oitos para a frente e para trás
- ✓ Curvas
- ✓ Córcoras
- ✓ Deslizes para trás
- ✓ Deslizes num patim
- ✓ Meia-volta para a frente e para trás
- ✓ Travegens
- ✓ Saltos
- ✓ Quatro

Modalidades Distintas:

Patinação Artística → Foco na expressão, fluidez, saltos e piões.

Patinação de Velocidade → Foco na potência, resistência e estratégia de corrida.

Embora ambas as modalidades partilhem uma base técnica comum, a sua aplicação e objetivos são distintos, exigindo adaptações específicas nos exercícios e na prática.

DIFERENÇAS NO MATERIAL

Aspecto	Patinação Artística	Patinação de Velocidade
Tipo de Patins	Patim de 4 rodas (em paralelo)	Patins em linha
Platina/Base	Mais curta, permite maior agilidade e manobras	Mais longa, favorece estabilidade e deslize
Rodas	Pequenas e macias, para maior aderência e controlo	Grandes e duras, para reduzir atrito e aumentar velocidade
Travão	Toe stop (bico frontal) para impulso e travagens precisas	Sem travão na maioria dos casos, exigindo técnicas alternativas de paragem
Botas	Cano alto para maior suporte e estabilidade no tomzolo	Cano baixo para maior liberdade de movimento e flexibilidade
Superfície de Prática	Pavilhões com piso de madeira ou sintético	Pistas específicas ou circuitos de estrada

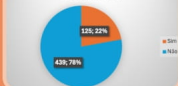


3

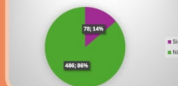
Experiência dos Alunos e Perceção dos Professores

Experiência dos Alunos

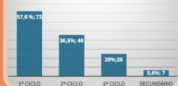
Patinação na EF



Patinação no DE



Ciclo de Ensino



Duração da Prática

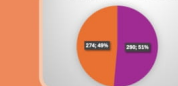


Experiência dos Alunos

Patinação no DF



Patinação em Contexto de Lazer



Duração da Prática

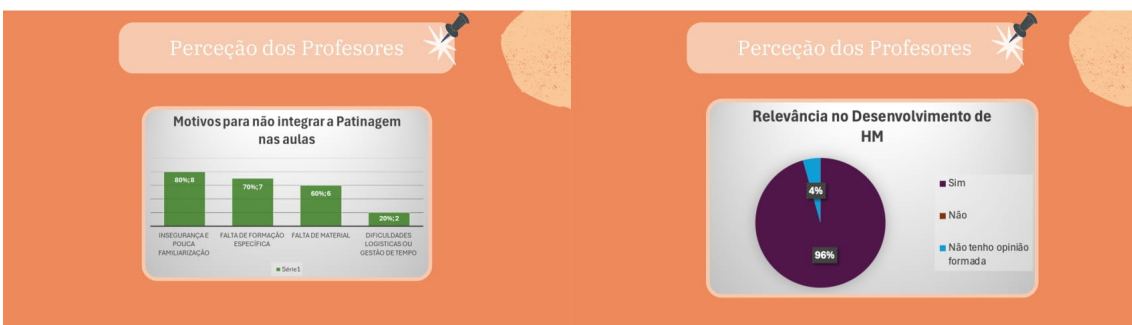
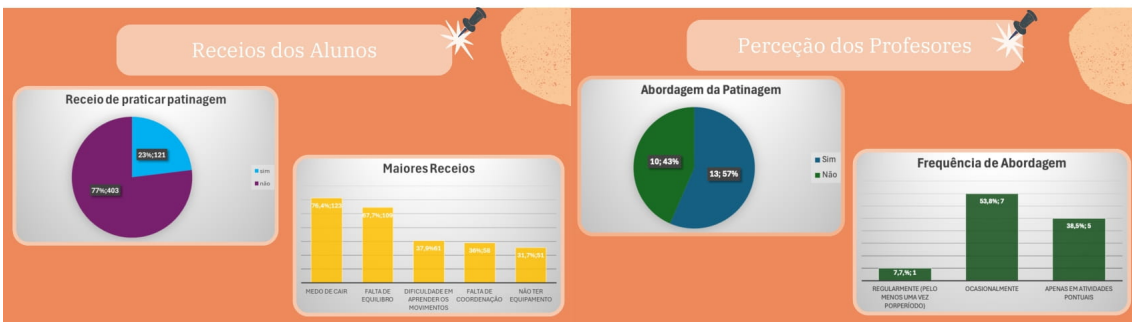
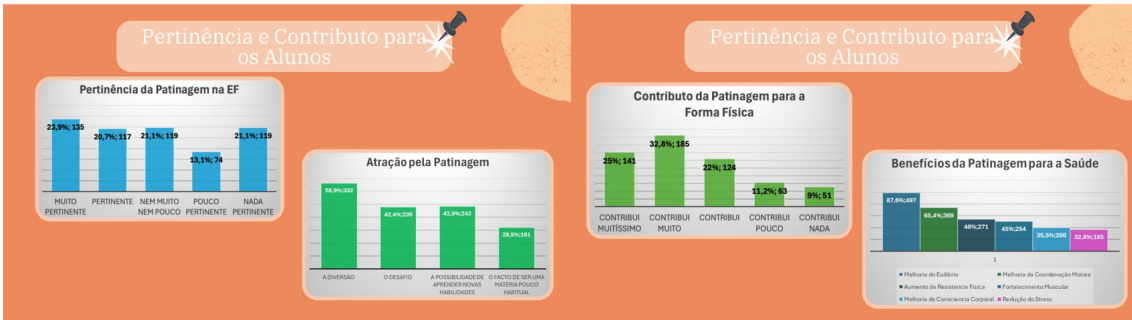


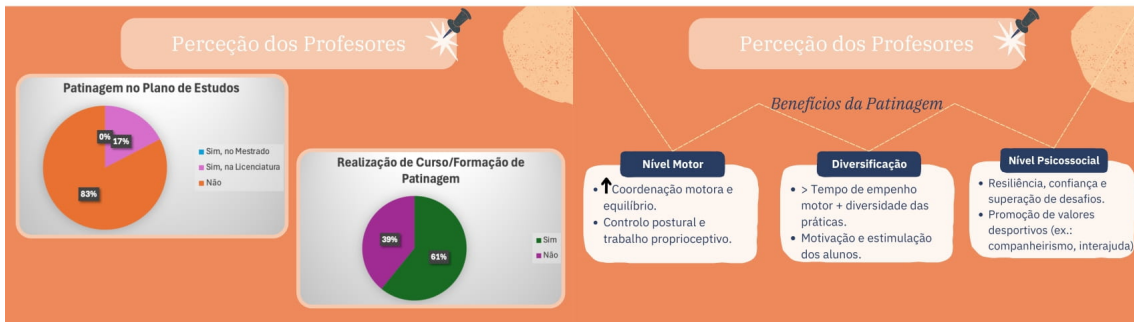
Modalidade Praticada



Frequência de Prática







Perceção dos Professores

Principais Obstáculos

Falta de Material

Necessidade de mais patins e equipamentos de qualidade.

Formação de Professores

Necessidade de formação específica para professores.

Adaptação de Espaços

Adaptação dos espaços escolares para garantir segurança na prática da patinagem.

Protocolo com Federações

Sugestão de protocolos com federações para facilitar o acesso a equipamentos.

4

Ferramenta Pedagógica

Patinação na Escola: Guia Prático para Professores de Educação Física

PATINAGEM NA ESCOLA
Guia Prático para Professores de Educação Física

ACEDER AO ÍNDICE

Autores: Carlota Freitas e Madalena Dória
março 2025

Obrigada pela Atenção!

Madalena Dória e Carlota Freitas
madalenadoria@ebsaas.com | carlotafeitas.escola@ebsaas.com


Apêndice 12 - Instrumento de Patinagem



← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Calçar Patins

No chão (sentado)



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Apoia um joelho no chão e mantém o outro pé firme apoiado no chão.
- Coloca o patim no pé apoiado e ajusta o calcanhar.
- Aperta atacadores/fivelas de baixo para cima.
- Repete o processo no outro pé antes de te equilibrares.


⚠ Garante que os patins estão bem ajustados para maior estabilidade!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Calçar Patins

No chão (joelho apoiado)



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Coloca os pés paralelos e alinhados com os joelhos.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente.
- Apoia as mãos nos joelhos, se necessário, para maior equilíbrio, ou mantém as mãos ao lado do corpo.
- Impulsiona-te suavemente para cima, mantendo os joelhos fletidos, até ficares em posição bipede.

⚠ Levanta-te com controlo para evitar desequilíbrios!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Levantar

Banco



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Apoia um joelho no chão e mantém o outro pé firme.
- Coloca as mãos nos joelhos e impulsiona-te para a posição de cócoras.
- Mantém os pés paralelos e o tronco ligeiramente inclinado à frente.
- Estende as pernas lentamente até ficar de pé, com os joelhos ligeiramente fletidos.


⚠ Levanta-te com controlo para evitar desequilíbrios!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Levantar

Chão



DESCRIZAÇÃO DO EXERCÍCIO

A queda não segue uma técnica específica, mas sim princípios ou ações que devem ser executadas em situação de desequilíbrio. O objetivo principal é minimizar o impacto e evitar lesões.

- **Fletir os joelhos** - ajudar a baixar o centro de gravidade de forma a permitir uma queda mais controlada;
- **Deixar o corpo "mole" ao cair** - relaxar o corpo para evitar uma postura rígida de modo a distribuir o impacto;
- **Evitar colocar as mãos no chão** - evitar lesões nos pulsos ou ombros.

⚠ Manter a calma e seguir as recomendações, com o intuito de manter a segurança.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Queda

vídeo

Falta filmar

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Posição Quadrúpede ou Baixa

DESCRIZAÇÃO DO EXERCÍCIO

- Aluno mantém uma posição do corpo o mais próxima do solo, apoiando as mãos no solo ou nos joelhos. São utilizadas para aumentar a confiança e se familiarizar-se com os patins.
- **Carrinho** - Posição de "côcoras" com os pés juntos, pode ser feito sozinho, com um parceiro a puxar, a empurrar ou com bola.
- **Ovo** - flexão do tronco à frente, joelhos fletidos, peso do corpo na parte exterior do patim, braços próximos do corpo de modo a criar uma forma arredondada.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Posição Quadrúpede ou Baixa

DESCRIZAÇÃO DO EXERCÍCIO


- **Elefante** - pernas em extensão e afastadas, impulsionando o corpo para a frente com os braços;
- **Caranguejo** - posição dorsal, com os patins e as mãos no solo, propulcionando-se com os braços e com as pernas;
- **Mota** - inclinar o tronco à frente com os joelhos fletidos, o patim da frente mantém todas as suas rodas em contacto com o solo enquanto o patim posterior tem apenas uma roda em contacto. .

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Posição Quadrúpede ou Baixa

Carrinho e Ovo



→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Posição Quadrúpede ou Baixa

Elefante e Caranguejo



→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Posição Quadrúpede ou Baixa

Mota



→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

DESCRÇÃO DO EXERCÍCIO

- A perna da frente faz um movimento em arco (quarto de círculo), ligeiramente para fora;
- Extensão da perna (impulso) e o pé sai do solo (saída);
- Na fase aérea, ??joelho encontra-se fletido?? e aproxima-se do pé oposto (recuperação), tocando o solo à frente (recepção);
- Transferência do peso do corpo sobre a perna que estiver no solo.

! xxx

→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

Patins Eixo




→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

Patins Linha



→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

Variantes


- Exercícios no colchão
- Exercício com o carrinho
- Exercício com um patim calçado
- Exercício com um pé

→

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercícios no colchão (marchar)




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercícios no colchão (deslize)




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercícios no colchão (progressão)




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercício com carrinho




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercício com um patim calçado




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercício com um pé



Variantes →

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem em T

Patins de Eixo

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém a perna da frente ligeiramente fletida e o tronco inclinado para essa mesma perna.
- Posiciona o outro pé atrás, perpendicularmente ao patim da frente.
- Inicia a travagem arrastando as rodas do patim de trás.
- Transfere gradualmente o peso para o patim que realiza a travagem, aplicando pressão nas quatro rodas.

⚠ Mantém o peso equilibrado e evita pressionar demasiado no início para não perder o controlo!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem em T



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem Em cunha

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO


- Desliza para a frente com os joelhos fletidos e o tronco ligeiramente inclinado.
- Aproxima gradualmente os pés, trazendo as pontas para dentro em forma de "V" invertido.
- Aplica pressão nos patins, empurrando os calcanhares ligeiramente para fora.
- Mantém a posição e aumenta a fricção até reduzir a velocidade e parar por completo.

⚠ Mantém o peso equilibrado e os joelhos fletidos para maior controlo na travagem!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem Em cunha



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem Em cunha um pé de cada vez

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Desliza para a frente com os joelhos fletidos e o tronco ligeiramente inclinado.
- Realiza um pequeno passo com um pé, rodando a ponta do patim ligeiramente para dentro.
- Repete o movimento com o outro pé, alternando de forma controlada.
- Mantém o ritmo até reduzir a velocidade gradualmente e parar.

⚠ Evita movimentos bruscos e mantém o peso equilibrado para maior controlo na travagem!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem Em cunha um pé de cada vez




← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem


Com travão

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Patins em linha:
 - Transfere o peso para o calcanhar e estica ligeiramente a perna com o travão à frente.
 - Pressiona gradualmente o travão contra o solo até parar.
- Patins de Eixo:
 - Mantém o peso no pé da frente e estica a perna de trás.
 - Pressiona o travão do patim de trás contra o solo de forma progressiva.

⚠ Mantém o equilíbrio e evita travagens bruscas!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO



← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize de Cócoras


DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Alinha os patins com os ombros e flete os joelhos.
- Baixa a bacia até 90°.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente.
- Estende os braços à frente para equilíbrio.

⚠ Mantém a estabilidade durante o deslize!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes



← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize de Cócoras

Variantes

- Exercício no colchão
- Exercício com o carrinho
- Exercício com objetos

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize de Cócoras

Exercício no colchão

Vídeo

Falta filmar

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com carrinho



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com corda




Variantes →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com bola no chão




Variantes →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com bola entre as pernas



Variantes →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com bola no banco

vídeo

Falta filmar

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Curvas

Com os pés paralelos

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém os pés à largura dos ombros.
- Inclina o tronco ligeiramente para o lado interno da curva.
- Avança o patim do lado da curva para facilitar o movimento.
- Deixa os braços acompanharem a inclinação.
- ! Controla o equilíbrio para uma curva suave e estável!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos



Regista-te

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Variantes

- Exercício com os pés alternados
- Exercício com obstáculos

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Exercício com os pés alternados (reta)



Variantes

→

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Exercício com os pés alternados (curva)



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Exercício com obstáculos



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Cruzando os pés

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Cruza um pé sobre o outro em movimento de "X".
- Inclina o tronco para o lado interno da curva.
- Mantém o peso do corpo na direção da curva.
- Mantém o olhar na trajetória para maior controlo.

⚠ Executa o cruzamento com fluidez para evitar desequilíbrios!

Exemplo:


- Cruzar para o lado direito.
- Perna esquerda transpõe a direita
- Corpo virado para lado direito
- Peso do corpo para o lado direito

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas
Cruzando os pés



Variantes

- Exercício no colchão
- Exercício com obstáculos
- Exercício para trás

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas
Cruzando os pés

Exercício no colchão



Variantes

Exercício com obstáculos (cones em reta)



Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas
Cruzando os pés

Exercício com obstáculos (cones em círculo)



Variantes

Exercício para trás



Variantes

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Apenas com um pé

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém o equilíbrio sobre uma perna.
- Inclina o tronco para o lado interno da curva.
- Mantém o outro pé elevado, com o joelho fletido e junto ao patim de apoio.
- Usa os braços para auxiliar a estabilidade e direção.


! Mantém os joelhos da perna de apoio fletidos para maior controlo na curva!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Apenas com um pé



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO



- Inicia com os calcanhares juntos;
- Realiza uma força contra o solo + pressão na parte interior do patim;
- Une as pontas dos pés na fase final;
- Pernas ligeiramente fletidas;
- Realizar movimentos cíclicos e simétricos - afastamento e união dos patins.

! Evitar o contacto das rodas durante a aproximação dos pés.

Variantes

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

Variantes


Exercício com obstáculos

Exercício para trás

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

Exercício com obstáculos



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

Exercício para trás



Variantes

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize para trás

Deslize Contínuo (empurrar parede)

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Posiciona-te de frente para a parede, com os patins alinhados e joelhos fletidos.
- Coloca as mãos na parede e empurra suavemente para trás.
- Mantém o tronco ligeiramente inclinado para a frente e controla o deslize.
- Usa pequenos movimentos dos pés para ganhar equilíbrio e fluidez.

⚠ Evita inclinar demasiado para trás para manter o controlo!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize para trás

Deslize Contínuo (empurrar parede)



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Quatro

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém o equilíbrio numa só perna.
- Eleva o joelho da perna livre a 90°.
- Encosta lateralmente o patim ao joelho da perna de apoio.
- Mantém o tronco vertical e os braços estendidos, paralelos ao chão.


⚠ Foca o olhar num ponto fixo para maior estabilidade!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Quatro



Variantes

- Exercício com carrinho
- Exercício de costas

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Quatro


Variantes

- Exercício com carrinho
- Exercício de costas

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Quatro

Exercício com carrinho




Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Quatro

Exercício de costas



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Roda o tronco na direção da mudança de sentido.
- Transfere o peso para um dos patins e vira o outro em meia volta.
- Apoia o patim virado e completa a rotação com o segundo pé.
- Mantém os joelhos fletidos e os braços equilibrados.

! Executa o movimento de forma fluida para evitar perda de estabilidade!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta



← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta


Variantes

Exercício com Salto

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta

Exercício com Salto



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Jogos Lúdicos

- Caça aos Cones
- Jogo da Estátua
- Rei Manda
- Vira o cone
- Apanhadas
- Jogo do Balão
- Estafetas

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Caça aos cones

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Divisão em quatro equipes equilibradas. Cada equipe competirá numa dinâmica de estafeta em que, um de cada vez, os alunos deverão patinar até um local onde estarão dispostos cones e trazer um cone para a sua equipe, a equipe que obter mais cones no final vence. O colega seguinte só avança quando o anterior regressar ao ponto de partida.

Variantes Deslizar em posição de carrinho, deslizar para trás, realizar o "quatro".

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Jogo da Estátua

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Os alunos deslocam-se livremente pelo recinto, utilizando diferentes tipos de deslize ou mudanças de direção. Ao sinal sonoro ou visual do professor, devem imobilizar-se de imediato (através dos diversos tipos de travagens) na posição em que se encontram, mantendo o equilíbrio como "estátuas". Quem se mexer antes do novo sinal volta ao início ou realiza uma tarefa adicional.

Variantes Definir uma posição para se imobilizar (decúbito ventral, decúbito dorsal, joelhos, sentadas)

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Rei Manda

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- O professor assume o papel de "rei" e dá instruções aos alunos (ex.: deslizar para a frente, travar, realizar um agachamento, deslizar para trás, realizar o "quatro", mudar de direção). Apenas devem executar a ação quando a ordem for precedida da expressão "O rei manda". Se a ordem for dada sem essa expressão e alguém a cumprir, é eliminado da ronda.

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Vira o Cone

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Criar duas equipes equilibradas. São espalhados cones pelo espaço. A Equipa 1 deve colocar os cones de pé e a Equipa 2 deve virá-los ao contrário. O jogo dura 2 minutos e, no final, cada equipa conta quantos cones conseguiu colocar na sua posição. Vence a equipa com mais cones corretos.

Variantes Os alunos de nível introdutório deslocam-se com apenas um patim, enquanto os de nível elementar utilizam ambos os patins.

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Apanhadas

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Um ou mais alunos são designados como "caçadores" e tentam tocar nos restantes colegas. Quem for apanhado passa a ser o "caçador". Os alunos devem patinar de forma controlada, respeitando as regras de segurança e manter o equilíbrio durante as fugas e perseguições.

Variantes Definir posições em que os alunos não podem ser apanhados, por exemplo em carrinho, em "quatro". (apenas podem ficar 3 segundos em cada posição)

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**


Jogo do Balão

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Cada aluno possui um balão desloca-se pelo recinto, mantendo-o no ar o maior tempo possível, utilizando apenas toques leves e controlados com as mãos. Se o balão tocar no chão, o aluno deve realizar um desafio proposto pelo professor e logo de seguida retoma o exercício. O exercício pode ser progressivamente dificultado, solicitando, por exemplo, a utilização alternada das mãos ou introduzir mudanças de direção durante o deslocamento.

Variantes

Realizar a tarefa em grupos, posicionados em círculo; inserir um aluno dentro do círculo com o objetivo de "roubar" o balão aos colegas.




← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Estafetas


DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Formação de queipas de 4 elementos. O primeiro aluno parte com um objeto leve na mão (ex.: testemunho, cone pequeno ou disco). Desloca-se rapidamente até ao ponto de passagem, onde entrega o testemunho, de forma controlada, ao colega seguinte. Cada aluno, após receber o testemunho, patina até ao próximo ponto, repetindo o processo até o último patinador cruzar a meta. A troca do testemunho deve ser feita sem paragem completa, privilegiando a fluidez e o controlo do movimento em deslocamento.

Regulamentação



← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**



← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Postura e Posição Base

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém os pés à largura dos ombros, alinhados para maior estabilidade.
- Flete os joelhos a cerca de 90°, baixando a bacia para uma posição aerodinâmica.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente, mantendo o olhar projetado para a trajetória.
- Mantém os braços relaxados e próximos do corpo para equilíbrio.

⚠ Distribui o peso uniformemente sobre os patins para melhor controlo e eficiência!

IMAGENS DE DEMONSTRAÇÃO

← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Postura



← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Posição Base



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Antes da Partida:

- Mantém o teu espaço e posiciona-te corretamente.
- Escolhe a perna a colocar à frente para um arranque eficiente.
- Adota uma posição estável e pró-ativa, com joelhos fletidos e tronco inclinado.

Primeiras Passadas:

- Ganha posição com um impulso forte e controlado.
- A primeira passada deve ser ampla e estável para garantir equilíbrio.
- Acelera com passadas ágeis, equilibrando amplitude e frequência do movimento.
- Mantém o olhar na trajetória e evita desperdício de energia no arranque!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Reta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Posicionamento e Equilíbrio:

- Mantém as biqueiras orientadas na direção do deslocamento.
- Controla a oscilação do centro de gravidade (C.G.), evitando desperdício de energia.
- Mantém o tronco fixo, sem oscilar os ombros.

Aterragem:

- O pé aterriza com uma roda ligeiramente à frente da saída do pé contrário.
- As quatro rodas tocam o solo ao mesmo tempo para máxima eficiência.
- Mantém um filo neutro, evitando inclinações desnecessárias.

Saída:

- Evita quebrar pelo tornozelo, garantindo uma saída fluida.
- Mantém as biqueiras alinhadas com o deslocamento para otimizar a potência.
- As quatro rodas saem do solo simultaneamente, garantindo estabilidade e velocidade.
- Mantém o ritmo e evita movimentos desnecessários para maior eficiência!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Reta




PATINAGEM DE VELOCIDADE

Curva

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Orientação e Estabilização:

- Mantém as biqueiras sempre alinhadas no sentido do deslocamento ao longo de toda a curva.
- Transfere e estabiliza o centro de gravidade (C.G.) maioritariamente sobre a perna interna.
- Alinha o corpo sem quebras, garantindo fluidez no movimento.

Ação da Perna Interna:

- Finaliza cada passada com todas as rodas em contacto com o solo.
- Evita empurrar para trás ou para fora na saída do movimento.
- Recupera o apoio rapidamente para dentro do alinhamento, posicionando-o bem à frente.

Ação da Perna Externa:

- Mantém a fase aérea o mais curta possível para evitar desequilíbrios.
- Apoia o pé o mais dentro possível, maximizando o controlo da curva.
- Aterragem e saída devem ser feitas com todas as rodas em simultâneo para maior estabilidade.

⚠ Mantém o equilíbrio e uma postura aerodinâmica para otimizar a trajetória na curva!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Curva



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Corte da Meta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- O corte da meta deve ocorrer durante a ação da passada, com afastamento das pernas, sem perda de ritmo.
- Transfere o centro de gravidade (C.G.) para a perna de trás, garantindo estabilidade.
- Mantém um alinhamento natural do tronco, evitando movimentos desnecessários.

⚠ Projeta ligeiramente o corpo para a frente para otimizar o tempo de chegada!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE


Corte da Meta



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

- Competições em Linha
- Percursos de Perseguição
- Contrarelógio
- Destreza
- Estafetas
- Percursos Alternativos



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Competições em Linha

- Todos os patinadores partem em conjunto, posicionados lado a lado na linha de partida.
- O percurso é contínuo e delimitado, com várias voltas, dependendo da distância estipulada.
- A classificação final é determinada pelo sprint final, sendo vencedores os primeiros a cruzar a linha de meta.

⚠ Evita mudanças de direção bruscas ou bloqueios durante o sprint final, respeitando o espaço dos restantes patinadores e garantindo a segurança da chegada.

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Percursos de Perseguição

- A prova realiza-se entre dois patinadores, em simultâneo.
- Ambos partem de pontos opostos da pista, situados preferencialmente a meio da reta, de forma simétrica.
- Cada patinador percorre a mesma distância previamente definida, num percurso idêntico.
- O objetivo é completar a distância no menor tempo possível ou alcançar o adversário.
- O emparelhamento dos patinadores é feito por sorteio eletrónico, a partir da lista de inscritos.

⚠ Atenção à permanência na seu respetivo corredor durante toda a prova, evitando cruzamentos ou desvios que possam comprometer a equidade do percurso.

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Contrarelógio

- Percursos individuais cronometrados.
- Cada patinador parte isoladamente.
- Ordem de partida definida por sorteio.
- Partida com uma volta de lançamento para ganhar velocidade antes da contagem oficial do tempo.

⚠ Evita acelerações bruscas na volta lançada, para garantir uma transição fluida para o início da cronometragem.

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Destreza

- Compostos por seqüências técnicas que incluem:
 - Slalom (entre cones)
 - Saltos sobre varas
 - Passagens por baixo de barras horizontais
 - Deslize em patim único
 - Curvas em círculo e patinagem à retaguarda
- O percurso deve ser completado na ordem indicada, com fluidez e correção técnica.
- Executa-se individualmente e com controlo de tempo, podendo ser usado para avaliação ou treino técnico.

EXEMPLOS

https://fjp.pt/wp-content/uploads/PV_PercursosDestrezaCronquis.pdf

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Percursos Alternativos

- Realizam-se em espaços delimitados com marcações no solo e cones.
- O patinador deve seguir um percurso pré-definido, respeitando o traçado exterior dos cones e a seqüência dos obstáculos.
- Incluem zonas de curvas apertadas, mudanças de direção, e elementos de precisão.
- São realizados individualmente e cronometrados, havendo penalizações por toques ou desvios de percurso.

EXEMPLOS

https://fjp.pt/wp-content/uploads/PV_2019-Percursos-Alternativos.pdf

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Estafetas


- Disputada por equipas de 2 ou 3 patinadores, que se revezam para completar uma distância total (1800 m a 6000 m consoante escalão e prova).
- A troca é feita com um empurrão com ambas as mãos na anca do colega, obrigatoriamente dentro da zona de transmissão.
- Cada patinador pode realizar qualquer número de voltas.
- A última troca deve ocorrer antes da última volta.
- Apenas o patinador final pode estar na zona de transmissão nessa última volta.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Estafetas



Watch on YouTube

PATINAGEM ARTÍSTICA

1

ELEMENTOS BASE

2

COREOGRAFIAS DE GRUPO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Elementos Base

1

ÁGUA

2

AVIÃO

3

TAÇA

4

SALTOS

5

CARRINHO COM UM PÉ

PATINAGEM ARTÍSTICA

Águia

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Coloca os calcanhares virados um para o outro;
- Coloca as pontas dos pés viradas para fora;
- Distribui o peso do corpo igualmente por ambas as pernas.

⚠ Mantém os troncos verticalizados e os braços paralelos ao chão para te maneres em equilíbrio.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Águia




PATINAGEM ARTÍSTICA

Avião

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO


- Desliza sobre um pé;
- Inclina o tronco para a frente progressivamente;
- Eleva a perna para trás, em extensão, até adquirir uma posição paralela ao solo;
- Coloca os braços estendidos lateralmente mantendo o equilíbrio.

⚠ Mantém o corpo alinhado, formando uma linha reta entre o tronco, cabeça e perna livre.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Avião



PATINAGEM ARTÍSTICA

Taça

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Desliza sobre um pé;
- Eleva a perna atrás, fletindo o joelho;
- Segurar uma roda do patim com uma mão;
- Projetar o tronco ligeiramente para a frente, mantendo o equilíbrio;
- Mantém o braço livre em extensão, paralelo ao chão.

⚠ Fixa o olhar num ponto à tua frente de modo a manter o equilíbrio.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Taça



PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltos

- SALTITARES
- 1/2 VOLTA
- 1 VOLTA COMPLETA

PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltitares

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO


- Deslizando para a frente;
- Flexiona ligeiramente as pernas;
- Impulsiona com ambos os pés, mantendo o controlo;
- Aterra de forma suave com os joelhos semifletidos, para minimizar o impacto no solo;
- Na saída inclina ligeiramente o tronco;
- Coloca os braços aos peitos;
- Realiza pequenos saltos consecutivos.

⚠ Mantém o controlo da velocidade e uma postura ereta.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltitares




Variante

PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltitares

Variante



← PATINAGEM ARTÍSTICA

1/2 Volta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Deslizando para a frente;
- Flexiona ligeiramente as pernas;
- Impulsiona com ambos os pés, mantendo o controlo;
- Aterra de forma suave com os joelhos semifletidos, para minimizar o impacto no solo;
- Na saída inclina ligeiramente o tronco;
- Coloca os braços aos peito;
- Realiza meias voltas iniciando de frente e aterrando de costas.

⚠ Mantém o controlo da velocidade e uma postura ereta.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← PATINAGEM ARTÍSTICA

1/2 Volta



← PATINAGEM ARTÍSTICA

1 Volta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Deslizando para a frente;
- Flexiona ligeiramente as pernas;
- Impulsiona com ambos os pés, mantendo o controlo;
- Aterra de forma suave com os joelhos semifletidos, para minimizar o impacto no solo;
- Na saída inclina ligeiramente o tronco;
- Coloca os braços aos peito;
- Realiza uma volta completa na fase de voo.

⚠ Mantém o controlo da velocidade e uma postura ereta.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← PATINAGEM ARTÍSTICA

Volta



PATINAGEM ARTÍSTICA

Carrinho com um pé

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO


- Desliza sobre um pé;
- Progressivamente flete a perna de apoio;
- Eleva a perna à frente em extensão;
- Inclina o tronco ligeiramente à frente;
- Eleva os braços à frente.

⚠ Não levante de forma excessiva a perna livre.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← PATINAGEM ARTÍSTICA

Carrinho com um pé



PATINAGEM ARTÍSTICA

Pião

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO



- Inicia numa posição parado com os braços em extensão paralelos ao chão (um à frente do tronco e o outro ao lado);
- Coloca os pés firmes no chão, à largura dos ombros;
- Flexiona ligeiramente os joelhos e mantém o tronco ereto;
- Aplica uma leve pressão nos pés para iniciar a rotação;
- No momento da rotação junta os braços ao peito.

⚠ Mantém o tronco firme para evitar desequilíbrios e manteres-te no mesmo sítio.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Pião

PATINAGEM ARTÍSTICA

Coreografias de Grupo

1

FORMAÇÃO EM CÍRCULO

2

FORMAÇÃO EM ESTRELA

3

PASSAGEM INTERCALADA

PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Círculo

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Alunos formam um círculo de mãos dadas, com uma distância uniforme;
- Postura firme com os braços estendidos;
- Viram o corpo de acordo com o sentido que irão rodar;
- Puxa velocidade inicialmente com os dois pés e numa fase posterior apenas com o pé do lado de fora.
- Ligeira inclinação do tronco na direção da rotação com uma velocidade ajustada;

⚠ Mantém um bom ritmo e uma comunicação eficaz com os colegas, de forma a patinarem coordenados sem desequilíbrios.

ESQUEMA E VARIANTES

PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Círculo

- Dividir o grupo em dois círculos – rodar em sentidos opostos;
- Realizar figuras – carrinhos ou quattros;
- Trocar de posição com o colega do lado;
- Fechar e abrir o círculo;
- Mudança de sentido.



PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Estrela

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Grupo dividido em várias "linhas", cada linha parte de um ponto central, formando um ângulo igual entre elas;
- O aluno mais próximo do centro é o "âncora" (alunos fortes tecnicamente para sustentar a estrela);
- Os restantes alunos posicionam-se com distâncias iguais uns dos outros, para garantir que tenham o mesmo comprimento de "linhas";
- Pega pelo cotovelo com os braços estendidos, paralelos ao chão e firmes;
- A formação inicia parada;
- O "âncora" permanece no centro, girando lentamente no lugar para que a estrela rode;
- Os restantes alunos deslizam para acompanhar a rotação, ajustando sua velocidade;
- Utilizam os dois pés inicialmente e de seguida apenas o pé oposto à direção que estão;
- Os braços da estrela giram sincronizados, mantendo as distâncias;

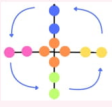
⚠ Mantém uma velocidade controlada e uma boa sincronização com os colegas.

ESQUEMA E VARIANTES

PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Estrela

- Realizar com figuras - carrinho ou quattris;
- Mudar de sentido;
- Variar o número de "braços" da estrela (mínimo 3 alunos por "linha")



PATINAGEM ARTÍSTICA

Passagem Intercalada

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

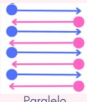
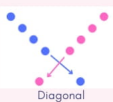
- Iniciam organizados em duas ou mais filas paralelas;
- Coloca-te em linha reta, lado a lado, com a pega feita nos cotovelos do colega, mantendo sempre os braços paralelos ao chão;
- A distância entre as filas deve ser suficiente, de modo que os alunos se movam sem colidir;
- Posiciona-te de forma a passar entre dois colegas da linha da frente;
- Avança ao mesmo tempo que todos os colegas;
- Mantém a velocidade, trajetória e o ritmo;
- No momento de passagem baixa os braços, simultaneamente, ao longo do corpo e logo após volta a realizar a pega de forma ordeira e mantendo a linha reta;
- Mantém uma boa comunicação para a passagem ser o mais organizada possível.

ESQUEMA E VARIANTES

PATINAGEM ARTÍSTICA

Passagem Intercalada

- Realizar com figuras - carrinho ou quattris;
- Realizar a passagem na diagonal - alunos em fila Indiana

Paralelo Diagonal

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

1 NÃO AGARRAR NADA NEM NINGUÉM

Estratégia:

- Reforçar a importância de não agarrar objetos ou colegas durante a patinagem, pois isso pode provocar quedas ou colisões inesperadas.
- Encorajar os alunos a manter as mãos livres durante os movimentos para garantir maior equilíbrio e controle.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

2 INCLINAR O TRONCO PARA FRENTE E COLOCAR AS MÃOS À FRENTE

Estratégia:

- Instruir os alunos a manterem o tronco inclinado para frente, especialmente quando perderem o equilíbrio.
- Ensinar as crianças a colocarem as mãos à frente do corpo para reduzir a possibilidade de queda
- Atenção constante à postura: Manter os joelhos ligeiramente fletidos e o peso do corpo para a frente ajuda a prevenir quedas para trás.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

3 REBOLAR DURANTE A QUEDA PARA DISSIPAR O IMPACTO

Estratégia:

- Ensinar as crianças a rolar durante a queda, em vez de cair rigidamente. Isso ajuda a distribuir o impacto de forma mais suave e reduz o risco de lesões graves.
- Evitar colocar as mãos no solo para evitar lesões nos pulsos ou nos ombros. Instruir os alunos a deixar o corpo rolar naturalmente.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

4 MANTER UM AMBIENTE DE RESPEITO E NÃO GOZAR COM OS COLEGAS

Estratégia:

- Criar um ambiente respeitoso, onde nenhum aluno goza ou ri das dificuldades ou quedas dos outros.
- Reforçar que os erros fazem parte da aprendizagem e que todos devem se ajudar durante o processo.
- Fomentar a empatia e o apoio mútuo entre os alunos para que todos se sintam confortáveis ao praticar.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

5 INICIAR EM SUPERFÍCIE COM POUCO DESLIZE

Estratégia:

- Começar a prática em uma superfície com aderência (menor deslize) para os alunos terem mais controle e segurança enquanto aprendem os fundamentos da patinagem.
- Gradualmente, à medida que os alunos se tornam mais confiantes e habilidosos, mudar para superfícies com mais deslize e distâncias maiores.
- Evitar superfícies escorregadias (como pisos com pó ou água), que aumentam o risco de quedas.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

6 SUPERVISIONAR E ENSINAR QUEDAS CONTROLADAS

Estratégia:

- Treinar quedas controladas antes de permitir que os alunos aumentem a velocidade ou realizem manobras mais complexas.
- Simular quedas para que os alunos saibam como reagir corretamente e se proteger durante uma queda, com exercícios que incentivem os alunos a sentar e levantar de forma controlada.
- Reforçar a importância de manter a calma em caso de queda, ensinando os alunos a não entrar em pânico e a se protegerem corretamente.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

7 NÃO TER PRESSA PARA COLOCAR OS ALUNOS EM POSIÇÃO BÍPEDE

Estratégia:

- Evitar apressar os alunos para ficarem em posição bípede antes de dominarem posições mais básicas e as quedas controladas.
- Ensinar a importância de começar numa posição mais próxima do solo, para que os alunos se sintam seguros antes de se levantarem, usando movimentos básicos como Caranguejo, Elefante, Carrinho e Moto.
- Explorar essas técnicas com os alunos lentamente, assegurando que eles compreendam os movimentos e ganhem controle sobre os patins.
- Permitir que os alunos ganhem confiança no equilíbrio e movimento antes de colocá-los em pé para evitar quedas.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

8 NUNCA COLOCAR O OBJETIVO PRINCIPAL DOS EXERCÍCIOS JUNTO ÀS TABELAS/PAREDE

Estratégia:

- Evitar posicionar o objetivo principal dos exercícios perto de paredes ou tabelas, onde os alunos podem perder o controle e chocar contra os mesmos.
- Criar espaços amplos e seguros para os exercícios, garantindo que os alunos tenham espaço suficiente para se mover sem risco de colisões.
- Quando for necessário usar a parede para apoio, garantir que os exercícios não envolvam velocidade ou movimentos rápidos próximos da mesma.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

9 AO DAR SEGURANÇA, PRIVILEGIAR O NÃO AGARRAR E SIM CRIAR BASES DE APOIO EM CASO DE DESEQUILÍBRIO

Estratégia:

- Evitar que os alunos se apoiem nas mãos dos colegas ou em objetos durante os exercícios de patinagem, pois isso pode resultar em quedas e colisões.
- Ensinar os alunos a utilizar o apoio dos pés e do corpo para corrigir desequilíbrios, incentivando a postura correta e o uso de técnicas de travagem.
- Ao dar segurança, focar-se em criar uma bases de apoio sólidas ao invés de agarrar.

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

10 VERIFICAR SEMPRE O BOM APERTO DOS PATINS ANTES DA PRÁTICA

Estratégia:

- Verificar sempre que os patins estão bem ajustados e seguros antes dos alunos começarem a praticar.
- Reforçar a importância do ajuste adequado dos patins para evitar quedas e lesões.
- Pedir aos alunos para verificarem os fechos e os ajustes antes de cada sessão de patinagem, garantindo que os patins não estão soltos ou danificados.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

11 CALÇAR OS PATINS SEMPRE SENTADOS (DE FORMA CONFORTÁVEL E SEGURA)

Estratégia:

- Calçar sempre os patins sentados para garantir uma posição estável e evitar quedas ao tentar equilibrar-se enquanto os calça.
- Ajustar os patins confortavelmente, certificando-se de que estão bem apertados e firmemente ajustados ao pé antes de começar a praticar.
- Evitar calçar os patins em pé, já que isso pode causar desequilíbrio e aumentar o risco de quedas.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

12 EXPLORAR BEM O DESLIZE E OS GRAUS DE LIBERDADE ADQUIRIDOS COM AS RODAS

Estratégia:

- Iniciar com deslizes controlados em superfícies com aderência para entender os movimentos e a fluidez oferecida pelas rodas.
- Focar no controle da direção e do ritmo do deslize, enquanto explora a sensação dos patins.
- Ensinar aos alunos como usar a liberdade de movimento das rodas para direcionar o movimento de forma precisa e segura.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

13 TRAVAGEM DAS RODAS

Estratégia:

- Apertar as rodas para reduzir o deslize e permitir que o aluno controle melhor a velocidade.
- Criar uma sensação de maior controle nos alunos, proporcionando uma desaceleração mais fácil e estável, especialmente para iniciantes.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

14 UTILIZAÇÃO DE SACOS PLÁSTICOS NOS PATINS

Estratégia:

- Colocar sacos plásticos nas rodas para reduzir o deslize e aumentar o controle, especialmente em fases iniciais da aprendizagem.
- Isso ajuda os alunos a se acostumarem com os patins, sem a preocupação com o deslize excessivo.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

15 UTILIZAÇÃO DE PASSADEIRAS FORMADAS POR COLCHÕES OU SUPERFÍCIES COM BAIXO DESLIZE

Estratégia:

- Criar passareiras de colchões ou superfícies macias para permitir que os alunos pratiquem movimentos sem o risco de deslizes bruscos e ganhem confiança com os patins.
- Utilizar essas superfícies para praticar quedas e o processo de levantar-se novamente de forma segura, além de praticar o equilíbrio e a postura básica.

→



ERROS FREQUENTES

- Não ciclicidade da passada, "PATINAR COXO";
- Assimetria da passada;
- Impulsionar constantemente com o travão (patins rodas paralelas);
- Extensão do tronco;
- Perna de Pau;
- Patinagem com o C.G. fixo;
- Patinar de pernas afastadas (não fazer bem a recuperação após empurrão);
- Curvatura demasiado acentuada a nível da coluna vertebral;
- Utilização dos braços de forma homolateral;
- Utilização excessiva do "filo" interno.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

1

PEDIR PATINS EMPRESTADOS

- Solicitar patins emprestados ao Desporto Escolar ou a Associações de Patinagem.
- Formar parcerias com clubes locais para garantir a disponibilidade de equipamentos.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

2

REALIZAR ESTAÇÕES (COM E SEM PATINS)

- Dividir a aula em estações: umas com patins e outras sem, para treinar equilíbrio e técnicas.
- Alterar os alunos entre as estações para garantir que todos participem.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

3

ALUNOS SEM PATINS AJUDANDO OS COM PATINS

- Criar grupos mistos de alunos com e sem patins, permitindo que os mais experientes ajudem os iniciantes.
- Atividades de mentoria para desenvolver confiança e habilidades.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

4

PRÁTICAS DE PATINAGEM SEM PATINS

- Praticar movimentos de patinagem sem patins para trabalhar técnica e equilíbrio.
- Simular deslizes e travagens no chão antes de usar os patins.



Apêndice 14 - Dossier Modelo de Educação Desportiva (Voleibol)



Índice

1. Contratos
2. Apresentação
3. Regras do Voleibol
4. Plano de Sessão
5. Banco de Exercícios
6. Banco de Alongamentos
7. Documento Aptidão Física
8. Cronograma
9. Ficha de Marcador/Cronometrista e Árbitro
10. Sinalética do Árbitro
11. Avaliação dos Conhecimentos
12. Formato do Campeonato
13. Estrutura do Evento Culminante



MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

VOLEIBOL


14 de janeiro de 2025

ANO LETIVO 2024/2025

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas

TÓPICOS

- 1 Modelo de Educação Desportiva (MED)
- 2 Objetivos e propósito
- 3 Época Desportiva
 - Pré-Época
 - Época
 - Pós-Época
- 4 Regras e Regulamento
- 5 Critérios de Avaliação



MED

É um modelo de ensino que procura tornar as experiências desportivas na educação física mais reais para **TODOS** os alunos.

Visa ensinar os alunos a tornarem-se:

Competentes

Eslarecidos

Motivados

OBJETIVOS

- 1 Desenvolver competências técnicas, táticas e sociais no Voleibol
- 2 Promover o fair play, o respeito mútuo e a valorização do desporto através do Voleibol
- 3 Garantir a participação inclusiva e diversificada, compreendendo melhor os diferentes papéis na modalidade de voleibol
- 4 Estimular a autonomia, responsabilidade, a criatividade, a cooperação e o trabalho em equipa, através do Voleibol
- 5 Motivar uma participação contínua no desporto e num estilo de vida ativo



PROPÓSITO

- Criar ambientes de aprendizagem autênticos e inclusivos
- Tornar o desporto mais realista e significativo no contexto escolar
- Celebrar o desporto com elementos festivos desenvolvendo a afiliação
- Transformar unidades didáticas em épocas desportivas de forma a aumentar a literacia desportiva

ÉPOCA DESPORTIVA

Pré-Época	Época	Evento Culinante
Professor <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos alunos em situação de jogo óxé para formação de equipas. • Sessões de treino e Instrução de habilidades e táticas importantes. • Explicação das regras do jogo, formatos e pontuações. • Definição e Aprendizagem sobre os papéis a serem exercidos e respetivas funções. • Disponibilização de todo o material necessário para a época. 	Alunos <ul style="list-style-type: none"> • Início da intervenção dos alunos na organização de todas as sessões, treinos e jogos. • Os jogos contam para a classificação e determinam a ordenação para as fases finais. 	Professor e Alunos <ul style="list-style-type: none"> • Torneio de fim de temporada, possivelmente com um jogo final. • Avaliação Sumativa • Culinância festiva



PRÉ-ÉPOCA

Nº de sessões	Conteúdos	Formato
6 a 8 sessões	Relação com bola (sozinhos e em duplas); Ações Técnicas (toque de dedos, manchete, remate, serviço e bloco); Ações Táticas no jogo (rotações, deslocamentos e posicionamentos)	Exercícios analíticos Jogos Reduzidos 3x3 ou 4x4

Início: 14 de janeiro
Término: 23/30 de janeiro



ÉPOCA

Nº de sessões	Tarefas	Professor e Alunos
10 a 12 Sessões	A partir desta fase cada um exerce devidamente o seu papel e respetivas funções (jogador, treinador, preparador físico, árbitro, capitão de equipa, fotógrafo/jornalista, cronometristas/marcador)	Professor - controla o processo e avalia continuamente, tirando dúvidas e realizando correções necessárias Alunos - responsáveis pela organização de todo o processo (material, planos de sessão, etc.)

Início: 30 de janeiro/ 6 de fevereiro
Término: 6 de março

EVENTO CULMINANTE

Nº de sessões

2 sessões

Tarefas

Organização de um evento festivo com competição final 4x4 (Avaliação Sumativa)

Ex.: Coreografia, entrega de prémios, cerimónia de abertura e encerramento, convidados especiais (EE), lanche partilhado no final, etc.

Professor e Alunos

Professor - colabora e auxilia na organização do evento, e realiza a avaliação sumativa

Alunos - organizam o evento

13 de março

REGRAS E REGULAMENTO

- 1 Papéis e Funções
- 2 Regras Gerais
- 3 Bonificações e Penalizações
- 4 Tarefas e Material

PAPÉIS E FUNÇÕES

PAPÉIS E FUNÇÕES

Jogador

- Ser positivo
- Dar sempre o seu melhor, independentemente da situação
- Respeitar os adversários e cumprimentá-los após o jogo
- Apoiar e incentivar todos os colegas de equipa

Respeitar os árbitros, treinadores e restantes intervenientes, não discutindo com eles

Estar presente em todos os treinos e pronto para treinar e jogar

Conhecer e seguir sempre os regras, jogando "limpo"

Aproveitar os treinos e os jogos

Controlar o seu comportamento

PAPÉIS E FUNÇÕES

PAPÉIS E FUNÇÕES

Treinador

- Planear os treinos diários fora do horário de aulas que inclua estratégias ofensivas e defensivas, esquemas, bem como prática de competências técnicas e táticas - ENTREGAR 24H ANTES
- Manter o professor informado sobre o desempenho da equipa durante os treinos e jogos
- Garantir que todos os jogadores têm a mesma quantidade de tempo de jogo
- Ajudar todos os seus jogadores
- Estar presente em todas as aulas e pronto para dirigir os treinos da equipa e anunciar tarefas, posições dos jogadores no dia do jogo
- Procurar ajuda do professor para planear as aulas, se necessário
- Criar um ambiente onde todos os jogadores estejam dispostos a conversar e a oferecer ideias que contribuam para um melhor desempenho
- Juntamente com o capitão da equipa, resolver os problemas que surjam entre os jogadores
- Observar o desempenho da equipa, para ajudar a reconhecer onde está a melhorar e a orientar o planeamento

PAPÉIS E FUNÇÕES

Capitão de equipa

- Representar a sua equipa no campo durante os jogos junto aos árbitros
- Ser um líder durante o jogo
- Demonstrar os comportamentos desejáveis de um desportista
- Cooperar com todos os seus colegas
- Incentivar os colegas de equipa em todos os momentos

Representar a equipa nos rituais/cerimónias pré e pós-jogo

Liderar a equipa nos rituais pós-jogo

Ajudar a resolver quaisquer problemas dentro da equipa

Certificar-se que todos os jogadores ouviram, nas tomadas de decisão

Auxiliar o treinador sempre que necessário

PAPÉIS E FUNÇÕES

PAPÉIS E FUNÇÕES

Preparador Físico

- Planear o aquecimento para os treinos e jogos
- Planear a preparação física (8-12') após o treino/competição
- Planear os alongamentos para o fim de cada treino/competição
- Promover hábitos saudáveis (comida e hidratação)
- Auxiliar nos primeiros socorros

Monitorizar e dar feedbacks sobre o empenho e participação

Liderar a equipa no aquecimento, preparação física e alongamentos

Avaliação e supervisão da equipa

Auxiliar o treinador sempre que necessário

PAPÉIS E FUNÇÕES

Árbitro

- Conhecer profundamente as regras e aplicá-las de forma justa
- Manter a disciplina e reportar comportamentos inadequados
- Comunicar as decisões de forma clara

Ser firme, consistente e justo

Agir de forma imparcial e equitativa, garantindo o tratamento igual para ambas as equipas.

Cumprir rigorosamente os horários dos jogos, mantendo o cronograma

PAPÉIS E FUNÇÕES

Cronometrista/Marcador

- Iniciar o jogo nas horas previstas
- Evitar distrações e auxiliar o árbitro em caso de dúvidas
- Garantir um registo rigoroso dos acontecimentos e resultados de cada equipa
- Cronometrar o jogo, realizando paragens sempre que necessário



- Gerir o tempo de jogo e avisar sobre penalizações acumuladas
- Fornecer os dados estatísticos de cada equipa assim que o jogo terminar.
- Cancelar a folha de registo com as assinaturas das responsáveis de equipa.

PAPÉIS E FUNÇÕES

Fotógrafo/Jornalista

- Dispor de um dispositivo capaz de tirar fotografias (smartphone ou uma máquina fotográfica)
- Selecionar e partilhar fotos no grupo do turno (Classroom)
- Criar um guião de entrevista (3/4 perguntas) para realizar a um jogador da equipa vencedora após cada jogo, registando em vídeo



As fotografias devem ser mantidas no grupo e apenas poderão ser divulgadas publicamente com o consentimento do professor e dos participantes envolvidos

Tirar uma foto, em todos os jogos, de cada equipa junta e nos treinos

Informar os treinadores e a equipa sobre os horários dos jogos

PAPÉIS E FUNÇÕES

Equipas


Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3
LEONEL (Treinador) BEATRIZ (Capitã de Equipa + Preparadora Física) GUILHERME (Fotógrafo/Jornalista) PAULA (Cronometrista/Marcador) SORAIA (Árbitro)	SARA (Treinadora) EUNICE (Capitã de Equipa + Preparadora Física) ALEXANDRINA (Fotógrafa/Jornalista) PEDRO (Cronometrista/Marcador) ANA LUÍSA (Árbitro)	FABIANA (Treinadora) EMA (Capitã de Equipa + Preparadora Física) MATILDE (Fotógrafa/Jornalista) ANA BEATRIZ (Árbitro/Cronometrista/Marcador)

TODOS SÃO JOGADORES

Todos devem passar pelos diferentes papéis, apesar de papel principal de cada um ser o descrito acima

REGRAS GERAIS DOS JOGOS

- Formato de jogo deverá ser 3x3 ou 4x4 (após os treinos de pré-época será definido)
- O campo será reduzido para facilitar o ritmo de jogo
- Se necessário serão introduzidas condicionantes, para que o jogo seja fluido e sem paragens
- Cada jogo deve ter a duração de 15 minutos, cumprida com o horário definido
- Cada equipa pode pedir 1 minuto de pausa técnica (time-out)
- Pontuação:
 - Vitória - 5 pontos
 - Empate - 3 pontos
 - Derrota - 1 ponto
- Usar o equipamento definido para o jogo em todos os jogos
- Não existe limite de substituições
- Regras do voleibol que todos, sem exceção, devem estudar e conhecer
- Bónus em jogo: Equipas que demonstrem fair play exemplar recebem 1 ponto adicional.
- Penalizações em jogo: Equipas que não compareçam ou desrespeitem as regras perdem 2 pontos na classificação.



REGRAS GERAIS DO CAMPEONATO

- Presença e Pontualidade
- Equipamento adequado
- Envolvimento ativo
- Rotação de papéis
- Responsabilidade e cumprimento de cada papel
- Respeito pelas regras da modalidade
- Fair play em todas as interações
- Registo de todos os pontos e resultados
- Gestão do Material
- Planeamento e Feedback
- Trabalho em equipa
- Resolução de Conflitos
- Participação nos rituais pré e pós jogo e no evento culminante



PENALIZAÇÕES E BONIFICAÇÕES

Penalizações	Bonificações
<ul style="list-style-type: none"> Atrasos ou faltas injustificadas Não cumprimento dos prazos Falta de equipamento de treino/jogo Incumprimento das regras de jogo e de aula Atitudes antidesportivas Não arrumação do material Ausência de feedback/relatório da função exercida 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer além do mínimo Proatividade Cumprimento Antecipado Funções Extra Pontualidade e Organização Criatividade



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Pré-Época	Época	Evento Culinante
25%	40%	35%
<ul style="list-style-type: none"> Participação ativa Domínio Técnico Básico Cumprimento das tarefas solicitadas Trabalho em equipa Empenho 	<ul style="list-style-type: none"> Participação ativa Criatividade Cumprimento dos papéis e respetivas funções Desempenho técnico e tático Comportamento desportivo Trabalho em equipa Empenho Evolução individual e coletiva Organização e gestão 	<ul style="list-style-type: none"> Participação ativa Criatividade Cumprimento dos papéis e respetivas funções Desempenho técnico e tático Comportamento desportivo Trabalho em equipa Empenho Evolução individual e coletiva Contributo Organização e preparação

TAREFAS E MATERIAL

Tarefas para a próxima aula	Material a ser fornecido
<ul style="list-style-type: none"> Nome da equipa Mascote Equipamento Lema/Hino Estudar as regras e regulamentos Estudar o seu papel e funções Definição de um cartaz para o campeonato e para o Evento Culinante Comear a organizar o campeonato (época) e pensar no evento culminante (pós-época) Definir responsabilidades (material, organização...) 	<ul style="list-style-type: none"> Contratos de cada papel Modelo de sessão de treino Banco de Exercícios Documentação com regras Dossier a ser preenchido por vocês Calendário/Cromograma Tabela/Esquema de pontuação Esquemas Ficha de jogo Este Powerpoint



MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

VOLEIBOL

14 de janeiro de 2025

ANO LETIVO 2024/2025

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

REGRAS DO VOLEIBOL

ÍNDICE

1. Caracterização e objetivo do jogo
2. Terreno de jogo
3. Regulamento
4. Noções do jogo
5. Organização ofensiva e defensiva
6. Situação de jogo

1 CARATERIZAÇÃO

Voleibol

- Jogo coletivo
- Disputado entre duas equipas
- 6x6 (no MED será 3x3 ou 4x4)

OBJETIVO

- Enviar a bola por cima da rede para que esta toque no solo do meio-campo adversário;
- Impedir que a bola contacte o solo do teu meio-campo.

2 TERRENO DE JOGO

Zonas Específicas:

- Zona de Ataque
- Zona de Defesa
- Zona de Serviço
- Zona de substituição

Campo: 9m x 18m (12mx6m no MED)

Altura da rede:
M - 2,43m
F - 2,24m

Bola de voleibol
Circunferência: 65 a 67 cm
Peso: 260 a 280 g

3.1 COMO JOGAR A BOLA

- ✓ Utilizando qualquer parte do corpo, através de ressaltos.
- ✓ Não é permitido agarrar e/ou lançar a bola.
- ✓ Cada equipa tem direito a um máximo de três toques na bola.

3.2 COMO JOGAR A BOLA

- ✓ Está dependente do número de sets (partes) jogados
- ✓ Vence a partida a equipa que conseguir vencer **três dos cinco sets** disputados.
- ✓ Cada set é jogado até aos 25 pontos, à exceção do quinto - termina aos 15 pontos.
- ✓ **Equipas Empatadas** - jogar até atingir uma vantagem de 2 pontos

3.2. INÍCIO E REINÍCIO DO JOGO

Início

- **Sorteio** - Dois capitães de equipa - lançamento de moeda ao ar (cara ou coroa)
- **Vencedor** - Servir ou receber a bola no início do jogo **OU** Escolher o lado do campo onde a sua equipa começa.
- **Perdedor** - fica com a escolha restante
- **Serviço** - Equipa que ficou definida no sorteio

Reinício

- Set inicia-se pela equipa contrária e assim sucessivamente.
- 5º set - novo sorteio

3.3 TROCA DE CAMPO

Troca de Campo no Final de Cada Set

Troca de Campo no 5º Set:

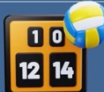
- As equipas trocam de campo quando uma das equipas atinge 8 pontos.
- O jogo continua imediatamente após a troca, sem interrupção prolongada.

No caso do MED a troca é feita a meio do tempo de jogo (7: 30)

3.4. PONTO

Quando ?

- ✓ Coloca a bola no solo do terreno de jogo adversário
- ✓ Bola enviada para fora do terreno de jogo, último toque da equipa adversária.
- ✓ A equipa adversária comete uma falta.



3.5 BOLA DENTRO OU FORA

Dentro

- ✓ Toca o solo do terreno de jogo, incluindo as linhas.

Fora

- ✓ Toca o solo fora das linhas do terreno de jogo.
- ✓ Toca nas varetas ou na rede, no seu espaço exterior.
- ✓ Passa pelo espaço abaixo da rede.
- ✓ Toca em objetos externos ou em jogadores fora do campo

3.6 FALTAS

1 Faltas ao jogar a bola

- ✓ Dois toques consecutivos dados pelo mesmo jogador.
- ✓ Quando a bola é agarrada.
- ✓ Quatro toques realizados pela mesma equipa.

3.6 FALTAS

2 Faltas durante o serviço

- ✓ Pisar ou ultrapassar, para dentro, a linha de fundo no serviço.
- ✓ Realizar o serviço sem autorização.
- ✓ O serviço não ser feito segundo a ordem de rotação.

3.6 FALTAS

3 Faltas na rede

- ✓ Tocar a bola ou o adversário no seu meio-campo, antes ou durante o ataque
- ✓ Interferir no ataque do adversário ao penetrar no seu espaço de jogo



4. NOÇÕES DO JOGO

FUNÇÕES

- Atacante
- Defesa

FASES

- Fase defensiva
- Fase de transição ofensiva e defensiva
- Fase de ataque



5 ORGANIZAÇÃO OFENSIVA E DEFENSIVA

Posicionamento e Funções no terreno de jogo 4x4

Servidor - Jogador que coloca a bola em jogo através do serviço; o objetivo é colocar a bola no campo do adversário, de forma a dificultar a receção.

Distribuidor - normalmente é o 2º jogador a tocar na bola, tem um importante papel tático, porque analisa a posição dos colegas da sua equipa e a posição dos adversários, assim como os pontos fracos do adversário; tem de executar e tomar decisões rapidamente.

Defesa - o jogador tem como objetivo impedir que o ataque da equipa adversária resulte em ponto.

Recetor - jogador que tem como objetivo receber a bola do serviço do adversário; de acordo com a trajetória da bola, pode receber o serviço em toque de dedos ou manchete

Zona 1 - Servidor/ defesa/recetor
Zona 2 - recetor/atacante
Zona 3 - distribuidor
Zona 4 - recetor atacante



5 ORGANIZAÇÃO OFENSIVA E DEFENSIVA

Posicionamento no terreno de jogo 4x4

Sistema defesa 1 : 3
3 elementos recuados - colocados em linha



1:3



Sistema defesa 1 : 3 (1 - 1 elemento central mais recuado)



5 ORGANIZAÇÃO OFENSIVA E DEFENSIVA

Sistema de Ataque 4x4

• O ataque pode ser realizado pelos jogadores das zonas 4 e 2 (os jogadores alas - "entrada" e "saída" de rede)

Ataque na Zona 4



• Abrir a corrida de aproximação, frontal e oblíqua em relação à rede

Ataque na Zona 2



• Corrida de aproximação, frontal em relação à rede

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

Ações táticas e técnicas

1. Reposição da bola

- ✓ Serviço por baixo
- ✓ Serviço por cima



2. Defesa/ Transição defensiva

- ✓ Posição base
- ✓ Deslocamentos
- ✓ Passe alto de frente
- ✓ Manchete

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

Ações táticas e técnicas

3. Transição ofensiva

- ✓ Deslocamentos
- ✓ Passe (alto) de frente
- ✓ Passe (alto) de costas

4. Ataque /Defesa

- ✓ Deslocamentos
- ✓ Bloco individual
- ✓ Posicionamento defensivo
- ✓ Manchete
- ✓ Passe (alto) de frente

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

1. REPOSIÇÃO DA BOLA

Enviar a bola para o meio-campo adversário

✓ Serviço por baixo



✓ Serviço por cima



6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

2. DEFESA/ TRANSIÇÃO DEFENSIVA

✓ Posicionamento defensivo

A partir da posição base, desloca-te rapidamente para evitar que a bola toque no solo do teu lado do campo

✓ Ação de Passe

• Passe alto de frente para o passador quando a bola apresentar uma trajetória alta ou curvilínea.

• Manchete - se esta estiver próxima da rede ou tiver uma trajetória tensa e rápida em direção ao chão.

✓ Ação de Passe

Após o serviço, ajusta as tuas ações individuais e em equipa para responder às movimentações e ações do adversário

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

2. DEFESA/ TRANSIÇÃO DEFENSIVA

✓ Posição base/ deslocamentos



✓ Passe (alto) de frente



✓ Manchete



6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

3. TRANSIÇÃO OFENSIVA

- ✓ **Deslocamento e Posição do Passador**
Movimenta-te de acordo com a bola e os colegas
Posiciona-te perpendicularmente à rede
- ✓ **Execução do Passe**
Dá preferência ao passe alto (de frente ou de costas) - direcionando-o para um colega bem posicionado
- ✓ **Finalização de Ação**
Condições favoráveis no segundo toque - realiza um passe colocado diretamente para o meio-campo adversário

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Colocação da Bola no Campo Adversário**
Passe de frente, remate em apoio, remate em suspensão ou amorti para colocar a bola no lado adversário
- ✓ **Proteção ao Ataque**
Após um remate da tua equipa, **se fores o jogador mais avançado**, aproxima-te do local do remate e apoia na proteção ao ataque

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Bloco ao Ataque Adversário**
Posição de **passador** - desloca-te para o local do remate adversário e tenta bloquear o ataque com um bloco individual
- ✓ **Continuação da Ação**
Se não fores **passador** - posiciona-te de acordo com a trajetória da bola e realiza uma manchete ou passe alto de frente para manter a jogada ativa.

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Bloco Individual**
- ✓ **Remate em apoio**
- ✓ **Remate em suspensão/amortie**



6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Proteção ao ataque**
- ✓ **Posicionamento defensivo**



AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

REGRAS DO VOLEIBOL



PLANO DE TREINO					
Treinador		Preparador Físico		Equipa	
Sessão N°	Data	Hora	Duração	N° de jogadores	Espaço
Objetivo Geral			Recursos Materiais		
Exercícios Descrição e Objetivos Específicos	Esquema Organização	Material	Tempo		
			TE	TT	
Parte Inicial					
Parte Principal					

Parte Final					
Justificação do Plano de Aula e da Preparação Física					



BANCO DE EXERCÍCIOS MED

VOLEIBOL

ANO LETIVO 2024/2025

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas



TREINADOR



OBJETIVO DO BANCO DE EXERCÍCIOS

- Este banco de exercícios foi desenvolvido para apoiar a prática do voleibol, focando nos fundamentos técnicos e táticos adaptados ao Modelo de Educação Desportiva (MED).
- Ele visa promover a progressão no desempenho dos alunos, consolidando habilidades de recepção, passe, remate, serviço, defesa, ataque e jogo.



CATEGORIAS

- 1 Relação com bola
- 2 Toque de Dedos
- 3 Manchete
- 4 Serviço
- 5 Remate
- 6 Transições e Jogo Reduzido

7 TOQUE DE DEDOS

TOQUE DE DEDOS ALTO

Descrição
Toque dedos alto, deixa a bola cair no chão e repete

Objetivo
Desenvolver a precisão, o controlo do toque de dedos e a reação rápida

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

8 TOQUE DE DEDOS

REAÇÃO RÁPIDA AO TOQUE DE DEDOS

Descrição
Alunos sentados no chão, batem a bola entre as pernas, recebendo em toque de dedos na posição bípede

Objetivo
Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controlo da bola, estimulando a agilidade e a consciência corporal

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

9 TOQUE DE DEDOS

REAÇÃO RÁPIDA AO TOQUE DE DEDOS

Descrição
Após os alunos darem dois toques na bola, ao sinal do treinador devem agarrar a mesma e tocar em 3 linhas do campo

Objetivo
Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controlo da bola e reação rápida

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

10 TOQUE DE DEDOS

TOQUE DE DEDOS DEITADO

Descrição
Aos pares, um aluno encontra-se deitado no solo de barriga para cima, com os braços em extensão perpendiculares ao chão e outro de pé atrás da cabeça do colega, este deixa cair a bola e o colega realiza o toque de dedos o mais alto possível.

Objetivo
Desenvolver a precisão do toque de dedos, a reação rápida e a força nos braços

Variante
Realizar mais que um toque sucessivo

1 RELAÇÃO COM A BOLA

PASSAGEM POR BAIXO DA BOLA

Descrição
Bater a bola no solo e passar o máximo de vezes por baixo da mesma

Objetivo
Melhorar a agilidade, a coordenação motora e a capacidade de reação rápida

Variante

2 RELAÇÃO COM A BOLA

CONTROLO DE BOLA AOS PARES

Descrição
Dois a dois, frente a frente, lançar a bola, passando entre um arco que é simultaneamente lançado pelo colega

Objetivo
Desenvolver a precisão no lançamento e a sincronização entre os colegas.

Variante
Aumentar a velocidade

3 RELAÇÃO COM A BOLA

CONTROLO DE BOLA AOS PARES

Descrição
Alunos posicionados aos pares, frente a frente, um de cada lado da rede, um aluno lança a bola por cima e o outro por baixo em passo picado.

Objetivo
Adaptar a diferentes trajetórias da bola, estimular a comunicação e cooperação

Variante
Realizar auto-lançamento, passar a bola junto ao chão por baixo da rede.

4 RELAÇÃO COM A BOLA

TOQUE NA BOLA CONTRA O SOLO

Descrição
Percorrer um retângulo a realizar batimentos sucessivos com a bola no chão utilizando as duas mãos

Objetivo
Estimular a coordenação, consciência espacial e a forma como toca na bola

Variante
Deslocamentos laterais, andar para a frente, andar de costas. Realizar o percurso a saltitar, com os calcanhares atrás

5 RELAÇÃO COM A BOLA

ESTAFETA EM TOQUE DE DEDOS/MANCHETE

Descrição
Em equipas, alunos realizam deslocamentos curtos com toques de dedos ou manchetes, passando a bola ao colega na linha oposta

Objetivo
Melhorar o controlo técnico em deslocamento e promover a cooperação

Variante
Direcionar a bola para alvos no trajeto antes de passá-la ao colega

6 RELAÇÃO COM A BOLA

TOQUES EM DIVERSAS POSIÇÕES

Descrição
Partindo de uma posição bípede, os alunos realizam toques de dedos sucessivos até deitar-se de costas

Objetivo
Desenvolver o controlo da bola, melhorar a coordenação motora

Variante
Realizar até ficar apenas de joelhos

TOQUE DE DEDOS

1 TOQUE DE DEDOS EM MOVIMENTO

Descrição
Em duplas, realizar passes altos enquanto ambos se deslocam lateralmente

Objetivo
Aprimorar o controlo técnico enquanto se está em movimento

Variante
Introduzir obstáculos no trajeto

TOQUE DE DEDOS

2 TOQUE DE DEDOS PARA ACERTAR NO CONE INVERTIDO

Descrição
Realizar toques de dedos para acertar a bola num cone invertido que está nas mãos do colega

Objetivo
Melhorar precisão e controlo no toque de dedos

Variante
O aluno com o cone move-se para diferentes posições

TOQUE DE DEDOS

3 TOQUE DE DEDOS ALTO + TOCA NOS OMBROS

Descrição
O jogador realiza toques de dedos altos e, antes da bola descer, toca nos ombros.

Objetivo
Melhorar o controle da bola e a coordenação motora

Variante
Alternar entre tocar nos ombros, cabeça e joelhos, etc. antes de retomar o toque.

TOQUE DE DEDOS

4 TOQUE DE DEDOS ALTO PARA OS ESPALDARES

Descrição
O jogador realiza toques de dedos altos, direcionando a bola para os espaldares, com foco na precisão e altura.

Objetivo
Desenvolver o controle e a capacidade de direcionar o toque de dedos

Variante
Marcar alvos nos espaldares para desafiar a precisão

TOQUE DE DEDOS

5 RECEÇÃO DA BOLA POR CIMA DA CABEÇA

Descrição
Os alunos, posicionados na linha de fundo com uma bola e um cone na cabeça, lançam a bola em direção à rede, retiram o cone e agarram-no com ambas as mãos por cima da cabeça

Objetivo
Trabalhar a posicionamento adequada no passe e recepção por cima da cabeça e melhorar o controle de bola

Variante
Realizar o mesmo porém recebe a bola estabilizando-a nos antebraços com as mãos em posição de manchete

TOQUE DE DEDOS

6 TOQUE DE DEDOS CONTRA PAREDE

Descrição
Toques curtos sucessivos na parede curtos, posteriormente realizar uma rotação do corpo ao mesmo tempo que realiza os toques

Objetivo
Desenvolver o controle da bola

Variante
Variar a distância em relação à parede

TOQUE DE DEDOS

7 TOQUE DE DEDOS ALTO

Descrição
Toque dedos alto, deixa a bola cair no chão e repete

Objetivo
Desenvolver a precisão, o controle do toque de dedos e a reação rápida

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

TOQUE DE DEDOS

8 REAÇÃO RÁPIDA AO TOQUE DE DEDOS

Descrição
Alunos sentados no chão, batem a bola entre as pernas, recebendo em toque de dedos na posição bípede

Objetivo
Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controle da bola, estimulando a agilidade e a consciência corporal

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

TOQUE DE DEDOS

9 REAÇÃO RÁPIDA AO TOQUE DE DEDOS

Descrição
Após os alunos darem dois toques na bola, ao sinal do treinador devem agarrar a mesma e tocar em 3 linhas do campo

Objetivo
Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controle da bola e reação rápida

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

TOQUE DE DEDOS

10 TOQUE DE DEDOS DEITADO

Descrição
Aos pares, um aluno encontra-se deitado no solo de barriga para cima, com os braços em extensão perpendiculares ao chão e outro de pé atrás da cabeça do colega, este deixa cair a bola e o colega realiza o toque de dedos o mais alto possível.

Objetivo
Desenvolver a precisão do toque de dedos, a reação rápida e a força nos braços

Variante
Realizar mais que um toque sucessivo

TOQUE DE DEDOS

11 TOQUE DE DEDOS DEITADO

Descrição
Aos pares, os dois alunos encontram-se deitados de barriga para baixo, frente a frente e empurram a bola um para um outro simulando o gesto do toque de dedos

Objetivo
Desenvolver a consciência das movimentações do toque de dedos

Variante
Após realizar um toque "rebotar" no chão simultaneamente

TOQUE DE DEDOS

12 TOQUE EM GRUPO

Descrição
Em grupos de 4, realizar passes contínuos mantendo a bola no ar

Objetivo
Estimular a coordenação e a colaboração em grupo

Variante
Exigir que cada passe vá para uma posição diferente do campo

MANCHETE

1 MANCHETE ALVO MÓVEL

Descrição
Um jogador realiza manchetes para um colega que se move com um cone como alvo

Objetivo
Desenvolver a precisão e a leitura da trajetória da bola em movimento

Variante
O "alvo" move-se rapidamente para zonas pré-definidas

MANCHETE

2 PROGRESSÃO PARA A MANCHETE

Descrição
Toque com apenas uma mão no antebraço. Primeiramente só com uma mão e posteriormente alternado

Objetivo
Desenvolver o controlo da bola e consciência corporal

Variante
Realizar parado ou em andamento

MANCHETE

3 MANCHETE EM ZIGUEZAGUE

Descrição
Jogadores deslocam-se lateralmente entre cones enquanto realizam manchetes

Objetivo
Trabalhar o controlo da bola e o deslocamento simultâneo

Variante
Aumentar a velocidade de deslocamento

MANCHETE

4 MANCHETE CONTROLADA APÓS QUEDA DA BOLA

Descrição
Lançar a bola para o ar, deixá-la tocar no chão e, em seguida, executar uma manchete controlada para cima

Objetivo
Desenvolver o tempo de reação, controlo da manchete e ajuste ao ritmo da bola

Variante
Após a manchete, direcionar a bola para um alvo específico

MANCHETE

5 MANCHETE CONTRA A PAREDE

Descrição
Realizar manchetes sucessivas direcionando para a parede, deixando-a ressaltar uma vez no chão

Objetivo
Desenvolver o controlo da bola e melhorar a precisão e a força aplicada na bola

Variante
Variar a altura da bola

MANCHETE

6 MANCHETE AOS PARES

Descrição
Os alunos posicionam-se frente a frente, mantendo os pés fixos. Um lança a bola, e o outro realiza a manchete, devolvendo a bola ao colega.

Objetivo
Desenvolver o controlo da bola e melhorar a precisão, cooperando com o colega.

Variante
Lançar de diferentes pontos; um dos colegas com um joelho no chão e um pé fletido apoiado no solo

MANCHETE

7 MANCHETE AOS PARES

Descrição

Alunos distribuídos aos pares com uma bola, um deles realiza o lançamento para o outro realizar a manchete devolvendo a bola ao colega, logo de seguida corre para o lado oposto e repete o movimento, e assim sucessivamente.

Objetivo

Desenvolver a capacidade de reação e a cooperação e comunicação com o colega.

Variante

Aluno que realiza o lançamento fá-lo numa posição fixa e após o lançamento desloca-se rapidamente para uma marca definida regressando à base

SERVIÇO

1 SERVIÇO ALVO NO CAMPO

Descrição

Jogadores servem para acertar zonas marcadas no campo adversário (ex.: cones ou quadrados delimitados)

Objetivo

Melhorar a precisão e o controlo da direção do serviço

Variante

Reduzir gradualmente o tamanho das zonas-alvo para aumentar a dificuldade

SERVIÇO

2 SERVIÇO COM TRAJETÓRIA CONTROLADA

Descrição

Servir por cima ou por baixo, ultrapassando uma fita colocada a uma altura específica acima da rede

Objetivo

Trabalhar a altura e a profundidade do serviço

Variante

Alterar a altura da fita para simular diferentes trajetórias

SERVIÇO

3 DESAFIO DE SERVIÇOS EM DUPLAS

Descrição

Dois jogadores servem alternadamente para um cone posicionado no campo adversário. O primeiro a acertar 3 vezes vence

Objetivo

Estimular a precisão sob pressão competitiva

Variante

Introduzir penalizações por serviços para fora do campo

SERVIÇO

4 SERVIÇO DE ZONA RESTRITA

Descrição

Jogadores devem servir de uma zona delimitada (ex.: próximo à linha lateral) para desenvolver o controlo da direção

Objetivo

Aumentar a capacidade de direcionar o serviço para áreas específicas

Variante

Ampliar ou reduzir a área permitida para servir

SERVIÇO

5 SERVIÇO EM PROGRESSÃO

Descrição

Jogadores começam a servir de uma curta distância da rede e aumentam gradualmente a distância conforme acertam os serviços

Objetivo

Trabalhar a força e a precisão em diferentes distâncias

Variante

Introduzir alvos móveis no campo adversário para maior desafio

REMATE

1 SMASHBALL NÍVEL 1

Descrição

Individualmente, os alunos agarram a bola, correm para a rede realiza um auto-passe e remata, voltando posteriormente à posição base. A outra equipa tem direito a que a bola caia uma vez no chão caso não consigam agarrar

Objetivo

Desenvolver o contacto inicial do remate

Variante

Após realizar o remate desloca-se até uma marca definida e regressa ao seu lugar

REMATE

2 SMASHBALL NÍVEL 2

Descrição

3 contatos. É permitido a bola tocar no chão uma vez e agarrar.

- 1º contacto – agarra lança para perto da rede
- 2º contacto – agarra lança para o colega (ao longo da rede)
- 3º contacto – remata

Objetivo

Introduzir a sequência de três contatos básicos do voleibol (passe, colocação e remate), promovendo a coordenação, o posicionamento, e a colaboração entre colegas

Variante

Aumentar a distância entre os colegas para aumentar a precisão, 2º contacto empurrar a bola para o colega

REMATE

3 SMASHBALL NÍVEL 3

Descrição

3 contatos e é adicionado um toque de dedos. É permitido a bola tocar no chão uma vez e agarrar.

- 1º contacto – agarrar lança para a rede
- 2º contacto – toque de dedos ao longo da rede
- 3º contacto – remate

Objetivo

Introduzir e consolidar o toque de dedos como o segundo contacto na sequência de três, promovendo maior controlo técnico, precisão no passe

Variante

Definir uma zona para o 2º toque

REMATE

4 SMASHBALL NÍVEL 4

Descrição

3 contactos e é adicionado a manchete. É permitido a bola tocar no chão uma vez e agarrar.

- 1º contacto – receção (manchete/toque dedos)
- 2º contacto – toque de dedos ao longo da rede
- 3º contacto – remate

Objetivo

Integrar a manchete como opção para o 1º contacto, desenvolvendo a capacidade de receção e controlo de bolas vindas de diferentes trajetórias

Variante

Eliminar a possibilidade de a bola tocar no chão antes de cada contacto

REMATE

5 DEFESA AO REMATE

Descrição

O treinador ou um colega realiza remates controlados para os defesas, que devem posicionar-se corretamente e devolver a bola em manchete

Objetivo

Trabalhar o posicionamento defensivo e a execução da manchete sob pressão

Variante

Alterar a direção e a força dos remates para simular diferentes condições de jogo

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

1 TRANSIÇÃO DEFESA-ATAQUE

Descrição

Em 4x4, iniciar com uma defesa simulada (ex.: manchete em resposta a um remate). O jogador que defende direciona a bola ao distribuidor, que organiza o ataque com um passe alto para um dos atacantes. A jogada deve finalizar com um remate.

Objetivo

Melhorar a coordenação e a rapidez na transição entre defesa e ataque

Variante

Após a defesa, introduzir um deslocamento obrigatório dos atacantes para posições específicas antes do remate

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

2 SISTEMA 3-1 COM ROTAÇÃO

Descrição

Jogar 4x4 utilizando o sistema 3-1, onde o distribuidor se posiciona próximo à rede e os outros jogadores cobrem as funções defensivas e ofensivas (1 no fundo do campo outros 2 nas laterais a meio do campo para atacar). Após cada jogada, realizar a rotação de posições

Objetivo

Consolidar o sistema 3-1, com foco no posicionamento e na transição entre ataque e defesa

Variante

Obrigar que cada jogado inclua pelo menos três toques (manchete, passe e remate)

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

3 SIMULAÇÃO DO SISTEMA 2-2

Descrição

Organizar os jogadores em formato 2-2: 2 ofensivos (distribuidor e atacante) próximos à rede + 2 defensivos (receção e cobertura) no fundo do campo. A jogada começa com um serviço, seguido de receção, passe ao distribuidor e remate. Após o ataque, os jogadores repositionam-se rapidamente, alternando entre posições ofensivas e defensivas

Objetivo

Ensinar o posicionamento e as funções do sistema 2-2, melhorar a transição ataque-defesa e desenvolver a colaboração com os colegas

Variante

Após o remate, a bola deve ser devolvida ao campo adversário de forma controlada (toque de dedos ou manchete), reiniciando a jogada.

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

4 JOGO 3X3

Descrição

No jogo 3x3, as equipas são compostas por três jogadores, com um distribuidor próximo à rede e dois defesas no fundo do campo. Cada jogada deve incluir três toques obrigatórios: receção, passe e remate. Após cada jogada, realiza-se uma rotação obrigatória para que todos experimentem diferentes funções.

Objetivo

Desenvolver a comunicação, transições ofensivas/defensivas e o entendimento das funções dentro do sistema 3x3.

Variante

Implementar um limite de tempo para realizar cada jogada ou exigir que o remate seja feito para uma zona específica do campo adversário.

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

5 JOGO 2X2

Descrição

No jogo 2x2, os jogadores são organizados em equipas de dois, com um jogador próximo à rede e outro no fundo do campo. Cada jogada deve incluir três toques obrigatórios. Após cada jogada, os jogadores alternam de posições.

Objetivo

Focar na colaboração, ocupação do espaço e transições rápidas entre funções ofensivas e defensivas

Variante

Adicionar alvos no campo adversário para onde o remate deve ser direcionado, promovendo precisão no ataque



PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

1 SPRINTS LATERAIS TOCANDO NA LINHA

Descrição
Realizar sprints laterais curtos, tocando na linha com a mão antes de mudar de direção

Objetivo
Melhorar a velocidade de reação e a capacidade de mudança de direção, fundamentais para deslocamentos rápidos no voleibol

Variante
Adicionar cones em posições variadas para obrigar os jogadores a alternar distâncias e direções nos sprints

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

2 AGACHAMENTOS COM SALTO

Descrição
Realizar agachamentos seguidos de um salto explosivo, "aterrando" suavemente e voltando à posição inicial

Objetivo
Desenvolver força nos membros inferiores e resistência muscular, essenciais para impulsões nos remates e blocos

Variante
Adicionar uma pausa de 2 segundos na posição agachada antes do salto para aumentar a dificuldade

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

3 FLEXÕES EXPLOSIVAS NA PAREDE

Descrição
Realizar flexões com as mãos contra a parede, empurrando de forma explosiva, criando um afastamento momentâneo antes de retornar à posição inicial.

Objetivo
Fortalecer os membros superiores, fundamentais para serviços, remates e blocos

Variante
Aumentar a inclinação do corpo ou realizar as flexões no chão para intensificar o exercício

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

4 PRANCHA DINÂMICA A TOCAR NO OMBRO

Descrição
Manter a posição de prancha e, alternadamente, tocar no ombro oposto com a mão

Objetivo
Melhorar a estabilidade do core, equilíbrio e coordenação, essenciais para recepções e movimentação no campo

Variante
Colocar um peso leve numa das mãos durante o movimento para aumentar o desafio

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

5 SALTOS PARA BLOCO

Descrição
Um aluno realiza saltos verticais simulando o bloco na rede enquanto o colega lança a bola contra o bloco

Objetivo
Melhorar a impulsão e o timing para o bloco, além de trabalhar a força explosiva

Variante
Alterar a trajetória ou a velocidade da bola lançada para aumentar a dificuldade

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

6 TOQUE DE DEDOS E DESLOCAMENTOS LATERAIS

Descrição
Um aluno realiza toques de dedos contínuos enquanto o colega faz deslocamentos laterais

Objetivo
Trabalhar o controle no toque de dedos e a agilidade nos deslocamentos laterais

Variante
Adicionar um alvo móvel para onde o jogador que faz o toque de dedos deve direcionar a bola

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

7 TOQUE DE DEDOS E BURPEES

Descrição
Um aluno realiza toque de dedos para manter a bola no ar enquanto o colega realiza o número máximo de burpees

Objetivo
Trabalhar o controlo no toque de dedos, a força e a resistência

Variante
Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos. Alternar entre toques de dedos e manchetes

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

8 TOQUE DE DEDOS E SALTOS

Descrição
Um aluno realiza toque de dedos para manter a bola no ar enquanto o colega realiza o número máximo de saltos laterais por cima de uma mini barreira

Objetivo
Trabalhar o controlo no toque de dedos, a força explosiva, a coordenação e a agilidade

Variante
Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos. Aluno que realiza os toques de dedos deve manter a bola no ar enquanto se desloca lateralmente ao longo de uma linha. Aluno que realiza saltos laterais acrescenta um burpee em cada salto

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

9 TOQUE DE DEDOS E MOUNTAIN CLIMBERS

Descrição
Um aluno realiza toque de dedos para manter a bola no ar enquanto o colega realiza o número máximo de mountain climbers

Objetivo
Trabalhar o controlo no toque de dedos, a força do core e a resistência cardiovascular

Variante
Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos. Variar 10" de mountain climbers lentos e 10" rápidos. Aluno que se encontra no toque de dedos alterna entre toque de dedos curto e alto

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

10 MANCHETE E PRANCHA

Descrição
Um aluno realiza manchetes para manter a bola no ar enquanto o colega mantém a posição de prancha estática ou dinâmica

Objetivo
Melhorar o controlo na manchete e fortalecer o core do colega em prancha, promovendo estabilidade e resistência

Variante
Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos ou adicionar deslocamentos no aluno que faz a prancha (ex.: movimento lateral)

CRONOGRAMA MED Voleibol 2024/2025

- 3/10 Pré-Época - Avaliação - Pavilhão Centro
- 14/01 Pré-Época - Aula Teórica - Sala do Pavilhão
- 16/01 Pré-Época - Treino 1 e 2 - Pavilhão Norte
- 23/01 Pré-Época - Treino 3 e 4 - Pavilhão Norte
- 30/01 Época - Treino 5 e 6 - Pavilhão Norte
- 6/02 Época - Treino 7 e 8 - Pavilhão Norte
- 13/02 Época - Treino 9 e Jornada 1 - Pavilhão Norte
- 20/02 Época - Treino 10 e Jornada 2 - Pavilhão Norte
- 27/02 Época - Treino 11 e Jornada 3 - Pavilhão Norte
- 6/03 Época - Treino 4 e Jornada 4 - Pavilhão Norte
- 13/03 Evento Culminante - Fase Final - Pavilhão Norte

Total de 20 sessões

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉ madalenedoria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED Voleibol 2024/2025

Sessão 1

3/10 Pré-Época - Avaliação - Pavilhão Centro

Horário: 8h-8h50

Situação de Jogo 6x6

- Serviço Cima/ Baixo Eficaz e Direcionado
- 1º toque: Recepção em manchete ou toque de dedos
- 1º toque: Continuidade após recepção
- 1º/2º/3º toque: Após recepção passa/recebe/envia
- Utilização correta e oportuna dos diferentes gestos técnicos

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉ madalenedoria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessão 2

14/01 Pré-Época - Treino 1 e 2 - Pavilhão Norte

Horário: 12h40-13h30

Aula Teórica

- Apresentação do Modelo de Educação Desportiva
- Apresentação das Regras do Voleibol
- Apresentação da Avaliação dos Conhecimentos (20%)
- Entrega dos Contratos

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalena.doria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 3 e 4

16/01 Pré-Época - Aula Teórica - Sala do Pavilhão

Horário: 8h-9h40

Treino 1

- Familiarização com bola
- Toque de dedos e manchete

Treino 2

- Remate e Serviço
- Mini-jogo 2x2
- Preparação Física Voleibol

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalena.doria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 5 e 6

23/01 Pré-Época - Treino 3 e 4 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 3

- Mini-jogo 2x2
- Recepção do serviço e Posicionamento
- Jogo Reduzido 3x3

Treino 4

- Sistemas de jogo e Jogo 4x4
- Preparação Física Voleibol

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalena.doria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 7 e 8

30/01 Época - Treino 5 e 6 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 5


-
-
-

Treino 6

-
-
-

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalena.doria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com



CRONOGRAMA MED
Voleibol
2024 / 2025

Sessões 9 e 10

06/02 Época - Treino 7 e 8 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 7


-
-
-

Treino 8

-
-
-
-

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalenedoria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com



CRONOGRAMA MED
Voleibol
2024 / 2025

Sessões 11 e 12

13/02 Época - Treino 9 e Jornada 1 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 9


-
-
-

Jornada 1

-
-
-
-

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalenedoria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com



CRONOGRAMA MED
Voleibol
2024 / 2025

Sessões 13 e 14

20/02 Época - Treino 10 e Jornada 2 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 10


-
-
-

Jornada 2

-
-
-
-

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalenedoria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com



CRONOGRAMA MED
Voleibol
2024 / 2025

Sessões 15 e 16

27/02 Época - Treino 11 e Jornada 3 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 11

-
-
-

Jornada 3

-
-
-
-

Professora Estagiária: Madalena Dória
Professor: Ricardo Oliveira

✉
madalenedoria@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

FORMATO CAMPEONATO

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 11 e 12

13/02 Época - Jornada 1 - Pavilhão Norte

Horário: 8h50-9h40

Jornada 1_MED_VOLEIBOL_12*3

Professora Estagiária: Madalena Dória
 Professor: Ricardo Oliveira

✉
 madalena.doria@ebsaas.com
 ricardo.oliveira@ebsaas.com

FORMATO CAMPEONATO

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 13 e 14

20/02 Época - Jornada 2 - Pavilhão Norte

Horário: 8h50-9h40

Jornada 2_MED_VOLEIBOL_12*3

Professora Estagiária: Madalena Dória
 Professor: Ricardo Oliveira

✉
 madalena.doria@ebsaas.com
 ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 17 e 18

06/03 Época - Treino 12 e Jornada 4 - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Treino 12

Jornada 4

Professora Estagiária: Madalena Dória
 Professor: Ricardo Oliveira

✉
 madalena.doria@ebsaas.com
 ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessões 19 e 20

13/03 Evento Culinante - Fase Final - Pavilhão Norte

Horário: 8h-9h40

Cerimónia de Abertura

Fase Final

- Jogo 4x4

Pós Final

Professora Estagiária: Madalena Dória
 Professor: Ricardo Oliveira

✉
 madalena.doria@ebsaas.com
 ricardo.oliveira@ebsaas.com

→ Sinalética Árbitro



Autorização para o serviço



Equipa a servir



Mudança de Campo



Tempo Morto



Substituição



Fim do Set



Conduta incorreta



Expulsão



Desqualificação



→ Sinalética Árbitro



Bola não levantada na execução do serviço



Demora no Serviço



Falta no Bloco



Falta de Posição ou Rotação



Bola "dentro"



Bola "fora"



Bola Retida



Dois Toques



Quatro Toques

→ Sinalética Árbitro



Rede tocada por um jogador ou bola de serviço que não passa para o campo contrário



Transposição por cima da rede



Penetração no campo contrário ou bola que atravessa o espaço inferior da rede



Bola Tocada



Penalização pela demora

JOGADOR - Diário de Desempenho Pessoal

Introdução

Esta tarefa tem como objetivo incentivar a reflexão sobre o desempenho individual e coletivo ao longo do período. O Diário de Desempenho Pessoal permite identificar pontos fortes, áreas a melhorar e o impacto pessoal na equipa.

Estrutura do Diário

- Melhores Momentos** - Refletir sobre os momentos de destaque no jogo.
Exemplos: Realizei recepções bem executadas que contribuíram para a continuidade das jogadas. **OU** Executei serviços eficazes que dificultaram a recepção da equipa adversária. Etc.
- Pontos Fortes e Áreas a Melhorar** - Identificar o que foi feito de forma positiva e as competências que precisam ser trabalhadas.
Exemplos: Pontos fortes: Boa comunicação com os colegas, precisão no toque de dedos. Áreas a melhorar: Aperfeiçoar o tempo de reação nas manchetes e a precisão no serviço. Etc.
- Contribuições para a Equipa** - Descrever de que forma ajudou a equipa durante os jogos.

Exemplos: Motivei os colegas durante momentos de dificuldade no jogo. **OU** Realizei passes decisivos que resultaram em pontos importantes. Etc.

Exemplo de Reflexão

- Melhores Momentos:** Realizei uma manchete decisiva no último jogo que salvou um ponto importante para a equipa.
- Pontos Fortes:** Mantive a calma em momentos de pressão e servi com consistência.
- Áreas a Melhorar:** Preciso trabalhar na minha recepção, especialmente em bolas rápidas.
- Contribuições para a Equipa:** Apoiei os meus colegas a manterem-se focados e organizei a defesa em situações críticas.

Requisitos para a Entrega

- O diário deve ser entregue no **final do período**.
- Devem fazer reflexão de cada semana de jogos, para no final compilar e refletir sobre todos
- Deve conter **uma/duas páginas** com os seguintes tópicos: Melhores Momentos, Pontos Fortes e Áreas a Melhorar, Contribuições para a Equipa (utilizando a lógica dos exemplos acima, não se limitem a replicar os exemplos)
- Formato:** Documento Word ou PDF.

Exemplo Específico: Quando dois jogadores tiveram um desentendimento durante um treino, convoquei uma reunião entre eles para discutir o ocorrido e encontrar uma solução conjunta, restabelecendo a harmonia no grupo.

Reflexão sobre o Desempenho Coletivo - A análise do desempenho coletivo revelou pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias:

- Pontos Fortes:** **Cooperação:** A equipa demonstrou elevada capacidade de trabalho conjunto, resultando em jogadas bem-sucedidas. **Resiliência:** Mesmo diante de adversidades, os jogadores mantiveram-se motivados e determinados. Etc.
- Áreas a Melhorar:** **Comunicação em Campo:** Identificou-se a necessidade de melhorar as sinalizações e chamadas durante o jogo para evitar erros táticos. **Gestão Emocional:** Alguns membros apresentaram dificuldades em lidar com a pressão, afetando o desempenho em momentos críticos. Etc.

Exemplo Específico: No jogo contra a equipa [Nome da Equipa Adversária], apesar de estarmos em desvantagem no início, a nossa coesão permitiu uma virada no placar, evidenciando nossa força coletiva.

Nota: Este relatório deve ser entregue em formato Word ou PDF, com extensão máxima de uma página, até no final do período.

CAPITÃO DE EQUIPA - Relatório de Gestão de Equipa

Nome do Capitão:

Nome da Equipa:

Período: [Data de Início] a [Data de Término]

Introdução

Este relatório tem como objetivo descrever as estratégias de gestão aplicadas durante o período, destacando as abordagens utilizadas para motivar a equipa, a resolução de conflitos internos e uma reflexão sobre o desempenho coletivo.

Estratégias de Motivação da Equipa: Ao longo do período, foram implementadas diversas estratégias para manter a motivação e o compromisso dos membros da equipa:

Exemplos:

- Reuniões Semanais:** Realização de encontros semanais para discutir objetivos e progressos, promovendo a coesão do grupo.
- Definição de Metas Claras:** Estabelecimento de metas específicas para cada jogo, incentivando o foco e a determinação.
- Reconhecimento de Desempenho:** Destacar publicamente os esforços individuais e coletivos após cada partida, reforçando comportamentos positivos.
- Etc.

Exemplo Específico: Antes de um jogo importante, organizei uma sessão de visualização de vídeos de partidas anteriores, destacando momentos de sucesso da equipa para aumentar a confiança dos jogadores.

Gestão de Problemas Internos e Conflitos: Durante o período, surgiram alguns desafios internos que exigiram intervenções específicas:

Exemplos:

- Comunicação Aberta:** Incentivei os membros a expressarem as suas preocupações, criando um ambiente de confiança mútua.
- Mediação de Conflitos:** Atuei como mediador em desentendimentos entre jogadores, promovendo soluções colaborativas.
- Reforço das Regras da Equipa:** Relembrei a importância das regras estabelecidas, garantindo que todos estivessem alinhados com os valores da equipa.

ÁRBITRO - Registo e Reflexão de Faltas

Árbitro:

Data do Jogo:

Equipas: _____ vs. _____

Local:

Registo de Faltas

Exemplo

Tipo de Falta	Nº de faltas	Equipa/Jogador	Descrição
Falta			
Toque duplo	5	Winx	Os Jogadores da equipa winx executaram um passe com toque duplo em diferentes momentos

Reflexão sobre as Faltas

Falta 1: Toque Duplo

Justificação da Infração: Os Jogadores da equipa Winx realizaram um passe em que a bola teve contacto prolongado e não simultâneo com as mãos, caracterizando um toque duplo, conforme as regras oficiais.

Correção Sugerida: Os jogadores devem treinar a técnica de passe, assegurando que ambos os contactos com a bola sejam simultâneos e rápidos, evitando movimentos irregulares das mãos.

Impacto no Jogo: Estas faltas resultaram na perda de pontos cruciais para a Equipa Winx, afetando momentaneamente a sua moral e concedendo vantagem à equipa adversária.

Refletir sobre o nº de faltas de cada tipo, por exemplo se houve mais faltas na rede, ou se houve mais toques duplos o que deve ser mais trabalhado nos treinos seguintes.

Nota: Este relatório deve ser preenchido e entregue no final de cada semana, após cada jogo arbitrado.

CRONOMETRISTA/MARCADOR - Relatório de Estatísticas do Jogo

Cronometrista/Marcador:

Data do Jogo:

Equipas: _____ vs. _____ Local:

Pontuações Médias das Equipas

EQUIPA	1ª PARTE	2ª PARTE	Média de pontos
Equipa Winx			
Equipa Panteras Negras			

Nota: A média de pontos é calculada somando os pontos de cada parte e dividindo por 2.

Jogadores com Maior Impacto na Pontuação

1. Equipa Winx:

Jogador:

Pontos Marcados:

Contribuição: Descrição das ações que levaram à pontuação, como ataques bem-sucedidos, serviços diretos, etc.

2. Equipa Panteras Negras:

Jogador:

Pontos Marcados:

Contribuição: Descrição das ações que levaram à pontuação, como blocos eficazes, defesas que resultaram em pontos, etc.

Número de Erros Não Forçados por Equipa - Erros não forçados referem-se a falhas cometidas sem pressão direta do adversário, como serviços errados ou infrações técnicas.

Tipo de Erro	Equipa Winx	Equipa Panteras Negras
Serviços Falhados		
Toques Duplos		
Faltas de Rotação		
Outros [Número]		

Nota: Este relatório deve ser preenchido e entregue no final de cada semana. Utilizem o boletim de jogo para fazerem este relatório

FOTÓGRAFO - Álbum ou Artigo Final

Criar um vídeo/montagem com os melhores momentos de cada semana da temporada.

Estrutura do Vídeo/Montagem Fotográfica

Título do Vídeo/Montagem: "Momentos da Semana – [Semana X]"

Categorias:

Exemplos

1. Jogos: - Imagens de momentos-chave (ex.: remates, serviços, celebrações após pontos). - Legenda: Breve descrição do momento (ex.: "Jogada decisiva no último set contra a Equipa B").

2. Treinos: - Fotos dos jogadores durante os exercícios ou simulações. - Legenda: Explicação da atividade (ex.: "Treino de posicionamento defensivo – Sistema 3-1").

3. Celebrações: - Registo de momentos descontraídos, como intervalos e comemorações. - Legenda: Identificar a ocasião

Requisitos Técnicos

Duração: 1-2 minutos ou 10 fotografias

Formato: MP4 ou jpg.

Entrega: No final de cada semana.

Exemplo de Estrutura no Vídeo

Introdução: Título animado com o nome da equipa e a semana (ex.: "Equipa A – Semana 2").

Segmentos: Jogos (30-45 segundos). Treinos (30-45 segundos). Celebrações (30-45 segundos).

Encerramento: Agradecimento e logo da equipa (se aplicável).

JORNALISTA Tarefa: Guião de Entrevista e Transcrição

Criar um guião para entrevistas e transcrever o conteúdo resumido após realizá-las.

Estrutura do Guião

Título da Entrevista: "Reflexão Pós-Jogo – Entrevista com [Nome do Colega]"

Objetivo: Recolher impressões e análises sobre o desempenho individual e coletivo.

Realizar 2 a 3 perguntas, máximo.

Perguntas Sugeridas:

1. Sobre o Jogo:

- "Como avalias o desempenho da equipa neste jogo?"

- "Quais foram os momentos mais desafiantes?"

2. Sobre o Desempenho Individual:

- "Como te sentiste em relação à tua performance?"

- "O que achas que poderias melhorar no próximo jogo?"

3. Sobre o Trabalho em Equipa:

- "Como foi a comunicação entre os jogadores hoje?"

- "Quem achas que foi o destaque da equipa e porquê?"

Formato do Documento:

- Título da entrevista.
- 2 a 3 Perguntas e respostas transcritas.

Requisitos

• **Formato:** Documento Word ou PDF.

• **Entrega:** No final de cada semana.

Boletim de Jogo															
Jogo nº _____				Local: _____				Árbitro: _____							
Data: __/__/__				Equipas: A _____ VS B _____				12.º3							
Hora de Início: _____				Cronometrista/Marcador: _____											
Hora de Fim: _____				Pontos Equipa A: ____ Pontos Equipa B: ____											
Equipa A:							Equipa B:								
Pontos															
Jogador (pontos)		Ponto Serviço	Falta	Bloco	Fora	Serviço falhado	Jogador (pontos)		Ponto Serviço	Falta	Bloco	Fora	Serviço falhado		
Faltas															
Toque duplo	4 toques	Bola Agarrada	Rotação	Serviço	Rede	Penetração no campo adversário	Falha Jogador	Toque duplo	4 toques	Bola Agarrada	Rotação	Serviço	Rede	Penetração no campo adversário	Falha Jogador

Estrutura do Evento Culminante

Data: 13/03/2025

Local: Pavilhão da Levada

Horário: 8h-9h40

Objetivo do Evento

- Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo das sessões.
- Proporcionar uma experiência autêntica de competição e cooperação.
- Desenvolver o espírito desportivo, liderança e autonomia dos alunos.
- Avaliar a aplicação dos princípios do Modelo de Educação Desportiva.
- Avaliação dos conteúdos específicos do voleibol para o nível da turma.

Estrutura da Competição

- Formato: Jornada Final (todos contra todos)
- Equipas: Cada equipa manterá a sua identidade e organização definida ao longo do evento
- Regulamento: Baseado nas regras oficiais adaptadas ao contexto escolar.

Funções e Responsabilidades dos Alunos

Função	Responsabilidades
Jogadores	Competem respeitando as regras e promovendo o fair play.
Treinadores	Organizadores da equipa, motivadores e orientadores.
Preparadores Físicos	Dinamizadores do aquecimento
Organizadores	Responsáveis pela logística do evento, como tabela de jogos e tempo de jogo.
Cronometristas/Marcadores	Registam tempos, resultados e estatísticas
Árbitros	Garantem o cumprimento das regras e tomam decisões imparciais.
Fotógrafo/Jornalista	Documentam o evento através de fotos, vídeos e entrevistas.

Programa do Evento (exemplo)

Hora	Tarefa	Responsáveis
8h00	Receção dos participantes	
8h10	Cerimónia de abertura	

8h20	Aquecimento das equipas	
8h30	1º Jogo	
8h45	Intervalo	
8h50	2º Jogo	
9h05	Intervalo	
9h10	3º Jogo	
9h15	Entrega de Prémios + Convívio	
9h40	Encerramento	

Entrega de Prémios

Para celebrar a participação, poderão ser entregues certificados simbólicos, menções honrosas ou prémios temáticos, como:

- Equipa com melhor fair play
- Melhor espírito de liderança
- Melhor jornalista
- Melhor marcador
- Jogador revelação
- ...

Exemplos de prémios: (apelo à criatividade dos alunos)

- Certificados personalizados
- Medalhas simbólicas
- Pequenos troféus
-

Desafiamos-vos a criar um cartaz para o evento, onde possam expressar toda a vossa criatividade. Surpreendam-nos com a vossa originalidade!

Deve incluir:

- Data
- Hora
- Local



Sugestão: Dividem as tarefas pelas equipas (equipa A – responsável pela abertura; equipa B – responsável pelos prémios...).

Apêndice 15 - Banco de Alongamentos

Aulas Educação Física

Banco de Alongamentos

Professoras Estagiárias:
Carlota Freitas e Madalena Dória

O que é o alongamento?

Alongamento é catode estender e flexibilizar os músculos e tendões de forma controlada, preparando o corpo para a atividade física e/ou auxiliando na recuperação após o exercício.

Alonga bem, move-te melhor!

Membros Superiores

Adução do braço
Músculos dos tríceps e deltóides

Extensão do braço
Músculos deltóides, do peito e bíceps

Membros Superiores

Extensão dos braços
Músculos da região das costas e deltóides

Flexão dos braços
Músculos do peito, deltóides e bíceps

Importância dos Alongamentos

Prevenção de Lesões | Aumento da Flexibilidade | Redução da Tensão Muscular

Recuperação Muscular | Melhoria da postura | Relaxamento

Parte Superior
Pescoço, Membros e Tronco

Membros Superiores

Extensão dos ombros
Músculos do peito, bíceps e deltóides

Abdução Horizontal do braço
Músculos do peito, bíceps e deltóides

Tronco

Flexão do tronco
Músculo grande dorsal

Flexão do tronco
Músculos grande dorsal

Pescoço

Flexão à frente e atrás
Músculos do pescoço

Flexão lateral à direita e à esquerda
Músculos do pescoço

Membros Superiores

Adução Horizontal do braço
Músculos deltóides

Flexão do pulso e extensão do cotovelo
Músculos dos antebraços

Tronco

Flexão Lateral do tronco
Músculo grande dorsal

Flexão Lateral do tronco
Músculo grande dorsal

Tronco

Extensão do tronco
Músculos da parede abdominal

Flexão do tronco
Músculos da região lombar

<p>Tronco</p> <p>Rotação Lateral do tronco Músculos das costas e tronco</p> <p>Flexão do tronco e Adução Horizontal do braço Músculos deltóides e das costas</p>	<p>Tronco</p> <p>Flexão da anca Músculos da região lombar</p> <p>Rotação do tronco Músculos da zona inferior e média das costas e do peito</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão do tronco - pernas afastadas Músculos posteriores das pernas e lombar</p> <p>Flexão do tronco - pernas afastadas Músculos posteriores das pernas e lombar</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão do tronco Músculos isquiotibiais, gêmeos e glúteos</p> <p>Flexão do tronco Músculos isquiotibiais, gêmeos e glúteos</p>
---	---	--	--

<p>Membros Inferiores</p> 	<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão do Joelhos Músculos femorais</p> <p>Flexão da anca Músculos femorais</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão do tronco Músculos parte interna (adutores) e posterior (isquiotibiais) da coxa</p> <p>Flexão do tronco Músculos da lombar, dorsal, adutores e isquiotibiais</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão do tronco Músculos parte posterior da coxa, gêmeos e dorsal</p> <p>Rotação do tronco Músculos rotadores da coluna e glúteos</p>
--	---	---	--

<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão da anca Músculos isquiotibiais</p> <p>Flexão da anca Músculos isquiotibiais</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Flexão da Anca Músculos adutores</p> <p>Flexão da perna Músculos adutores, quadríceps, isquiotibiais e glúteos</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Agachamento profundo Glúteos e quadríceps</p> <p>Borboleta Músculos da lombar, glúteos e adutores</p>	<p>Membros Inferiores</p> <p>Abertura da Anca Músculos da lombar, glúteos e quadríceps</p> <p>Flexão da anca Quadríceps, glúteos e isquiotibiais</p>
--	--	---	---

Membros Inferiores

Rotação do tronco
Músculos das costas (lombar e dorsal), anca, tronco e glúteo

Rotação interna e externa da anca
Músculos da lombar, glúteos, adutores, quadríceps

Membros Inferiores

Flexão e extensão da perna
Músculos dos gêmeos e quadríceps

Flexão e extensão da perna
Músculos dos gêmeos e quadríceps

Informações a considerar

Adequar à aula realizada

Duração

4/5 minutos no final da aula

10/15 segundos de cada alongamento

Exercícios

Escritos e organizados

Entregar no dia da aula seguinte

Maiores utilizações

↓

Maiores utilizações dos MI
Ex: Futebol, Atletismo

↓

Maiores utilizações dos MS
Ex: Badminton, Tênis de Mesa, Andebol

Nota

Caso conheça exercícios de alongamentos que não estejam aqui incluídos, não hesite em partilhar com a turma.

YOU CAN DO IT!

Solta a criatividade e surpreende-te com o que o corpo pode alcançar!

Apêndice 16 - Ficha de Observação aulas

Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas												
Observador				Observando								
Escola	Turma			Data	Matéria	Critério						
Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	
		1	2	3				1	2	3		
1. Apresentação do Conteúdo	1.1. Apresenta os objetivos e dinâmicas da aula					3.Feedback	3.1. Elevada frequência de feedbacks					
	1.2. Informação dada ao longo da aula clara e objetiva						3.2. Circula de modo a controlar a aula					
	1.3. Equaciona a sua colocação em relação à turma						3.3. Identifica erros, intervém e verifica se houve melhorias					
	1.4. Mantém os alunos focados no discurso						3.4. Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos					
	1.5. Efetua balanço no final da aula						3.5. Utiliza feedbacks específicos e com conteúdo					
							3.6. Resolve adequadamente comportamentos desviantes					
2. Organização	2.1. Adequação do plano de aula ao nível da turma					4.Afetividade	4.1. Elogia os alunos pelo esforço e envolvimento na aula					
	2.2. Garante segurança para maximizar a participação dos alunos						4.2. Cria um clima positivo na aula					
	2.3. Tempo útil de aula maximizado						4.3. Conhece e trata os alunos pelo nome					
	2.4. Utiliza o espaço de forma racional						4.4. Procura interagir igualmente com todos os alunos					
	2.5. Minimiza os tempos de organização (material, transições, etc.)					5.Observação Silenciosa	5.1. Observa todos os alunos e intervém de forma pertinente					
	2.6. Utiliza uma posição ideal a comunicação e/ou observação						5.2. Ajusta a sua intervenção em função das necessidades observadas durante a aula					
	2.7. Enquadramento do material ideal (colocação, arrumação, disposição etc.)											
	2.8. Adequada gestão do tempo											

Legenda: 1 – não realiza; 2 – realiza parcialmente; 3- realiza