

REM

A formação do Aluno e do Professor
Um percurso reflexivo em Educação Física
com foco nas competências sociais e pessoais
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

João Miguel Ferreira da Silva
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2025

A formação do Aluno e do Professor
Um percurso reflexivo em Educação Física
com foco nas competências sociais e pessoais
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

João Miguel Ferreira da Silva
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Ana José Aguiar Rodrigues

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

Provérbio Africano

Agradecimentos

Nenhum percurso na vida se constrói de forma solitária. Este relatório de estágio é o resultado de um caminho tecido por mãos, gestos, palavras e presenças que, de várias formas, deixaram marcas indeléveis em mim. A todos os que direta ou indiretamente, me acompanharam, expresso a minha mais sincera e sentida gratidão.

À minha família, que desde o primeiro momento acreditou em mim e nunca me deixou esquecer o valor da perseverança. Foram vocês que me deram todas as condições para estudar aquilo que verdadeiramente gosto, que me animaram quando a incerteza reinava, e que me deram a força necessária para concorrer novamente ao mestrado, mesmo depois da primeira recusa. Esta conquista é, mais do que minha, um reflexo da vossa confiança, do vosso amor e da vossa dedicação.

À minha esposa, Leonor, que foi mais do que um apoio, foi presença constante, um pilar nos dias de maior turbulência e alegria nos momentos de conquista. Obrigado por me acompanhares com paciência, amor e compreensão, por acreditares em mim e por partilhares comigo esta caminhada. Este trabalho é também teu.

Ao meu colega de estágio e amigo, José António, que se tornou um irmão e companheiro de aventura. A ti devo não só o companheirismo no trabalho, mas também os momentos de riso, de descompressão e de partilha sincera, que tornaram suportáveis os dias mais difíceis. Foste padrinho e cúmplice, e essa cumplicidade é uma das memórias mais importantes que levo deste percurso.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues, pela exigência rigorosa, pela orientação firme e pela confiança depositada. O seu olhar crítico e simultaneamente encorajador foi essencial para a consolidação deste relatório.

Ao meu professor cooperante, Mestre Filipe Coelho, pela paciência infinita e pelo tempo generosamente partilhado, mesmo após longas jornadas letivas. Obrigado por todos os ensinamentos que transcendem a técnica e que se inscrevem na essência do ser professor.

À escola de acolhimento, em especial professores e funcionários, pela forma acolhedora como abriram portas e corações. Conseguiram transformar um espaço

institucional num verdadeiro lugar de pertença, de aprendizagem e de crescimento pessoal.

À minha turma, pela entrega, pela autenticidade e pela confiança que depositaram em mim. Tenho a certeza de que me ensinaram mais do que eu a eles, e que cada um, com a sua individualidade, me ajudou a crescer como professor e como pessoa. Vocês foram o meu testemunho de que ensinar é também ser constantemente ensinado.

A todos os professores da universidade que, ao longo destes anos, deixaram em mim não só conhecimentos, mas sobretudo, exemplos de rigor, dedicação e paixão pelo ensino. Cada um, à sua maneira, moldou parte do caminho que agora apresento.

Aos meus verdadeiros amigos, Pedro Luz, Rodrigo Caldas, Diogo Silva e Carlota Freitas, pela amizade leal, pelo incentivo e pela capacidade de me lembrarem que, para além das exigências académicas, a vida se constrói também em torno da amizade, da partilha e da alegria.

Ao César, ao Marcelo e ao Tomás, pelos momentos de partilha, pela inspiração e pelos ensinamentos que contribuíram para a minha evolução, ajudando-me a ver o mundo académico e profissional com uma perspetiva enriquecedora.

E, por último, à D. Teresa, da biblioteca, e ao Sr. Agostinho, da receção, pelos pequenos gestos, pelos sorrisos espontâneos e pelos momentos de descontração que me recordaram, diariamente, que o valor humano está nas coisas simples.

A todos, deixo um agradecimento sentido, que as palavras dificilmente conseguirão traduzir. Este relatório é um reflexo de mim, mas também um reflexo de cada um de vós, que me acompanharam, transformaram e inspiraram durante este percurso.

Resumo

O estágio constituiu uma fase central no meu percurso formativo, uma vez que permitiu articular o conhecimento teórico adquirido ao longo do mestrado, com a prática em contexto real. Este processo tornou-se exigente e formativo, caracterizado por desafios de gestão pedagógica, adaptação a diferentes ciclos de ensino e consolidação de uma identidade docente crítica e reflexiva. A prática letiva, desenvolvida sobretudo no ensino Secundário e complementada por diversas experiências, como o 2.º Ciclo e o Curso Profissional de Desporto, evidenciou a necessidade ajustar modelos, métodos e estilos de ensino às características de cada turma, de forma a promover inclusão, motivação e desenvolvimento integral dos alunos.

Paralelamente, a participação em múltiplas atividades escolares, no Desporto Escolar e em atividades interdisciplinares consolidou competências de planeamento, liderança, cooperação e inovação pedagógica. A dinamização de iniciativas como o *Geocaching* e a colaboração numa prova de aptidão profissional demonstraram o potencial transformador da Educação Física na escola, indo além da mera dimensão física.

Adicionalmente, a investigação assumiu um papel estruturante, centrada na inclusão e no impacto das tecnologias digitais, o que permitiu articular reflexão crítica e fundamentação científica com a prática letiva. Esta vertente promoveu o compromisso com uma docência inovadora, equitativa e sustentada em evidência.

Por fim, considero que cada desafio representou uma oportunidade de reconstrução pedagógica e pessoal. O apoio dos orientadores revelou-se relevante e potenciou uma supervisão formativa que consolidou a autonomia e a intencionalidade da prática.

Palavras-Chave: Educação Física, Competências Sociais e Pessoais, Inclusão, Identidade Docente.

Abstract

The internship was a central phase in my training, as it allowed me to combine the theoretical knowledge acquired during my master's degree with practical experience in a real-world context. This process was demanding and formative, by challenges in educational management, adaptation to different teaching cycles, and the consolidation of a critical and reflective teaching identity. Teaching practice, developed mainly in secondary education and complemented by various experiences, such as the 2nd Cycle and the Professional Sports Course, highlighted the need to adjust teaching models, methods and styles to the characteristics of each class in order to promote inclusion, motivation and the integral development of students.

At the same time, participation in multiple school activities, in School Sports and in interdisciplinary activities consolidated skills in planning, leadership, cooperation and pedagogical innovation. The promotion of initiatives such as Geocaching and collaboration in a professional aptitude test demonstrated the transformative potential of Physical Education in school, going beyond the mere physical dimension.

In addition, research took on a structuring role, focusing on inclusion and the impact of digital technologies, which allowed for the articulation of critical reflection and scientific reasoning with teaching practice. This aspect promoted a commitment to innovative, equitable and evidence-based teaching.

Finally, I believe that each challenge represented an opportunity for pedagogical and personal reconstruction. The support of the supervisors proved to be relevant and enhanced formative supervision, which consolidated the autonomy and intentionality of the practice.

Keywords: Physical Education, Social and Personal Skills, Inclusion, Teacher Identity.

Resumen

Las prácticas constituyeron una fase fundamental en mi trayectoria formativa, ya que me permitieron articular los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del máster con la práctica en un contexto real. Este proceso resultó exigente y formativo, caracterizado por retos de gestión pedagógica, adaptación a diferentes ciclos de enseñanza y consolidación de una identidad docente crítica y reflexiva. La práctica docente, desarrollada principalmente en la enseñanza secundaria y complementada con diversas experiencias, como el 2.º ciclo y el curso profesional de deportes, puso de manifiesto la necesidad de ajustar los modelos, métodos y estilos de enseñanza a las características de cada clase, con el fin de promover la inclusión, la motivación y el desarrollo integral de los alumnos.

Paralelamente, la participación en múltiples actividades escolares, en el deporte escolar y en actividades interdisciplinarias consolidó las competencias de planificación, liderazgo, cooperación e innovación pedagógica. La dinamización de iniciativas como el *geocaching* y la colaboración en una prueba de aptitud profesional demostraron el potencial transformador de la EF en la escuela, más allá de la mera dimensión física.

Además, la investigación asumió un papel estructurante, centrado en la inclusión y el impacto de las tecnologías digitales, lo que permitió articular la reflexión crítica y la fundamentación científica con la práctica docente. Esta vertiente promovió el compromiso con una enseñanza innovadora, equitativa y basada en la evidencia.

Por último, considero que cada reto representó una oportunidad de reconstrucción pedagógica y personal. El apoyo de los orientadores resultó relevante y potenció una supervisión formativa que consolidó la autonomía y la intencionalidad de la práctica.

Palabras-clave: Educación física, Competencias sociales y personales, Inclusión, Identidad docente.

Resumé

Le stage a constitué une étape centrale dans mon parcours de formation, car il m'a permis de mettre en pratique les connaissances théoriques acquises tout au long du master dans un contexte réel. Ce processus s'est avéré exigeant et formateur, caractérisé par des défis en matière de gestion pédagogique, d'adaptation à différents cycles d'enseignement et de consolidation d'une identité enseignante critique et réfléchie. La pratique de l'enseignement, développée principalement dans l'enseignement secondaire et complétée par diverses expériences, telles que le 2e cycle et le cours professionnel de sport, a mis en évidence la nécessité d'adapter les modèles, les méthodes et les styles d'enseignement aux caractéristiques de chaque classe, afin de promouvoir l'inclusion, la motivation et le développement intégral des élèves.

Parallèlement, la participation à de multiples activités scolaires, au sport scolaire et à des activités interdisciplinaires a consolidé les compétences en matière de planification, de leadership, de coopération et d'innovation pédagogique. La dynamisation d'initiatives telles que le géocaching et la collaboration à une épreuve d'aptitude professionnelle ont démontré le potentiel transformateur de l'éducation physique à l'école, au-delà de la simple dimension physique.

En outre, la recherche a joué un rôle structurant, axé sur l'inclusion et l'impact des technologies numériques, ce qui a permis d'articuler la réflexion critique et le fondement scientifique avec la pratique pédagogique. Cet aspect a favorisé l'engagement en faveur d'un enseignement innovant, équitable et fondé sur des preuves.

Enfin, je considère que chaque défi a représenté une opportunité de reconstruction pédagogique et personnelle. Le soutien des superviseurs s'est avéré pertinent et a favorisé une supervision formative qui a consolidé l'autonomie et l'intentionnalité de la pratique.

Mots clés : Éducation physique, Compétences sociales et personnelles, Inclusion, Identité enseignante.

Índice

Índice de Apêndices	xii
Índice de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas	xiii
Considerações Iniciais	13
Expetativas para o Estágio Pedagógico	15
Objetivos para o Estágio Pedagógico	16
Capítulo I – Caracterização da Escola e do Contexto Educativo	17
1. Identidade e Organização da Escola	18
1.1. Princípios, Valores, Missão e Visão	18
1.2. Recursos Humanos	19
1.3. Orgânica do Estabelecimento de Ensino	19
2. Enquadramento da Educação Física	19
2.1. Instalações Desportivas	19
2.2. Rotação das Instalações Desportivas	20
2.3. Recursos Materiais Desportivos	20
2.4. Análise SWOT	20
Capítulo II – Perfil da Turma: Dimensões Físicas, Cognitivas, Sociais e Motivacionais	22
1. Objetivos Pedagógicos e Instrumentos de Suporte à Intervenção Didática	22
1.1. Objetivos Delineados	22
1.2. Metodologia Utilizada	22
2. Resultados Obtidos e Reflexões Derivadas	23
2.1. Contexto Demográficos e Familiar dos Alunos	23
2.2. Perceções dos Alunos sobre a Escola e a Disciplina de Educação Física	24
2.3. Avaliação das Competências Sociais e Pessoais	25
2.4. Análise das Dinâmicas Interpessoais	26
2.5. Hábitos de Prática Desportiva dos Alunos	27
2.6. Indicadores de Aptidão Física e Perfil Corporal dos Alunos	28
2.7. Perfil do Desempenho da Turma nas Matérias Lecionadas	29
2.8. Relação entre a Caracterização da Turma e a Prática Letiva	30
Capítulo III – Prática Letiva: Do Planeamento à Intervenção Pedagógica	32
1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	33
1.1. Horário da Turma	33

1.2.	Planeamento Anual	33
1.3.	Plano de Aula.....	34
1.4.	Conceção de uma Unidade didática.....	35
2.	Arte de Ensinar: Estratégias Aplicadas.....	36
2.1.	Modelos de Ensino	36
2.2.	Métodos de Ensino	40
2.3.	Estilos de Ensino	43
2.4.	Funções de Ensino	46
2.5.	Competências Estimuladas	47
3.	Crescimento Pedagógico e Consciência Docente.....	49
3.1.	Dilemas e Aprendizagens durante o Processo de Ensino-Aprendizagem	49
3.2.	Impacto das Estratégias na Motivação e Aprendizagem dos Alunos	50
3.3.	Da Instrução Direta à Autonomia	51
4.	Avaliação das Aprendizagens em Educação Física: Princípios e Reflexões	52
4.1.	Avaliação Diagnóstica: Ponto de Partida para a Intervenção	52
4.2.	Avaliação Formativa: Regulação da Aprendizagem.....	52
4.3.	Avaliação Sumativa: Resultados e Implicações Pedagógicas	54
4.4.	Importância da Autoavaliação dos Alunos	55
4.5.	Avaliação dos Conhecimentos Teóricos dos Alunos	56
5.	Lecionar para Aprender, Propor para Melhorar.....	57
5.1.	Valorização das Matérias Alternativas.....	57
5.2.	Área dos Conhecimentos: Visita de Estudo ao Ginásio Be-Fit	59
5.3.	Proposta de Intervenção Pedagógica 2025/2026	60
6.	Assistência às Aulas: Observar para Compreender, Refletir para Transformar	62
6.1.	A Importância da Observação entre Estagiários.....	63
6.2.	A Observação como Estratégia de Superação	64
Capítulo IV – Integração Pedagógica em Contextos Diversificados.....		65
1.	Prática Letiva no 2.º Ciclo: Estratégias de Ensino e Gestão do Processo Educativo	65
1.1.	Caracterização das Turmas	65
1.2.	Entre Ciclos: Comparação entre o 2.º Ciclo e o Secundário	67
2.	Experiência no Curso Profissional de Desporto	68
Capítulo V – Ações Científico-Pedagógico: Investigação, Partilha e Inovação		69
1.	Ação Científico-Pedagógico Individual	70

1.1.	Enquadramento da Ação: Objetivos e Pertinência	70
1.2.	Processo de Validação e Organização.....	71
1.3.	Reflexão Crítica e Recomendações Baseadas na Experiência	72
2.	Ação Científico-Pedagógico Coletiva	73
2.1.	Enquadramento da Ação: Objetivos e Pertinência	73
2.2.	Organização e Preparação	74
2.3.	Reflexão Crítica e Recomendações Baseadas na Experiência	76
Capítulo VI – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar		78
1.	Atividades Educativas Desenvolvidas no Âmbito do Estágio Pedagógico.....	78
1.1.	Descrição das Atividades Planeadas.....	78
1.2.	Contributos para o Desenvolvimento da Identidade Docente	80
2.	Colaboração e Apoio em Atividades Escolares e Educativas.....	81
2.1.	Descrição das Atividades e Funções Assumidas	81
2.2.	Contributos para o Desenvolvimento da Identidade Docente	83
Capítulo VII – Atividades de Integração no Meio Escolar		85
1.	Ação de Extensão-Curricular.....	85
1.1.	Enquadramento e Finalidade Educativa	85
1.2.	Organização e Preparação	86
1.3.	Contributos da Comunidade Educativa	87
1.4.	Reflexão Crítica e Recomendações Baseadas na Experiência	88
2.	Reuniões do Grupo Disciplinar 620 – Educação Física	89
3.	Atividades no Âmbito do Conselho de Turma	90
3.1.	Reuniões com o Conselho de Turma	90
3.2.	Educação Fora da Sala: Visita de Estudo Interdisciplinar.....	91
Capítulo VIII – Atividades Extra Programáticas: Complementaridade Educativa e Envolvimento Escolar		92
1.	Colaboração no Desporto Escolar	92
2.	Atividade Interdisciplinar: Aplicação do Geocaching na Matemática	93
3.	Colaboração numa Prova de Aptidão Profissional	94
Capítulo IX – A Investigação no Estágio Pedagógico.....		96
1.	Importância da Investigação no Contexto de Estágio Pedagógico.....	96
2.	Comunicações e Investigações Desenvolvidas.....	97
2.1.	Capítulos de Livro	97
2.2.	Livro de Atas	98

2.3.	Resumos	99
2.4.	Comunicações Orais e Pósteres	100
3.	Utilização das Tecnológicas Móveis no Contexto Escolar	101
4.	Inclusão nas Aulas de Educação Física	102
	Capítulo X – Participação Ativa na Comunidade Escolar.....	104
1.	Contributos para o Grupo de Educação Física	104
1.1.	Manual de Intervenção em Desportos Adaptados	104
1.2.	Manual de Intervenção para Outras Condições de Saúde	105
1.3.	Reformulação dos Conteúdos a Lecionar na Escolar	106
2.	Contributos para a Comunidade Escolar	107
2.1.	Ficha de Registo de Outras Condições de Saúde dos Alunos.....	107
2.2.	Perspetiva Crítica Sobre Uma Participação Escolar Alargada	107
	Considerações Finais	109
	Referências Bibliográficas	112
	Referências Digitais	128
	Apêndices.....	129
	Anexos.....	211

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Planeamento Anual	129
Apêndice 2 - Unidade Didática de Ginástica.....	137
Apêndice 3 - Exemplo de Plano de Aula	160
Apêndice 4 - Manual de Intervenção sobre Desportos Adaptados	163
Apêndice 5 - Manual de apoio para prescrição de exercícios para alunos com Asma e Diabetes	188
Apêndice 6 - Ficha de Registo de Condições de Saúde	208

Índice de Anexos

Anexo 1 - Validação da Ação Científico-Pedagógico Individual pela DRE	211
---	-----

Índice de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

- ACPC – Ação Científico-Pedagógico Coletivo;
- ACPI – Ação Científico-Pedagógico Individual;
- AE – Aprendizagens Essenciais;
- AEC – Ação de Extensão Curricular
- AF – Atividade Física;
- AFM – Associação de Futebol da Madeira;
- APAF – Associação Portuguesa de Árbitros de Futebol;
- ApF – Aptidão Física;
- CT – Conselho de Turma;
- DC – Desportos de Combate;
- DE – Desporto Escolar;
- DR – Desportos de Raquete;
- DRE – Direção Regional de Educação;
- E-A – Ensino – Aprendizagem;
- EE – Encarregados de Educação;
- EF – Educação Física;
- EP – Estágio Pedagógico;
- JDC – Jogos Desportivos Coletivos;
- MED – Modelo de Educação Desportiva;
- MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;
- NAFRAM – Núcleo de Árbitros de Futebol da Madeira
- PAP – Prova de Aptidão Profissional;
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- PEE – Projeto Educativo Escolar;
- RAE - Relatório de Autoavaliação da Escola;
- RI – Regulamento Interno;
- SUP – *Stand Up Paddle*;
- TGfU – *Teaching Games for Understanding*;
- UD – Unidade Didática;
- UEE – Unidade de Ensino Especializado

Considerações Iniciais

O estágio pedagógico (EP) representa uma fase estruturante e insubstituível no processo de formação inicial de docentes, na medida em que possibilita a articulação entre o conhecimento teórico, adquirido ao longo do percurso acadêmico, e a prática pedagógica em contexto real de ensino. Mais do que um momento de transição, o estágio constitui-se como um espaço formativo privilegiado, em que se desafiam certezas, se experimentam modelos de ação e se constroem, progressivamente, as bases da identidade profissional docente. Trata-se, por conseguinte, de um processo exigente, marcado por uma constante mobilização de conhecimentos, competências e atitudes, através do qual o professor aprende a intervir com intencionalidade, a refletir criticamente sobre a sua prática e a tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

O título deste relatório procura traduzir a intencionalidade central que orientou todo o trabalho, ou seja, entender a docência como um processo de formação recíproca, em que o ato de ensinar é simultaneamente um ato de aprender. O desenvolvimento dos alunos nas dimensões sociais, pessoais e emocionais implicou, de certo modo, o crescimento do próprio professor enquanto mediador de experiências humanas significativas, capaz de aprender com o diálogo, a diferença e a diversidade (Cramer et al., 2023).

Neste contexto, o EP realizado representou uma oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional, ao permitir um contacto direto com a realidade escolar e com os múltiplos desafios que influenciam o quotidiano da docência. A experiência desenvolvida assentou num compromisso com uma Educação Física (EF) inclusiva, humanista e promotora do desenvolvimento integral dos alunos, alinhada com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Através da prática letiva, da participação em projetos escolares, do trabalho colaborativo com a comunidade educativa e da investigação pedagógica, o estágio possibilitou uma exploração crítica, situada e reflexiva do papel do professor enquanto agente de mudança social e pedagógica. Esta vivência contribuiu, deste modo, para consolidar uma visão do docente não só enquanto transmissor de conhecimentos, mas como sujeito interventivo, comprometido com a promoção de equidade, da inclusão e da inovação educativa.

O presente relatório de estágio foi elaborado como um documento reflexivo, sistemático e orientado por uma intencionalidade, com o objetivo de dar conta das experiências vividas, das decisões tomadas e das aprendizagens construídas ao longo deste percurso. A sua estrutura foi delineada de modo a garantir uma leitura coerente, lógica e progressiva do processo formativo.

O Capítulo I contempla a caracterização da escola de acolhimento, com especial atenção para a sua missão educativa, os recursos disponíveis e os constrangimentos estruturais que influenciam a ação pedagógica.

O Capítulo II dedica-se à caracterização da turma atribuída, com base num levantamento rigoroso e multidimensional de dados e inclui, particularmente, aspetos sociodemográficos, hábitos de prática física, competências pessoais e sociais, e níveis de aptidão física (ApF).

O Capítulo III incide sobre a prática letiva, em que exponho o planeamento, a implementação e a avaliação das unidades didáticas (UD) lecionadas, bem como a reflexão crítica que acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem (E-A). São ainda apresentadas as vivências de lecionação no 2.º ciclo e no curso profissional de desporto.

Os Capítulos IV a VII dizem respeito às atividades complementares, nomeadamente a observação de aulas, as ações científico-pedagógicas (individuais e coletivas), a intervenção na comunidade escolar e a integração em projetos multidisciplinares.

No Capítulo VIII são apresentadas as atividades extra-programáticas, com destaque para a dinamização do Desporto Escolar (DE), o apoio a projetos interdisciplinares e a colaboração na organização de uma prova de aptidão profissional (PAP). O Capítulo IX debruça-se sobre a dimensão investigativa do estágio, com destaque para os temas da inclusão na EF e da utilização de tecnologias móveis na escola. Por sua vez, o Capítulo X apresenta os materiais produzidos e as propostas de intervenção que visam a melhoria curricular e organizacional da escola.

Em síntese, este relatório não se limita a descrever aquilo que foi feito, mas procura evidenciar os princípios que sustentaram cada decisão pedagógica, os fundamentos científicos que orientaram a prática e as aprendizagens construídas ao longo

do processo. Encaro este documento como uma expressão de um compromisso ético com uma docência crítica, rigorosa e profundamente reflexiva, comprometida com a promoção de uma escola mais justa, inclusiva e transformadora. O EP constituiu, assim, não um fim em si mesmo, mas o ponto de partida de um percurso profissional que se pretende exigente, contínuo e enraizado numa visão humanista da educação.

Expetativas para o Estágio Pedagógico

O EP constituiu uma etapa fundamental no meu percurso formativo, uma vez que representou a ponte entre o conhecimento teórico adquirido ao longo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e a prática letiva em contexto real. No início, enfrentei esta experiência com sentido de responsabilidade e grande envolvimento, consciente de que se tratava de um momento decisivo para a consolidação de aprendizagens cruciais à construção de uma identidade docente ética, crítica e fundamentada.

A escolha pela docência em EF não emergiu de forma aleatória, porém foi influenciada por modelos pedagógicos marcantes que, ao longo do meu trajeto escolar, despertaram em mim o desejo de exercer esta profissão. Esta motivação intrínseca foi-se aprofundando à medida que tomei consciência da complexidade da ação docente e dos desafios inerentes à profissão. Tal como sublinhado por Freitas (2015), o confronto com a prática pedagógica evidencia frequentemente o desfasamento entre as expetativas académicas e a realidade multifacetada do ensino, o que exigiu de mim uma permanente reconstrução do saber, num processo reflexivo contínuo (Zeichner, 2010).

No início do estágio, esperava que esta experiência me proporcionasse um contacto direto com o quotidiano escolar, permitindo-me compreender melhor o funcionamento da escola, o papel multifacetado do professor e a diversidade de dimensões que compõem o processo de E-A. Esta transição da teoria à prática revelou-se exigente, o que acabou por estimular competências de tomada de decisão, adaptação a contextos específicos e gestão da incerteza (Schön, 1992).

Apesar dos receios iniciais, relacionados com a possibilidade de não corresponder às expetativas ou de enfrentar situações inesperadas, procurei manter uma postura recetiva à aprendizagem, assente numa ética profissional sensível às necessidades dos

alunos e comprometida com a sua formação integral. Esta atitude implicou um esforço contínuo de escuta ativa, de análise crítica das práticas e de adaptação fundamentada nas evidências recolhidas em contexto real.

O EP tornou-se também uma oportunidade privilegiada para aplicar e testar diferentes modelos, métodos e estilos de ensino, adequando-os à especificidade da turma e aos objetivos definidos. Este exercício contribuiu para alargar o meu repertório pedagógico, tornando-o mais diversificado e teoricamente sustentado (Tardif, 2012).

Por fim, valorizo o envolvimento com a comunidade educativa enquanto dimensão fundamental da formação docente. A participação em projetos escolares, a colaboração com outros professores e a integração em iniciativas institucionais permitiram-me desenvolver um sentido de pertença e reforçar o compromisso com a escola enquanto espaço de transformação social (Fullan, 2016).

Objetivos para o Estágio Pedagógico

A definição de objetivos claros e mensuráveis assumiu um papel central no planeamento e na condução do meu EP, uma vez que permitiu orientar a intervenção com a intencionalidade, coerência e alinhada ao diagnóstico inicial da turma. Através da análise de dados relativos à ApF, à perceção dos alunos sobre a disciplina, ao perfil sociométrico e às competências socioemocionais, foram definidos objetivos sustentados nos princípios da metodologia *SMART* (Doran, 1981), com o propósito de promover aprendizagens significativas, inclusivas e contextualizadas.

No domínio da ApF, definiu-se o objetivo de aumentar, até ao final do 2.º semestre, em 20% o número de alunos na “zona saudável” nos testes de abdominais e flexões. No plano das competências sociais e pessoais, procurei reduzir em 50% o número de alunos com autoavaliações abaixo de 3 (numa escala de 1 a 5) no domínio da regulação emocional e definição de objetivos, até ao final do ano letivo, através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do apoio do Departamento de Psicologia.

Para promover a inclusão, foi estabelecido o objetivo de garantir que, mensalmente, todos os alunos identificados como excluídos nos testes sociométricos, assumissem pelo menos uma função de responsabilidade na aula, de modo a promover a pertença e a autoestima (Varea et al., 2022). Em relação aos hábitos saudáveis, defini

umentar, até junho, em 25% o número de alunos que praticam atividade física (AF) extracurricular pelo menos 3 vezes por semana, através da divulgação de matérias alternativas.

Em termos motivacionais, estabeleci o objetivo de elevar para 80%, até à última avaliação, o número de alunos que manifestam elevados níveis de satisfação (“gosto bastante” ou “gosto mesmo muito”) com a disciplina, através do recurso a estratégias como a escolha dos conteúdos, o uso de tecnologias e aulas em espaços exteriores (Ryan & Deci, 2000).

Do ponto de vista institucional, foram delineados objetivos com impacto direto na comunidade educativa: i) criação de um núcleo de DE em Voleibol, com 3 treinos semanais e participação regular de pelo menos 12 alunos; ii) introdução da Natação como conteúdo letivo até junho e iii) participação em, pelo menos, quatro atividades escolares ao longo do ano, de modo a assumir um papel ativo na organização. Complementarmente, previ a dinamização de uma atividade lúdico-pedagógica dirigida à comunidade escolar, com participação de pelo menos 100 alunos, até junho.

Em termos de desenvolvimento profissional, defini a concretização de uma Ação Científico-Pedagógico Individual (ACPI) até ao final do ano letivo, com validação da Direção Regional de Educação (DRE) e participação de pelo menos 90% dos docentes do grupo de EF. De modo a potenciar a reflexão crítica e partilha de saberes, foi estabelecido o objetivo de realização uma comunicação oral num congresso ou ação de formação, até ao final do ano letivo. Por fim, comprometi-me a observar todas as aulas do colega de estágio ao longo do ano, com registo sistemático das estratégias observadas, de modo a promover um *feedback* construtivo e melhoria mútua da prática letiva.

Capítulo I – Caracterização da Escola e do Contexto Educativo

Compreender o contexto institucional em que decorre o EP, constitui uma base central no processo de formação de professores. Tal como salienta Cochran-Smith e Lytle (2009), a intervenção pedagógica não pode ser dissociada do meio onde se inscreve, sendo fundamental analisar os fatores organizacionais, humanos e ideológicos que o estruturam. Neste capítulo, a caracterização da escola tem como objetivo tornar visível o quadro organizacional, os princípios orientadores, a missão e os recursos disponível, de modo a

permitir uma leitura crítica e informada das condições concretas que moldam a intervenção educativa.

A segunda parte do capítulo será dedicada à análise das especificidades da disciplina de EF, nomeadamente as suas instalações desportivas, a sua rotatividade e os recursos materiais desportivos. Esta análise culminará com a aplicação do modelo *SWOT*, enquanto ferramenta de diagnóstico estratégico que permitiu identificar os constrangimentos e potencialidades do contexto.

1. Identidade e Organização da Escola

1.1. Princípios, Valores, Missão e Visão

A escola onde decorreu o EP alicerça a sua intervenção educativa num conjunto de princípios que refletem um compromisso ético e pedagógico com a formação integral do aluno. Entre estes princípios realça-se a equidade, a inclusão, a responsabilidade, a justiça social e a participação democrática. Estes elementos estruturam a cultura institucional e orientam a tomada de decisão, de modo a promover um ambiente escolar justo, plural e centrado nas necessidades dos alunos. A estes princípios articulam-se os valores que permeiam o quotidiano da comunidade escolar: o respeito mútuo, a responsabilidade individual e coletiva, a cooperação entre pares, a solidariedade e o sentido de pertença.

Em relação à missão da escola, consiste em garantir uma educação de qualidade, inclusiva e humanista, que potencie o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético dos alunos, preparando-os para uma participação ativa, crítica e responsável na sociedade.

Por sua vez, a visão da instituição propõe a construção de um espaço educativo inovador, exigente e colaborativo, em que se promove o sucesso, se valoriza o conhecimento e se reconhece o papel de todos os atores educativos envolvidos na concretização de uma escola de qualidade.

1.2. Recursos Humanos

Os recursos humanos configuram o núcleo dinâmico dos estabelecimentos de ensino, sendo determinantes para o cumprimento da sua missão educativa (Anghel et al., 2015). A adequação quantitativa e qualitativa do pessoal docente e não docente revela-se fundamental para garantir o bom funcionamento pedagógico e administrativo.

Segundo o Relatório de Autoavaliação da Escola (RAE) (2018-2022), o corpo docente é composto por 2012 professores, dos quais 45% pertencem ao quadro da escola e 57% têm mais de 10 anos de experiência no estabelecimento. Em termos etários, 38% têm mais de 50 anos e 42% situam-se entre os 41 e os 50 anos, o que reflete um corpo docente experiente. No que toca aos recursos humanos não docentes, destaca-se que 52% têm mais de 50 anos, 42% possuem o Ensino Secundário como habilitação máxima e a maioria apresenta entre 10 e 30 anos de serviço, o que atesta a sua experiência e estabilidade profissional.

1.3. Orgânica do Estabelecimento de Ensino

A orgânica da escola, definida no Regulamento Interno (RI) (2022-2026), assenta em quatro órgãos: i) o Conselho da Comunidade Educativa, responsável pela definição da política educativa e pela aprovação dos documentos estratégicos; ii) o Conselho Executivo, que gere a escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro; iii) o Conselho Pedagógico, encarregado da coordenação e orientação das práticas educativas, e iv) o Conselho Administrativo, responsável pela gestão orçamental e patrimonial.

2. Enquadramento da Educação Física

2.1. Instalações Desportivas

As instalações desportivas da escola destinam-se prioritariamente à lecionação da disciplina de EF, ao DE e a outras atividades físico-desportivas organizadas pela escola. O estabelecimento dispõe de um pavilhão gimnodesportivo dividido em 3 áreas (Sul, Centro e Norte), uma sala equipada para a prática de Ténis de Mesa, 5 polidesportivos exteriores e espaços livres para matérias como Orientação, *Geocaching* e Corta-Mato.

Apesar da variedade de infraestruturas, as condições meteorológicas adversas, podem limitar, por vezes, a utilização dos espaços exteriores, tendo sido criada, como alternativa, uma sala de EF para aulas teóricas.

2.2. Rotação das Instalações Desportivas

A rotação das instalações desportivas é definida, antes do início do ano letivo, pelo Diretor de Instalações, o que permite aos docentes planear a sua atividade com antecedência. Apesar da escola seguir uma organização semestral, a rotação é efetuada por períodos letivos, o que favorece a diversidade de práticas. Esta gestão requer rigor, dado o uso limitado de cada espaço e pode existir trocas ou partilhas entre docentes para assegurar maior flexibilidade no planeamento das aulas.

2.3. Recursos Materiais Desportivos

A eficiência do processo de E-A em EF depende, em grande medida, da existência de recursos materiais adequados, em quantidade e qualidade (Krotee & Bucher, 2006). A escola apresenta um conjunto diversificado de materiais, o que permite a lecionação eficaz das várias matérias, com possibilidade de adaptações criativas sempre que necessário. Os equipamentos estão organizados em dois espaços de arrumação estratégicos, isto é, junto ao pavilhão e aos polidesportivos, o que facilita a gestão logística e prioriza o tempo de lecionação.

2.4. Análise SWOT

A análise *SWOT* realizada permitiu identificar os principais pontos fortes, fragilidades, oportunidades e ameaças associadas ao ensino de EF na escola. Entre os pontos fortes, sublinha-se a diversidade de instalações e materiais desportivos, a disponibilidade de espaços ao ar livre e a presença de um grupo disciplinar experiente e colaborativo. No que diz respeito às fraquezas, destaca-se as carências em espaços cobertos, a degradação do pavilhão, a burocracia no processo de gestão de instalações e a limitada participação dos encarregados de educação (EE).

No plano externo, as oportunidades incluem parcerias com instituições desportivas, a proximidade de infraestruturas como as Piscinas da Penteadá e o acesso facilitado a modalidades náuticas, o que potencia uma diversificação curricular. Por outro lado, as ameaças prendem-se essencialmente com restrições orçamentais e com a diminuição da motivação dos alunos para a prática regular da AF. Esta análise fundamenta decisões estratégicas e reforça a necessidade de uma gestão pedagógica flexível e adaptada ao contexto.

Capítulo II – Perfil da Turma: Dimensões Físicas, Cognitivas, Sociais e Motivacionais

A caracterização da turma é um momento-chave do processo E-A, uma vez que possibilita conhecer em profundidade os alunos e ajustar estratégias pedagógicas de forma fundamentada (Fernando et al., 2022).

Este diagnóstico inicial, deve integrar dimensões motoras, comportamentais e contextuais, incluindo fatores socioculturais determinantes para o envolvimento e as interações durante a aula (Pelegri et al., 2011). Para tal, foram aplicados questionários sociodemográficos e de hábitos de vida saudável, testes de competências pessoais e sociais, teste sociométrico e a bateria de testes FitEscola. Longe de ser um procedimento burocrático, julgo que esta etapa constitui a base para uma intervenção diferenciada, equitativa e eficaz.

1. Objetivos Pedagógicos e Instrumentos de Suporte à Intervenção Didática

1.1. Objetivos Delineados

A caracterização da turma teve como objetivo: i) analisar as singularidades individuais e o perfil coletivo, através da identificação de necessidades e potencialidades educativas; ii) fornecer informação sistematizada ao Conselho de Turma (CT) para sustentar estratégias pedagógicas; e iii) promover o debate e o delineamento de estratégias interdisciplinares ajustadas ao contexto escolar.

Especificamente, procurei: descrever características sociodemográficas, contextuais e familiares; recolher dados sobre hábitos de vida, saúde e restrições à prática física; analisar padrões de prática desportiva; identificar perceções, motivações e envolvimento na EF; avaliar a ApF; entender as lideranças e respetivas redes de interação; e analisar atitudes face à escola e à prática sistemática de AF.

1.2. Metodologia Utilizada

A turma atribuída para o estágio correspondia ao 11.º ano, composta por 12 alunos (15-18 anos), sendo 4 do sexo feminino e 8 do sexo masculino e tratava-se de uma turma

de continuidade. A recolha inicial de informações, como o historial pedagógico, conteúdos lecionados, alunos influentes e ocorrências comportamentais, possibilitaram ajustar o planeamento e adotar estratégias preventivas de gestão comportamental (Evertson & Weinstein, 2006). Foi aplicado um questionário diagnóstico para aferir experiências desportivas e interesses, de modo a orientar práticas alinhadas com as motivações dos alunos.

A obtenção dos dados incluiu testes FitEscola e avaliação antropométrica (flexões, abdominais, impulsões, agilidade, velocidade, flexibilidade, vaivém, IMC, massa gorda e perímetro da cintura) e questionários sobre dados demográficos, socioeconómicos, dinâmicas relacionais (teste sociométrico), perceções sobre a escola, EF e professor, saúde, hábitos de vida e competências sociais e pessoais. As avaliações foram realizadas no primeiro e segundo semestre, o que permitiu comparar resultados, analisar o impacto das intervenções e identificar relações entre estilos de ensino, motivação e qualidade da relação professor-aluno (Claessens et al., 2017).

2. Resultados Obtidos e Reflexões Derivadas

2.1. Contexto Demográfico e Familiar dos Alunos

A turma era constituída por 8 alunos do sexo masculino e 4 do sexo feminino, predominância que contrasta com a tendência dos cursos científico-humanísticos, em que prevalece o sexo feminino. As idades variavam entre os 15 e os 18 anos.

O nível de escolaridade dos EE era heterogéneo, uma vez que predominava o ensino secundário em 6 mães e 6 pais, apenas 1 mãe possuía licenciatura. As mães, globalmente mais escolarizadas, poderão influenciar de forma mais positiva o acompanhamento escolar, confirmando a relação entre escolaridade parental e desempenho académico (Jeynes, 2007).

A maioria dos EE encontrava-se empregada, embora alguns alunos não soubessem esclarecer a profissão, o que poderá sinalizar diferentes níveis de proximidade familiar. Não se registaram limitações funcionais. Predominavam agregados de 2 pessoas (50%), sem casos de monoparentalidade, o que contrasta com evidência que relaciona este contexto a maiores desafios académicos e psicossociais (McLanahan & Sandefur, 1994).

2.2. Percepções dos Alunos sobre a Escola e a Disciplina de Educação Física

A análise inicial demonstrou que metade dos alunos mantinha uma percepção neutra em relação à escola, enquanto a outra metade expressava insatisfação moderada (42%) ou intensa (8%), o que evidenciou a necessidade de compreender e atuar sobre as causas desta atitude (Lopes et al., 2022). De modo a alinhar o processo pedagógico com os interesses individuais, foi aplicado um questionário para identificar as matérias preferidas, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais (AE), permitindo uma maior personalização do ensino.

No plano académico, a maioria dos alunos avaliou as próprias competências como “medianas”, o que pode traduzir num equilíbrio na percepção das capacidades, assim como baixa autoeficácia, associada a um menor empenho nas tarefas (Schunk & Pajares, 2009). De forma a contrariar esta tendência, privilegiei um *feedback* ajustado às necessidades individuais, estratégia reconhecida como promotora de motivação e desempenho (Hattie & Timperley, 2007).

A comparação entre os dois momentos de avaliação revelou uma evolução positiva na percepção da disciplina de EF, com a eliminação de respostas negativas e aumento das avaliações mais favoráveis. Esta melhoria foi fundamentada por práticas alinhadas com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), nomeadamente a promoção da autonomia através da participação dos alunos na definição de objetivos e conteúdos, a oferta de tarefas graduadas em complexidade, o *feedback* formativo contínuo e a valorização do esforço (Jaakkola et al., 2015). Adicionalmente, adotei estratégias inclusivas (Lleixà & Nieva, 2018) e integrei tecnologias digitais (Østerlie et al., 2025) que permitiram aproximar as aulas aos interesses dos alunos.

No que diz respeito à importância atribuída à EF, 50% dos alunos defenderam a sua obrigatoriedade com avaliação, 33% preferiram carácter opcional e 17% revelaram indiferença. Estes dados, que oscilam entre valorização e desmotivação, apontam para a influência decisiva das experiências pedagógicas, podendo práticas excessivamente tecnicistas ou competitivas contribuir para a percepção negativa da disciplina (Bezerra et al., 2022).

As finalidades atribuídas à EF demonstraram a prevalência de uma visão tradicional, centrada no aperfeiçoamento técnico (8 alunos), seguida da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (7 alunos) e do desenvolvimento da autonomia e

criatividade (5 alunos). Outras opções como “liberar energias” (3 alunos) ou “momento lúdico” (2 alunos) foram menos valorizadas, o que sugere a necessidade de reforçar o papel da EF enquanto espaço de inclusão, prazer e desenvolvimento integral (Whitehead, 2010).

2.3. Avaliação das Competências Sociais e Pessoais

A evolução positiva registada nas competências pessoais e sociais da turma, não deve ser entendida como um simples reflexo da prática letiva, mas sim como um indicador do impacto de uma intervenção deliberada, articulada e interdisciplinar. Ao ser concebida uma estreita colaboração com o Departamento de Psicologia esta ação não só respondeu a lacunas identificadas na avaliação diagnóstica, como também se alinou diretamente com os princípios do PASEO e com as AE, com o objetivo de transformar áreas muitas vezes tratadas de forma implícita em objetivos explícitos e operacionais.

No domínio da resolução de problemas, o progresso constatado foi fundamentado por estratégias alinhadas com o PASEO, que define esta competência como a capacidade de encontrar respostas para situações novas (Martins et al., 2017). A aplicação de metodologias construtivas, como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Tinning, 2009), permitiu criar contextos autênticos de jogo que desafiaram os alunos a agir estrategicamente e a refletir sobre as consequências das suas ações.

No que toca as relações interpessoais, igualmente previstas no PASEO e nas AE como elementos fundamentais para a formação pessoal e social, registaram melhorias significativas. A intervenção, em articulação com o DP, potenciou a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. Esta abordagem contrariou a tendência de considerar estas dimensões como competências colaterais e reafirmou a EF como espaço privilegiado de educação e cidadania (Opstoel et al., 2019).

Em relação às competências básicas, frequentemente pouco visíveis nos currículos explícitos, a sua valorização durante a ação formativa respondeu diretamente ao PASEO e às AE, que enfatizam a importância de comportamentos como agradecer ajudar e demonstrar respeito como base para um clima escolar positivo. Estas atitudes foram estimuladas através de jogos cooperativos e dinâmicas de grupo, o que potenciou um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador (Richards et al., 2019).

A regulação emocional, competência transversal implícita em múltiplos descritores das AE e explicitamente reconhecida no PASEO como crucial para reconhecer, expressar e gerir emoções (Martins et al., 2017), apresentou progressos consistentes. A articulação com o DP foi decisiva para estruturar práticas que criaram segurança afetiva, ajustaram tarefas aos perfis individuais e favoreceram a confiança, o que permitiu confirmar a EF como espaço privilegiado para o desenvolvimento socioemocional (Wright et al., 2021).

Por fim, a definição de objetivos, previstos no PASEO como competência de autonomia e autorregulação, registou uma evolução moderada, particularmente em alunos com valores iniciais mais baixos. Esta progressão, ainda que subtil, indica que a intervenção pedagógica desenvolvida contribuiu para reforçar a consciência dos alunos, no que toca ao valor da definição de objetivos pessoais, planeados e ajustados às suas capacidades.

2.4. Análise das Dinâmicas Interpessoais

A utilização do teste sociométrico revelou-se, um instrumento fundamental para compreender as dinâmicas relacionais da turma e evidenciar padrões de liderança exclusão e invisibilidade social com implicações diretas no processo de E-A. Tal como defendem Alves e Duarte (2010), análise sistemática das redes de interação permite não só diagnosticar a estrutura social da turma, mas também desenhar intervenções intencionalmente orientadas para a inclusão e a participação equitativa.

Os resultados demonstraram a existência de lideranças informais consolidadas – nomeadamente os alunos F e I, cuja influência positiva foi estrategicamente mobilizada para a promoção de competências prevista no PASEO, como a responsabilidade, a cooperação e a autonomia. Atribuir-lhes funções de mediação e de dinamização constituiu uma escolha deliberada para canalizar o seu capital social em benefício do grupo, promovendo um clima de colaboração e corresponsabilização.

Em contrapartida, observou-se a existência de alunos com baixa visibilidade social (J, C, E, K e L), que, ao não receberem nomeações, revelaram fragilidades de integração. A ausência de reconhecimento pelos colegas, como demonstraram Johnson e Johnson (2009), tende a aumentar a vulnerabilidade destes alunos à exclusão e à

passividade em contextos de colaboração. De modo a contrariar esta tendência, a intervenção pedagógica privilegiou a constituição intencional de grupos heterogêneos, a distribuição equitativa de papéis de responsabilidade e a valorização de contributos individuais, alinhando-se com as AE de EF, que defendem a promoção de contextos de aprendizagem inclusivos e participativos.

A interpretação também possibilitou a identificação vínculos mútuos fortes, promotores de coesão, mas simultaneamente, potenciadores de subagrupamentos e dinâmicas de exclusão implícita. A rotatividade obrigatória das equipas funcionou, neste contexto, como estratégia de desenvolvimento de competências interpessoais e de adaptação a diferentes estilos de trabalho. Esta estratégia vai ao encontro do princípio do PASEO que preconiza a preparação dos alunos para contextos sociais diversos e culturalmente heterogêneos.

O caso do aluno L, cuja invisibilidade social persistia apesar da ausência de conflitos, ilustra a limitação de confiar exclusivamente na observação direta para identificar necessidades de integração. Esta constatação reforça a importância de articular a leitura dos dados sociométrico com outras formas de avaliação qualitativa, o que permitiu uma intervenção mais direcionada e sensível ao contexto.

2.5. Hábitos de Prática Desportiva dos Alunos

A análise dos hábitos de prática desportiva da turma evidencia uma dependência quase exclusiva das aulas de EF como espaço regular de AF, já que 75% dos alunos só praticavam neste contexto, sendo pontual a participação no DE (8%) ou modalidades federadas (17%). Estes resultados confirmam a centralidade e a importância da EF enquanto principal via de acesso à prática motora, o que reforça a sua responsabilidade na promoção de estilos de vida ativos (Bailey et al., 2009).

A reduzida participação extracurricular parece refletir constrangimentos estruturais, como custos financeiros, acesso geográfico ou barreiras culturais, situação que acentua o papel da escola na criação de oportunidades equitativas. Apesar da experiência federada potenciar competências adicionais, nomeadamente a disciplina, a resiliência e a cooperação (Howie et al., 2018), estas não lhe são exclusivas.

desde que a EF seja planeada com intencionalidade pedagógica, pode proporcionar aprendizagens equivalentes.

No que diz respeito às vivências federadas, a maioria dos alunos não apresentava experiência prévia em contextos organizados, o que confirma a tendência no declínio da participação juvenil em modalidades formais. Apesar da reduzida incidência, a diversidade de modalidades referidas pelos alunos (Natação, Futsal, Futebol, Voleibol, *Muay Thai*, Karaté e Basquetebol) constituem um capital experiencial valioso. O recurso a estes alunos como modelos de desempenho revelou-se estratégico para estimular a motivação e o envolvimento dos colegas (Holt et al., 2016).

Os resultados relativos à prática superior a 60 minutos por dia são particularmente preocupantes: a maioria raramente atinge este patamar, ficando muito aquém das recomendações da OMS. Este défice, em linha com a tendência global (Guthold et al., 2020), traduz riscos para a saúde física e mental e denuncia a influência de fatores estruturais, como a crescente digitalização do quotidiano juvenil. No entanto, importa enfatizar que a prática regular está fortemente associada a ganhos cognitivos e educativos, incluindo melhorias na atenção, no rendimento académico e na autorregulação emocional (Donnelly et al., 2016), o que reforça a urgência de políticas escolar mais consistentes de promoção de literacia física.

Em relação à prática fora das aulas, observa-se alguma heterogeneidade, embora a maioria não atinja a regularidade necessária para benefícios sustentáveis. Apesar de alguns alunos praticarem 3 vezes por semana, tal frequência permanece insuficiente face às diretrizes internacionais. Os dados ecoam evidência empírica que associa níveis baixos de prática a riscos metabólicos e cardiovasculares, mas também a perdas ao nível da saúde mental e da autoestima (Ekelund et al., 2019). Entre os fatores explicativos encontram-se barreiras familiares, comunitárias e motivacionais, pelo que se impõe a criação de sinergias entre escola, família e comunidade.

2.6. Indicadores de Aptidão Física e Perfil Corporal dos Alunos

A análise da ApF da turma, realizada em dois momentos distintos do ano letivo, permitiu aferir evoluções diferentes nos vários parâmetros avaliados. Ao nível da composição corporal constatei melhorias pontuais no IMC e no perímetro da cintura, indicadores relevantes para o risco metabólico (Liu et al., 2022). No entanto, o aumento

da % de massa gorda em alguns alunos expôs fragilidades persistentes, visto tratar-se de um marcador precoce de risco cardiometabólico (Reid et al., 2020).

No que diz respeito à aptidão aeróbia, avaliada através do teste de vaivém 20m, registou-se um decréscimo global do desempenho, o que sinalizou insuficiência dos estímulos de AF estruturada, apesar das melhorias observadas na composição corporal. Este padrão confirma evidência que associa baixos níveis de capacidade cardiorrespiratória a maior adiposidade e sedentarismo (Moran et al., 2017).

No teste de força abdominal e de membros superiores verificaram-se melhorias expressivas, ainda que com défices persistentes sobretudo nas flexões. Estes dados são consistentes com estudos que relacionam a força muscular em idades precoces com saúde metabólica e menor comportamento sedentário (Ramos-Sepúlveda et al., 2016). Já na flexibilidade, os resultados mantiveram-se globalmente satisfatórios, embora se tenha observado uma ligeira regressão no teste “senta e alcança”. A literatura refere que a negligência desta capacidade pode comprometer a eficiência motora e aumentar o risco de lesão (Sánchez-Delgado et al., 2023).

No que respeita à potência muscular dos membros inferiores, verificou-se uma regressão tanto na impulsão vertical, como na horizontal, o que revela uma ausência de estímulos consistentes de treino pliométrico, fundamentais para ganhos nesta dimensão (Medrano et al., 2022). De igual modo, os testes de velocidade e agilidade revelaram desempenhos insuficientes, com progressos pouco expressivos, o que confirma a necessidade de um treino específico.

2.7. Perfil do Desempenho da Turma nas Matérias Lecionadas

A análise dos conteúdos lecionados ao longo do ano evidenciam que a turma apresenta, de forma geral, um nível introdutório de desempenho nas diferentes atividades físicas do currículo. Este padrão sugere que os alunos dispõem de experiências prévias limitadas nestas modalidades, o que revela domínio técnico e tático incipiente, com necessidade de instrução estruturada e progressões cuidadosamente delineadas.

Segundo Ennis (2017), os alunos com menos experiência motora beneficiam de ambientes de aprendizagem altamente estruturados, com explicações simples, *feedbacks* oportunos e adequados e tarefas que vão ao encontro do seu nível de proficiência. Do

mesmo modo, Rink (2009) salienta que a heterogeneidade dos níveis iniciais exige uma seleção criteriosa das tarefas para garantir condições de aprendizagem equitativas.

2.8. Relação entre a Caracterização da Turma e a Prática Letiva

A caracterização da turma configurou um processo estruturante do planeamento anual, uma vez que assumiu uma etapa de diagnóstico pedagógico contínuo que transcendeu a mera recolha de dados iniciais (Fernando et al., 2022). Este procedimento possibilitou a compreensão das especificidades da turma e, conseqüentemente, sustentou uma intervenção ajustada às necessidades reais dos alunos.

De acordo com Shulman (1987), o conhecimento do contexto é um dos elementos fundamentais para o conhecimento pedagógico dos conteúdos, dado que permite ao professor adequar o ensino às características da turma. Esta perspetiva foi decisiva na organização do planeamento anual, já que os dados obtidos forneceram indicadores concretos que orientaram a definição de objetivos e estratégias pedagógicas.

A diversidade de níveis de ApF e de vivência desportiva constatada justificou a adoção de uma abordagem estruturada em torno da adaptação dos exercícios e na variação dos critérios de sucesso. Deste modo, foi possível garantir os princípios de equidade, fundamentais para assegurar o envolvimento de todos os alunos e, assim, evitar situações de exclusão.

A caracterização da turma demonstrou também fragilidades nas competências sociais e pessoais, nomeadamente na regulação emocional e relações interpessoais. Tais resultados conduziram à adoção de práticas pedagógicas intencionalmente criadas para o desenvolvimento destas dimensões. Segundo Opstoel et al. (2019) afirmam que a EF possui um potencial único para a promoção de aprendizagens socioemocionais, nomeadamente quando o ensino está direcionado para a cooperação e pelo diálogo reflexivo. Assim, decidi utilizar estilos de ensino como a descoberta guiada e o ensino recíproco, de modo a favorecer o *feedback* entre os colegas e a construção de responsabilidades e conhecimentos partilhados (Hellison, 2010).

Os resultados do teste sociométrico revelaram a existência de lideranças positivas e situações de exclusão. Através destes dados foi possível fundamentar a formação de grupos heterogêneos, que integraram alunos com diferentes níveis de proficiência e estatuto dentro da turma, como por exemplo aquando na aplicação do MED. De acordo com Kim e Cruz (2024), a decisão de valorizar as lideranças e envolver os alunos mais

proficientes em papéis de responsabilidade contribuiu para a coesão do grupo e para a inclusão.

A articulação entre a caracterização da turma e a prática letiva tornou-se, assim, um processo dinâmico e reflexivo, em linha com o pensamento de Darling-Hammond (2012), que defende a docência como uma atividade contextualizada e permanentemente regulada pelo conhecimento da turma.

Capítulo III – Prática Letiva: Do Planejamento à Intervenção Pedagógica

Ao iniciar o meu percurso enquanto professor estagiário, confrontei-me com uma questão fundamental “Qual deveria ser a minha filosofia de ensino enquanto professor?” Esta reflexão tornou-se central para orientar as minhas práticas e escolhas pedagógicas. Percebi, desde cedo, que a resposta não podia ser apenas técnica ou mecânica. Exigia uma tomada de posição crítica sobre o que significa ensinar e aprender neste contexto.

Antes do início do EP, a teoria de aprendizagem com que mais me identificava era o construtivismo, pela ênfase na construção ativa do conhecimento, na exploração intencional de novas possibilidades e na resolução crítica e criativa de problemas. Esta perspetiva valoriza o aluno como sujeito central do processo de E-A, uma vez que reconhece o seu papel ativo na articulação entre experiências prévias e novos saberes (Chand, 1995). Adicionalmente, Brooks e Brooks (1999) realçam que o professor construtivista deve estimular a autonomia, promover o diálogo, colocar questões abertas e valorizar o erro enquanto componente inerente e indispensável do processo de aprendizagem.

No entanto, a realidade da prática letiva revelou um predomínio significativo da instrução direta. A discrepância verificada entre a intenção inicial e a prática efetiva constituiu um ponto de tensão, que me permitiu refletir sobre os múltiplos fatores condicionantes do ensino em contexto real, nomeadamente a gestão da turma, a limitação temporal das aulas e a pressão decorrente do cumprimento dos objetivos curriculares.

Neste quadro, reconheço que a adoção de modelos híbridos, que articulem o construtivismo com momentos de instrução direta, pode configurar-se como uma via mais realista e pedagogicamente consistente. Considero que tal articulação permite, por um lado, assegurar a estrutura necessária à progressão dos alunos e, por outro, preservar a intencionalidade formativa que alicerça o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de reflexão crítica e da participação ativa dos alunos no processo educativo.

1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

1.1. Horário da Turma

O horário da turma constitui um documento essencial para a organização e planejamento eficiente das aulas, uma vez que possibilita uma gestão mais estruturada do tempo letivo. Tendo isto em conta, de referir que lecionei às segundas-feiras entre as 15h05 e as 16h30 e às quintas-feiras entre as 09h55 e as 11h25.

A distribuição do horário tornou-se um fator determinante na otimização das atividades letivas. As segundas-feiras destacaram-se como o período mais propício para a realização de atividades fora da instituição de acolhimento, nomeadamente, o *Squash*, o *Padel* e a Natação, dado que os alunos não tinham aulas no bloco anterior nem no subsequente, o que permitiu uma maior flexibilidade na gestão do tempo. Por outro lado, as quintas-feiras apresentaram maiores restrições, uma vez que os alunos tinham aulas antes e depois da aula, limitando a margem para eventuais adaptações.

De acordo com o RI, os alunos beneficiavam de uma tolerância de cinco minutos e deveriam sair das aulas dez minutos antes do término da aula. A inexistência de atividades letivas subsequentes às segundas-feiras permitiu a rentabilização integral dos noventa minutos da aula. Contudo, às quintas-feiras, verificou-se uma redução do tempo efetivo de prática, pois os alunos necessitavam de tempo para a higiene pessoal após as aulas.

1.2. Planeamento Anual

O planeamento anual foi construído a partir da articulação crítica entre os referenciais curriculares da EF, as condições institucionais e logísticas da escola, a sazonalidade climática e as necessidades individuais dos alunos. Este processo teve como finalidade garantir a coerência curricular, a progressividade das aprendizagens e a relevância educativa, de modo a assegurar, em simultâneo, a necessária adaptabilidade às especificidades do contexto (Black & William, 2009).

No início do ano letivo foram lecionadas as UD de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e Ginástica de Solo e Aparelhos, dada a disponibilização dos espaços. Adicionalmente, foi tida em conta as necessidades e preferências dos alunos, na medida em que a maioria da turma afirmou que preferia ter Futebol e Basquetebol, em detrimento do Andebol ou do Voleibol. No que toca às necessidades, a escolha das matérias atende

aos princípios de uma aprendizagem integral, uma vez que os alunos não tiveram estas matérias no ano anterior.

Entre novembro e fevereiro, a UD de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) adquiriu especial atenção, tendo sido organizada de acordo com os princípios do MED. A sua duração alargada justificou-se pela natureza sequencial do modelo, ou seja, pré-época, época e evento culminante, o qual potencia aprendizagens significativas nos domínios expressivo, social e interpessoal (Siedentop et al., 2011). A valorização da cooperação, da criatividade e da participação ativa demonstrou-se particularmente eficaz, tanto no envolvimento dos alunos como na consolidação de competências transversais.

Nos meses seguintes, os Desportos de Raquete (DR) foram selecionados como conteúdos de opção previstos nas AE, beneficiando, assim, as condições logísticas e contribuindo para a diversificação e enriquecimento da literacia motora dos alunos (Hardman & Green, 2011).

Por fim, as modalidades aquáticas e de ar livre, como a Natação, a Orientação ou a Canoagem, foram estrategicamente calendarizadas para os meses de clima mais favorável, de forma a garantir condições de segurança e conforto, como também explorar a maturidade progressiva dos alunos no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade (Richards et al., 2019).

1.3.Plano de Aula

A conceção do plano de aula, constitui-se como um instrumento central no EP, uma vez que funcionou não só como uma ferramenta organizadora da prática, mas também como reflexo da capacidade de articular a teoria com a prática. Numa fase inicial, optei por estruturar o plano com objetivos específicos, descrição das tarefas e com ilustrações da organização dos alunos, de modo a garantir clareza e previsibilidade. Esta opção permitiu reduzir a incerteza associada à inexperiência e criar uma base sólida para a intervenção pedagógica (Lika, 2017).

Com o decorrer do ano letivo, a utilização dos planos revelou-se progressivamente mais flexível. Passei-os a utilizar como um documento orientador e não como um guião rígido. Isto permitiu-me ajustar os exercícios em função das respostas dos alunos e das necessidades emergentes. Esta evolução mostrou-se essencial para colmatar lacunas

identificadas, gerir imprevistos e adequar, de forma deliberada e criteriosa, as propostas de ensino à realidade da turma (Farhang et al., 2023).

1.4. Conceção de uma Unidade didáctica

O conceito de UD refere-se a um instrumento técnico-didático fundamentado num conjunto de opções metodológicas e estratégicas. As UD baseiam-se em princípios técnicos que incluem: (i) uma articulação de conteúdos programáticos com o tempo de ensino e aprendizagem e (ii) uma coerência metodológica interna, que resulta da escolha de uma temática e da definição de elementos integradores, considerando que todos os intervenientes no processo educativo estão conectados (Pais, 2013).

Para o planeamento das UD adotei as orientações sugeridas por Metzler (2017), adaptando-as de modo a garantir maior simplicidade, coerência e objetividade. Deste modo, privilegiei as seguintes etapas: (i) caracterização da matéria de ensino; (ii) calendarização da unidade didáctica; (iii) análise do diagnóstico prévio e definição de objetivos; (iv) estratégias de ação implementadas; (v) progressões de ensino utilizadas e (vi) reflexão final.

Para a conceção de uma UD, Pais (2013) enuncia alguns objetivos comuns que se deve ter em conta: Primeiramente, as UD devem ser reais, úteis e deve assegurar uma aplicabilidade prática que vá ao encontro das necessidades concretas do contexto educativo. Para isso, é indispensável a definição clara dos objetivos e deve respeitar os princípios de progressão e sequencialidade, de modo a permitir uma aprendizagem contínua, estruturada e adaptada ao ritmo de cada aluno. De seguida, as UD devem ser flexíveis, de modo a possibilitar revisões e adaptações permanentes de forma a ajustar as UD às especificidades de cada contexto. Estas devem ir ao encontro das orientações programáticas estabelecidas, com o objetivo de garantir uma articulação harmoniosa entre os diferentes elementos do currículo. Por fim, para que haja envolvimento ativo dos alunos, as UD devem ser motivadoras e avaliáveis, de modo que haja ajustes contínuos.

O desenvolvimento de uma UD assume um papel central no processo de E-A, uma vez que constitui uma opção metodológica para abordar os conteúdos de forma planeada e sistematizada (Pais, 2013; Bettencourt, 2023). De acordo Carmona (2012), as UD devem ser desenvolvidas com base numa matéria de ensino específica e deve incluir os

diferentes domínios de aprendizagem, de forma a permitir ao professor organizar o processo de E-A de uma maneira mais focada nas necessidades dos alunos.

O desenvolvimento de competências didáticas é essencial para a formação de docentes eficazes. Tkachivska et al. (2022) reforçam que a utilização de UD contribui significativamente para a capacitação do professor, visto que o permite planear, implementar e avaliar atividades pedagógicas de forma estruturada.

2. Arte de Ensinar: Estratégias Aplicadas

2.1. Modelos de Ensino

No decurso das diferentes UD foram utilizados vários modelos de ensino, cuja seleção decorreu não de uma adesão teórica rígida, mas de uma análise do contexto pedagógico e das necessidades individuais do grupo.

Relativamente ao modelo de instrução direta, Rosenshine (1987) refere que se caracteriza pela centralidade do professor na transmissão de conteúdos, com fases sequenciais, de modo a visar a clareza, a correção imediata dos erros e maximizar o tempo de empenhamento motor. Apesar da sua eficácia, é frequentemente criticado pela restrição da autonomia e do pensamento crítico (Mesquita & Graça, 2006).

No que toca ao modelo desenvolvimental (Rink, 2009), organiza a aprendizagem segundo uma complexidade progressiva das tarefas, estruturando-se em três princípios essenciais: progressão, refinamento e aplicação. Este modelo respeita os ritmos individuais e promove a colaboração, o que permite responder à diversidade do grupo.

O TGfU, desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), diz respeito à compreensão do jogo como contexto de aprendizagem. Os alunos são confrontados com problemas de natureza tática que exigem processos de reflexão e tomada de decisão, o que permite articular a dimensão técnica com a dimensão tática e potencia, assim, aprendizagens significativas.

Por sua vez, a teoria ecológica, refere que a perceção ocorre de forma direta através das *affordances*, isto é, oportunidades de ação oferecidas pelo ambiente, em estreita ligação com a ação. Este modelo, aplicado na Orientação, valoriza a exploração ativa, a auto-organização e a adaptação a constrangimentos (Davids et al., 2013).

Para lecionar Ginástica, decidi recorrer ao modelo de instrução direta de forma intencional para colmatar lacunas técnicas identificadas na avaliação diagnóstica (Irwin et al, 2005). Considero que o modelo funcionou bem para clarificar objetivos, reduzir a ambiguidade e possibilitar progressos visíveis em pouco tempo. No entanto, a limitação da autonomia e da criatividade foi evidente. A transição para o modelo desenvolvimental constituiu, deste modo, uma etapa decisiva, na medida em que, ao introduzir progressões graduais (Mesquita, 1998) e processos de refinamento, permitiu uma aprendizagem distinta e fomentou a cooperação entre pares. O principal constrangimento verificou-se ao nível da gestão temporal, uma vez que a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem exigia um maior número de aulas, de modo a consolidar os progressos alcançados.

Nos JDC, o principal dilema consistiu em encontrar um equilíbrio entre a dimensão técnica e tática. A instrução direta mostrou-se eficaz para responder à necessidade imediata de estabilizar os fundamentos técnicos, mas revelou-se insuficiente para manter níveis consistentes de motivação nos alunos. A transição para o TGfU configurou um ponto de viragem, ao favorecer uma aprendizagem mais integrada, na qual os alunos foram confrontados com cenários de incerteza que exigiam a tomada de decisão e a reflexão sobre “o que fazer” e “como fazer” (Mesquita & Graça, 2006). Julgo, contudo, que esta transição poderia ter sido antecipada, de forma a articular mais cedo a dimensão técnica com situações de jogo. A resistência inicial manifestada, especialmente pelos alunos mais proficientes, evidenciou que a transição não se processou de forma inteiramente fluída, contudo, o balanço global revelou-se claramente positivo, dado que o TGfU não só reforçou a compreensão tática, como também potenciou níveis mais elevados de cooperação e de envolvimento dos alunos.

A escolha do MED ficou reservado para as ARE e considero ter-se revelado particularmente adequado, uma vez que este modelo valoriza experiências autênticas, papéis distintos e culminância num evento coletivo (Soares & Antunes, 2016). O MED revelou-se particularmente eficaz no desenvolvimento da autonomia (Mesquita et al., 2016), da expressividade, da responsabilidade e da cooperação entre os alunos (Hastie & Trost, 2002). Na prática, a competência desportiva foi estimulada ao longo da UD, com especial ênfase na fase da época e na fase do evento culminante, quando os alunos foram desafiados a construir duas coreografias para competirem com outra turma de 11º ano. Durante este processo, os alunos procuraram desenvolver e aprimorar as suas habilidades, nomeadamente no que diz respeito à consciência corporal, à estruturação espacial, à

interação com os colegas, ao ritmo, à relação música-movimento e, por fim, à expressividade. Adicionalmente, em situações de instabilidade, os alunos foram incentivados a aplicar e refletir sobre as estratégias utilizadas. Em relação à literacia desportiva, solicitou-se aos alunos que compreendessem a relevância das ARE, especialmente pelo seu impacto em diversos domínios do desenvolvimento humano, como a expressão emocional, os processos cognitivos e as competências sociais (Zitomer & Reid, 2011). Para além disso, como referido anteriormente, os alunos ficaram encarregues de realizar uma pesquisa sobre as danças tradicionais e sociais, com o intuito de selecionar aquelas que desejavam desenvolver durante a fase da pré-época. No que diz respeito ao entusiasmo pelo desporto, foram atribuídos vários papéis aos alunos, com o objetivo de que estes os desempenhassem de forma ativa, autónoma e responsável (Soares & Antunes, 2016). A atribuição dos papéis visou envolver os alunos num contexto que transcende a prática desportiva e integrá-los plenamente na atividade, no entanto, nem todos os papéis atribuídos foram desempenhados com o mesmo grau de maturidade, o que exigiu da minha parte uma supervisão mais próxima e frequente, especialmente para os alunos que desempenhavam o papel de treinador. O evento final, simultaneamente competitivo e festivo, conferiu significado às aprendizagens realizadas e reforçou de forma expressiva o entusiasmo e o envolvimento dos alunos.

Relativamente aos DR, a sequência de instrução direta para TGfU confirmou-se adequada, na medida em que a instrução direta permitiu simplificar gestos técnicos fundamentais (Schönborn, 2000), enquanto o TGfU desafiou os alunos a tomar decisões rápidas em cenários de elevada exigência (Bunker & Thorpe, 1982). No entanto, nalguns momentos, foi pertinente dividir a turma e insistir na componente técnica através do modelo de instrução direta, enquanto os alunos mais proficientes consolidavam as duas dimensões através do TGfU. De forma global, considero que o impacto foi positivo, apesar de alguns alunos passarem mais tempo em instrução direta do que outros, todos os alunos, no final da UD compreenderam o jogo para além da mera execução. Apesar de ter exigido de mim maior flexibilidade e capacidade de gerir incerteza, julgo ter sido a opção mais pertinente, dado os resultados obtidos na avaliação sumativa.

Na Natação, foi novamente utilizado o modelo de instrução direta, não por ser a escolha mais apropriada, mas sim uma condição indispensável. Considero que para existir segurança, num meio totalmente diferente do que os alunos estavam habituados, deveria existir rigor técnico e progressividade. Adicionalmente, Langendorfer e Bruya (1995)

salientam a importância da orientação sistemática e da repetição orientada para a aquisição de padrões motores eficientes. Sendo assim, assumi desde início uma instrução estruturada e *feedbacks* corretivos, de modo a garantir ações técnicas seguras e progressos constantes. Apesar de comprometer a autonomia dos alunos, a minha prioridade foi a segurança e a eficácia da aprendizagem, dado também ao reduzido número de aulas. No entanto, apesar de ter privilegiado a instrução direta, considero que deveria ter reservado mais tempo para explorar a motivação intrínseca dos alunos, através da realização de exercícios lúdicos. Sendo uma matéria que os alunos estão pouco habituados, seria útil reservar 20 minutos da aula para realizar jogos aquáticos.

Por fim, na Orientação, decidi sair da zona de conforto e adotar a teoria ecológica, de modo a aproximar a prática da complexidade real da modalidade (Caldeira, 2008). O modelo valorizou a exploração ativa, a auto-organização e a perceção de *affordances* no ambiente, o possibilitou a introdução de um Orientação mais funcional do que estrutural (Gibson, 2014). O impacto positivo refletiu-se na autonomia dos alunos e na sua capacidade de resolver problemas em contextos variáveis (Davids et al., 2013) (Quinta Magnólia e Escola). Porém, a implementação não foi imediata, a avaliação diagnóstica foi realizada num meio, relativamente controlado, de modo que os alunos pudessem compreender a lógica da modalidade. Apesar dos desafios inerentes, considero que a escolha foi adequada e decisiva para promover competências inseridas no PASEO, como a resolução de problemas, a adaptação a contextos incertos e a tomada de decisão responsável.

A análise das UD permite concluir que as opções foram, em grande medida, adequadas. A instrução direta mostrou-se eficaz quando a prioridade era a segurança e a consolidação técnica, o TGfU tornou-se fundamental para dar sentido ao jogo e potenciar a autonomia e a resolução de problemas, o MED destacou-se pela capacidade de envolver os alunos em experiências únicas, autênticas e significativas, o modelo desenvolvimental permitiu respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e fomentar a cooperação entre pares, por fim, a teoria ecológica revelou-se particularmente útil para ajustar as aulas à complexidade real da modalidade. Como ponto positivo destaco as transições entre modelos que, apesar de nem sempre serem lineares, confirmaram-se cruciais para articular a eficácia técnica com a motivação e a autonomia dos alunos. A principal ilação que retiro, prende-se com o facto de que estas opções demonstram que o meu crescimento

profissional residiu não só no domínio dos modelos, mas sobretudo na capacidade de articular criticamente, em função das características da turma e do diagnóstico inicial.

2.2. Métodos de Ensino

A aplicação dos métodos de ensino nas diferentes UD's refletiu uma preocupação constante em ajustar a prática pedagógica às necessidades da turma, aos objetivos estabelecidos e à especificidade da modalidade.

Segundo Quina (2009), o método analítico caracteriza-se pela decomposição da ação em partes, o que permite isolar segmentos técnicos específicos e trabalhá-los progressivamente até alcançar a execução pretendida. Adicionalmente, este método é particularmente útil para aperfeiçoar a técnica e responder a dificuldade através da intervenção individualizada (Barbosa et al., 2022; Varina & Protsenko, 2024).

Relativamente ao método global, por sua vez, centra-se na execução integral do movimento, de modo a proporcionar uma compreensão funcional da ação e favorece a coordenação motora (Barbosa et al., 2022). Segundo Banuelo (1992), pode apresentar três variáveis: i) global puro, no qual a execução se realiza sem alterações; ii) global com destaque nos pormenores, em que se mantém a globalidade, mas se enfatizam aspetos críticos; e iii) global com modificações da situação real, que adapta as condições da execução, como o espaço, o número de alunos e as regras, para facilitar a aprendizagem.

O método global misto, resulta da articulação entre o global e o analítico. Este método combina a compreensão funcional da ação com intervenções detalhadas em pontos críticos, de forma a proporcionar maior flexibilidade pedagógica e a promover aprendizagens inclusivas e ajustadas à realidade da turma (Schmidt & Lee, 2011).

Na Ginástica, adotei tanto o método analítico como o global. O analítico foi essencial para isolar dificuldades específicas (Quina, 2009), como a impulsão dos membros superiores no rolamento, e permitir uma progressão técnica gradual. Considero que funcionou bem para os alunos com menor proficiência, pois reduziu a complexidade e, ao mesmo tempo, deu-lhes confiança. Por outro lado, a principal lacuna identificada foi, contudo, a fragmentação excessiva, que retirou fluidez e diminuiu a motivação dos alunos mais proficientes. Por essa razão, introduzi o método global (puro e com destaque nos pormenores) em fases mais posteriores. Por exemplo, no apoio facial invertido, a

execução global com destaque na impulsão dos membros inferiores promoveu maiores ganhos técnicos e maior autonomia. Sendo assim, o balanço desta UD evidencia que a alternância entre analítico e global foi correta, pois começou por assegurar bases sólidas e culminou na integração técnica em contextos mais realistas.

Em relação aos JDC, a valorização foi claramente o método global, explorado em três variantes. Comecei com o global com destaque nos pormenores, de modo a reduzir os erros técnicos no passe e recepção, criando, assim, uma base mínima de eficácia. Esta opção resultou, pois diminuiu falhas e aumentou o tempo útil dos exercícios, sendo visível na fluidez das dinâmicas coletivas. A fase seguinte, com recurso ao global com modificações do contexto, constituiu um momento relevante, os jogos reduzidos aumentaram as oportunidades de contacto com a bola, potenciaram a tomada de decisão e articularem a técnica com a tática (Fernández-Espínola et al., 2020). Por fim, a fase final com o global puro, permitiu consolidar aprendizagens e aumentou a motivação dos alunos mais proficientes (Carmen & Elena, 2011), contudo, expôs as dificuldades de alguns alunos menos confiantes, que sentiram maior pressão em contextos mais imprevisíveis. Para controlar e minimizar esta dificuldade implementei algumas variáveis que permitissem aos alunos menos proficientes ter mais sucesso.

Nas ARE prevaleceu o método analítico na pré-época, o que permitiu decompor dançar em passos básicos e facilitar a aprendizagem de sequências complexas (Varina & Protsenko, 2024). Esta opção revelou-se pertinente para os alunos com menor coordenação e garantiu progressos visíveis na execução técnica. No entanto, reconheço que a excessiva ênfase no detalhe minimizou, por vezes, a expressividade e a criatividade. Se, por um lado, o analítico garantiu precisão e rigor, por outro restringiu a vertente artística e espontânea, especialmente na lecionação dos movimentos locomotores e não locomotores. Em retrospectiva, considero que ter sido importante introduzir variantes globais na pré-época, de modo a equilibrar a técnica com a expressividade. Assim, durante a fase da época os alunos estariam mais preparados e promovia a criatividade dos alunos.

No que toca aos DR, optei desde cedo por métodos globais, uma vez que privilegiei a execução integral do gesto. Esta opção fundamentou-se na literatura da pedagogia não linear, uma vez que segundo Renshaw e Chow (2018), valoriza a prática em contexto. Após os alunos consolidarem os gestos técnicos, optei pelo método global com modificação da situação real, através de jogos reduzidos e situações competitivas revelaram-se muito eficazes (Farrow & Reid, 2008), dado que aumentaram a motivação,

promoveram aprendizagens significativas e possibilitaram o desenvolvimento de competências técnico-táticas de forma global.

Na Natação, utilizei o método global misto, uma vez que combina a execução integral da ação, com momentos analíticos dirigidos a determinados aspetos críticos. Esta escolha foi estratégica para responder à elevada heterogeneidade da turma. O global promoveu fluidez e coordenação, enquanto o analítico permitiu corrigir erros específicos. A investigação de Salvador-García et al. (2020) e Bailon (2024) validam a eficácia desta abordagem, uma vez que demonstram os seus efeitos positivos no envolvimento dos alunos e na aquisição de competências técnicas, sobretudo em contextos de grande heterogeneidade. O resultado foi positivo, todos os alunos evoluíram tecnicamente, segundo o seu ritmo de aprendizagem e mantiveram elevados níveis de participação. O método global misto também permitiu ser inclusivo, pois foi possível ajustar os níveis de desafio às necessidades individuais (Barbosa et al., 2022). A principal dificuldade foi, sem dúvida, gerir diferentes tarefas em contextos aquáticos, o que exigiu uma atenção constante à segurança e à execução técnica. Ainda assim, considero que foi o método mais apropriado para equilibrar o rigor técnico com a segurança.

Por fim, na Orientação, recorri ao método global com modificações da situação real numa fase inicial, especialmente durante a avaliação diagnóstica, adotando percursos simples e espaços familiares e o método global puro em fases finais, quando os alunos já detinham competências básicas. Esta transição foi positiva, os alunos entenderam gradualmente a lógica da modalidade e ganharam autonomia em contextos dominados pela incerteza. Considero que o ponto mais positivo foi a progressão da simplicidade para a complexidade, o que garantiu segurança e sucesso inicial. Julgo que o que poderia ser melhorado seria a explicitação mais clara das estratégias de leitura do mapa, de modo a desenvolver a confiança dos alunos. No entanto, considero que a escolha foi acertada, uma vez que respeitou a especificidade da matéria.

Em síntese, considero que os métodos apesar de ter sido aplicados de forma globalmente adequada, há margem para afinações. O método analítico revelou-se eficaz para assegurar a precisão técnica e individualização, mas mostrou limitações quando utilizado de forma isolada em contextos que exigiam expressividade e criatividade. Os métodos globais, em diferentes variantes, foram fundamentais para dar sentido funcional à aprendizagem, potenciar a motivação e aproximar a prática escolar ao contexto real. O método global misto evidenciou-se pela sua flexibilidade e capacidade de inclusão,

sobretudo em contextos de elevada heterogeneidade como a Natação. O principal denominador esteve na progressão deliberada da complexidade e na articulação entre métodos.

2.3. Estilos de Ensino

A aplicação dos estilos de ensino, concetualizados por Mosston e Ashworth (2008), constituiu uma dimensão essencial do processo pedagógico desenvolvido nas diferentes UD. Estes estilos organizam-se num espectro que vai desde abordagens centradas no professor até formas de ensino que atribuem aos alunos mais autonomia, de forma a permitir diversificar estratégias em função do contexto, do perfil da turma e dos objetivos estabelecidos.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), o estilo de comando caracteriza-se pela centralidade de todas as decisões no professor, de modo a garantir disciplina, uniformidade e elevada taxa de repetições. É eficaz para introduzir novas habilidades, assegurar segurança e promover automatização, contudo, tende a reduzir a autonomia e a motivação dos alunos. O estilo por tarefa partilha semelhanças, mas concede ao aluno alguma liberdade para escolher parâmetros da atividade, de modo a fomentar adaptações às capacidades individuais. O estilo recíproco transfere para os alunos parte da responsabilidade da aprendizagem e promove *feedbacks* entre colegas e consolida conhecimentos através do ensino mútuo. O estilo inclusivo adapta a tarefa às diferentes capacidades, o que permite que todos os alunos participem a partir do seu nível. O estilo por descoberta guiada implica que o professor proponha um problema cuja solução é única e conduz o aluno, através de questões estruturadas, à resposta correta. Por fim, o estilo divergente solicita múltiplas respostas possíveis e valoriza a criatividade, a exploração e a capacidade crítica dos alunos.

Na Ginástica, privilegiei os estilos por comando, tarefa, recíproco e inclusivo. O comando tornou-se apropriado numa fase inicial, dada a exigência técnica e os riscos de segurança (Quina, 2009). Garantiu disciplina e rigor, mas demonstrou limitações em termos de motivação e autonomia, que procurei, posteriormente, mitigar com progressões desafiantes. O estilo por tarefa foi utilizado na avaliação sumativa, o que permitiu aos alunos construir a sequência dos elementos técnicos. Embora tenha promovido autonomia (Mosston & Ashworth, 2008), gerou alguns problemas, como por exemplo, alguns alunos

limitaram-se ao mínimo exigido, enquanto outros escolheram elementos demasiado complexos para o seu nível. O recíproco, por sua vez, demonstrou-se bastante produtivo, ao envolver alunos mais proficientes no apoio aos colegas, promoveu a cooperação e libertou tempo para que eu apoiasse os que mais necessitavam. Ainda assim, alguns alunos revelaram insegurança ao depender de colegas. O estilo inclusivo foi o mais exigente em termos de preparação, mas possibilitou a criação de um ambiente motivador e equitativo, em que todos encontraram formas de participar de acordo com as suas capacidades. No balanço, julgo que a diversidade de estilos adotados foi essencial, cada um serviu objetivos distintos e contribuiu para equilibrar segurança técnica, motivação e inclusão.

Nos JDC, recorri ao estilo de comando na fase inicial, pois centrei na estabilização dos fundamentos técnicos. Foi eficaz para uniformizar procedimentos e reduzir erros (Mosston & Ashworth, 2008), mas gerou desmotivação entre os alunos mais proficientes. A passagem para a descoberta guiada foi, neste sentido, uma mudança importante, pois colocou problemas táticos para resolver e os alunos passaram a refletir sobre o jogo, a tomar decisões e a construir conhecimento de forma ativa (Prudente, 2006). Esta transição não foi isenta de limitações, alguns alunos demonstraram resistência ao deixar de receber instruções diretas, mas no global, promoveu maior envolvimento e aprendizagem significativa. Considero que a articulação entre o comando e a descoberta guiada foi a escola mais adequada, pois permitiu iniciar pela reprodução técnica e evoluir para a compreensão tática.

Nas ARE, a sequência metodológica articulou comando e divergente. O comando foi utilizado na pré-época para assegurar a reprodução uniforme dos passos básicos (Mosston & Ashworth, 2008), num conteúdo em que a precisão e a sincronização inicial são fundamentais. Durante a época, a mudança para o divergente permitiu que os alunos criassem coreografias de raiz, explorassem soluções diversas e fomentassem criatividade e reflexão crítica (Mood et al., 2011). Considero que esta transição correu bem, pois respeitou o princípio da progressão, em que primeiro consolidei as bases, para que depois houve espaço à autonomia e inovação. Reconheço, no entanto, que nem todos os grupos responderam com a mesma profundidade criativa, o que exigiu de mim maior mediação para equilibrar resultados. Ainda assim, foi nesta UD que o estilo divergente se mostrou mais eficaz, por alinhar-se com a essência criativa das ARE.

Nos DR, a sequência foi semelhante à dos JDC, o estilo por comando garantiu homogeneidade técnica e respondeu às dificuldades diagnosticadas (Mosston & Ashworth, 2008), por outro lado, a descoberta guiada foi depois utilizada para estimular a resolução de problemas táticos (Mesquita & Graça, 2006). O comando funcionou sem gerar grande desmotivação, possivelmente porque a variedade de exercícios atenuou a monotonia. Enquanto a descoberta guiada revelou-se eficaz para envolver os alunos em decisões sobre posicionamento, antecipação e colocação da bola (McAfee, 2009). A transição foi apropriada, mas alguns alunos revelaram dificuldades em lidar com a incerteza e preferiram instruções claras.

Na Natação, a escolha pelo estilo de comando foi inevitável, sobretudo nas fases iniciais. A segurança no meio aquático exige a centralidade das decisões no professor, uniformidade de procedimentos e controlo rigoroso. O estilo cumpriu bem esses objetivos, uma vez que promoveu disciplina, eficácia técnica e confiança nos alunos (Lolowang et al., 2023). A principal limitação esteve na reduzida autonomia, contudo, neste contexto considero o *trade-off* aceitável. Eventualmente, concordo que em fases mais avançadas e com mais aulas, teria sido possível introduzir tarefas mais abertas, mas o comando foi indiscutivelmente o estilo mais adequado para garantir segurança e eficácia.

Finalmente, na Orientação, implementei o estilo divergente, em coerência com a natureza exploratória e não linear da matéria. O contexto, extremamente rico em *affordances* e exigente em termos de precisão e decisão, beneficiou deste estilo, dado que incentivou múltiplas respostas e promoveu autonomia, resolução de problemas e adaptação aos constrangimentos do terreno (Mosston & Ashworth, 2008). A sua aplicação evidenciou ser compatível com a abordagem ecológica, embora tenha exigido maior tempo de maturação por parte dos alunos. Ainda assim, a opção foi a mais correta, dado que valorizou a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisão.

Para concluir, a análise crítica demonstra que os estilos de ensino foram adotados de forma intencional e estratégica e respondeu de forma adequada às necessidades específicas de cada UD. O comando revelou-se indispensável em contexto que exigiam uniformidade de critérios e segurança, mas demonstrou limitações em termos de autonomia. Estilos mais participativos, como tarefa, recíproco e inclusivo, permitiram promover diferenciação e equidade, ainda que com dificuldades na gestão do processo. A

descoberta guiada e o divergente mostraram-se particularmente poderosos para desenvolver compreensão tática, criatividade e autonomia.

2.4. Funções de Ensino

As funções de ensino, tal como sistematizadas por Piéron (1992), configuraram um eixo estruturante da minha intervenção pedagógica e foram operacionalizados de forma intencional e transversal a todas as matérias lecionadas.

A apresentação do conteúdo assentou numa combinação de explicações claras, estruturadas e contextualizadas, articuladas com demonstrações realizadas tanto por mim, como por alunos mais experientes. A utilização de modelos sustentada por Costa (1988), contribuiu para tornar os critérios de êxito mais visíveis, o que facilitou a construção de representações mentais precisas e o estabelecimento de ligações significativas entre a tarefa, a execução e a finalidade pedagógica. De uma forma geral, procurei que cada apresentação fosse concisa, orientada para o fundamental e alinhada com a necessidade de otimizar o tempo de empenhamento motor.

A organização das aulas assumiu diferentes configurações consoante os objetivos operacionais e as características da turma. A alternância entre formações massivas, trabalho por estações ou percursos permitiu maximizar o envolvimento motor e garantir simultaneamente a segurança. Esta abordagem é coerente com o que defende Quina (2009) relativamente à importância de uma disposição espacial adequada para promover a participação ativa, e com Gorbet (1988), no que se refere ao potencial das formações estruturadas para reduzir comportamentos de desvio.

O *feedback*, enquanto função reguladora por excelência, foi utilizado de forma sistemática, diversificada e adaptada às necessidades de cada momento de aprendizagem. O *feedback* positivo desempenhou um papel crucial no reforço da motivação e da autoconfiança, tal como evidenciado por Camargo et al. (2019), sobretudo em situações em que os alunos apresentam insegurança inicial ou perceções negativas sobre a matéria. Adicionalmente, recorri a *feedback* interrogativos para estimular a reflexão crítica e a tomada de decisão, de modo a promover uma aprendizagem mais autónoma e cognitiva, assim como o *feedback* específico e imediato para corrigir falhas técnicas ou táticas, em consonância com as orientações de Frota et al. (2020). No entanto, reconheço que a diversidade de níveis dentro da turma e a simultaneidade de ações dificultaram, em alguns

momentos, a manutenção de uma coerência e profundidade uniformes nos *feedbacks*, o que evidenciou um ponto claro de desenvolvimento profissional.

A afetividade emergiu como dimensão transversal e indispensável à construção de um ambiente de aprendizagem seguro, motivador e inclusivo. O encorajamento verbal, a validação do esforço, a proximidade comunicativa e a atenção individualizada foram estratégias que utilizei intencionalmente para fortalecer o envolvimento dos alunos e promover a sua persistência, especialmente em conteúdos percebidos como mais desafiantes. Abreu et al. (2014) destaca o impacto do reconhecimento e do apoio emocional no envolvimento dos alunos. Por outro lado, Carvalho e Abreu (2018), reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizam o aluno independentemente do seu nível de desempenho.

A observação funcionou como mecanismo primário de recolha de informação para orientar o processo de E-A. Adotei uma observação sistemática, alternando entre padrões mais silenciosos, que me permitiram compreender padrões de erro, e intervenções mais próximas, para garantir segurança ou apoiar os alunos com dificuldades específicas. A pertinência desta função tornou-se especialmente evidente em contextos de elevada complexidade espacial, nos quais foi necessário planear cuidadosamente os pontos de observação para assegurar supervisão, avaliação e apoio pedagógico.

2.5. Competências Estimuladas

O PASEO estabelece um conjunto de competências que devem ser promovidas de forma transversal no percurso escolar dos alunos, o que traduz uma visão humanista, inclusiva e integral da educação. A disciplina de EF, pela sua natureza prática, relacional e experiencial, assume um papel central no desenvolvimento destas competências, dado que permite articular dimensões motoras, cognitivas e sociais, em contextos autênticos de aprendizagem. Para além disso, uma vez que a turma era de 11.º ano, torna-se ainda mais essencial desenvolver estas competências, dado o facto de estarem quase a terminar o ensino obrigatório.

Primeiramente, a competência de consciência e domínio do corpo foi estimulada através do planeamento intencional de progressões pedagógicas que obrigaram os alunos a ajustar sistematicamente a sua postura, equilíbrio, coordenação e força, em função das exigências dos exercícios. Foram utilizadas diversas estratégias, como é o caso de

exercícios graduais de complexidade, percursos funcionais e variação de contextos, isto é, jogos reduzidos, situações de oposição e cooperação, tarefas em meio aquático ou natural. Isto tudo permitiu aos alunos desenvolverem um conhecimento mais profundo das duas possibilidades motoras e a capacidade de controlar o corpo em diferentes situações.

O pensamento crítico e criativo foi desenvolvido através da utilização de metodologias que colocaram os alunos perante problemas abertos e desafiantes, obrigando-os a refletir e a debater sobre alternativas de ação e a fundamentar as escolhas. Os exercícios condicionados em jogos, criação de coreografias, planeamento de percursos de orientação e autoavaliações sistemáticas, configuraram estratégias que fomentaram a análise crítica, a criatividade e a capacidade de propor soluções inovadoras. A utilização de *feedback* interrogativo e de estilos de ensino como a descoberta guiada ou o divergente reforçou o processo, na medida em que responsabilizou os alunos pelas suas decisões e raciocínio.

Em relação ao raciocínio e a resolução de problemas foram estimulados em tarefas que exigiram a análise de constrangimentos e a adaptação imediata a condições variáveis. Para desenvolver esta competência recorri a situações de jogo com regras modificadas, percursos com informação incompleta, desafios cronometrados ou exigência de soluções cooperativas colocaram os alunos perante problemas que tiveram de resolver em tempo real. Considero que estas estratégias potenciaram a flexibilidade cognitiva e a tomada de decisão fundamentada, competências fundamentais para lidar com contextos de incerteza.

Relativamente ao relacionamento interpessoal, foi estimulado através de metodologias centradas no trabalho de grupo, na utilização de ensino recíproco e inclusivo e na atribuição de papéis de responsabilidade durante o ano letivo, em especial, durante o MED. Estas práticas promoveram a cooperação, a empatia, a ajuda e o respeito pelas diferenças, o que permitiu fomentar ainda a capacidade de liderança e de comunicação eficaz. O impacto foi particularmente visível durante o MED, em que as tarefas exigiram coordenação de esforços para atingir um objetivo comum, nos quais os alunos tiveram de adotar estratégias e assumir responsabilidades partilhadas.

As competências de informação e comunicação foram estimuladas em vários momentos, desde a discussão em grupo de dificuldades técnico-táticas até à realização de apresentações e discussões perante os colegas. A valorização da comunicação não-verbal,

nomeadamente pela expressividade corporal durante as ARE, complementou a dimensão verbal e desenvolveu uma literacia comunicativa mais abrangente. O recurso a autoavaliações foi igualmente uma estratégia que promoveu a clareza na comunicação e, especialmente, a capacidade de argumentação.

O desenvolvimento pessoal e autonomia foram estimulados pela responsabilização dos alunos em tarefas de planeamento, autoavaliação e gestão de papéis de responsabilidade. As principais estratégias utilizadas foram: a organização de sequências na avaliação de Ginástica, a construção de coreografias para as ARE, o planeamento de percursos para Orientação e o planeamento das aulas de Canoagem, Vela e *Stand Up Paddle* (SUP). O envolvimento ativo em tarefas logístico, como o transporte para as aulas de Natação ou a gestão de material, reforçou a responsabilização individual e coletiva.

A sensibilidade estética e artística foi especialmente mobilizada em contextos em que a expressividade e a criatividade eram fulcrais. A exigência de harmonia, ritmo e interpretação em coreografias, a valorização da intencionalidade dos movimentos e o incentivo à criatividade permitiram que os alunos explorassem a dimensão estética do corpo em movimento, indo além da mera execução técnica.

Por fim, as competências de bem-estar, saúde e ambiente foram estimuladas pela prática regular de AF em diferentes contextos e pela valorização de estilos de vida ativos, através da visita de estudo ao ginásio. A utilização de percursos em espaços exteriores, a ênfase no respeito pelo meio e a promoção da literacia física, promoveram o papel da EF na construção de cidadãos saudáveis, críticos e conscientes da sua relação com o meio.

3. Crescimento Pedagógico e Consciência Docente

3.1. Dilemas e Aprendizagens durante o Processo de Ensino-Aprendizagem

A gestão do processo de E-A constituiu, desde o início desta caminhada, uma das dimensões mais desafiantes do EP. Ensinar tornou-se um exercício de tomada de decisões constante, em que planear, observar e refletir se revelaram movimentos indissociáveis.

Sendo esta experiência uma novidade, senti a necessidade de assegurar controle e estrutura, o que acabou por se traduzir numa prática fortemente planeada e diretiva. As primeiras UD's, como a Ginástica, foram marcadas por uma postura rigorosa, em que foco estava na execução técnica correta. Julgo que esta abordagem foi eficaz para garantir segurança e uniformidade, mas, simultaneamente, limitou a espontaneidade e autonomia dos alunos. A principal aprendizagem que retiro deste momento é que a docência não se resume só a aplicar modelos, mas sim em gerir a imprevisibilidade e a adaptação às condições concretas da turma (Van den Berghe et al., 2012).

Um dos desafios mais notórios surgiu na gestão do tempo útil de prática durante as aulas de JDC, mais especificamente durante as fases de transição entre exercícios. A preocupação de cumprir todo o plano, sem considerar o ritmo dos alunos, conduziu a momentos de dispersão e perda de envolvimento. Ao longo do tempo, compreendi a importância da flexibilidade ao reconhecer que um número reduzido de tarefas solidamente consolidadas garante mais e melhores aprendizagens do que uma sucessão extensa de atividades superficialmente assimiladas.

Outra dificuldade enfrentada ao longo do estágio foi lidar com a heterogeneidade da turma, principalmente na Ginástica e na Natação. A coexistência de alunos com diferentes níveis de proficiência motora obrigou-me a desenvolver diferentes estratégias, como por exemplo, a organização de circuitos de progressão, o que permitiu que cada aluno trabalhasse em função das suas capacidades.

Por fim, percebi que orientar uma aula é, essencialmente, gerir emoções. Por exemplo, as dinâmicas emocionais da turma, como a desmotivação ocasional, os conflitos relacionais e a insegurança em novos contextos, obrigaram-me a compreender o equilíbrio entre a exigência técnica e a empatia. De acordo com Noddings (2013), a relação pedagógica deve assentar na orientação sem domínio e guiar sem suprimir.

3.2. Impacto das Estratégias na Motivação e Aprendizagem dos Alunos

A motivação dos alunos demonstrou ser o reflexo mais imediato da qualidade das minhas escolhas pedagógicas. Nas primeiras UD, nomeadamente em Ginástica e JDC, reparei que o entusiasmo inicial dos alunos diminuía em momentos de repetição técnica. Através desta observação, procurei introduzir *feedbacks* interrogativos (Piéron, 1992), de modo a substituir instruções unidirecionais por perguntas abertas, como por exemplo

“como poderias melhorar o teu posicionamento para defender melhor?”. Considero que esta alteração teve um impacto visível no envolvimento dos alunos, assim como na sua capacidade de resolução de problemas.

Outro exemplo marcante ocorreu na UD de Orientação, em que substitui os percursos tradicionais (estrelas, lineares e borboletas) por mapas do tipo *Score* e *Oriphone*, o que promoveu uma aprendizagem mais exploratória e significativa. Creio que os alunos se sentiram verdadeiramente desafiados. Neste momento percebi que a motivação nasce do sentido de desafio e conquista pessoal e não apenas na ludicidade da aula (Ryan & Deci, 2000).

A mudança mais notória ocorreu na UD de ARE, uma vez que a criação de equipas, com papéis definidos, promoveu a responsabilidade e o trabalho em equipa. No início da UD os alunos apresentavam mais motivação extrínseca, associada à nota ou à exibição no evento culminante, no entanto evoluiu gradualmente para uma motivação intrínseca, marcada por prazer.

No fim do estágio, a perceção dos alunos acerca da disciplina de EF melhorou significativamente, dado que todos os alunos relataram gostar “bastante” ou “muito” das aulas.

3.3. Da Instrução Direta à Autonomia

Em algumas UD procurei fazer uma transição consciente da instrução direta para a promoção da autonomia. As primeiras UD, como Ginástica e JDC, assentaram fortemente no modelo de instrução direta. Esta escolha foi deliberada, pois pretendia consolidar a técnica, garantir a segurança (principalmente em Ginástica) e estabelecer um ambiente mais controlado e estruturado. Considero que os alunos reagiram de forma positiva à clareza das demonstrações e à sequência progressiva dos exercícios, o que reforça a eficácia desta abordagem (Mesquita & Graça, 2006).

No entanto, com o decorrer do tempo, compreendi que a rigidez do modelo começou a limitar o pensamento crítico dos alunos e por isso, adotei o estilo de descoberta guiada nos JDC. A partir desse momento constatei uma mudança clara no comportamento dos alunos, isto é, deixaram de depender das minhas instruções e passaram a resolver os problemas de forma mais autónoma.

Considero que o ponto mais transformador foi a experiência com o MED, em que os alunos assumiram a gestão da aula. Tal como refere Metzler (2017), o papel do professor deve passar de transmissor para criador de experiências, de modo que os alunos possam criar as suas próprias condições de aprendizagem.

4. Avaliação das Aprendizagens em Educação Física: Princípios e Reflexões

4.1. Avaliação Diagnóstica: Ponto de Partida para a Intervenção

A avaliação diagnóstica deve ser compreendida como parte integrante do processo de avaliação formativa. De acordo com Black e William (2009), avaliar é recolher informação sistemática que possibilita ajustar a intervenção pedagógica, de modo a garantir que o ensino responde às necessidades reais dos alunos. Esta perspetiva rompe com a visão da avaliação como mera certificação, assumindo-a antes como um instrumento que regula e orienta o processo de E-A. No contexto da EF, a avaliação diagnóstica é particularmente importante, pois permite identificar, desde o início, os níveis de proficiência motora, as lacunas cognitivas e as competências sociais, de modo a facilitar o planeamento.

De forma transversal, a avaliação diagnóstica demonstrou validade de conteúdo e utilidade pedagógica. Os critérios selecionados foram representativos das exigências funcionais de cada matéria e os resultados obtidos serviram de base para ajustar os métodos, organizar os grupos de trabalho e planear as devidas progressões.

4.2. Avaliação Formativa: Regulação da Aprendizagem

A avaliação formativa constitui-se como um dos pilares da prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, uma vez que não se configurou como um momento isolado, mas sim como um processo contínuo, intencional e regulador da aprendizagem. Segundo Black e William (2009), a avaliação formativa deve ser entendida como um dispositivo de recolha sistemática de informação que possibilita o reajustamento, em tempo útil, das estratégias pedagógicas, de forma a garantir a melhoria da eficácia do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Adicionalmente, Chng e Lund (2018) destacam a importância da observação criteriosa e do *feedback* constante, ao destacarem que a

avaliação formativa promove a qualidade da intervenção didática, precisamente porque permite ao professor reajustar o planeamento à realidade da turma.

Neste contexto, a avaliação formativa foi operacionalizada como um ciclo permanente de diagnóstico, prescrição e controlo, em que cada aula simbolizou uma oportunidade de recolher dados sobre o desempenho dos alunos e de reestruturar o ensino em função das necessidades constatadas. A recolha da informação ocorreu, principalmente, através da observação sistemática, com recursos a grelhas adaptadas a escalas de classificação, que possibilitaram quantificar e registar o progresso. Para além disso, permitiu registar o empenho, a participação e o comportamento dos alunos, de modo a assegurar uma avaliação mais justa e equitativa, reconhecendo, assim, o esforço e a atitude dos alunos.

O *feedback* contínuo apresentou-se como um instrumento central na avaliação formativa. Este foi diversificado, uma vez que explorei o tipo verbal, gestual e demonstrativo e também, foi adaptado às necessidades de cada aluno, sendo frequentemente imediato, para maximizar a sua pertinência. Sempre que possível, o *feedback* assumiu uma vertente interrogativa, de forma a estimular a autorreflexão e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem. Complementarmente, a avaliação formativa incluiu momentos de reflexão coletiva, em que se discutiram as dificuldades enfrentadas e as estratégias mais eficazes, de modo a promover a consciência crítica e a participação ativa dos alunos. Esta prática vai ao encontro do que é defendido por Herrero-González et al. (2023), que referem que a avaliação formativa, quando adotada de forma consistente, potencia não apenas a motivação, mas também a autorregulação e a apropriação da aprendizagem pelos próprios alunos.

A informação recolhida ao longo da avaliação formativa não se restringiu na observação, mas foi sistematicamente integrada no planeamento subsequente. As aulas seguintes foram elaboradas a partir da análise dos dados obtidos, o que me permitiu definir progressões distintas, reorganizar grupos de trabalho e adaptar os exercícios em função das dificuldades percecionadas. Este processo conferiu maior coerência ao ensino e garantiu uma resposta pedagógica mais inclusiva, capaz de responder à diversidade da turma.

O carácter holístico da avaliação formativa foi promovido pela inclusão de critérios de natureza transversal, relacionados com os valores e princípios do PASEO,

como a responsabilidade, a cooperação, a reflexão crítica e a participação. Assim, a avaliação deixou de estar focada apenas na técnica ou no resultado imediato, mas também, nas dimensões pessoais, sociais e éticas que são essenciais na formação integral dos alunos.

4.3. Avaliação Sumativa: Resultados e Implicações Pedagógicas

A avaliação sumativa em EF, representa um momento importante no processo de E-A, pois permite não só certificar as aprendizagens realizadas, como também refletir sobre o percurso desenvolvido pelos alunos e sobre a eficácia das estratégias pedagógicas. Tal como referem Hay e Penney (2012), a avaliação sumativa não se deve restringir à atribuição de uma classificação final, mas deve ser entendida como instrumento estratégico para analisar resultados e identificar lacunas. Esta perspetiva é reforçada por Lorente-Catalán e Kirk (2015), que destacam o papel da avaliação sumativa na regulação do ensino, desde que articulada com práticas formativas, de modo a garantir coerência entre os objetivos definidos, as experiências propostas e os critérios avaliados.

No EP, a avaliação sumativa foi concebida em estreita continuidade com a avaliação diagnóstica e formativa, visto que se procurou garantir comparabilidade entre os diferentes momentos, coerência nos critérios e fiabilidade nos resultados. Para este efeito, manteve os critérios previamente estabelecidos no diagnóstico. Esta opção metodológica possibilitou, tal como defende Baker et al. (2004), garantir uma análise mais rigorosa da evolução dos alunos, ao usar critérios constantes que permitiram avaliar de forma objetiva os progressos realizados.

A operacionalização da avaliação sumativa teve sempre em conta a validade ecológica dos exercícios propostos. Em matérias de natureza coletiva e situacional, como os jogos desportivos, os alunos foram avaliados em contexto de jogo real, garantindo-se que a *performance* era analisada em condições autênticas, dinâmicas e interativas, tal como defende Prudente (2018). Já em matérias com forte componente artística e performativa, como as ARE, a avaliação assumiu a forma de evento culminante, no qual a dimensão de apresentação pública reforçou a responsabilidade, a expressividade e o compromisso coletivo dos alunos. Nas matérias técnicas, como a Ginástica ou os DR, foram privilegiadas execuções repetidas e em diferentes momentos, de modo a reduzir o peso de desempenhos pontuais e a incrementar a fiabilidade do processo. Em contextos

mais sensíveis, como a Natação e a Orientação, a opção por manter os instrumentos do diagnóstico garantiu comparabilidade direta, o que permitiu não só avaliar resultados, mas também refletir sobre percursos de aprendizagem.

Ainda que os critérios e procedimentos tenham conferido consistência ao processo, emergiram igualmente dificuldades. Uma das mais evidentes foi a subjetividade associada à análise de dimensões como a harmonia, o ritmo ou a expressividade, aspetos que, embora fundamentais, nem sempre são de fácil objetivação. Segundo Newton e Bowler (2010), este é um dos principais dilemas da avaliação sumativa em contextos performativos. Para mitigar esta lacuna, recorri ao registo audiovisual, estratégia que permitiu não só aumentar a fiabilidade, como também enriquecer o *feedback* formativo posterior, dado que os alunos puderam rever a sua própria ação.

4.4.Importância da Autoavaliação dos Alunos

A autoavaliação dos alunos, apesar de frequentemente valorizada como uma prática indispensável para o fomento da autonomia e para o desenvolvimento da consciência crítica, justifica uma análise mais aprofundada. A proposta de facultar aos alunos a possibilidade de acompanharem autonomamente a sua aprendizagem e de identificarem os seus pontos fortes e fragilidades, conforme sugerido por Tsintsadze et al. (2024), constitui um princípio válido, contudo, a sua concretização nem sempre resulta na reflexão honesta e rigorosa que se pretende alcançar. Ao solicitar aos alunos que realizassem autoavaliações em cada UD, focadas nas suas áreas de melhoria, pretendeu-se promover uma maior consciencialização das suas capacidades e dificuldades (Clipa, 2025). Todavia, constatou-se que o processo nem sempre conduziu a uma reflexão genuína sobre o progresso efetivo dos estudantes.

Apesar dos esforços para orientar os alunos na compreensão e aplicação dos critérios de avaliação, como defendido por Panadero e Alonso-Tapia (2017), a heterogeneidade das respostas evidenciou a complexidade inerente a este processo. Os critérios de avaliação, ainda que tenham sido mantidos de forma consistente ao longo do ano letivo, nem sempre foram interiorizados de modo eficaz pelos alunos. O principal problema residiu no facto de, em diversos casos, a autoavaliação se ter reduzido a um exercício meramente formal, com os alunos a apresentarem uma perceção deturpada das suas próprias competências. Se, por um lado, alguns alunos demonstravam capacidade

para avaliar o seu desempenho de forma realista e crítica, já outros revelaram-se incapazes de adotar o necessário distanciamento, o que resulta numa percepção excessivamente positiva ou irrealista das suas competências.

O aspeto fulcral está na constatação de que a eficácia da autoavaliação depende fortemente da capacidade do aluno para efetuar uma análise honesta e rigorosa de si próprio. No entanto, verifica-se uma acentuada discrepância entre a percepção que o aluno tem do seu desempenho e a sua performance real, o que levanta dúvidas quanto à utilidade efetiva deste instrumento na ausência de um acompanhamento mais sistemático. Ainda assim, tal divergência pode ser interpretada como uma oportunidade pedagógica a explorar.

4.5. Avaliação dos Conhecimentos Teóricos dos Alunos

A componente teórica correspondeu a 10% da avaliação final em EF e foi operacionalizada através de testes escritos realizados em cada semestre. Com o intuito de apoiar e preparar os alunos, foram elaborados materiais didáticos devidamente articulados com os conteúdos lecionados, os quais procuraram promover um estudo orientado e autónomo.

Os testes, aplicados em formato digital através do Google Forms, tiveram uma duração de 45 minutos e foram compostos essencialmente por questões de escolha múltipla. Esta opção garantiu maior objetividade na avaliação, celeridade no processo de correção e uma integração funcional das tecnologias no processo de E-A (Penney et al., 2011). Procurei antecipar potenciais constrangimentos, como a eventual falta de bateria dos telemóveis, tendo sido disponibilizadas alternativas em conformidade com o RI da escola.

No entanto, apesar das vantagens, manteve-se o risco de consulta indevida de fontes externas. A gestão espacial da turma mitigou parcialmente esta problemática, contudo, reconheço que a adoção futura de *softwares* específicos de bloqueio poderia aumentar a fiabilidade e validade.

A valorização do conhecimento teórico em EF constitui uma resposta às críticas dirigidas aos modelos tradicionais, excessivamente centrados na ApF (López-Pastor et

al., 2012). A implementação de testes permite avaliar não só os conceitos, como também o raciocínio e a aplicação de princípios ligados à AF.

5. Lecionar para Aprender, Propor para Melhorar

5.1. Valorização das Matérias Alternativas

Ao longo do EP, a introdução de modalidades alternativas como o *Boccia*, o Pólo Aquático, o SUP, a Canoagem, a Vela, o *Jiu-jitsu*, o *Muay-thai*, o *Geocaching*, o *Padel*, o *Squash*, o *Rugby* e o *Ultimate Frisbee* tornaram-se uma estratégia intencionalmente delineada para diversificar o currículo da disciplina de EF, uma vez que proporcionou aos alunos uma multiplicidade de experiências corporais e enriqueceu, assim, o seu percurso formativo. Esta opção pedagógica encontra sustentação nos princípios orientadores do PASEO, que preconiza a criação de contextos de aprendizagem variados e significativos, capazes de promover competências essenciais como a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação e a responsabilidade (Martins et al., 2017).

A investigação na área da EF tem evidenciado que a exposição dos alunos a um leque diversificado de experiências motrizes, para além dos tradicionais JDC, potencia a construção de identidades motrizes mais robustas e heterogêneas e promove simultaneamente o gosto pela prática física (Casey et al., 2016). Esta abordagem articula-se com uma perspetiva humanista da EF, centrada nos interesses, motivações e experiências prévias dos alunos, e contraria uma lógica uniformizadora que, frequentemente, marginaliza os alunos com menor proficiência nos desportos convencionais (Green, 2012).

A introdução destas modalidades alternativas contribuiu de forma significativa para a promoção do gosto pela AF, assumindo-se como um catalisador de motivação intrínseca. A possibilidade de vivenciar atividades inovadoras, desafiantes e com menor carga competitiva revelou-se eficaz na mobilização dos alunos, dado que criou condições favoráveis ao desenvolvimento de perceções de competência e sucesso. Este efeito motivacional encontra suporte na Teoria da Autodeterminação, que evidencia o papel da autonomia, do sentimento de pertença e da competência percebida na adesão sustentada à prática física (Ntoumanis & Standage, 2009). Adicionalmente, ao aproximar os alunos de modalidades com expressão no tecido comunitário local ou de fácil acesso

extraescolar, estas experiências podem potencializar a adoção de estilos de vida fisicamente ativos e contrariar, assim, os elevados níveis de inatividade entre os jovens (OMS, 2020).

Cada modalidade integrada revelou um conjunto específico de potencialidades formativas. As práticas aquáticas, como o SUP, a Canoagem e a Vela, fomentaram o equilíbrio, a resistência e a coordenação motora em ambientes naturais e promoveram ainda a resiliência, a autonomia e a consciência ecológica (Gladwell et al., 2013). O Pólo Aquático, pela sua exigência física e necessidade de cooperação e comunicação em contexto aquático, reforçou as capacidades de trabalho em equipa em situações desafiantes. Modalidades de combate como o *Jiu-jitsu* e o *Muay-Thai*, devidamente enquadradas numa lógica educativa, tornaram-se eficazes na promoção da disciplina, do autocontrolo e da autoconfiança, com reconhecidos benefícios para a regulação emocional na adolescência (Vertonghen & Theeboom, 2010). As modalidades de raquete, como o *Padel* e o *Squash*, exigiram tomada de decisão rápida, coordenação visuo-motora e agilidade, o qual, favoreceu o desenvolvimento da atenção, da antecipação e da inteligência de jogo. Por sua vez, desportos coletivos alternativos como o *Rugby* e o *Ultimate Frisbee* potenciaram a cooperação, a comunicação e o *fair-play*. Este último, em particular, destacou-se pela ausência de arbitragem formal, o que promoveu a autorregulação dos comportamentos e a resolução autónoma de conflitos, uma prática de elevado valor formativo (Ennis, 2017). O *Geocaching*, enquanto AF de exploração em ambiente natural, conjugou deslocamento ativo, desafio cognitivo e interação social. Embora desprovido de uma natureza desportiva convencional, tornou-se uma oportunidade para estimular a curiosidade, o sentido de orientação e a cooperação em contextos *outdoor*. Por sua vez, o Boccia assumiu-se como uma prática de elevado valor inclusivo, uma vez que possibilitou a participação de alunos com diferentes níveis de competência motora e assim, foi possível promover a equidade e o sentimento de pertença (Hardman, 2010).

Não obstante os benefícios evidenciados, importa reconhecer os desafios logísticos e organizacionais associados à implementação destas modalidades. A gestão de equipamentos, a logística de transporte, a adequação dos espaços e a salvaguarda das condições de segurança exigiram uma postura proativa, colaborativa e inovadora. A concretização de experiências como o *Geocaching*, a Canoagem ou o *Rugby* refletiu, assim, uma atitude de inovação pedagógica e um compromisso com uma EF situada,

contextualizada e promotora do envolvimento com os recursos da comunidade envolvente (Armour, 2014).

5.2.Área dos Conhecimentos: Visita de Estudo ao Ginásio Be-Fit

A área dos conhecimentos, no contexto das AE, assume um papel estruturante no desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que promove não só competências motoras, mas também conhecimentos essenciais para uma vida saudável, ativa e segura. Com base nesta premissa, organizei uma visita de estudo ao ginásio Be-Fit no dia 3 de abril, com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência significativa e alinhada com os objetivos definidos pela Direção-Geral da Educação (2018a).

De acordo com este documento, os alunos devem ser capazes de:

Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.

Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.10).

A escolha do ginásio Be-Fit assentou sobretudo pela sua proximidade geográfica à escola, bem como pelo diagnóstico inicial da turma, que revelou baixos níveis de prática de AF, tanto em contextos formais como informais. Acresce que uma parte significativa dos alunos enfrenta limitações de ordem financeira, as quais restringem o acesso a ginásios. Neste cenário, a disponibilidade de exercícios simples, adaptáveis e exequíveis constituiu-se como uma alternativa pedagógica viável e socialmente justa, favorecendo, assim, a adoção de rotinas ativas e contribuiu para mitigar desigualdades no acesso à prática de AF.

Apesar do planeamento prévio, que incluiu uma reunião com o Diretor do ginásio, de modo a garantir a relevância pedagógica da atividade, a elevada afluência do espaço obrigou à divisão da turma em dois grupos, o que comprometeu, em certa medida, a equidade na transmissão de informação.

Embora os alunos tenham participado ativamente na realização dos exercícios, o seu envolvimento cognitivo revelou-se limitado, demonstrado pela reduzida formulação de questões e pela pouca problematização das tarefas propostas. Esta fragilidade poderá estar relacionada com a ausência de uma preparação prévia mais estruturada. Adicionalmente, os exercícios demonstrados, embora passíveis de adaptação em contexto doméstico, não garantiram uma abordagem equilibrada dos principais grupos musculares, nem foram acompanhados de instruções suficientemente detalhadas sobre a execução, o que potencia riscos associados à prática autónoma (Myer et al., 2011).

Face às limitações identificadas, sublinham-se as seguintes propostas de melhoria: i) agendar em horários com menor afluência para otimizar a gestão pedagógica; ii) garantir a presença de dois responsáveis técnicos para assegurar a consistência na informação (Tomlinson, 2014); iii) introduzir guiões de observação e reflexão para estimular a participação (Kolb, 1984) e iv) criar momentos de avaliação formativa pós-visita para avaliar os conhecimentos adquiridos.

5.3. Proposta de Intervenção Pedagógica 2025/2026

A prática pedagógica em EF, sobretudo em contexto de estágio, deve ser encarada como uma prática investigativa contínua, com experimentação e reconstrução crítica. Com base na análise da intervenção desenvolvida e da caracterização da turma, emergem um conjunto de elementos que permitem orientar futuras intervenções, tanto ao nível dos conteúdos a lecionar como das opções metodológicas e das estratégias de diferenciação pedagógica.

A primeira dimensão a ter em conta está relacionada com a abrangência curricular e a diversidade das experiências motoras proporcionadas aos alunos. A UD de JDC revelou-se limitada pela concentração exclusiva nas modalidades de Futebol e Basquetebol, opções que, apesar de refletirem as preferências da maioria dos alunos, não garantiram uma formação plena nos padrões técnico-táticos exigidos pelo currículo. Neste contexto, é altamente recomendável incluir modalidades como o Andebol e o Voleibol. Estas permitem desenvolver os princípios de jogo abordados, diversificar os contextos de oposição coletiva e desenvolver competências específicas, nomeadamente ao nível do passe, receção, apoio e cobertura. Conforme defendem Keating et al. (2010),

a pluralidade de experiências nos JDC potência a transferência de aprendizagens entre modalidades e reforça a compreensão tática global dos alunos.

No domínio das atividades individuais, o Atletismo deve merecer especial atenção por parte dos professores estagiários. Constitui um conteúdo fundamental, transversal e acessível, que permite trabalhar capacidades condicionais (velocidade, resistência, força) e habilidades técnicas essenciais (correr, lançar, saltar), numa lógica de progressão individual. Tal como argumenta Kirk (2010), o Atletismo assume um papel central na promoção da literacia motora, uma vez que fomenta simultaneamente a autorregulação, a superação pessoal e a perceção de competência, dimensões essenciais para a construção da motivação intrínseca dos alunos.

Por outro lado, as ARE oferecem um espaço privilegiado para a valorização da criatividade, da expressividade e da diversidade cultural. Embora a experiência com o MED tenha sido particularmente enriquecedora, sugere-se que os futuros professores estagiários explorem novas danças sociais, tais como a valsa, o merengue ou a salsa e danças tradicionais portuguesas, como por exemplo o malhão, o tacão e bico, e a vai de roda siga a roda, que não foram abordadas anteriormente. Esta abordagem responde à necessidade de promover uma EF culturalmente relevante, como sublinham Karkou e Meekums (2017), o que contribui para o alargamento das competências expressivas e comunicacionais dos alunos e reforçando a sua literacia estética e social.

A introdução da patinagem no currículo pode constituir uma oportunidade, ao possibilitar o desenvolvimento de competências de equilíbrio, coordenação e controlo postural num ambiente altamente motivador. Esta modalidade, ainda que exigente do ponto de vista organizativo e logístico, mostra-se especialmente rica em termos de diversidade motora e de contacto com práticas corporais emergentes. De igual forma, os Desportos de Combate (DC), com destaque para o Karaté e o Judo, devem ser considerados não só pelas suas exigências técnicas, mas sobretudo pelo seu potencial formativo. Estas modalidades promovem o desenvolvimento do autocontrolo, do respeito pelo outro e da tomada de decisão em contexto de oposição, assumindo-se como instrumentos poderosos de formação ética, emocional e social.

No entanto, a intervenção pedagógica não se constrói apenas a partir da seleção de modalidades, mas na maneira como são implementadas nas aulas. A caracterização da turma demonstrou disparidades significativas ao nível da proficiência motora, do

envolvimento, da autorregulação e dos comportamentos. É, por isso, fundamental que os futuros professores estagiários implementem estratégias de ensino diferenciadas, centradas numa pedagogia crítica e centrada no aluno. A utilização de modelos pedagógicos como o MED, deve ser ponderada em função das necessidades concretas dos alunos, das suas motivações e do seu perfil de desenvolvimento. Tal como referem Casey e Goodyear (2015), a articulação flexível entre diferentes modelos pedagógicos possibilita uma resposta mais eficaz à heterogeneidade das turmas e maximiza o envolvimento e a aprendizagem.

6. Assistência às Aulas: Observar para Compreender, Refletir para Transformar

A observação de aulas, no contexto da formação inicial de docentes, assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional, constituindo-se como uma prática formativa insubstituível. Este processo possibilita um contacto direto com a realidade escolar, o que favorece um olhar pedagógico crítico e reflexivo e articula os conhecimentos teóricos adquiridos na formação académica com a sua aplicação teórica (Sushma, 2018).

Para além de estratégias pedagógicas, a observação potencia competências metacognitivas e autorreguladoras, o que estimula a reflexão sobre a própria prática e a revisão de opções metodológicas. Deste modo, o papel do professor orientador é determinante para transformar esta experiência em conhecimento profissional relevante (Bell & Mladenovic, 2008).

A observação também contribui para a sensibilidade didática e competências relacionais, uma vez que permite reconhecer fatores que influenciam o clima das aulas, estratégias de motivação, gestão da diversidade e resolução de comportamentos disruptivos. Simultaneamente, promove a construção de modelos pedagógicos próprios, através da identificação de práticas a adotar ou evitar (Halim et al., 2018).

6.1.A Importância da Observação entre Estagiários

A observação sistemática das aulas lecionadas pelo meu colega de estágio constituiu-se como uma dimensão central do meu percurso formativo, não só pelo contacto direto com diferentes contextos de ensino, mas sobretudo pela possibilidade de analisar criticamente processos pedagógicos a partir de uma perspetiva externa. Ao longo do ano letivo, assisti a 126 tempos letivos, distribuídos por diversas UD, o que me permitiu aceder a um conjunto alargado de estratégias metodológicas, dinâmicas de gestão de aula e interações professor-aluno. Esta diversidade de contextos promoveu a minha capacidade de leitura pedagógica, o que reforçou uma compreensão mais abrangente das variáveis que influenciam o processo E-A.

A opção metodológica pela observação anedótica (Caires & Almeida, 2005), embora intencional e focada na identificação de episódios pedagógicos significativos, implicou ganhos e perdas. Por um lado, permitiu a captação de detalhes dificilmente registáveis em instrumentos mais estruturados – como a forma subtil como o meu colega geria transições entre tarefas e a adaptação instantânea de instruções face a imprevistos.

As reuniões com o professor orientador cooperante funcionaram como espaços privilegiados para transformar observações dispersas em conhecimento estruturado. Nestes momentos, a análise não se limitava a constatar o que havia acontecido, mas sim interpretar as razões subjacentes às opções tomadas e avaliar a sua adequação à luz de referenciais pedagógicos e dos objetivos de aprendizagem. Este processo obrigou-me a confrontar as minhas conceções com outras abordagens, a justificar as minhas posições e a reconhecer que diferentes estratégias podem ser igualmente válidas. Tal confronto de perspetivas, enquadrado num modelo de supervisão colaborativa e reflexiva (Zeichner, 2010), configurou um exercício sistemático de problematização pedagógica e de desenvolvimento do pensamento crítico.

Por fim, a dimensão colaborativa da observação interpares tornou-se particularmente enriquecedora. Ao assistir às aulas do colega e, simultaneamente, ao ser observado por ele, estabeleceu-se uma relação de aprendizagem mútua (Wenger, 1999). O *feedback* trocado entre nós não foi meramente validativo, mas sim questionador e construtivo, de modo a promover uma identidade docente mais consciente, fundamentada e adaptável.

6.2.A Observação como Estratégia de Superação

A observação sistemática e intencional das aulas de professores estagiários e experientes configurou-se como um dos pilares mais determinantes do estágio pedagógico, constituindo-se como um instrumento formativo que transcendeu a mera descrição para assumir um papel catalisador de autorreflexão e reconfiguração consciente da minha prática docente. Ao longo de 47 tempo letivos, observei diferentes ciclos de ensino (2.º e 3.º Ciclo e Secundário), utilizando a ficha de observação proposta por Quina (2009), com foco exclusivo nos *feedbacks*. Este processo confrontou-me com fragilidades concretas, nomeadamente no domínio do *feedback* pedagógico, o que permitiu-me identificar estratégias de intervenção mais eficazes, alinhadas com as necessidades dos alunos e com as exigências do contexto educativo.

Uma das primeiras dificuldades detetadas foi a tendência para utilizar *feedbacks* redundantes e excessivamente extensos, que dispersavam a atenção e comprometiam a clareza e objetividade da informação. A observação de docentes mais experientes evidenciou a eficácia de *feedbacks* curtos, específicos e focados num único aspeto, prática corroborada por Hattie e Timperley (2007). Este modelo revelou-se mais eficiente, não só pela clareza, como também pela adequação temporal e pelo impacto imediato na aprendizagem. Paralelamente, entendi que a minha intervenção estava excessivamente centrada na dimensão verbal, o que acabava por negligenciar o potencial da demonstração prática como reforço visual (Siedentop & Tannehill, 1999).

Outra aprendizagem significativa foi a constatação de que a eficácia do *feedback* não depende da sua quantidade, mas sim da sua pertinência, qualidade e adequação ao perfil, necessidades e nível de proficiência do aluno. Os professores experientes modulavam o conteúdo e a complexidade do *feedback* com base no princípio da “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Ou seja, simplificavam as instruções para os alunos menos proficientes e elevavam o grau de exigência para os mais autónomos, de modo a promover o pensamento crítico e a autorregulação. Esta diferenciação contrastou com a minha prática inicial, mais homogénea e, por vezes, desajustada às necessidades individuais.

A coerência entre o *feedback* e os critérios de avaliação previamente comunicados foi outro elemento distintivo das práticas mais eficazes observadas, reforçando a transparência e a compreensão das expectativas (Brookhart, 2008). De igual modo, a

gestão criteriosa do momento de intervenção, isto é, optar por *feedback* imediato ou diferido conforme o tipo de tarefa e o perfil do aluno, evidenciou que o *timing* da informação é determinante para otimizar o impacto pedagógico (Van de Pol et al., 2010). Em contraste, constatei que, em determinados momentos, a minha intervenção interrompia prematuramente o raciocínio ou a execução dos alunos, o que acabava por comprometer a fluidez da aprendizagem.

Capítulo IV – Integração Pedagógica em Contextos Diversificados

1. Prática Letiva no 2.º Ciclo: Estratégias de Ensino e Gestão do Processo Educativo

1.1. Caracterização das Turmas

A caracterização das turmas do 2º ciclo constituiu uma fase decisiva para compreender o funcionamento pedagógico das turmas e, sobretudo, para analisar e debater e delinear de estratégias didático-pedagógicas com o intuito de promover dinâmicas sociais, a motivação e a qualidade do processo de E-A. Esta caracterização foi baseada na observação das turmas, bem como entrevista informar com os professores de EF das respetivas turmas. A análise comparativa entre a turma A e a turma B revelou diferenças significativas que, mais do que meras particularidades descritivas, se traduziram em desafios pedagógicos concretos para a minha intervenção.

Na turma A, o predomínio do estilo de ensino por comando (Mosston & Ashworth, 2008), associado a rotinas pedagógicas previamente consolidadas, originou um clima de aula altamente funcional e disciplinado. O professor titular adotava rotinas claras, o que conferiu previsibilidade e segurança, aspetos que a literatura identifica como estruturantes para a criação de ambientes estáveis e organizados (Siedentop & Tannehill, 1999). Este quadro traduziu-se em baixos níveis de desvio comportamental e em elevados índices de adesão aos exercícios. No entanto, importa destacar criticamente que a centralização excessiva no professor pode, por vezes, comprometer o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de tomada de decisão dos alunos, aspetos essenciais numa disciplina que deve promover literacia motora, mas também responsabilidade individual.

A segregação de género observada na criação de grupos de trabalho reflete um fenómeno amplamente estudado em EF (Hills, 2007) e que pode criar estereótipos e reduzir a diversidade de interações. Por isso, a decisão de implementar grupos rotativos e heterogéneos constituiu uma estratégia pedagógica intencional, com impacto positivo na coesão social (Flintoff & Scraton, 2006). Para além disso, a identificação de líderes naturais e a sua valorização como mediadores de tarefas e dinamizadores do grupo traduziram uma prática que vai ao encontro do que é defendido por Weissberg et al. (2015). Também decidi utilizar os alunos mais proficientes como modelos de execução, como recomendado por Rovegno e Bandhauer (2013). Em paralelo, a adaptação dos exercícios a alunos com necessidade, mediante a diferenciação da complexidade, do espaço e do apoio, revelou sensibilidade inclusiva e alinhamento com os princípios da pedagogia inclusiva (Florian & Hawkins, 2011). O resultado foi uma turma globalmente motivada, o que confirma a importância da motivação como variável essencial no envolvimento e persistência dos alunos.

O cenário da turma B contrastou significativamente. Encontrei uma turma com ausência de regras firmes e consistentes, associada a uma prática docente mais próxima do *laissez-faire*, o que potenciou instabilidade e comportamentos de oposição. Apesar de esta abordagem poder, teoricamente, favorecer a autonomia, a falta de regulação traduziu-se em dificuldades de gestão, o que revela que a liberdade sem enquadramento pedagógico pode originar desorganização. A diversidade cultural, com a presença de 4 alunos estrangeiros, colocou em evidência a necessidade de criar estratégias diferenciadas, como instruções visuais e simplificação da linguagem.

Por outro lado, o recurso a agrupamentos heterogéneos e a criação de exercícios de cooperação foi essencial para contrariar situações de exclusão. A diferenciação pedagógica, aplicada a alunos com maior proficiência, reforçou a importância de adequar os exercícios ao nível de competência de cada aluno, prática reconhecida como promotora de motivação e eficácia da aprendizagem (Griffey & Housner, 2007). No caso dos alunos menos motivados, a utilização de *feedback* positivo, a definição de objetivos individuais e a adaptação dos exercícios ao nível dos alunos foram algumas das estratégias utilizadas.

A primeira ilação que retiro destas duas realidades é que os estilos de ensino dos professores não só condicionam o clima da aula, como também estruturam a forma como os alunos se relacionam com os exercícios e com os colegas. O estilo autoritário da turma tornou-se eficaz na manutenção da disciplina e na organização pedagógica, mas levanta

reservas quanto à promoção da autonomia. Por outro lado, o estilo *laissez-faire* da turma B expôs lacunas sérias na regulação do grupo, ainda que tenha permitido maior diversidade de vivências e a necessidade de uma intervenção diferenciada. Considero que deve existir um equilíbrio delicado entre autoridade e flexibilidade, entre estrutura e liberdade, sem nunca se limitar a um modelo rígido, mas procurar sempre ajustar-se às características da turma.

Do ponto de vista formativo, esta experiência tornou-se determinante para o EP. Na turma A, o desafio consistiu em estimular a autonomia num grupo já disciplinado, enquanto na turma B a prioridade passou pela criação de rotinas e gestão de comportamentos.

1.2. Entre Ciclos: Comparação entre o 2.º Ciclo e o Secundário

A experiência vivida no 2º Ciclo e no ensino Secundário permitiu não só compreender a diversidade de contextos escolares, como também reconhecer a plasticidade necessária no exercício docente em EF. Lecionar em dois níveis de ensino distintos tornou-se um laboratório privilegiado para confrontar conceções, testar teorias e estratégias e, sobretudo, refletir criticamente sobre a identidade profissional em construção.

Primeiramente, no ensino Secundário, a intervenção foi marcada pela necessidade de articular diversas metodologias, desde o modelo de instrução direta até abordagens centradas no jogo, de modo a procurar equilibrar o rigor técnico, com a compreensão táctica dos alunos. A comunicação pedagógica assumiu um carácter mais concetual e técnico, com explicações abstratas. No entanto, emergiu um paradoxo, apesar de existir maior maturidade cognitiva, muitos alunos revelaram níveis de motivação baixos, em grande parte influenciados pela perceção da utilidade da disciplina e por uma relação mais distante com a prática desportiva. Sendo assim, a gestão das aulas, neste contexto, não assentou na imposição de regras, mas antes na tentativa de devolver sentido à participação.

Em relação ao 2.º Ciclo, o cenário foi substancialmente distinto. A comunicação foi muito mais simplificada e clara, com instruções curtas e demonstrações visuais. A gestão da disciplina assentou fortemente na definição de rotinas e na consistência de regras, mas os alunos mostraram-se globalmente mais motivados e empenhados. Este

dados contrasta com a experiência no Secundário e permite concluir que a motivação intrínseca tende a ser mais evidente em idades mais jovens (Carvalho & Abreu, 2018). Por isso, o desafio neste ciclo, não foi tanto criar motivação, mas sim canalizar as energias em aprendizagens estruturadas e significativas. Outros aspetos importantes, prende-se com a autonomia. No Secundário, esperava que os alunos assumissem papéis de liderança, arbitragem e gestão cooperativa, mas muitas vezes foi interpretada com desinteresse em assumir responsabilidades. Enquanto no 2.º Ciclo, apesar dos alunos apresentarem menos autonomia, mostraram mais entusiasmos em assumir pequenas tarefas, como organizar o material, liderar o jogo ou apoiar um colega.

A comparação entre os dois níveis de ensino permite concluir que a intervenção no Secundário demonstrou os dilemas na negociação pedagógica e da construção da importância curricular, enquanto no 2.º Ciclo destacou a importância de uma comunicação clara, da estruturação de rotinas e canalização da motivação natural dos alunos. Mais do que constatar diferenças entre ciclos, este percurso possibilitou-me compreender que a eficácia docente reside no equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, entre a disciplina e a afetividade e entre a estrutura e a criatividade. Considero que lecionar no Secundário desafiou-me a dar sentido à disciplina junto de alunos menos motivados, enquanto lecionar no 2.º Ciclo obrigou-me a simplificar, estruturar e potenciar a motivação inerente dos alunos.

2. Experiência no Curso Profissional de Desporto

A leção de 8 tempos letivos de Orientação a 3 turmas do Curso Profissional de Desporto, isto é, 1 do 12.º ano e 2 do 10.º ano, constituiu um dos maiores desafios pedagógicos do EP, devido à contradição entre a área de formação dos alunos e os baixos níveis motivacionais. Esta realidade impõe uma reflexão crítica não só acerca do perfil destes alunos, mas também sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas para potenciar o seu envolvimento em contexto que, em princípio, deveriam suscitar níveis mais elevados de interesse e participação.

Apesar da Orientação revelar um elevado potencial educativo, pela sua articulação entre dimensões físicas, cognitivas e sociais, a sua eficácia depende da adequação das metodologias às características da turma (Basílio et al., 2016). Neste contexto, a

resistência inicial dos alunos evidenciou a necessidade de recorrer a diferentes abordagens, capazes de tornar explícita a utilidade prática das tarefas. Tal como referem Carvalho e Abreu (2018), a motivação configura um fator essencial no processo de E-A.

Sendo assim, decidi introduzir uma vertente lúdico-competitiva, o que se revelou eficaz na mobilização da turma. A dinamização de desafios, a utilização de *rankings* informais e a definição de objetivos progressivos potenciaram o empenho e a concentração dos alunos. Julgo que, ao recorrer à competição como um meio, e não como um fim em si mesmo, foi possível promover uma participação mais ampla e uma maior autonomia dos alunos no processo de tomada de decisão.

Importa ainda destacar as diferenças observadas entre a turma selecionada para EP e as do Curso Profissional de Desporto. Enquanto a minha turma revelou maior predisposição para o cumprimento das normas estabelecidas e um clima relacional globalmente mais estável, as turmas de natureza profissional evidenciaram uma tendência mais elevada para comportamentos de desvio. Esta diferença poderá estar relacionada com percursos escolar mais heterogêneos e, muitos casos, marcados por experiências de insucesso ou desmotivação (Pereira & Carvalho, 2021). Em paralelo, sempre que os alunos não reconheciam uma ligação clara entre as propostas apresentadas e os seus interesses imediatos, verificou-se um aumento significativo da resistência à participação.

Com esta experiência aprendi que, no ensino profissional, exige-se maior investimento em metodologias ativas, na valorização da motivação intrínseca e na adoção de estratégias firmes de gestão comportamental.

Capítulo V – Ações Científico-Pedagógico: Investigação, Partilha e Inovação

O capítulo dedicado às ações científico-pedagógico configura um espaço privilegiado de análise sobre o papel da investigação, da partilha de saberes e da inovação no processo de formação docente. Considero que estas iniciativas, são mais do que simples momentos complementares ao estágio, estas ações revelam-se como momentos estruturantes de aprendizagem profissional, em que se articulam a dimensão teórica, a intervenção prática e a reflexão crítica.

No entanto, importa destacar que o valor destas experiências não reside só na sua execução técnica, mas sobretudo na capacidade fomentar um pensamento crítico sobre os desafios contemporâneos da escola. A investigação realizada e as iniciativas promovidas, expuseram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e confrontar os docentes com problemáticas emergentes.

1. Ação Científico-Pedagógico Individual

1.1. Enquadramento da Ação: Objetivos e Pertinência

O núcleo de estágio definiu como principal objetivo contribuir para a formação contínua dos docentes, pelo que assumimos a inclusão como eixo estratégico de intervenção. O levantamento inicial de 202 alunos com necessidades revelou não só a dimensão quantitativa desta realidade, mas sobretudo a urgência de um investimento sistemático na capacitação docente. A dificuldade em aceder a dados sobre outras condições de saúde, como a Asma, os Diabetes ou a Epilepsia, reforçou ainda mais a pertinência da ação, ao demonstrar que os professores são frequentemente confrontados com situações complexas para as quais não dispõem de formação sólida nem de referenciais operacionais claros.

Neste sentido, a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI), foi concebida com três objetivos centrais: i) compreender o enquadramento legislativo relativo à inclusão de alunos com NE e condições de saúde; ii) desenvolver estratégias pedagógicas capazes de assegurar a participação ativa e o sucesso académico de todos os alunos e iii) aprofundar o conhecimento sobre patologias prevalentes, como a Asma e os Diabetes, fornecendo aos professores ferramentas práticas para garantir ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e eticamente responsáveis.

A pertinência desta ação reside no facto de que, apesar da inclusão ser amplamente proclamada como princípio estruturante do sistema educativo, a sua operacionalização no quotidiano letivo permanece marcada por lacunas formativas, inseguranças dos docentes e falta de referências consistentes. A formação, distribuída por quatro dias (total de 13 horas) e com uma taxa de participação de 91% do grupo disciplinar (n=19), representou, assim, mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, constituiu uma oportunidade

para a problematização crítica das práticas, para o confronto com a diversidade das turmas e para a criação de soluções pedagógicas contextualizadas.

A abordagem multidisciplinar reforçou o carácter inovador da iniciativa, ao articular o contributo de enfermeiros, de professores universitários, do ensino básico e secundário e de psicomotricistas. Esta diversidade de perspetivas permitiu garantir a solidez científica das recomendações, simultaneamente assegurou a sua aplicabilidade pedagógica. A inclusão de componentes práticas, em que os professores puderam experimentar modalidades adaptadas e simular situações de crise, tornou-se essencial para promover aprendizagens significativas e transferíveis para a realidade.

1.2. Processo de Validação e Organização

A realização da ação de formação, validada pela DRE, evidenciou não só a importância da temática, como também a complexidade burocrática que frequentemente acompanha processos desta natureza. Apesar do procedimento técnico não ter sido difícil, a exigência de formalidades administrativas – desde a submissão do documento de validação, à integração na plataforma *Interagir* e à recolha de currículos dos formadores – revelou a distância entre a vontade pedagógica e a morosidade dos mecanismos institucionais. Este aspeto, longe de ser apenas um entrave, constitui uma oportunidade crítica de reflexão sobre a excessiva burocratização que, por vezes, fragiliza a agilidade da inovação em contextos escolares.

A validação oficial conferiu legitimidade e reconhecimento profissional à ação, uma vez que garantiu que fosse enquadrada como formação contínua e valorizada no percurso docente. Esta decisão não foi meramente formal, ao exigir rigor na elaboração dos objetivos, metodologias e critérios de avaliação, o processo obrigou o núcleo de estágio a estruturar uma proposta sólida e consistente, capaz de resistir ao escrutínio institucional. Assim, a validação contribuiu para transformar a iniciativa num instrumento de desenvolvimento profissional com impacto real.

A componente prática da avaliação final, realizada no pavilhão da escola, tornou-se particularmente significativa. Ao planearem e dinamizarem modalidades adaptadas como o Voleibol Sentado, o *Boccia* e o *Goalball*, os formandos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos em situações autênticas, uma vez que envolveram turmas reais,

o que permitiu demonstrar a viabilidade de práticas inclusivas. O núcleo de estágio, ao assumir o papel de avaliador e, simultaneamente, de participante ativo, promoveu o carácter colaborativo da formação e promoveu uma aprendizagem partilhada entre estagiários e docentes experientes.

A decisão de restringir a formação à escola de acolhimento, apesar de inscrições externas, revelou-se coerente. O foco colocado nas necessidades específicas da instituição garantiu que a intervenção respondesse de forma direcionada às realidades locais e evitou dispersões que poderiam comprometer a pertinência da ação. Esta opção reforça a ideia de que a inovação pedagógica deve partir de diagnósticos situados e de soluções adequadas à realidade, ainda que tal implique limitar a abrangência em favor da profundidade.

No que toca aos aspetos aparentemente secundários, como a preparação dos recursos, o cuidado com a experiência prática (exemplo: recurso a guias para simulação de deficiência visual) e a criação de momentos informais de interação nos *coffee-breaks*, revelaram-se estratégias pedagógicas deliberadas, voltadas para a sensibilização, para a coesão do grupo e para a valorização do esforço dos professores. Estes detalhes, longe de serem acessórios, refletem uma visão integrada de formação, em que a dimensão formativa se articula com a dimensão relacional.

1.3. Reflexão Crítica e Recomendações Baseadas na Experiência

Através de questionário foi realizada uma avaliação da ACPI, pelo que foi possível constatar níveis elevados de satisfação, mas também fragilidades estruturais que merecem reflexão e ajustamento. Apesar da iniciativa ter respondido a necessidades concretas, ao abordar os desportos adaptados e condições como a Asma e os Diabetes, limitou-se a um leque restrito de problemáticas, o que induz uma visão parcial da inclusão. Uma formação mais abrangente deveria contemplar outras condições de saúde importantes, como doenças cardiovasculares ou distúrbios neurológicos, de modo a promover uma abordagem holística da diversidade (Vickerman, 2007).

A opção de limitar a ação à escola de acolhimento revelou-se organizacionalmente prática, mas restringiu o potencial formativo. A inclusão de docentes de outras escolas teria enriquecido a partilha de práticas e promovido a construção de redes de colaboração (Bishop et al., 2012).

Os participantes também afirmaram que a execução careceu de maior densidade prática, o tempo reduzido para a experimentação de adaptações metodológicas impediu os formandos de consolidar estratégias para as aulas de EF, o que fragilizou a transposição para a realidade escolar (Barber, 2016). Contudo, atendendo ao limite temporal da ação e a diversidade dos conteúdos abordados tal revelou-se difícil.

Por fim, a avaliação dos docentes, embora positiva, foi excessivamente centrada na satisfação imediata, o que pode negligenciar a eficácia prática e a aplicabilidade futura. Segundo Morley et al. (2005), uma avaliação mais crítica deveria incluir instrumentos diversificados de observação, uma análise a portfólios reflexivos ou a implementação experimental em aulas reais.

Neste sentido, considero relevante fornecer algumas recomendações para futuras ações de formação: (i) Ampliar os conteúdos temáticos em futuras ACP – procurar diferentes condições de saúde e NE, de modo a obter uma abordagem holística; (ii) Aumentar a carga prática – reservar mais tempo à experimentação; (iii) Integrar professores de outras escolas; (iv) Promover momentos de reflexão – em que os docentes partilham e discutem as suas principais dificuldades, através do desenvolvimento da ação ao longo do ano letivo e (v) Integrar alunos com necessidades nas sessões práticas (Lieberman & Houston-Wilson, 2017).

2. Ação Científico-Pedagógico Coletiva

2.1. Enquadramento da Ação: Objetivos e Pertinência

A ACPC centrou-se na problemática “Atividade Física, Competências Sociais e Pessoais: A relação com as tecnologias móveis e a Educação Física”. A escolha deste tema decorreu da constatação do papel vital da escola na promoção de estilos de vida saudáveis, dado o tempo significativo que as crianças e jovens nela despendem diariamente (Messing et al., 2019), ainda mais quando falamos de alunos em final de ciclo. Neste contexto, a EF assume particular importância, não só por contribuir de forma significativa para o aumento dos níveis de AF (Lopes et al., 2019), mas também por fomentar literacia em saúde e hábitos de vida saudáveis.

O enquadramento teórico da investigação teve como base quatro eixos essenciais: i) os benefícios da AF em crianças; ii) as recomendações da OMS, que defendem a prática

mínima de 60 minutos diários de AF moderada a vigorosa; iii) o papel das competências sociais e pessoais na formação dos alunos; e iv) o impacto da utilização de tecnologias móveis nos padrões de AF e nos comportamentos sedentários. Estudos indicam que a proibição pura e simples das tecnologias móveis não garante, por si só, a redução do sedentarismo, sendo necessárias estratégias pedagógicas mais abrangentes (Campbell et al., 2024).

Com base no enquadramento exposto, foram definidos três objetivos centrais: (i) caracterizar os perfis de AF, as competências sociais e pessoais, bem como os padrões de utilização de tecnologias móveis; (ii) perceber as perceções dos alunos, professores e EE sobre o uso destas tecnologias, e (iii) analisar o impacto da restrição do *smartphone* durante os intervalos escolares.

A metodologia do estudo desenvolveu-se em duas fases complementares. Numa primeira fase, foram aplicados questionários a alunos (n=423), professores (n=205) e EE (n=66), com recurso ao método Delphi. Os dados foram tratados no *software* SPSS (versão 29.0), através da utilização de estatística descritiva, o teste do Qui-Quadrado, o teste exato de Fisher e as correlações de Spearman. Na segunda fase, foi conduzido um estudo exploratório com 30 alunos, em que foi comparado duas semanas letivas – uma com e outra sem restrição do uso de *smartphone*. Foi utilizado acelerómetros (ActiGraph) e grupos focais orientados por um guião semiestruturado.

Os resultados demonstraram consenso entre alunos, professores e EE relativamente ao uso excessivo das tecnologias móveis. Observou-se ainda que a restrição do uso de *smartphones* nos intervalos escolares se associou ao aumento dos níveis de AF e a uma maior interação social. Embora existam dados promissores, a relação entre tecnologias móveis, AF e competências sociais e pessoais carece de investigação mais aprofundada, de forma a compreender os seus efeitos a médio e longo prazo.

2.2. Organização e Preparação

Entre novembro de 2024 e janeiro de 2025, integrei a equipa responsável pela organização da ACPC. Esta colaboração constituiu uma oportunidade ímpar de desenvolvimento profissional, ao exigir o domínio de competências diversificadas que

abarcaram desde a coordenação logística até à articulação institucional, passando pela comunicação, produção documental e gestão de recursos.

Uma das funções mais exigentes correspondeu à angariação de patrocínios. Esta experiência implicou contactos sucessivos, negociações e gestão de expectativas, o que revelou a complexidade subjacente à captação de apoios institucionais. Apesar das dificuldades, foi possível assegurar contributos significativos de entidade públicas e privadas, traduzidos em materiais, apoios logísticos e financeiros. Este resultou evidenciou não só a eficácia da estratégia adotada, mas também a importância de envolver a comunidade na dinamização de iniciativas formativas.

No domínio documental, as responsabilidades assumidas incidiram na criação de documentos simples, mas de elevada utilidade prática, como a ficha de informação para efeitos de creditação, organização de pastas digitais com documentação de suporte e redação de ofícios para patrocinadores.

No plano logístico, participei na visita técnica ao Tecnopolo, na verificação de materiais tecnológicos e na impressão e distribuição de sinaléticas e programas. Estas funções, concentradas maioritariamente na fase final de preparação, obrigaram uma resposta ágil e eficiente, num contexto em que a coordenação entre colegas era determinante. Fui igualmente responsável por divulgar o programa junto de escolas dos concelhos do Funchal, São Vicente, Porto Moniz e Santana. Esta função revelou-se igualmente desafiante pela necessidade de deslocações frequentes e pela dificuldade em garantir respostas rápidas das instituições. Outra vertente de responsabilidade assumida foi a organização do *coffee-break*, que envolveu desde a aquisição e confeção de produtos até à gestão operacional do serviço nos dias da ação de formação.

Por fim, durante a ACPC, assumi também o papel de apresentador no segundo dia da formação. Esta função, particularmente desafiante do ponto de vista pessoal, obrigou a um trabalho prévio de preparação do guião, antecipação de imprevistos e gestão da ansiedade. A superação desta dificuldade constituiu um marco no meu percurso formativo, permitindo-me desenvolver competências de comunicação em público, liderança e condução de dinâmicas coletivas – aptidões que considero essenciais para a docência e para a intervenção em contextos educativos.

2.3. Reflexão Crítica e Recomendações Baseadas na Experiência

A organização da ACPC constituiu um processo multifacetado e exigente, que permitiu estimular competências de natureza logística, comunicacional e pedagógica. Considero, no entanto, mais do que uma experiência técnica, representou um verdadeiro laboratório de aprendizagem, em que os desafios enfrentados se converteram em oportunidades de reflexão crítica e de crescimento pessoal.

Apesar da ação de formação ter sido um sucesso global, a análise pormenorizada revela algumas lacunas que merecem destaque. Primeiramente, a escassez de microfones para os oradores, comprometeu a clareza da comunicação. Este constrangimento traduziu-se numa falha de planeamento técnico e reforçou a ideia de que, em qualquer evento académico, a componente tecnológica deve ser prevista com rigor, e por isso deve incluir equipamentos de reserva. Mintzberg (1994), já realçava que a eficácia organizacional depende da capacidade de antecipação de necessidades e da gestão de recursos em função do contexto.

Outro aspeto crítico foi a entrega tardia dos convites, feita apenas no dia anterior à ação. Este atraso limitou significativamente o alcance da ACPC e reduziu a margem para assegurar maior adesão de formandos externos. Esta falha constituiu, assim, uma aprendizagem clara sobre a relevância do planeamento temporal estratégico.

A gestão dos voluntários demonstrou igualmente fragilidades, sobretudo na clarificação das funções e na distribuição equilibrada de tarefas. A ausência de uma estrutura clara gerou momentos de desmotivação e sobrecarga em alguns elementos, o que comprometeu a eficiência global. Fullan (2016) refere que a mobilização de colaboradores exige clareza organizativa, pois a perceção de competências, autonomia e pertença influencia diretamente o envolvimento e motivação coletiva.

Apesar das dificuldades, a ACPC demonstrou também aspetos de elevada qualidade que importa destacar. A gestão do *coffee-break*, pela abundância e variedade de oferta, constituiu um exemplo de eficiência logística e de atenção ao bem-estar dos participantes. De igual modo, a inclusão de performances culturais (dança, música e ginástica) acrescentou uma dimensão estética e experiencial ao evento, valorizando-o como espaço de formação integral.

Por fim, julgo que a experiência de assumir o papel de apresentador traduziu-se num momento de superação pessoal e profissional. A preparação, a gestão da ansiedade

e a condução fluida da sessão, promoveram competências comunicacionais fundamentais à docência.

Tendo em conta a reflexão apresentada, julgo ser relevante estas recomendações para futuras edições:

- 1) Planeamento antecipado:
 - Verificar impressões, materiais gráficos e equipamentos técnicos, com pelo menos 2 semanas de antecedência;
 - Criar planos de contingência para falhas técnicas;
- 2) Comunicação e divulgação:
 - Preparar os convites com 3 semanas de antecedência;
 - Validar todo o material antes da publicação, para evitar incoerências no programa;
- 3) Gestão dos voluntários:
 - Criar um guião do voluntário, com todas as funções, disponibilidades e responsabilidades;
 - Realizar reuniões com os voluntários para alinhar todos os detalhes;
- 4) Organização do espaço:
 - Nomear um responsável para orientar os participantes a ocupar primeiro o espaço central da sala, de modo a garantir melhor visibilidade e interação;
- 5) *Coffee-Break* e bem-estar:
 - Detalhar previamente quantidades de alimentos e bebidas para não faltar nem sobrar comida;
 - Garantir alimentação adequada para os voluntários, de modo a assegurar motivação e satisfação.

Capítulo VI – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

1. Atividades Educativas Desenvolvidas no Âmbito do Estágio Pedagógico

1.1. Descrição das Atividades Planeadas

Durante o EP, tive oportunidade não só de colaborar em atividades já planeadas pela escola, como também de estruturar e implementar projetos concebidos diretamente pelo núcleo de estágio. Esta responsabilidade acrescida tornou-se determinante na consolidação da minha identidade docente, uma vez que me obrigou a gerir todas as etapas do processo, desde o seu diagnóstico, ao planeamento, à execução e respetiva avaliação. Entre as iniciativas que assumi, destacam-se a ação de formação “*Arbitragem de Futsal e Gestão Emocional*”, o Projeto APAF “*Arbitragem na Escola*”, o “*Dia da Inclusão*” e a intervenção com a Unidade de Ensino Especial (UEE). Estas ações, mais do que momentos isolados, foram autênticos laboratórios de aprendizagem, nos quais emergiram, competências profissionais fundamentais, e que simultaneamente se evidenciaram limites e dilemas inerentes à docência.

A ação de formação “*Arbitragem de Futsal e Gestão Emocional*” foi planeada integralmente pelo núcleo de estágio, desde o contacto com as entidades externas até à condução da sessão. Coube-nos preparar os materiais, calendarizar, definir objetivos, criar meios de publicidade e gerir o tempo da formação. Com esta atividade desenvolvi competências de gestão de projetos educativos, comunicação em público e articulação entre o saber e a prática pedagógica (Schön, 1992). No entanto, numa análise crítica, considero que a ambição de abordar simultaneamente a arbitragem a gestão emocional revelou limites, em que por exemplo, o tempo não permitiu aprofundar devidamente a segunda dimensão, o que me fez compreender que planear é também priorizar conteúdos e aceitar que a profundidade formativa se revela, frequentemente, mais vantajosa do que uma abrangência meramente superficial. Para os alunos, a sessão foi pertinente por lhes permitir refletir sobre a função do árbitro numa dupla dimensão – técnica e emocional -, como também estimulou competências de liderança, tomada de decisão e autorregulação, em consonância com o PASEO. Para a escola, representou uma inovação formativa que diversificou a oferta educativa, bem como capacitou os alunos para o DE da respetiva modalidade.

No que toca ao Projeto APAF “Arbitragem na Escola” exigiu um planeamento complexo, que incluiu a articulação com a Associação Portuguesa de Árbitros de Futebol (APAF), o Núcleo de Árbitros de Futebol da Região Autónoma da Madeira (NAFRAM) e o Conselho Executivo da escola. A gestão logística da chegada da unidade móvel e a condução da negociação institucional ficou a cargo do núcleo de estágio, o que permitiu o desenvolvimento de competências de coordenação interinstitucional e de negociação com entidades externas, pouco comuns no quotidiano docente, mas essenciais para compreender a escola como uma organização (Zeichner, 2010). Do ponto de vista crítico, apercebi-me, contudo, de que atividade dependeu fortemente da APAF, o que levanta questões quanto à sua sustentabilidade futura sem apoio externo. Para os alunos, foi uma experiência única, ao poderem assumir o papel de árbitros e experimentar a pressão da tomada de decisão com recurso à tecnologia VAR, o que contribuiu para o reforço da sua consciência sobre justiça e ética no desporto. Para mim, ficou a consciência de que o professor é também um mediador entre a escola e a sociedade, mas que carece de reflexão acerca da forma de integrar iniciativas inovadoras numa estratégia institucional de carácter mais duradouro.

No que toca ao “Dia da Inclusão”, também planeado pelo núcleo de estágio, exigiu um trabalho profundo de diagnóstico e conceção de atividades adaptadas a diferentes perfis de alunos. Neste contexto, aprofundei competências de diferenciação pedagógica, criatividade na adaptação de tarefas e sensibilização da comunidade educativa para os valores da diversidade. Esta experiência confirmou a visão de Booth e Ainscow (2002), segundo a qual a inclusão deve ser pensada como um processo contínuo e não como uma atividade pontual. Apesar do impacto positivo, observei que alguns alunos revelaram uma participação superficial, uma vez que encararam a atividade como uma obrigação formal. Esta constatação levou-me a reconhecer que o desafio do professor não é só criar atividades inclusivas, mas assegurar que estes são integrados numa cultura escolar mais ampla de valorização para a diferença. Para os alunos, a atividade foi marcante, por lhes proporcionar um contacto direto com modalidades e atividades adaptadas e por reforçar competências de empatia, respeito e cooperação. Para mim, esta experiência traduziu-se numa aprendizagem inequívoca: a inclusão apenas se concretiza de forma efetiva quando sustentada por continuidade pedagógica e intencionalidade crítica.

Por fim, a intervenção com a Unidade de Educação Especial (UEE), constituiu um dos momentos mais desafiantes. A minha intervenção assentou no planeamento das

atividades ajustadas ao perfil dos alunos, privilegiando a dimensão lúdica, a interação social e o movimento funcional. Neste quadro, desenvolvi competências de observação diagnóstica, de adaptação pedagógica minuciosa e gestão simultânea da segurança e da motivação. Ainda assim, emergiu um dilema: em que medida a simplificação das tarefas garante a inclusão sem comprometer a exigência pedagógica? Esta reflexão mostrou-me que ser professor implica lidar com tensões permanentes, visando conciliar acessibilidade com intencionalidade pedagógica. Considero que para os alunos da UEE, a experiência foi significativa, por lhes permitir vivências positivas e visibilidade na comunidade escolar. Para mim, constituiu um momento de confronto com os limites da prática e de crescimento enquanto docente mais consciente, sensível e crítico.

1.2. Contributos para o Desenvolvimento da Identidade Docente

De forma global, estas ações planeadas autonomamente tiveram um contributo decisivo para a minha formação. No plano profissional, levaram-me a assumir a liderança de projetos desde a sua conceção, a articular com entidades externas, a gerir constrangimentos reais e a refletir criticamente sobre os dilemas da prática. Desenvolvi competências de planeamento estratégico, comunicação pública, diferenciação pedagógica e gestão da diversidade, que me permite hoje, encarar a docência com uma visão mais abrangente e exigente. No plano pessoal, consolidaram a convicção de que o professor é, sobretudo, um agente cultural e social, capaz de transformar a escola num espaço de aprendizagem, inclusão e cidadania (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Estas atividades revelaram igualmente a pertinência da transferibilidade das aprendizagens. O rigor logístico desenvolvido no Projeto APAF passou a influenciar a metodologia de preparação das aulas, ao integrar sempre alternativas para eventuais imprevistos. A superficialidade relativa entre arbitragem e gestão emocional ensinou-me a priorizar conteúdos e a ser seletivo nas minhas intenções pedagógicas. Os dilemas experienciados no “Dia da Inclusão” e na intervenção com a UEE, reforçaram em mim a convicção de que a diferenciação pedagógica não deve ser pontual, mas constituir-se como elemento transversal a todas as dimensões da prática. Assim, aprendi que cada projeto é mais do que um evento, é uma oportunidade de redefinir práticas futuras e de alargar horizontes profissionais.

Finalmente, estas atividades possibilitaram-me compreender a sua articulação direta com os documentos estruturantes da educação em Portugal. O PASEO esteve presente sempre que promovi a autonomia, a responsabilidade e a cidadania ativa dos alunos. Em relação às AE, concretizaram-se quando valorizei a literacia física, o bem-estar e a cooperação. Ao refletir sobre esta ligação, compreendi que inovar e planear atividades não significa cumprir calendário, mas sim conferir vitalidade ao currículo em contextos autênticos, o que torna a escola mais significativa para os alunos e para a comunidade.

2. Colaboração e Apoio em Atividades Escolares e Educativas

2.1. Descrição das Atividades e Funções Assumidas

A intervenção na comunidade escolar, durante o EP, permitiu-me compreender a docência para lá da aula formal. Nestas atividades fui responsável por planear, executar e avaliar atividades que mobilizam a escola. Neste contexto, destacam-se quatro experiências: i) *Laser Run*; ii) Corta-Mato; iii) Semana Cultural (Torneio 4 estações e Dia dos DC) e iv) Visita do 1.º Ciclo. Cada uma implicou papéis distintos e emergiu competências específicas, que passo a explicitar.

Na atividade de *Laser Run*, realizada no dia 6 de novembro, assumi desde a pré-intervenção um conjunto de tarefas estruturantes, desde a identificação de necessidades, contacto com os funcionários para verificar recursos (cones, mesas, cadeiras, pistolas e alvos), garantia de medidas de segurança (delimitação de espaços e percursos), testagem do material e preparação de materiais de apoio (pilhas extra e equipamentos suplentes). Durante a intervenção, desempenhei funções de instrução, em que recorri ao estilo por comando para garantir a compreensão coletiva, contudo também procurei adaptar as tarefas aos alunos com necessidades. Esta atividade consolidou a minha capacidade de clarificar critérios e diferenciar as instruções, o que evidenciou que a segurança e o empenhamento motor dependem da clareza comunicativa (Piéron, 1992). No pós-evento, a reflexão relativa à inclusão de alunos com necessidades demonstrou limitações pessoais, uma vez que reconheci a necessidade de maior formação em práticas inclusivas. Em relação aos alunos, o *Laser Run*, constituiu um contexto motivador e desafiador, no qual tiveram de conciliar resistência e precisão, o que permitiu estimular a concentração, a

autorregulação e a resiliência, competências alinhadas com o PASEO no domínio da autonomia e gestão de emoções.

No que toca à atividade do Corta-Mato, as minhas funções centraram-se na organização da chegada e no registo de tempos. No entanto, a ausência de *briefing* prévio e de definição clara de responsabilidades revelou falhas organizativas, o que provocou a concentração de alunos na meta, a necessidade de redefinir o local de chegada e de reajustar repetidamente a minha posição. Considero que esta atividade me levou a desenvolver competências de gestão sob ambiguidade e tomada de decisão em tempo real, o que reforça a ideia de que planear é também prever cenários alternativos. Ficou evidente que a definição de protocolos claros, a organização de fluxos de circulação e a elaboração de mapas de funções constituem instrumentos indispensáveis para garantir equidade e segurança (Quina, 2009). O Corta-Mato constituiu, para mim, uma experiência de aprendizagem em liderança colaborativa e otimização de processos, o que possibilitou a transformação das dificuldades em recomendações para o futuro. Para os alunos, foi um momento de superação individual e reforçou a literacia física e os hábitos de vida ativa (Lundvall, 2015), em consonância com as AE.

Na Semana Cultural, participei em duas atividades. Primeiramente, no Torneio 4 Estações, colaborei na definição de tarefas e quadros competitivos, na divisão de ciclos por modalidades e na criação de um plano de contingência para o caso de mau tempo. Durante a execução, surgiram imprevistos, como a ausência de alunos, que implicou a reestruturação dos emparelhamentos. Assumi ainda a coordenação do Ténis de Mesa, em que introduzi uma simulação prévia para estimar a duração média das partidas e conceber um cronograma realista. Esta atividade desenvolveu em mim a competência de gestão do tempo como variável organizativa, assim como a flexibilidade operacional para lidar com contratempos. Em relação aos alunos, o torneio revelou-se um espaço de responsabilidade, cooperação e reconhecimento, o que se traduziu num reforço da cidadania ativa.

Ainda no âmbito da Semana Cultural, no Dia dos DC, participei numa reunião de planeamento com o treinador convidado, em que articulei os objetivos pedagógicos e as condições de segurança e, durante a atividade, assumi funções de supervisão e de observação crítica da prática. Este papel proporcionou-me a oportunidade de desenvolver competências de análise da intervenção, de modo a compreender de que forma devo articular atividades extracurriculares com as finalidades pedagógicas da EF. Julgo que

cresci, assim, na capacidade de alinhar a intencionalidade curricular com a execução prática, de forma a garantir que as atividades não perdem de vista as finalidades educativas. Para os alunos, esta experiência contribuiu para desconstruir estereótipos associados aos DC e possibilitou o desenvolvimento de valores como o autocontrole, o respeito mútuo e a disciplina, em consonância com as competências pessoais e sociais definidas nas AE.

Por fim, a visita do 1.º Ciclo à escola foi uma intervenção pontual, mas de enorme relevância. Na fase de preparação, colaborei na definição de estações motoras (coordenação, agilidade, equilíbrio e velocidade). Durante a execução, organizei os espaços, dinamizei a estação dos saltos e procurei estabelecer regras claras e promover a familiarização com o material. À medida que observava os desempenhos, ajustava a complexidade das tarefas, incrementando-a para os alunos mais capacitados e simplificando-a para os alunos com mais dificuldades. Desenvolvi, assim, competências de comunicação, diferenciação pedagógica e empatia, indispensáveis para futuros contextos de ensino em idades precoces. Para as crianças, a visita constituiu um primeiro contacto positivo com a EF, associada ao prazer, à descoberta e à socialização, fatores essenciais para a criação de hábitos de vida ativos.

2.2. Contributos para o Desenvolvimento da Identidade Docente

Estas atividades, no seu conjunto, tiveram um impacto profundo na minha formação enquanto professor. Primeiramente, consolidaram a consciência de que o planeamento estratégico é uma competência nuclear. No *Laser Run*, aprendi que não basta ter uma atividade inovadora e motivadora. Para que a atividade decorresse sem falhas, foi preciso garantir que havia sempre planos de *backup*. No *Corta-Mato*, compreendi que a ausência de protocolos compromete a atividade. O confronto com falhas e imprevistos exigiu o desenvolvimento da capacidade de antecipar cenários, elaborar alternativas e reajustar processos em tempo real, o que corrobora a pertinência da conceção de Schön (1992) acerca da reflexão na ação.

De seguida, estas atividades reforçaram a relevância da liderança partilhada e da cooperação docente. No *Corta-Mato*, dependi do apoio de colegas para reorganizar fluxos. No Torneio 4 Estações, a colaboração entre diferentes modalidades revelou-se determinante. No Dia dos DC, a articulação com agentes externos conferiu coerência

pedagógica à intervenção. Estas experiências demonstraram que o professor é um agente coletivo, cujo sucesso depende da capacidade de comunicar, delegar e articular. Esta aprendizagem converge com a perspectiva de Zeichner (2010), que concebe a docência como uma prática simultaneamente reflexiva e colaborativa.

Considero que desenvolvi de forma consistente a capacidade de adaptação e resiliência. Houve equipamentos que falharam, alunos que não apareceram ou condições imprevistas que me obrigaram a responder com soluções imediatas e fundamentadas. Este exercício reforçou a minha confiança na tomada de decisão e demonstrou que a prática docente constitui, inevitavelmente, um espaço de gestão de incertezas.

Outro contributo relevante consistiu no desenvolvimento da competência comunicativa. No *Laser Run*, compreendi a pertinência da objetividade para garantir segurança. No 1.º Ciclo, aprendi a simplificar instruções e a comunicar de forma empática, dado que ajustei a linguagem à idade dos alunos. Este processo evidenciou que comunicar não é só transmitir informação, mas sim criar condições relacionais para que os alunos se sintam incluídos e motivados.

Por fim, para os alunos, cada atividade foi um espaço de desenvolvimento de autonomia, cooperação, resiliência e cidadania ativa, em consonância com as AE e com o PASEO. Enquanto para mim, foram etapas transformadoras, que me tornaram um professor mais consciente, crítico e apto a intervir de modo reflexivo e inclusivo na complexidade da escola contemporânea.

Capítulo VII – Atividades de Integração no Meio Escolar

O presente capítulo procura evidenciar as diferentes formas de integração no meio escolar concretizadas ao longo do EP e salienta a relevância destas experiências para a articulação entre a prática docente e a vida comunitária da escola. As atividades aqui enunciadas, refletem um percurso de aprendizagem profissional que ultrapassou o espaço da aula e favoreceu a compreensão da escola como um organismo complexo, multifacetado e relacional.

Mais do que iniciativas isoladas, estas vivências constituem-se como momentos de construção de sentido pedagógico, nos quais se interligam dimensões de ordem curricular, organizacional e social. A análise crítica que acompanha a descrição das atividades possibilita a compreensão de como a participação ativa em diferentes instâncias da vida escolar promoveu o desenvolvimento de competências profissionais e reforçou a consciência do papel do professor estagiário na dinamização de projetos colaborativos, na promoção da inclusão e na afirmação da escola como espaço de partilha e de cidadania.

1. Ação de Extensão-Curricular

1.1. Enquadramento e Finalidade Educativa

A dinamização de uma competição de dança, no âmbito da Ação de Extensão-Curricular (AEC) e articulada com o culminar do MED em ARE, constituiu-se como uma experiência pedagógica inovadora e de elevado valor formativo. A iniciativa inter-turmas, estruturada em formato competitivo, teve como propósito não só consolidar as aprendizagens construídas ao longo da UD, mas também fortalecer os vínculos sociais, estimular a criatividade, promover a inclusão e envolver a comunidade educativa num momento de celebração e partilha.

A estrutura da ação, que incluiu prémios individuais e coletivos, assim como a participação de professores, alunos e EE no processo avaliativo, garantiu rigor, transparência e imparcialidade. Realça-se a atuação de uma aluna da UEE, cuja presença conferiu um carácter simbólico de inclusão e diversidade, o que reforçou o potencial da dança como ferramenta de integração e valorização pessoal. O momento de convívio final

entre alunos, famílias e professores consolidou a dimensão comunitária da atividade e conferiu legitimidade ao trabalho realizado.

Do ponto de vista pedagógico, a AEC tornou-se profundamente significativa, sobretudo pela superação de barreiras emocionais iniciais de muitos alunos, que passaram de uma postura de resistência e insegurança para uma participação confiante e expressiva. Como refere Sobash (2014), a prática de dança em contexto competitivo favorece a autoestima, a confiança e o envolvimento afetivo. Neste caso, a progressão dos alunos evidenciou o impacto transformador de experiências que conciliam expressão corporal, criatividade e cooperação em ambientes simultaneamente seguros e desafiadores.

A atividade foi intencionalmente alinhada com as AE e com o PASEO. Objetivos como a promoção da comunicação, da cooperação e do respeito mútuo encontram-se definidos nas AE. Por outro lado, a criatividade, a sensibilidade estética e a capacidade de resolução de problemas, presentes no processo de elaboração das coreografias, são competências valorizadas no PASEO. Adicionalmente, princípios como a responsabilidade, o *fair-play* e a participação ativa da comunidade educativa reforçam a relevância curricular e social da iniciativa.

1.2. Organização e Preparação

A AEC foi objeto de uma preparação rigorosa e sistematizada, iniciada em janeiro, com reuniões regulares com o meu colega de estágio. O processo de organização pautou-se por uma abordagem colaborativa e integrada, o que garantiu o envolvimento de diferentes agentes educativos e a antecipação das exigências logísticas, técnicas e pedagógicas da atividade.

A mobilização de recursos humanos revelou-se fundamental para a concretização da ação. Os docentes das turmas envolvidas participaram na avaliação das coreografias apresentadas pelos alunos, tendo sido previamente informados dos critérios de avaliação por via de um boletim elaborado especificamente para o efeito enviado com uma semana de antecedência. Este procedimento teve como objetivo garantir a clareza dos parâmetros em análise e a fiabilidade do processo avaliativo. Adicionalmente, os EE colaboraram ativamente, quer na avaliação (através da votação final em caso de empate), quer na organização do lanche partilhado, elaborado com os seus educandos.

Para a concretização da atividade, foi requerida a cedência do espaço físico – o pavilhão gimnodesportivo – entre as 11h30 e as 13h00, mediante autorização formal do diretor de instalações. Foram solicitados equipamentos técnicos, nomeadamente colunas de som e microfones, essenciais para assegurar a qualidade da apresentação e comunicação ao longo do evento. Paralelamente, o núcleo de estágio garantiu a aquisição dos prémios, a elaboração dos certificados de participação e a conceção dos boletins de pontuação, documentos essenciais à credibilização e sistematização do evento.

Com um custo total estimado em 150€, os encargos relacionados com a compra de prémios, medalhas, impressão de certificados e elaboração dos cartazes de pontuação foram parcialmente colmatados através de apoios externos. A Associação de Futebol da Madeira (AFM) colaborou com a disponibilização de capas e canetas para os elementos do júri, ao passo que o NAFRAM contribuiu com um apoio financeiro de 50€, que permitiu a aquisição de águas e auxiliou na cobertura de parte dos prémios.

A divulgação da iniciativa foi realizada através de cartazes concebidos pelos professores estagiários, assim como pela distribuição de convites elaborados e entregues pelos próprios alunos a professores e EE. A antecipação de imprevistos também foi tida em conta na fase de planeamento. Para prevenir a possibilidade de empate na votação dos grupos, foi concebido e previamente testado um formulário digital (Google Forms), o qual foi ativado no evento para permitir o desempate do 3.º e 4.º lugares através do voto dos pais presentes, o que garantiu transparência e participação. No fim, foram entregues, para além dos prémios, certificados a todos os alunos que participaram na AEC.

A ação demonstrou uma articulação evidente com o Projeto Educativo Escolar (PEE), particularmente no que diz respeito à promoção do envolvimento dos EE no processo educativo dos seus educandos. Tal como referido no PEE, a escola reconhece a reduzida participação dos pais como uma fragilidade institucional. Esta ação procurou, assim, responder a esse diagnóstico e criar oportunidades concretas de envolvimento parental em momentos significativos do percurso escolar dos alunos, fortalecendo a ligação escola-família-comunidade.

1.3. Contributos da Comunidade Educativa

A concretização da AEC só foi possível graças ao envolvimento articulado de diferentes elementos da comunidade educativa, cuja intervenção garantiu a viabilidade

logística e consolidou o carácter colaborativo da iniciativa. O corpo docente assumiu um papel central na avaliação, dado que integraram um júri composto por nove professores, preparados previamente através de boletins de avaliação, o que assegurou transparência, equidade e rigor de pedagógico. Para além do júri, outros docentes do grupo 620 estiveram presentes como público, o que evidenciou apoio institucional reconhecimento da dimensão artístico-expressiva da EF.

O envolvimento dos EE constituiu um marco importante, tanto na votação em caso de empate, como na preparação voluntária do lanche de convívio. A presença de 17 familiares assumiu especial importância perante o histórico de fraca participação parental identificado no PEE, o que constitui a iniciativa como um momento efetivo de aproximação entre escola e família.

Os alunos, enquanto protagonistas, não se restringiram à criação e apresentação das coreografias: assumiram responsabilidades na conceção da indumentária, na elaboração e entrega de convites e na preparação logística do convívio final. Estas tarefas, embora extracurriculares, estimularam competências de planeamento, organização, comunicação, autonomia e sentido de pertença, o que demonstra a aptidão da escola para promover aprendizagens de natureza social e relacional.

Por fim, a presença de duas turmas como público reforçou a atmosfera comunitária do evento e consolidou o reconhecimento entre colegas e transformou a competição num espaço de celebração coletiva. Mais do que um exercício artístico, esta AEC, demonstrou a relevância da mobilização conjunta de professores, alunos e EE, afirmando a dança como catalisador de inclusão, partilha e construção de uma cultura escolar participativa e socialmente relevante.

1.4. Reflexão Crítica e Recomendações Baseadas na Experiência

A AEC revelou-se um sucesso nas dimensões pedagógica e comunitária, uma vez que demonstrou um elevado grau de planeamento, envolvimento e pertinência educativa. Apoiando-se nos princípios do MED (Siedentop, 1994), promoveu aprendizagens significativas, fortaleceu o espírito da turma e desenvolveu competências transversais, nomeadamente autonomia, responsabilidade e liderança. A articulação com os documentos orientadores nacionais legitimou curricularmente a atividade, alinhando-a

com a formação integral dos alunos, de acordo com a visão de Perrenoud e Magne (1999) relativa à preparação para enfrentar situações complexas da vida real.

No entanto, a análise crítica permite identificar pontos a melhorar que devem orientar futuras práticas. O facto de uma turma não ter recebido qualquer prémio expôs os riscos da lógica meritocrática em contextos educativos, uma vez que pode gerar frustração e desmotivação (Deci & Ryan, 2000). Para superar esta limitação, torna-se fundamental que a conceção das AEC integre critérios de reconhecimento diversificados, capazes de valorizar não só o desempenho, mas igualmente a criatividade, o espírito de equipa e a progressão individual (Black & William, 2010). De igual forma, a gestão das expectativas dos alunos deve ser cuidadosamente orientada, de modo a garantir que todos reconhecem o valor do esforço e da progressão, independentemente do desfecho final (Veiga, 2013).

Entre os aspetos mais positivos, sublinho a mobilização dos EE, cujo envolvimento no lanche de convívio reforçou a parceira escola-família, apontada por Epstein (2011) como essencial para o sucesso educativo. Este dado indica que futuras AEC deverão incorporar estratégias de envolvimento comunitário como eixo central do planeamento, com o objetivo de consolidar o vínculo entre escola, família e comunidade. Adicionalmente, a participação de uma aluna da UEE se revelou exemplar, visto ter demonstrado que a inclusão implica não só a presença, mas a participação plena e visível em todas as dimensões escolares (Booth & Ainscow, 2011).

Por último, a experiência demonstrou a pertinência de garantir um planeamento antecipado e rigoroso, sustentado em objetivos claros e articulados com as AE e o PASEO, assim como a necessidade de criar momentos de reflexão e partilha pós-atividade. Esta fase possibilitaria a recolha de perceções de alunos e professores, valorizaria aprendizagens e permitia identificar áreas de melhoria, de modo a promover um processo de aperfeiçoamento contínuo.

2. Reuniões do Grupo Disciplinar 620 – Educação Física

A participação nas reuniões do Grupo Disciplinar 620 tornou-se numa dimensão formativa fundamental no EP, uma vez que proporcionou um espaço regular de diálogo profissional, reflexão partilhada e elaboração conjunta de decisões. Estas reuniões, de

carácter mensal, possibilitaram o contacto direto com a complexidade organizacional e curricular da disciplina de EF, visto que abordamos temáticas como o planeamento de atividades intra e interescolares, a gestão de espaços e equipamentos, a articulação pedagógica e a organização de atividades escolares.

Na qualidade de professor estagiário, este contexto potenciou a aquisição de competências essenciais para o exercício da docência. Destaco, em particular, a aptidão para a escuta ativa e para a valorização das diferentes perspetivas; a argumentação didática sustentada, indispensável para justificar propostas e intervir em processos de deliberação; a negociação curricular, orientada para a identificação de pontos de consenso nas decisões coletivas; e a flexibilidade perante as dinâmicas colaborativas, ao reconhecer o papel do professor na construção de uma visão partilhada da disciplina. Este processo profissional, permitiu, deste modo, uma maior consciência sobre o funcionamento da escola.

3. Atividades no Âmbito do Conselho de Turma

3.1. Reuniões com o Conselho de Turma

A participação nas reuniões do CT duas vezes por mês, constituiu uma oportunidade formativa determinante para compreender a multifacetada função docente no contexto escolar atual. Estas reuniões, mais do que simples momentos de gestão administrativa, configuraram-se como instâncias de governação pedagógica, nas quais, a escuta ativa e a tomada de decisão coletiva tiveram impacto direto no percurso académico, social e pessoal dos alunos (Andersson, 2019).

Enquanto professor estagiário, considero que esta integração permitiu-me desenvolver competências organizacionais, relacionais e pedagógicas. Sublinho a escuta ativa e argumentação crítica; a competência de sistematizar informações, desenvolvida na elaboração de atas; e a visão sistémica da escola, potenciada pela participação em debates sobre faltas, disciplina e avaliação holística. Esta vivência permitiu compreender a função diretiva como transversal e integradora, o que exigiu uma intervenção de natureza multidimensional (Mitra, 2003).

As interações estabelecidas demonstraram igualmente a relevância do CT enquanto espaço de corresponsabilização pedagógica, em que cada docente transcende a

sua área disciplinar e contribui para um projeto educativo coletivo. Tal como referem Stuhlman et al. (2022), a qualidade destas vivências promove práticas mais coesas e centradas nas necessidades dos alunos.

3.2. Educação Fora da Sala: Visita de Estudo Interdisciplinar

No dia 21 de novembro, a disponibilização de uma aula de EF para a realização de uma visita de estudo de Geografia à GESBA constitui uma oportunidade de articulação interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento. Enquanto professor estagiário, procurei adotar uma postura colaborativa, ao reconhecer o valor pedagógico da atividade, contudo, assegurei, simultaneamente a preservação da intencionalidade educativa da EF. Para isso, propus que a deslocação fosse realizada a pé, tornando o trajeto numa experiência de AF em contexto real. Tal decisão garantiu, por um lado, a preservação dos objetivos essenciais da disciplina e, por outro, a intensificação da promoção de estilos de vida ativos.

Do ponto de vista profissional, a experiência foi particularmente importante ao exigir flexibilidade curricular, criatividade e a capacidade de resposta face a situações imprevistas. A articulação da EF numa lógica de complementaridade interdisciplinar estimulou competências de comunicação e colaboração e demonstrou que a concretização de uma escola inclusiva e centrada nos alunos exige uma gestão conjunta do tempo escolar e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e interdepartamentais.

Capítulo VIII – Atividades Extra Programáticas: Complementaridade Educativa e Envolvimento Escolar

As atividades extra programáticas constituíram uma dimensão crucial de formação, na medida em que transcenderam os limites da prática letiva formal e demonstraram a relevância de uma docência situada em contextos diversificados. A sua importância advém não só do contributo direto para a formação integral dos alunos, como também do seu impacto na consolidação da identidade profissional. Nesta perspetiva, experiências como a participação no DE, a dinamização de uma atividade interdisciplinar de *Geocaching* e a colaboração numa PAP configuraram-se como espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais se evidenciou a necessidade de adaptação constante, a mobilização da criatividade e o compromisso ético inerente ao exercício profissional docente.

Do ponto de vista crítico, importa reconhecer que estas vivências não se constituíram apenas como oportunidades de intervenção, mas sobretudo como momentos de confronto com dilemas inerentes à prática docente. Por exemplo, a integração no DE, permitiu compreender que este não se limita a prolongar as aulas de EF, mas desempenha um papel fundamental na iniciação desportiva, assim como na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Soares et al., 2013).

1. Colaboração no Desporto Escolar

O DE constitui uma dimensão estratégica do sistema educativo, ao complementar as aulas curriculares de EF e promover a participação voluntária dos alunos em contextos de prática diversificada. Adicionalmente, o DE potencia competências sociais, relacionais e emocionais, assumindo-se como um espaço privilegiado de iniciação desportiva, de fidelização à prática e de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Soares et al., 2013). Todavia, a sua relevância ultrapassa a vertente competitiva, uma vez que se configura como uma extensão coerente da missão formativa da escola.

No estágio, a oferta desportiva revelou cinco núcleos ativos (Ténis de Mesa, Madeirabol, Futsal, Dança e Badminton), com restrições evidentes à criação de novos núcleos, devido a constrangimentos administrativos e logísticos. Face a este cenário, optei por integrar o núcleo de Badminton, experiência que se tornou profundamente formativa.

A observação inicial das dinâmicas organizativas e pedagógicas evoluiu gradualmente para uma intervenção autónoma, com assunção de responsabilidades ao nível da orientação do treino, da gestão de grupos heterógenos e do acompanhamento em competições escolares.

Esta progressão pedagógica confirmou a pertinência do DE enquanto espaço de socialização profissional, em que a orientação da professora responsável favoreceu a construção de autonomia docente (Backman et al., 2021). O contacto com um grupo heterogéneo de alunos exigiu estratégias diferenciadas de ensino e gestão da diversidade, em linha com o que é defendido por Mesquita et al. (2015), dado que permite desenvolver competências de planeamento flexível e de adaptação.

As competições escolares constituíram momentos exigentes, mas igualmente transformadores, ao implicarem responsabilidades acrescidas de organização, apoio emocional e liderança. Estas experiências revelaram o DE como um espaço formativo multidimensional, que integra competências humanas, técnicas e administrativas. Considero que a minha participação no DE não se restringiu à colaboração com um núcleo já estruturado, mas traduziu-se num processo de aprendizagem situada. Esta experiência contribuiu decisivamente para a construção de uma identidade profissional mais sólida, crítica e comprometida com os princípios de uma escola pública participativa e transformadora.

2. Atividade Interdisciplinar: Aplicação do Geocaching na Matemática

A atividade interdisciplinar “*Geocaching – À Procura do X Misterioso*” constituiu-se como uma estratégia pedagógica inovadora, ao articular a resolução de equações matemáticas com a prática motora num contexto lúdico, cooperativo e integrador. A atividade, desenvolvida em colaboração com o núcleo de estágio de Matemática, visou combater a tradicional abstração e desmotivação associada à disciplina, ao oferecer aos alunos um processo de aprendizagem ativo, situado e com sentido prático. Esta abordagem concretiza os pressupostos de um ensino significativo (Tonnetti & Lentillon-Kaestner, 2023), uma vez que valoriza a integração de conhecimentos disciplinares com a ação motora e a interação social.

A estrutura em formato de percurso estrela, que exigia a resolução de equações para aceder a coordenadas geográficas e localizar as caches, promoveu uma articulação autêntica entre raciocínio lógico, movimento e cooperação. Longe de constituir uma mera justaposição de conteúdos, esta vivência materializou uma verdadeira integração pedagógica, visto que potenciou o interesse, a utilidade percebida e o envolvimento intrínseco dos alunos (Papaioannou et al., 2019). Adicionalmente, considero que esta atividade estimulou competências transversais, como a autorregulação, a gestão emocional e a cooperação em grupo, elementos essenciais para um desenvolvimento educativo mais holístico.

A introdução de tecnologias móveis, nomeadamente a aplicação *Strava*, constituiu um aspeto diferenciador, ao possibilitar a recolha de dados objetivos de desempenho, promoção de literacia digital e por promover o potencial pedagógico das tecnologias móveis quando utilizadas de forma crítica e intencional (Hwang et al., 2018).

No plano formativo, a experiência revelou-se de elevada importância para a construção da minha identidade docente, dado que exigiu comunicação eficaz, planeamento colaborativo, criatividade metodológica e capacidade de adaptação e imprevistos. Julgo que esta atividade representou, assim, um contributo não só para os alunos, assim como para a consolidação das minhas competências enquanto futuro professor de EF, comprometido com um ensino inovador, inclusivo e interdisciplinar.

3. Colaboração numa Prova de Aptidão Profissional

A colaboração numa PAP de um aluno do Curso Profissional de Técnico de Desporto configurou-se como uma oportunidade formativa de elevada importância, quer para o discente, quer para mim enquanto professor estagiário. Esta participação permitiu um contacto direto com a lógica organizativa e pedagógica dos cursos profissionais, visto que reforçou a compreensão da sua matriz curricular e das suas exigências práticas.

O apoio prestado centrou-se em duas dimensões: i) a orientação no planeamento do quadro competitivo, que implicou a definição de critérios organizativos justos, pedagógicos e funcionalmente adequados e ii) a arbitragem de alguns jogos, de modo a garantir a imparcialidade e o bom desenrolar da prova. Mais do que tarefas operacionais, esta vivência revelou momentos de aprendizagem, nos quais se promoveram

competências como a resolução de problemas, a gestão de PAP e a aplicação prática de normas regulamentares, numa perspectiva de pedagogia da autonomia e de aprendizagem pela experiência.

Num quadro formativo, esta colaboração destacou-se pela oportunidade de desenvolver competências relacionais e pedagógicas essenciais: a escuta ativa, a empatia, adaptação a imprevistos e a capacidade de orientar de forma cooperativa. Adicionalmente, promoveu a importância da dimensão relacional da docência, ao consolidar uma relação pedagógica de confiança, cooperação e reconhecimento mútuo.

Capítulo IX – A Investigação no Estágio Pedagógico

A investigação desenvolvida no EP assume-se como um eixo fundamental para a minha formação enquanto docente, na medida em que permite construir uma prática profissional sustentada por uma reflexão crítica e com rigor científico. Mais do que um mero exercício académico, a investigação possibilitou a articulação entre o conhecimento teórico e as contingências reais da escola, o que facultou ferramentas de análise e de intervenção que sustentaram decisões pedagógicas fundamentadas.

Adicionalmente, a investigação permitiu ajustar a prática letiva, na medida em que, através das pesquisas sobre inclusão, consegui desenvolver estratégias pedagógicas para incluir alunos menos proficientes, bem como os alunos mais excluídos. Exemplo disso, pode ser simples variáveis nos exercícios para que os alunos possam ter sucesso ou então, alterar constantemente os grupos de trabalho para que não haja subagrupamentos.

Considero que a produção e disseminação científica realizada através da publicação de capítulos de livros, comunicações orais e pósteres representou uma oportunidade única de desenvolvimento profissional. Este processo solicitou competências de investigação aplicada, de escrita académica e de comunicação pública, essenciais para a consolidação de uma identidade docente crítica e reflexiva. Tal como referem Cochran-Smith e Lytle (2009), o professor que investiga e partilha o conhecimento ultrapassa a condição de mero recetor de conhecimentos, afirmando-se como um produtor ativo de saberes pedagógicos significativos. Adicionalmente, a participação em eventos científicos potenciou a capacidade de argumentação e de diálogo interdisciplinar, dimensões valorizadas por Zeichner (2010) enquanto pilares de uma docência transformadora, orientada para a reflexão crítica.

1. Importância da Investigação no Contexto de Estágio Pedagógico

A investigação desenvolvida no EP constitui uma dimensão fundamental para a construção de uma prática docente sustentada, reflexiva e ajustada à complexidade do contexto escolar. Este processo possibilitou a articulação entre o conhecimento teórico e os desafios concretos da realidade educativa, o que permite ao professor intervir, paralelamente observa, questiona e reconstrói criticamente a sua própria ação pedagógica.

Neste sentido, a investigação revelou-se pertinente para ultrapassar uma visão tecnicista do ensino e favorecer a construção de uma identidade profissional crítica, autónoma e comprometida com a transformação educativa (Zeichner, 2010). Através deste processo, o professor estagiário afirma-se como agente de mudança, capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, ancoradas na análise crítica do contexto e numa reflexão contínua sobre a sua prática.

A identificação de problemas concretos, tais como a exclusão de determinados alunos, a rigidez metodológica ou as desigualdades ao acesso às aprendizagens, configurou um ponto de partida crucial para a definição de respostas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas por referenciais teóricos sólidos e validadas por abordagens metodológicas rigorosas. Tal processo reforçou a centralidade do professor enquanto investigador da sua própria prática e produtor de conhecimento, conforme defendem Cochran-Smith e Lytle (2009), uma vez que fomenta uma atitude investigativa permanente, crítica e orientada para a inovação educativa.

Considero que a investigação no EP possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais à docência, como a análise crítica de dados, a monitorização da aprendizagem, a adaptação de estratégias pedagógicas, a avaliação formativa e a intervenção ética sustentada. Furlong e Oancea (2007) sublinham que a investigação baseada na prática constitui uma condição indispensável para a legitimação do conhecimento pedagógico, desde que se encontre articulada no rigor científico, na pertinência contextual e numa intencionalidade claramente transformadora.

A meu ver, para além do valor formativo individual, a investigação gerada em contexto de estágio pode ainda repercutir-se na escola, ao estimular a reflexão colaborativa, a partilha sustentada e o desenvolvimento de ideias inovadoras.

2. Comunicações e Investigações Desenvolvidas

2.1. Capítulos de Livro

Foram publicados seis artigos sob a forma de capítulos de livro. Os três primeiros integram o capítulo intitulado “*Ação Científico-Pedagógica: Educação Física e Qualidade de Vida*”, fruto da ação realizada nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2025:

Sousa, J., **Silva, J.**, Coelho, F., Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). O papel da escola e das suas políticas na promoção de atividade física. (em prelo).

Silva, J., Sousa, J., Coelho, F., Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). Perceção dos Alunos sobre a utilização das Tecnologias Móveis: Relação com a Atividade Física e com os Encarregados de Educação e Professores. (em prelo).

Rodrigues, A., **Silva, J.**, Sousa, J., Silva, J., Bento, C., & Sabino, B. (2025). Níveis de atividade física em jovens: O impacto da Educação Física. (em prelo).

Os três artigos restantes foram publicados no capítulo de livro do “*XX Colóquio CIE-UMa: Do vale à montanha e do mar à serra – O espaço público da educação*”, realizado entre os dias 20 e 21 de fevereiro de 2025:

Sousa, J., **Silva, J.**, Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). O impacto das políticas escolares na promoção de hábitos de vida saudáveis. (em prelo).

Silva, J., Sousa, J., Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2025). Utilização de tecnologias móveis no processo de Ensino-Aprendizagem: Potencialidades e Fragilidades. (em prelo)

Rodrigues, A., **Silva, J.**, Sousa, J., Silva, J., & Bento, C. (2025). Políticas escolares sobre a utilização de tecnologias móveis: A opinião dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. (em prelo).

2.2. Livro de Atas

Para o Livro de Atas do “*International Seminar Sport and Science 2025*”, foram submetidos dois artigos:

Sousa, J., **Silva, J.**, Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Physical education and health guidelines for the inclusion and exercise prescription for students with asthma and type-1 diabetes mellitus. (em prelo).

Silva, J., Sousa, J., Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Adapted Sports in Physical Education: A Pedagogical Approach to Promoting Awareness of Diversity. (em prelo).

2.3. Resumos

No que respeita aos resumos, foram publicados quatro. Os três primeiros constam do Livro de Atas do “*XX Colóquio CIE-UMA: Do vale à montanha e do mar à serra – O espaço público da educação*”, realizado entre os dias 20 e 21 de fevereiro de 2025:

Sousa, J., **Silva, J.**, Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). O impacto das políticas escolares na promoção de hábitos de vida saudáveis. In A., Kot-Kotecki, C., Gonçalves., C., Fino., E., Fernandes., É., Freitas., F., Correia., G., Pereira, J., Fernandes, L., Vares, L., Rodrigues, M., Camacho, N., Fraga, S., Silva & S., Martins. (Orgs.). *Do vale à montanha e do mar à serra – O espaço público da educação* (p.62). Universidade da Madeira.

Silva, J., Sousa, J., Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2025). Utilização de tecnologias móveis no processo de Ensino-Aprendizagem: Potencialidades e Fragilidades. In A., Kot-Kotecki, C., Gonçalves., C., Fino., E., Fernandes., É., Freitas., F., Correia., G., Pereira, J., Fernandes, L., Vares, L., Rodrigues, M., Camacho, N., Fraga, S., Silva & S., Martins. (Orgs.). *Do vale à montanha e do mar à serra – O espaço público da educação* (p.63). Universidade da Madeira.

Rodrigues, A., **Silva, J.**, Sousa, J., Silva, J., & Bento, C. (2025). Políticas escolares sobre a utilização de tecnologias móveis: A opinião dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. In A., Kot-Kotecki, C., Gonçalves., C., Fino., E., Fernandes., É., Freitas., F., Correia., G., Pereira, J., Fernandes, L., Vares, L., Rodrigues, M., Camacho, N., Fraga, S., Silva & S., Martins. (Orgs.). *Do vale à montanha e do mar à serra – O espaço público da educação* (p.70). Universidade da Madeira.

O quarto resumo foi publicado no Livro de Atas do “*1.º Congresso Internacional – Perspetivas Multidisciplinares sobre Género e Inclusão*”, realizado entre os dias 13 e 14 de março de 2025:

Silva, J., Sousa, J., & Rodrigues, A. (2025). Inclusão na Educação Física, das fragilidades às potencialidades. (em prelo).

2.4. Comunicações Orais e Pósteres

No total, foram realizadas cinco comunicações orais e duas em formato de póster. A primeira comunicação oral teve lugar no “1.º Congresso Internacional – Perspetivas Multidisciplinares sobre Género e Inclusão”, realizado entre os dias 13 e 14 de março de 2025:

Silva, J., Sousa, J., & Rodrigues, A. (2025). Inclusão na Educação Física, das fragilidades às potencialidades.

A comunicação oral seguinte foi apresentada na “Ação Científico-Pedagógica: Educação Física e Qualidade de Vida”, realizada nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2025:

Silva, J., Sousa, J., Coelho, F. & Rodrigues, A. (2025). Atividade Física, Competências Sociais e Pessoais: A relação com as tecnologias móveis e a Educação Física.

As três últimas comunicações orais foram apresentadas no “XX Colóquio CIE-UMA: Do vale à montanha e do mar à serra – O espaço público da educação”, realizado entre os dias 20 e 21 de fevereiro de 2025:

Sousa, J., **Silva, J.**, Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). O impacto das políticas escolares na promoção de hábitos de vida saudáveis.

Silva, J., Sousa, J., Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2025). Utilização de tecnologias móveis no processo de Ensino-Aprendizagem: Potencialidades e Fragilidades.

Rodrigues, A., **Silva, J.**, Sousa, J., Silva, J., & Bento, C. (2025). Políticas escolares sobre a utilização de tecnologias móveis: A opinião dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação.

Relativamente às comunicações em formato de póster, foram realizadas no *International Seminar Sport and Science 2025*, tendo sido submetidos dois artigos correspondentes:

Sousa, J., **Silva, J.**, Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Physical education and health guidelines for the inclusion and exercise prescription for students with asthma and type-1 diabetes mellitus.

Silva, J., Sousa, J., Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Adapted Sports in Physical Education: A Pedagogical Approach to Promoting Awareness of Diversity.

A seleção dos temas investigados não foi arbitrária, mas resultou de uma análise crítica ao contexto da escola. A elevada presença de alunos com necessidade (n=202), demonstrou a urgência de aprofundar conhecimentos e práticas no domínio da inclusão, de modo a assegurar respostas pedagógicas equitativas e ajustadas. Paralelamente, procurou-se analisar os efeitos e as consequências do uso excessivo das tecnologias móveis, dado que os alunos despendem uma parte significativa do seu tempo em atividades digitais.

3. Utilização das Tecnológicas Móveis no Contexto Escolar

A crescente presença das tecnologias móveis no quotidiano escolar tem suscitado uma reflexão crítica sobre os seus impactos nos comportamentos sedentários e nos níveis de AF dos alunos. A adolescência, sendo uma fase decisiva na construção de hábitos duradouros de saúde, exige uma intervenção consciente da escola, enquanto agente de promoção de estilos de vida ativos. Embora as tecnologias móveis tenham sido encaradas de forma restritiva, associados à distração e a comportamentos sedentários, evidência recente (Goodyear et al., 2025) demonstra que a sua proibição não se traduz num aumento significativo da prática física, o que desafia a eficácia de abordagens meramente punitivas. Mais do que restringir a tecnologia móvel, importa educador para um uso equilibrado, crítico e funcional, capaz de articular a literacia digital com a promoção da saúde.

A investigação tem demonstrado que as consequências negativas do tempo de ecrã se intensificam sobretudo quando os limites ultrapassam 2 horas diárias (Wang et al., 2023). Tal sugere que a problemática não se limita na tecnologia em si, mas na sua gestão desregulada. O uso intensivo associa-se, não só a menores níveis de AF, mas também a quebras no desempenho académico (Priftis & Panagiotakos, 2023). Neste contexto, a

escola deve assumir uma postura pedagógica integradora, de modo a criar quadros estruturados de prática física atrativa e significativa, seja através de programas gamificados, desafios interativos ou valorização dos tempos não letivos (Howie & Perryman, 2023).

Considero que o papel do professor se torna, assim, determinante. Para além de controlar o uso das tecnologias, deve promover a sua integração pedagógica crítica, transformando-os em recursos que potenciem aprendizagens ativas, colaborativas e corporalmente envolventes. Adicionalmente, é fundamental envolver os alunos num processo de consciencialização crítica, de forma a promover o uso responsável da tecnologia e a sua utilização como estímulo para a prática motora.

Esta visão, que articula a inclusão digital com a promoção da AF, encontra-se alinhada com os princípios do PASEO, que valoriza tanto a utilização responsável da tecnologia como a adoção de estilos de vida saudáveis. Ao abandonar a lógica punitiva e assumir a tecnologia como instrumento educativo, a escola promove o seu papel de formar indivíduos ativos, críticos e resilientes, capazes de responder às exigências complexas do século XXI.

4. Inclusão nas Aulas de Educação Física

A crescente heterogeneidade das comunidades escolares coloca à EF a responsabilidade de se afirmar como um espaço privilegiado de promoção da inclusão, dimensão ética, social e pedagógica. O contexto específico da escola, que acolhe mais de 200 alunos com NE, demonstrou a urgência desta reflexão e a necessidade de práticas transformadoras.

A investigação desenvolvida não se limitou a uma perspetiva tradicional de inclusão, centrada exclusivamente nos alunos com deficiência, mas assumiu uma abordagem mais holística, contemplando igualmente aqueles que evidenciavam baixos níveis de proficiência motora ou condições de saúde condicionantes da sua participação plena nas atividades. Esta conceção consolidou a compreensão da inclusão como um processo dinâmico e inacabado, que requer transformações de natureza estrutural, curricular e cultural, a fim de garantir ambientes de aprendizagem equitativos, participativos e acolhedores para todos os alunos (Bossaert et al., 2011).

Na prática letiva, demonstrou-se a necessidade de implementar estratégias distintas que garantissem a participação significativa de todos os alunos. A introdução de desportos adaptados, como o Boccia, o Goalball, o Voleibol Sentado ou a Orientação de Precisão, revelou um elevado potencial inclusivo, ao permitir a integração efetiva de alunos com NE e, simultaneamente, ao promover o desenvolvimento de competências sociais nos restantes alunos. A evidência científica corrobora estes resultados, uma vez que realçam benefícios claros ao nível da empatia, da autoestima e da cooperação (Isidoro-Cabañas et al., 2023).

No entanto, a experiência revelou algumas limitações. Embora o compromisso com práticas inclusivas, nem sempre foi possível responder plenamente às necessidades individuais, realidade que vai ao encontro da insuficiente preparação inicial e contínua de muitos professores para lidar com a diversidade (Fiorini & Manzini, 2014). Esta constatação reforçou a relevância da investigação e fundamentou a dinamização de duas atividades internas de sensibilização, as quais contribuíram para a construção de uma cultura escolar mais consciente, crítica e orientada para a valorização da inclusão.

Por fim, considero que a EF deve ser concebida como promotora de qualidade educativa para todos os alunos e deve superar a mera dimensão normativa ou legal. A criação de ambientes inclusivos potencializadores de aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento de competências socio-emocionais, atitudes cooperativas e um aumento do sentido de pertença (Horvat et al., 2019). Sendo assim, a inclusão deve, por conseguinte, ser entendida como um eixo estruturante da educação para a cidadania e para a promoção da justiça social, em consonância com a perspetiva de uma escola democrática, plural e participativa (Daniels, 2000).

Capítulo X – Participação Ativa na Comunidade Escolar

O EP não se reduziu a um exercício de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas traduziu-se numa experiência de transformação curricular e de construção coletiva dentro do grupo disciplinar e da escola de acolhimento. A participação ativa em diferentes contextos permitiu reconhecer a complexidade das práticas educativas, nas quais a teoria só ganha sentido quando colocada em diálogo com a ação concreta. Desta forma, os contributos desenvolvidos assumiram um duplo propósito: por um lado, responder às necessidades específicas da escola e do grupo disciplinar; por outro, afirmar uma visão pedagógica fundamentada em princípios de inclusão, inovação e cooperação.

No entanto, importa realçar que este processo não esteve isento de desafios. A articulação entre as exigências institucionais e as intencionalidades pedagógicas revelou tensões inerentes ao exercício docente em formação, o que exigiu uma reflexão constante sobre os limites e as possibilidades de intervenção. Neste sentido, o percurso realizado demonstrou que o verdadeiro impacto do estágio não reside somente na execução de tarefas ou na adesão a normas estabelecidas, mas sim na capacidade de questionar, reformular e propor alternativas que contribuam para a melhoria curricular e para a consolidação de uma escola mais inclusiva.

1. Contributos para o Grupo de Educação Física

1.1. Manual de Intervenção em Desportos Adaptados

A conceção do manual de intervenção representou um contributo relevante para a consolidação de práticas inclusivas em EF, assumindo simultaneamente valor técnico, pedagógico e simbólico. Num contexto escolar cada vez mais heterogéneo, em que se exigem respostas diferenciadas, este recurso procurou operacionalizar a inclusão de forma pedagógica, organizacional e humanista. Ao integrar modalidades adaptadas como o *Boccia*, o *Goalball*, o Voleibol Sentado e a Orientação de Precisão, o manual não só promoveu a participação de alunos com diferentes tipos de deficiência, assim como sensibilizou a comunidade educativa para os valores da diversidade e do respeito mútuo.

A criação deste recurso por um professor estagiário revela-se particularmente significativa, uma vez que rompe com a lógica transmissiva e hierárquica que tende a

caracterizar a formação inicial e permite afirmar o estagiário como sujeito ativo na produção do conhecimento. O manual, ao ser elaborado com fundamentação científica sólida, posiciona-se como um instrumento de capacitação docente e possibilita que qualquer docente integre práticas inclusivas de forma confiante e sustentada.

Para além do seu impacto imediato, este contributo adquire um carácter de continuidade, pode funcionar como legado profissional que pode ser apropriado, adaptado e enriquecido por outros docentes. Assim, o manual reforça a cultura colaborativa da escola e traduz-se num gesto de responsabilidade profissional e de solidariedade pedagógica, alinhado com a missão da escola pública comprometida com a justiça social, a equidade e o sucesso educativo de todos os alunos.

1.2. Manual de Intervenção para Outras Condições de Saúde

O segundo contributo materializou-se na conceção de um manual de recomendações práticas para a inclusão e prescrição de exercícios em alunos com Diabetes Mellitus tipo 1 e Asma. Este instrumento surgiu da verificação de lacunas significativas na formação dos professores de EF e da ausência de orientações operacionais claras que fundamentassem uma intervenção pedagógica eficaz juntos dos alunos. A insegurança e a impreparação reveladas por muitos docentes, demonstraram a urgência de disponibilizar um instrumento acessível, cientificamente validado e pedagogicamente sustentado.

O manual estruturou-se em torno de princípios de segurança, estratégias de inclusão e propostas de AF adaptada, procurando não só assegurar a proteção dos alunos, mas sobretudo garantir a sua participação plena e equitativa nas aulas. Ao fazê-lo, combate práticas de exclusão implícita, muitas vezes motivadas pelo excesso de prudência ou pelo desconhecimento técnico, que acabam por desenvolver desigualdades.

Este contributo assume particular importância num cenário educativo que valoriza a personalização das aprendizagens e a promoção do bem-estar como pilares de uma escola inclusiva. Para além da sua função imediata, o manual constitui uma oportunidade para impulsionar políticas escolares mais integradas no domínio da saúde em contexto educativo, reforçando a cultura organizacional e a responsabilidade ética da escola perante a diversidade de alunos.

1.3. Reformulação dos Conteúdos a Lecionar na Escolar

Entre os contributos mais significativos do EP destaco o levantamento crítico do quadro de AF em vigor no 3.º ciclo e no ensino secundário. Este trabalho evidenciou incongruências estruturais entre a organização curricular da escola e as orientações nacionais (AE), o que revela a rigidez de um modelo que se mantém fechado, pouco flexível e desajustado às necessidades dos alunos. A tentativa de integrar a Natação como conteúdo anual expôs de forma clara a limitação de um sistema que, em contradição com os princípios de autonomia e diferenciação pedagógica, inviabiliza a inovação curricular e a inclusão de matérias reconhecidas pelo seu valor formativo, como a segurança aquática, a ApF global e a adaptação a diferentes meios.

Mais grave ainda é a exclusão de conteúdos expressamente previstos nos documentos normativos nacionais, como a ausência da ARE devidamente especificada, contrastando com áreas como a Ginástica, tratadas com maior detalhe. Esta assimetria revela a prevalência de tradições escolares enraizadas sobre uma construção curricular criteriosa, atualizada e sustentada. A mesma lógica se estende à Orientação, cuja implementação tardia e enquadramento redutor no domínio do Atletismo negligenciam o seu potencial cognitivo, interdisciplinar e de desenvolvimento da autonomia. A falta de matérias emergentes como o *Padel*, o *Squash* ou o *Ultimate Frisbee* reforça o desfasamento entre a realidade escolar e a diversidade das práticas corporais que marcam a vivência juvenil contemporânea.

A importância deste levantamento reside no facto de transcender a dimensão administrativa, assumindo-se como uma intervenção pedagógica, ética e política. A atualização curricular não é só uma questão de gestão de conteúdos, mas um compromisso com os princípios de inclusão, equidade e relevância social que orientam a EF. Ao denunciar a estagnação normativa e propor alternativas viáveis, o núcleo de estágio demonstrou a necessidade de alinhar as ofertas pedagógicas com os referenciais nacionais, os desafios sociais e os interesses diversificados dos alunos.

2. Contributos para a Comunidade Escolar

2.1. Ficha de Registo de Outras Condições de Saúde dos Alunos

Um dos contributos mais relevantes decorrentes da minha intervenção pedagógica consistiu na criação de uma Ficha de Registo de Condições de Saúde, destinada a ser preenchida pelos EE no ato da matrícula e atualizada sempre que tal se justifique. Esta proposta surgiu da identificação de uma falha estrutural na comunicação entre as famílias e os professores de EF, observada de forma sistemática durante o estágio: a inexistência de um mecanismo formal e eficaz que permitisse o acesso, por parte dos professores, a informação clínica pertinente sobre os seus alunos.

A ausência de dados clínicos atualizados compromete não só a segurança dos alunos durante a prática de exercício físico, como também limita a implementação de uma pedagogia diferenciada, inclusiva e adaptadas às necessidades individuais. Tal constatação reforça a necessidade de criar mecanismos institucionais que possibilitem a recolha, a sistematização e partilha ética dessa informação, o que garante simultaneamente o respeito pela confidencialidade e a eficácia da intervenção educativa.

A ficha proposta reveste-se, assim, de uma dupla função: (i) por um lado, de natureza pedagógica, ao facultar ao docente elementos que lhe possibilitem planear e adequar as suas estratégias didáticas e (ii) por outro lado, de natureza preventiva, ao contribuir para a mitigação de riscos e para a salvaguarda da integridade física dos alunos nas aulas de EF.

2.2. Perspetiva Crítica Sobre Uma Participação Escolar Alargada

Os contributos dados à escola assumiram distintas expressões, das quais se realçam a participação em diversas atividades internas, a dinamização de iniciativas junto da UEE e o envolvimento em ações de acolhimento do 1.º ciclo. Estes três eixos refletem uma intervenção que ultrapassou a esfera restrita da disciplina de EF, o que revela uma preocupação com a identidade institucional, a inclusão e a articulação entre ciclos de ensino.

No que toca às atividades internas, a colaboração em atividades como o Corta-Mato, a Semana Cultural ou o *Laser-Run* não deve ser entendida apenas como apoio logístico ou recreativo. Estas atividades representam espaços de socialização, de

promoção de saúde e de afirmação cultural da escola. Contudo, existe o risco de se tornarem meras ações sem impacto continuado, pelo que o envolvimento assumido procurou imprimir-lhes intencionalidade pedagógica, articulando-os com a promoção de literacia motora, da participação inclusiva e da construção de uma identidade escolar partilhada.

Relativamente à atividade dirigida à UEE assumiu especial importância ao promover a participação ativa de aluno com necessidade. Este contributo não se esgotou na dimensão pontual do evento, mas procurou desconstruir a perceção da UEE como espaço isolado. Ainda assim, importa reconhecer que estas ações, embora cruciais, apenas se tornam plenamente transformadoras quando inseridas em estratégias de continuidade, de modo a evitar que a inclusão se resuma a momentos simbólicos.

Por sua vez, a participação na atividade de acolhimento ao 1.º ciclo constituiu um contributo estratégico, não só para facilitar a transição dos alunos, como também para projetar uma imagem positiva da escola junto das famílias e da comunidade. O foco dado às experiências lúdico-desportivas permitiu associar este momento inaugural a valores pedagógicos centrais, como a cooperação, o respeito pelas regras e o desenvolvimento da literacia motora. Sendo assim, o contributo ultrapassou a dimensão promocional da escola e promoveu a sua missão educativa, uma vez que garantiu que a integração dos alunos não se limitasse a um processo de adaptação administrativa, mas sim formativa.

Considerações Finais

Concluir o EP não constitui unicamente o encerramento de uma etapa acadêmica, mas antes o culminar de um processo formativo intenso, exigente e profundamente enriquecedor. Este percurso foi pautado por desafios complexos, decisões pedagógicas quotidianas e momentos de incerteza, mas igualmente por vivências enriquecedoras, conquistas emocionantes e aprendizagens com elevado valor profissional e pessoal. A jornada do professor estagiário distingue-se por uma progressão permanente, na qual a prática educativa, por vezes idealizada, se confronta com a realidade concreta das escolas, dos alunos e das estruturas educativas. Este confronto deu origem a um espaço de maturação profissional, em que o conhecimento teórico, as experiências vividas e a reflexão crítica se entrelaçaram para formar um referencial de ação pedagógica consciente e comprometida.

As emoções experienciadas ao longo do estágio foram intensas e diversas. As fases iniciais foram marcadas por sentimentos de insegurança, receio do fracasso e ansiedade perante a responsabilidade de estar à frente de uma turma. Progressivamente, estas emoções deram lugar à confiança, ao entusiasmo e uma satisfação autêntica de ensinar. Tal como salientado por Descoedres e colaboradores (2022), os estagiários de EF vivem eventos emocionalmente significativos que impactam diretamente o seu bem-estar e a sua identidade docente. A capacidade de gerir estas emoções, sem as suprimir, constituiu uma competência desenvolvida ao longo do percurso, revelando-se fundamental para sustentar uma intervenção pedagógica equilibrada, sensível e eficaz.

Entre as principais dificuldades enfrentadas, destaco a gestão do tempo letivo, a adaptação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos, as limitações de infraestruturas e materiais e a imprevisibilidade inerente ao contexto escolar. No entanto, conforme assinalam Aghabarari e Rahimi (2020), é precisamente nos desafios concretos do estágio que os professores em formação reconhecem de forma mais evidente o seu progresso profissional, sendo a prática educativa real o contexto privilegiado para testar, ajustar e consolidar competências pedagógicas. Cada obstáculo superado representou uma oportunidade de reconstrução pessoal e profissional, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma prática docente mais sólida e intencional.

O papel dos professores orientadores revelou-se absolutamente determinante neste percurso. A sua experiência, capacidade de escuta e orientação crítica possibilitaram

o desenvolvimento de um processo de supervisão formativa efetiva, estruturada e colaborativa. Maphalala (2013) defende que o orientador não é só um modelo técnico, mas um mediador de significados, capaz de guiar o estagiário na análise e interpretação das situações pedagógicas. A presença atenta e o *feedback* construtivo dos orientadores constituíram pilares fundamentais para a consolidação da minha prática docente e para a tomada de decisões fundamentadas.

Para além das aprendizagens planeadas, o estágio tornou-se igualmente um espaço fértil em aprendizagens informais e não estruturadas, que emergiram da observação direta, da interação e da gestão de situações inesperadas. Estas vivências contribuíram, de forma determinante, para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Arslan (2023) sublinha que os contextos informais de aprendizagem, frequentemente subvalorizados, desempenham um papel crucial na construção da identidade docente, pois permitem ao futuro professor negociar crenças, valores e significados de forma mais autêntica e situada.

Importa igualmente destacar o impacto da investigação na consolidação da minha prática pedagógica. A concretização de projetos centrados na temática da inclusão e na utilização de tecnologias móveis em contexto educativo possibilitou o estabelecimento de pontes entre investigação e ação, o que promoveu uma docência mais fundamentada, questionadora e inovadora. Conforme argumentam Obwegeser e Papadopoulos (2016), a integração da investigação no quotidiano letivo reforça o desenvolvimento profissional e promove uma cultura de melhoria contínua, beneficiando simultaneamente os professores e os alunos.

Para além da intervenção efetuado no ensino Secundário, tive ainda a oportunidade de contactar com realidades educativas distintas através do ensino no 2º Ciclo do Ensino Básico e, de forma pontual, com o 1º Ciclo, no âmbito de uma atividade promovida pela escola. Esta vivência ampliou significativamente a minha perceção das especificidades de cada ciclo de ensino, o que exigiu uma adaptação contínua das estratégias pedagógicas em função do estágio de desenvolvimento dos alunos, da sua maturidade psicomotora, assim como das dinâmicas relacionais predominantes em cada contexto. O contacto direto com diferentes níveis de ensino reforçou a minha flexibilidade pedagógica, a capacidade de comunicação e a sensibilidade para adequar as propostas de ensino às necessidades concretas dos alunos. Esta experiência transversal, apesar de ter sido desafiante, revelou-se decisiva para a construção de uma visão mais holística da

função docente e permitiu consolidar competências essenciais para uma prática pedagógica diferenciada, inclusiva e ajustada à diversidade etária e formativa dos alunos.

O EP constituiu, assim, um conjunto de vivências profundamente significativas, que influenciaram a minha identidade enquanto professor e investigador em formação. Concluo este percurso com uma consciência mais clara das exigências da profissão, com uma prática mais alicerçada em fundamentos teóricos e com um compromisso ético renovado com os princípios e valores da escola pública. Ser professor de EF é muito mais do que ensinar gestos motores ou avaliar desempenhos físicos. Implica, acima de tudo, contribuir para a formação integral dos alunos, para a construção de uma sociedade mais equitativa e para a afirmação de uma docência humanizada, crítica e transformadora.

Finalizo o meu relatório com a convicção de que educar vai muito além do ato de ensinar conteúdos ou de desenvolver competências físicas. A educação é um processo de construção coletiva, em que cada elemento da comunidade educativa participa de forma ativa. Deste modo, a expressão “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” simboliza de forma plena a essência desta vivência. Aprendi que o papel do professor se expande para além do espaço da aula, uma vez que pretendo ser um promotor de valores e catalisar uma cultura escolar que acredite que cada criança é, de facto, uma responsabilidade de todos.

Referências Bibliográficas

- Abreu C., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A., & Gouveia, É. (2014). A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, A. Correia. (Eds). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp.158-163). Universidade da Madeira.
- Aghabarari, M., & Rahimi, M. (2020). EFL Teachers' Conceptions of Professional Development during the Practicum: Retrospective Perceptions and Prospective Insights. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(6), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00084-0>
- Alves, M., & Duarte, E. (2010). Inclusive process in physical education classes: a study on sociometric test. *Journal of Physical Education*, 10(3), 479-491. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i3.7764>
- Andersson, E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- Anghel, M., Jaradat, M., Gherman, C., & Gabrea, R. (2015). The Place and the Importance of Human Resource in Secondary Education. *Valahian Journal of Economic Studies*, 6(1), 87-92.
- Armour, K. (2014). *Pedagogical Cases in Physical Education and Youth Sport* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795927>
- Arslan, O. (2023). Supporting teacher identity development of preservice middle school mathematics teachers in informal learning environments. *Reflective Practice*, 25(1), 58–73. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2285841>
- Backman, E., Tolgfors, B., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2021). How does physical education teacher education matter? A methodological approach to understanding transitions from PETE to school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 421-424. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990248>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bailon, L. (2024). Teaching strategies in swimming and aquatics. *Dalat University Journal of Science*, 14(2), 37-49. <http://dx.doi.org/10.37569/DalatUniversity.14.2.1126>
- Baker, E. L., O'Neil, H. F., & Linn, R. L. (2004). Validity issues for accountability systems. In L. Shepard, J. Hannaway, & E. Baker (Eds.), *Standards and accountability in schools* (pp. 47–72). Brookings Institution Press.

- Bañuelos, F. S. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos, Editorial, S.L. <https://books.google.pt/books?id=jDZRAAAACAAJ>
- Barber, W. (2016). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Barbosa, T., Costa, M., Marinho, D., Queirós, M., Costa, A., Cardoso, L., Martins, M., Leite, F., Machado, J., & Silva, J. (2022). *Manual de referência FPN para o ensino e aperfeiçoamento em natação: Um modelo multidisciplinar* (2ª ed.). Federação Portuguesa de Natação.
- Basílio, C., Ascensão, M., Carvalho, J. & Rodrigues, A. (2016). Orientação e geocaching: Uma abordagem em contexto escolar. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, R. Alves, (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 117-133). Universidade da Madeira.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. FMH.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55, 735–752. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1>
- Bettencourt, D. (2023). *Idade relativa na educação física: O seu efeito nas classificações e na aptidão física*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43788>
- Bezerra, D., Santos, C., Lima, S., Lucena, E., & Ferreira, E. (2022). Ensino híbrido na formação em saúde: uma revisão sistemática. *Revista Cuidarte*, 13(1), e8. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.2051>
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Peter, M., & Clapham, S. (2012). Professional development, changes in teacher practice and improvements in Indigenous students' educational performance: A case study from New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 694-705. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.002>
- Black, P. & William, D. (2010). Inside the black box raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5 31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal*

of *Inclusive Education*, 17(1), <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464> 60–79.

- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://books.google.pt/books?id=nKks5TIC_zEC
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://books.google.pt/books?id=9W_VB5TjxxoC
- Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120. <https://doi.org/10.1080/02607470500127236>
- Caldeira, J. (2008). *A Acção Homeodinâmica: A Caminho de uma Caoicologia do Homem no Desporto* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1435>
- Camargo, C., Camargo, M., & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Campbell, M., Edwards, E. J., Pennell, D., Poed, S., Lister, V., Gillett-Swan, J., Kelly, A., Zec, D., & Nguyen, T.-A. (2024). Evidence for and against banning mobile phones in schools: A scoping review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 242-265. <https://doi.org/10.1177/20556365241270394>
- Carmen, R. & Elena, D. (2011). Motivation and Sports Games in the Physical Education Sports Lesson a Student from the University of Medicine and Pharmacy "Carol Davila". *Journal of Social Sciences*, 7(4), 485-494. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.485.494>
- Carmona, A. (2012). *A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1563>
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Um estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade*

- de ensino*. [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/8843>
- Carvalho, R., & Abreu, C. (2018). Students' Characteristics and Teachers' Estimates about Their Academic Achievement. *Padêia*, 28(e2808). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2808>
- Carvalho, R., & Abreu, C. (2018). Students' Characteristics and Teachers' Estimates about Their Academic Achievement. *Padêia*, 28(e2808). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2808>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., Goodyear, V.A., & Armour, K.M. (2016). *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical cases* (1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315670164>
- Chand, S. P. (1995). Constructivism in education: Exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Science and Research*, 12(7), 274-278. <http://dx.doi.org/10.21275/SR23630021800>
- 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>
- Claessens, L. C., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., & den Brok, P. J. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Clipa, O. (2025). Self-Assessment in Teacher Education: Impact for Educational Evaluation. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 17(1), 116-137. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/943>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press. <https://books.google.pt/books?id=CT0SBQAAQBAJ>
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF. In: H., Lopes, É., Gouveia, A., Rodrigues, A., Correia, J., Simões & R., Alves. (Eds). *Didática da Educação Física – perspectivas, interrogações e alternativas*. (pp. 139-175). Universidade da Madeira.
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a

- Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467-480.
<https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed: Beyond Rhetoric?* Falmer Press.
<https://books.google.pt/books?id=xWVXAAAAYAAJ>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Wiley. <https://books.google.pt/books?id=ETQd-zD8RUC>
- Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: Implications for development of talent in sport. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 21–34.
- Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: Implications for development of talent in sport. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 21–34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Descoedres, M., Cece, V., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education*, 7, 970971.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970971>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222.
<https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Ekelund, U., Tarp, J., Steene-Johannessen, J., Hansen, B. H., Jefferis, B., Fagerland, M. W., Whincup, P., Diaz, K. M., Hooker, S. P., Chernofsky, A., Larson, M. G., Spartano, N., Vasan, R. S., Dohrn, I. M., Hagströmer, M., Edwardson, C., Yates, T., Shiroma, E., Anderssen, S. A., & Lee, I. M. (2019). Dose-response associations between accelerometry measured physical activity and sedentary time and all cause mortality: systematic review and harmonised meta-analysis. *BMJ*, 366, 14570. <https://doi.org/10.1136/bmj.14570>
- Ennis C. D. (2017). Educating Students for a Lifetime of Physical Activity: Enhancing Mindfulness, Motivation, and Meaning. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>

- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (1^o ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Farhang, Q., Hashemi, A., & Ghorianfar, A. (2023). Lesson plan and its importance in the teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(8), 5901-5913. <http://dx.doi.org/10.47191/ijcsrr/V6-i8-57>
- Farrow, D., & Reid, M. (2008). Skill acquisition in tennis. In A., Lees, D., Cabello, G., Torres (Eds.) *Science and Racket Sports IV* (pp. 231–242). Routledge.
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-Sided Games as a Methodological Resource for Team Sports Teaching: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1884. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061884>
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J. & Lopes, H. (2022). *A personalização da aprendizagem nas atividades desportivas de adaptação ao meio*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/4877>
- Fiorini, M., & Manzini, E. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387-404. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O’Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 767–783). SAGE Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freitas, D. (2015). *Relatório de estágio de educação física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/1055>
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. <https://books.google.pt/books?id=OlhdCwAAQBAJ>
- Furlong, J., & Oancea, A. (2007). Assessing quality in applied and practice-based research in education: continuing the debate. *Research Papers in Education*, 22(2), 115–118. <https://doi.org/10.1080/02671520701296015>
- Garganta J. & Pinto, J. (1995). O ensino do Futebol. In: A, Graça & J. Oliveira (Eds.). *O Ensino dos Jogos Desportivos* (p. 95-135). Centro de Estudos dos Jogos Desportivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Gladwell, V. F., Brown, D. K., Wood, C., Sandercock, G. R., & Barton, J. L. (2013). The great outdoors: how a green exercise environment can benefit all. *Extreme physiology & medicine*, 2(1), 3. <https://doi.org/10.1186/2046-7648-2-3>
- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M., & Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): a cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe*, 51, 101211. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>
- Gorbet, M. (1988). *Contemporary choreography at work: A new method of recording the choreographic process*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Middlesex]. <https://repository.mdx.ac.uk/item/84w7w>
- Green, K. (2012). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357–375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (2007). *Designing Effective Instructional Tasks for Physical Education and Sports*. Human Kinetics. <https://books.google.pt/books?id=hlaHJcybXHAC>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Halim, S., Wahid, R., & Halim, T. (2018). Classroom Observation: A Powerful Tool for Continuous Professional Development (CPD). *International Journal on Language Research and Education Studies*, 2(2), 162-168. <http://dx.doi.org/10.30575/2017/IJLRES-2018050801>
- Hardman, K. (2010). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5–28.
- Hardman, K., & Green, K. (2011). *Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives*. Meyer & Meyer Sport. <https://books.google.pt/books?id=Nmz1DwAAQBAJ>
- Hastie, P., & Trost, S. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64-74. <https://doi.org/10.1123/pes.14.1.64>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*. Taylor & Francis. <https://books.google.pt/books?id=GF86qQP7x54C>
- Hellison, D. (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics. <https://books.google.pt/books?id=mvB6DwAAQBAJ>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2023). Formative and shared assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493-510. <https://doi.org/10.1177/1356336x231220995>
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317–336. <https://doi.org/10.1080/13573320701464275>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Horvat, M., Croce, R., Pesce, C., & Fallaize, A. E. (2019). *Developmental and Adapted Physical Education: Making Ability Count*. Taylor & Francis. <https://books.google.pt/books?id=1EmMDwAAQBAJ>
- Howie, E. K., & Perryman, K. L. (2023). Revisiting Recess: A Mixed-Methods Study to Understand Physical Activity During Changing Recess Policies. *American Journal of Health Education*, 54(6), 417-428. <https://doi.org/10.1080/19325037.2023.2253874>
- Howie, E. K., Beets, M. W., & Pate, R. R. (2018). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th-grade students: A dose–response. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.05.002>
- Hwang, G., Chang, S., Chen, P., & Chen, X. (2018). Effects of integrating an active learning-promoting mechanism into location-based real-world learning environments on students' learning performances and behaviors. *Education Tech Reserach Dev*, 66, 451-474. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9567-5>
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. G. (2005). The conceptual process of skill progression development in artistic gymnastics. *Journal of Sports Sciences*, 23(10), 1089–1099. <https://doi.org/10.1080/02640410500130763>
- Isidoro-Cabañas, E., Soto-Rodríguez, F. J., Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2023). Benefits of Adaptive Sport on Physical and Mental Quality of Life

- in People with Physical Disabilities: A Meta-Analysis. *Healthcare*, 11(18), 2480. <https://doi.org/10.3390/healthcare11182480>
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2015). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Karkou, V. & Meekmus, B. (2017). Dance movement therapy for dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011022.pub2>
- Keating, X. D., Harrison, L., Dauenhauer, B., & Lambdin, D. (2010). Changes in K–12 Physical Education Programs From 2001 to 2006. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 180–188. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599665>
- Kim, H. D., & Cruz, A. B. (2024). Leadership practices of physical education teachers and student-related outcomes: a systematic mixed method review and analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1284563. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442014>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Taylor & Francis. <https://books.google.pt/books?id=ZNKLAGAAQBAJ>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krotee, M., & Bucher, C. (2006). *Management of Physical Education and Sport*. McGraw-Hill Companies Incorporated. <https://books.google.pt/books?id=IS0PSQAACAAJ>
- Langendorfer, S., & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children*. Human Kinetics Publishers. <https://books.google.pt/books?id=0L0L11uQV4sC>
- Lieberman, J., & Houston-Wilson, C. (2017). *Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone* (3^a ed.). Human Kinetics. <https://books.google.pt/books?id=bvR6DwAAQBAJ>

- Lika, M. (2017). The Impact of Curricula and Lesson Planning in the Teaching Process. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences*, 3(1), 240-247.
- Liu, Y., Yin, X., Zhang, F., Li, Y., Bi, C., Sun, Y., Li, M., & Zhang, T. (2022). Relationship between waist circumference and cardiorespiratory fitness in Chinese children and adolescents: Results from a cross-sectional survey. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2021.10.004>
- Lleixà, T., & Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Lolowang, D., Rakian, S., Podung, B. J., & Mangindaan, J. (2023). The Influence of Application of Command Teaching Style Improves School Students' Freestyle Swimming Learning Outcomes. *Novateur Publications*, 67–78.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., Prudente, J., Antunes, H., & Gouveia, É. (2022). A personalização do processo pedagógico – O diálogo professor-aluno. In A. Duarte & N. Cristovão (Orgs.), *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 186-190). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022lopesrodrigues>
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., Vicente, A., Fernando, C., & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). In H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. Correia & R. Alves. (Coords.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6-12). Universidade da Madeira.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education – A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Maphalala, M. (2013). Understanding the Role of Mentor Teachers during Teaching Practice Session. *International Journal of Educational Sciences*, 5(2), 123-130. <http://dx.doi.org/10.1080/09751122.2013.11890069>

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- McAfee, R. (2009). *Table Tennis: Steps to Success*. Human Kinetics.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv22tnmnn>
- Medrano, M., Cadenas-Sánchez, C., Oses, M., Villanueva, A., Cabeza, R., Idoate, F., Sanz, A., Rodríguez-Vigil, B., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., & Labayen, I. (2022). Associations of fitness and physical activity with specific abdominal fat depots in children with overweight/obesity. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 32(1), 211-222. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sms.14065>
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol. Estudo experimental no escalão de iniciados feminino* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/9944>
- Mesquita, I. e Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. Bento, & R. Peterson, (Eds). *Pedagogia do Desporto* (pp. 3-90). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. e Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. Bento, & R. Peterson, (Eds). *Pedagogia do Desporto* (pp. 3-90). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The Value of Indirect Teaching Strategies in Enhancing Student-Coaches' Learning Engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 657–668.
- Mesquita, I., Pereira, J., 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>
- Messing, S., Rutten, A., Abu-Omar, K., Ungerer-Rohrich, U., Goodwin, L., Burlacu, I., & Gediga, G. (2019). How Can Physical Activity Be Promoted Among Children and Adolescents? A Systematic Review of Reviews Across Settings. *Front Public Health*, 7, 55. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00055>
- Metzler, W. (2017). *Instructional models for physical education* (3^a ed.). Routledge.
- Mintzberg, H. (1994). *Rise and Fall of Strategic Planning*. Free Press. <https://books.google.pt/books?id=TugplxDii8MC>

- Mitra, D. (2003). Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 38(2), 289-304.
- Mood, D., Rink, J., & Musker, F. (2011). *Sports and Recreational Activities*. McGraw-Hill Education. <https://books.google.pt/books?id=Qb6rYgEACAAJ>
- Moran, C., Peccin, M., Bombig, M., Pereira, S., & Dal Corso, S. (2017). Performance and reproducibility on shuttle run test between obese and non-obese children: a cross sectional study. *BMC Pediatr* 17, 68. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0825-9>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition, 2008 (5thed.)*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Edwards, N. M., Clark, J.F., Best, T. M., & Sallis, R. E. (2015). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British journal of sports medicine*, 49(23), 1510–1516. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-093661>
- Newton, A., & Bowler, M. (2010). *Assessment for and of learning*. Routledge.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. <https://books.google.pt/books?id=u7MwDwAAQBAJ>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Obwegeser, N., & Papadopoulos, P. M. (2016). Integrating Research and Teaching in the IS Classroom: Benefits for Teachers and Students. *Journal of Information Systems Education*, 27(4), 249–258.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2019). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336656>
- Østerlie, O., Kristensen, G. O., Holland, S. K., Camacho Miñano, M. J., & Whatman, S. (2025). Digital technology use in physical education teacher education: a scoping review. *Sport, Education and Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2474631>

- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In Azevedo, F., & Sardinha, M. (Eds.). *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia. p. 66-86.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2017). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *11*(30), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Papaioannou, A., Milosis, D., & Gotzaridis, C. (2019). Interdisciplinary Teaching of Physics in Physical Education: Effects on Students' Autonomous Motivation and Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, *39*(2), 156-164. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0315>
- Penney, D., Jones, A., Newhouse, P., & Cambell, A. (2011). Developing a digital assessment in senior secondary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *17*(4), 383–410. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582490>
- Pereira, J. & Carvalho, R. (2021). Ensino Profissional: Escolha vocacional ou escapatória para jovens em transição?. *Psychologica*, *64*(1), 49-67. https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-1_3
- Perrenoud, P., & Magne, B. C. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora. <https://books.google.pt/books?id=87MbAgAACAAJ>
- Piéron, M. (1992). Pédagogie des activités physiques et du sport. *Revue EPS*.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. *Revue EPS*.
- Priftis, N., & Panagiotakos, D. (2023). Screen Time and Its Health Consequences in Children and Adolescents. *Children*, *10*(10), 1665. <https://doi.org/10.3390/children10101665>
- Prudente, J. (2006). *Análise da performance tático-técnica no Andebol de alto nível: estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/123>
- Prudente, J. (2018). A avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. In: H., Lopes, É., Gouveia, A., Rodrigues, A., Correia, J., Simões & R., Alves. (Eds). *Didática da Educação Física – perspetivas, interrogações e alternativas*. (pp.97-89). Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de Ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Ramos-Sepúlveda, J.A., Ramírez-Vélez, R., Correa-Bautista, J.E., Izquierdo, M., & García-Hermoso, A. (2016). Physical fitness and anthropometric normative values

- among Colombian-Indian schoolchildren. *BMC Public Health* 16, 962. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3652-2>
- Reid, R., Fillon, A., Thivel, D., Henderson, M., Barnett, T., Bigras, J-L., & Mathieu, M E. (2020). Can anthropometry and physical fitness testing explain physical activity levels in children and adolescents with obesity? *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(6), 580-585. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.12.005>
- Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2018). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>
- Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). Combining the Skill Themes Approach with Teaching Personal and Social Responsibility to Teach Social and Emotional Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 35–44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1559665>
- Rink, J. (2009). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw-Hill Education. <https://books.google.pt/books?id=FLfnPgAACAAJ>
- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36. <https://doi.org/10.1177/002248718703800308>
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2013). *Elementary physical education: Curriculum and instruction*. Jones & Bartlett Learning.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- 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>
- Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring pre-service teachers' perceptions of lesson planning in primary education. *Journal of Education and Practice*, 8(12),57-63.
- Salvador-García, C., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. *Frontiers in psychology*, 11, 578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00578>
- Sánchez-Delgado, A., Pérez-Bey, A., Izquierdo-Gómez, R., Jimenez-Iglesias, J., Marcos, A., Gómez-Martínez- S., Girela-Rejón, M., Veiga, O., & Castro-Piñero, J. (2023). Fitness, body composition, and metabolic risk scores in children and adolescents:

- the UP&DOWN study. *European Journal of Pediatrics*, 182, 669-687.
<https://doi.org/10.1007/s00431-022-04707-1>
- Schmidt, R., & Lee, T. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5.^a ed.). Human Kinetics.
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1^o ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schornborn, R. (2000). *Advanced Techniques for Competitive Tennis* (2.^aed.). Meyer & Meyer Sport.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–54). Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers. <https://books.google.pt/books?id=hexyQgAACAAJ>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education* (4.^a ed.). Mayfield.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (3-^a ed.). Human Kinetics Publishers
- Soares, H., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, R. Alves, (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Universidade da Madeira.
- Soares, J., Aranha, A., & Antunes, H. (2013). Relação entre os setores da prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. *Motricidade*, 9(3), 3-11.
- Sobash, S. (2014). The Psychology of Competitive Dance: A Study of the Motivations for Adolescent Involvement. *E-Research: A Journal of Undergraduate Work*, 3(2), 59-67. <https://digitalcommons.chapman.edu/e-Research/vol3/iss2/3>
- Stuhlman, M., Mikami, A. Y., Hofkens, T., Allen, J., Pianta, R., & Smit, S. (2022). Integrating Research-Supported Coaching Practices Into Secondary Teachers' Team Meetings: Early Indications of Potential to Impact Collaborations, Classroom Interactions, and Student Engagement. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.883226>
- Sushma, J. (2018). Classroom observation as an important tool for initial trainee teachers. *International Journal of Current Research*, 10(11), 75808-75811. <https://doi.org/10.24941/ijcr.33272.11.2018>

- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes. <https://books.google.pt/books?id=a9gbBAAAQBAJ>
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. Taylor & Francis. <https://books.google.pt/books?id=HEN8AgAAQBAJ>
- Tkachivska, I., Serman, T., & Prezliata, H. (2022). Formation of Didactic Competence of Future Physical Education Teachers. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (26), 99–103. <https://doi.org/10.15330/msuc.2022.26.99-103>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2^a ed.). ASCD.
- Tonnetti, B., & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Interdisciplinarity in Physical Education: Effect on Students' Situational Interest. *Education Sciences*, 13(4), 373. <https://doi.org/10.3390/educsci1304037>
- Tsintsadze, T., Mskhaladze, D., & Dilaverova, T. (2024). The Benefits of Self Assessment. *Proceedings of The International Education Conference*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.33422/ieconf.v2i1.620>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2012). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Varea, V., Gonzalez-Calvo, G., & García-Monge, A. (2022). Exploring the Changes of Physical Education in the Age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27, 32-42. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>
- Varina, H. B., & Protsenko, A. A. (2024). The advantages of developing a physical education teacher's vitality and adaptability during changes and crises. *Journal of Modern Psychology*, 2(2), 15–21. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-2-2>
- Varina, H. B., & Protsenko, A. A. (2024). The advantages of developing a physical education teacher's vitality and adaptability during changes and crises. *Journal of Modern Psychology*, 2(2), 15–21. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-2-2>
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. <http://hdl.handle.net/10451/10032>
- Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: a review. *Journal of sports science & medicine*, 9(4), 528–537.

- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/1356336X07083706>
- Wang, H., Abbey, C., Kennedy, T., Feng, E., Li, R., Liu, F., Zhu, A., Shen, S., Wadhavkar, P., Rozelle, S., & Singh, M. K. (2023). The Association Between Screen Time and Outdoor Time on Adolescent Mental Health and Academic Performance: Evidence from Rural China. *Risk Manag Healthc Policy*, 16, 369-381. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S384997>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://books.google.pt/books?id=heBZpgYUKdAC>
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse* (1.ºed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881903>
- Wright, P.M., Gray, S. and Richards, K.A.R. (2021), Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, 32(1), 67-86. <https://doi.org/10.1002/curj.85>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zitomer, M. & Reid, G. (2011). To be or not to be – able to dance: Integrated dance and children’s perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575224>

Referências Digitais

- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – Educação Física – Anexo – 11º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/anexo_ef.pdf

Apêndices

Apêndice 1 - *Planeamento Anual*

Planeamento Anual				
Setembro 2024				
Aula	Dia	Matéria	Conteúdo	Instalação
1 e 2	12/09/2024	TASRAM-CIT	- Apresentação, regras de funcionamento e questionários	Sala de aula (C9)
3 e 4	16/09/2024	TASRAM-CIT	- Aplicação dos testes físicos TASRAM e antropometria	Pavilhão
5 e 6	19/09/2024	Futebol (1) e Basquetebol (1)	- Avaliação diagnóstica	Polidesportivo 2
7 e 8	23/09/2024	Ginástica (1/2)	- Avaliação diagnóstica	Pavilhão
9 e 10	26/09/2024	Futebol (2) e Basquetebol (2)	- Introdução das habilidades técnicas em espaços reduzidos (progressão com a bola/drible; passe; receção)	Polidesportivo 2
11 e 12	30/09/2024	Ginástica (3/4)	- Rolamento à frente e à retaguarda com elementos de ligação: $\frac{1}{2}$ pirueta, pirueta, 2 rolamentos e salto em extensão - Salto em extensão, salto de eixo, salto engrupado , salto entre-mãos	Pavilhão
Outubro 2024				
13 e 14	03/10/2024	Futebol (3) e Basquetebol (3)	- Introduzir o conceito de ocupação racional do espaço e enquadramento	Polidesportivo 2
15 e 16	07/10/2024	Ginástica (5/6)	- Continuação dos rolamentos com os elementos de ligação - Introdução do Avião e posições de flexibilidade - Introdução do apoio facial invertido	Pavilhão

			- Introdução das regras e dos princípios gerais, operacionais e estratégicos do futebol e do basquetebol	
19 e 20	14/10/2024	Ginástica (7/8)	- Continuação dos rolamentos com os elementos de ligação; - Continuação dos elementos de equilíbrio e flexibilidade; - Continuação do apoio facial invertido; - Introdução da roda; - Continuação dos saltos abordados nas aulas anteriores;	Pavilhão
21 e 22	17/10/2024	Futebol (5) e Basquetebol (5)	- Introdução da noção de enquadramento no futebol e no basquetebol, através de jogos reduzidos;	Polidesportivo 2
23 e 24	21/10/2024	Ténis de Mesa (1 e 2)	- Introdução ao ténis de mesa	Ténis de Mesa
25 e 26	24/10/2024	Futebol (6) e Basquetebol (6)	- Continuação da noção de enquadramento; - Introdução dos princípios específicos do futebol: contenção e cobertura; - Introdução dos princípios específicos do basquetebol: marcação e submarcação	Polidesportivo 2
27 e 28	28/10/2024	Ginástica (9 e 10)	- Consolidação dos elementos de ginástica de solo aprendidos nas aulas anteriores; - Consolidação do salto engrupado , de eixo e entre-mãos ;	Pavilhão
29 e 30	31/10/2024	Ultimate Frisbee (1 e 2)	- Introdução da modalidade de Ultimate Frisbee	Polidesportivo 2

Novembro 2024				
31 e 32	04/11/2024	Ginástica (11 e 12)	- Introdução do salto de carpa com pernas juntas e afastadas - Introdução da rondada	Pavilhão
33 e 34	07/11/2024	Futebol (7) + Projeto do Núcleo de Estágio da Levada	- Introdução da transição ofensiva e defensiva + enquadramento defensivo e ofensivo	Polidesportivo 2
35 e 36	11/11/2024	Ginástica (13 e 14)	- Avaliação Sumativa	Pavilhão
37 e 38	14/11/2024	Futebol (8) e Basquetebol (7)	*Devido às condições atmosféricas, a aula foi teórica: - Desenvolvimento dos conteúdos abordados através de um trabalho de grupo	Sala A8
39 e 40	18/11/2024	ARE (1 e 2)	- Apresentação do MED; - Avaliação Diagnóstica	Pavilhão
41 e 42	21/11/2024	Visita de Estudo à Gesba		Polidesportivo 2
43 e 44	25/11/2024	ARE (3 e 4)	- Movimentos locomotores e não locomotores; - Dança social (Chá-Chá-Chá)	Pavilhão
45 e 46	28/11/2024	Futebol (9) e Basquetebol (8)	Avaliação sumativa dos JDC-I	Polidesportivo 2
Dezembro 2024				
47 e 48	02/12/2024	ARE (5) e Boccia (1)	- Consolidação do chá-chá-chá - Introdução da modalidade de Boccia	Pavilhão
49 e 50	05/12/2024	ARE (6) + Projeto do Núcleo de Estágio da Levada	- Introdução da Rumba-Quadrada	Polidesportivo 2

51 e 52	09/12/2024	ARE (7 e 8)	- Introdução da dança tradicional “Água leva o regadinho” - Revisão das danças sociais abordadas	Pavilhão
53 e 54	12/12/2024	Geocaching (1) e Teste	- Avaliação dos conhecimentos teóricos através de um teste online; - Introdução da modalidade de Geocaching	Polidesportivo 2
55 e 56	16/12/2024	ARE (9 e 10)	- Introdução da dança tradicional “Erva Cidreira” e da dança social “Foxtrot”	Pavilhão
Janeiro 2025				
57 e 58	06/01/2025	ARE (11 e 12) + Aptidão Física (1)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma; - Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	Pavilhão
59 e 60	09/01/2025	ARE (13 e 14) + Aptidão Física (2)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma; - Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	Campo 5
61 e 62	13/01/2025	ARE (15 e 16) + Aptidão Física (3)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma; - Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	Pavilhão
63 e 64	16/01/2025	ARE (17 e 18) + Aptidão Física (4)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma; - Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	Campo 5
65 e 66	20/01/2025	ARE (19 e 20) + Aptidão Física (5)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma; - Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	Pavilhão
67 e 68	27/01/2025	ARE (21 e 22) + Aptidão Física (6)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma;	Pavilhão

			- Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	
69 e 70	30/01/2025	ARE (23 e 24) + Aptidão Física (7)	- Operacionalização do MED: dança de grupo e de turma; - Desenvolvimento da força, resistência e agilidade;	Campo 5
Fevereiro 2025				
71 e 72	03/02/2025	ARE (25 e 26)	- Evento Culminante e Extensão Curricular; - Apresentação das danças de grupo e turma;	Pavilhão
73 e 74	06/02/2025	Ténis (1 e 2)	- Familiarização e controlo da bola de Ténis	Campo 1 e 2
75 e 76	10/02/2025	Badminton (1 e 2)	- Familiarização e controlo do volante	Pavilhão
77 e 78	13/02/2025	Ténis (3 e 4)	- Familiarização e controlo da bola; - Introdução dos batimentos de direita e esquerda.	Campo 1 e 2
79 e 80	17/02/2025	Badminton (3 e 4)	- Familiarização e controlo do volante - Introdução dos gestos técnicos: clear, lob, amortie, serviço, drive, remate	Pavilhão
81 e 82	20/02/2025	Ténis (5 e 6)	- Desenvolvimento dos batimentos de direita e esquerda	Campo 1 e 2
83 e 84	24/02/2025	Badminton (5 e 6)	- Desenvolvimento dos gestos técnicos do Badminton	Pavilhão
85 e 86	27/02/2025	Ténis (7 e 8)	- Desenvolvimento dos batimentos de direita e esquerda - Introdução do serviço por cima - Avaliação Sumativa	Campo 1 e 2
Março 2025				

87 e 88	06/03/2025	Tênis de Mesa (1 e 2)	- Familiarização e controlo da bola - Introdução dos batimentos de direita e esquerda	Mesas de Tênis
89 e 90	10/03/2025	Table Tennis Padel (1) e Squash (1)	- Introdução das modalidades - Familiarização e controlo do objeto de jogo	Quinta Magnólia
91 e 92	13/03/2025	Tênis de Mesa (3 e 4)	- Introdução do top spin, corte e serviço	Mesas de Tênis
93 e 94	17/03/2025	Table Tennis Padel (2) e Squash (2)	- Desenvolvimento do controlo da bola; - Desenvolvimento dos gestos técnicos através de jogos de cooperação e competição	Pavilhão
95 e 96	20/03/2025	Tênis de Mesa (5 e 6)	- Desenvolvimento do corte e do top spin; - Introdução do ténis de mesa a pares	Mesas de Tênis
97 e 98	24/03/2025	Badminton (7 e 8)	- Desenvolvimento dos gestos técnicos; - Introdução do badminton a pares através de jogos de cooperação e competição;	Pavilhão
99 e 100	27/03/2025	Tênis de Mesa (7 e 8)	- Desenvolvimento do corte; - Introdução do bloco e do smash; - Avaliação sumativa	Campo 5
101 e 102	31/03/2025	Badminton (9 e 10)	- Desenvolvimento dos gestos técnicos através de jogos de competição; - Avaliação sumativa;	Pavilhão
Abril 2025				
103 e 104	03/04/2025	Area dos conhecimentos (Atividade Física)	- Sessão de formação sobre a área dos conhecimentos: Importância da AF	Campo 2
105 e 106	24/04/2025	Atividade Interna da Escola	- Semana das Expressões	Campo 2

107 e 108	28/04/2025	Muay-Thay , Jiu- jitsu	- Introdução da modalidades	Pavilhão
Maio 2025				
109 e 110	05/05/2025	Natação (1 e 2)	- Avaliação diagnóstica de natação	Piscina da Penteada
111 e 112	08/05/2025	Orientação (1 e 2)	- Preenchimento dos questionários de perceção e competências pessoais e sociais - Introdução dos percursos lineares, borboleta e trevo; - Introdução da simbologia.	Campo 2
113 e 114	12/05/2025	Natação (3 e 4)	- Desenvolvimento da sincronização de braçadas e pernadas; - Desenvolvimento do controlo respiratório; - Desenvolvimento da capacidade de imersão.	Piscina da Penteada
115 e 116	15/05/2025	TASRAM-CIT	- Aplicação dos testes físicos TASRAM e antropometria	Pavilhão
117 e 118	19/05/2025	Natação (5 e 6)	Desenvolvimento da sincronização de braçadas e pernadas; - Desenvolvimento do controlo respiratório; - Desenvolvimento da capacidade de imersão.	Pavilhão
119 e 120	22/05/2025	Orientação (3 e 4)	- Aplicação do OriPhone para desenvolver a capacidade de resolução de problemas e capacidade de transmitir informações úteis e específicas.	Quinta Magnólia
121 e 122	26/05/2025	Natação (7 e 8)	- Avaliação sumativa de natação; - Introdução do polo aquático.	Pavilhão

123 e 124	29/05/2025	Orientação (5 e 6)	- Aplicação da orientação por score para desenvolver a capacidade de tomada de decisão; - Avaliação diagnóstica.	Quinta Magnólia
Junho 2025				
125 e 126	02/06/2025	Teste + Formação de Psicologia	- Avaliação dos conhecimentos dos alunos através de um teste teórico; - Formação de psicologia sobre as competências pessoais e sociais dos alunos	Sala de sessões
127 e 128	05/06/2025	Canoagem (1), Vela (1) e SUP (1)	- Introdução das modalidades de Canoagem, Vela e SUP.	CNF

Apêndice 2 - *Unidade Didática de Ginástica*

Caracterização da matéria de ensino

A ginástica é definida como uma modalidade que combina um conjunto de movimentos que solicitam força, flexibilidade, agilidade e controlo corporal, de modo a promover o desenvolvimento de diversas competências essenciais, tais como a autoconfiança e a autoestima, que são indispensáveis para a execução de movimentos e para o quotidiano dos alunos (Castro, 2023).

A ginástica exerce um papel central no desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar, uma vez que vai além dos benefícios físicos, abrange também dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Florian (2024) defende que exercícios gímnicos têm um impacto significativo na melhoria das habilidades motoras dos alunos. Madic e Sporis (2016) demonstraram que a ginástica permite melhorar a agilidade, a força e a coordenação motora, fatores essenciais para a melhoria da ApF.

Adicionalmente, a ginástica contribui de maneira significativa para o desenvolvimento psicológico e emocional dos alunos. Segundo Rudd et al. (2017), os alunos que praticam ginástica nas escolas apresentam um autoconceito físico mais positivo, o que acaba por refletir numa maior autoestima e na capacidade de enfrentar desafios. Donham-Foutch (2007) complementa, e refere que a ginástica também ensina habilidades psicológicas, como a concentração e controlo emocional, que são fundamentais não só na disciplina de EF, como também no ambiente escolar geral e noutras áreas da vida.

No âmbito cognitivo, a ginástica tem um papel essencial ao estimular as capacidades de atenção, memória e de planeamento. Bayraktar (2011) realça que as aulas de ginástica, quando estruturadas no ambiente colaborativo, podem melhorar significativamente o desempenho académico dos alunos.

Por fim, outro aspeto importante na ginástica é a sua capacidade de potencializar o desenvolvimento social dos alunos. De acordo com Robinson et al. (2020), esta modalidade promove valores como o respeito mútuo e a cooperação, visto que muitos exercícios exigem trabalho em equipa e coordenação, como por exemplo, as ajudas realizadas. Ademais, Palmer (2003) enfatiza que a ginástica pode ser adaptada às necessidades individuais de cada aluno, de forma a promover a equidade e um ensino inclusivo.

Ponto de partida: Do diagnóstico à ambição

Para estabelecer objetivos pedagógicos que respeitam as necessidades e competências individuais dos alunos, foi necessário avaliar diagnosticamente os alunos. Para isso, foram criadas fichas de avaliação, tanto para a ginástica de solo, como para a ginástica de aparelhos, uma vez que Kaioglou e Venetsanou (2020) referem que a utilização de ferramentas específicas para a avaliar as competências dos alunos possibilita identificar disparidades no desempenho, o que permite assim ajustar o conteúdo às necessidades dos alunos. Esta abordagem possibilita garantir que todos os alunos, independentemente do nível, consigam progredir de forma gradual ao longo da UD.

A ficha diagnóstica de ginástica de solo inclui a avaliação de seis elementos específicos, tais como: os rolamentos (à frente e à retaguarda), a roda, o apoio facial invertido, dois elementos de flexibilidade (espargata e ponte) e um elemento de equilíbrio (avião). A seleção destes elementos gímnicos foi estabelecida com base nas diretrizes constantes nas AE, posteriormente adaptadas de acordo com os objetivos definidos. Creio que a ficha promove a individualização do processo de E-A, pois a identificação do nível dos alunos permitiu ajustar a minha intervenção pedagógica aos diferentes níveis de competência dos alunos.

O elemento gímnico “avião” enquadra-se no nível elementar, ao passo que, os restantes elementos avaliados pertencem ao nível introdutório. Considerei relevante incluir a avaliação do equilíbrio através destes elementos, visto que, conforme indicado por Fallas-Campos et al., (2023), o equilíbrio constitui uma componente essencial no desempenho gímnico, sendo crucial para a execução de elementos que exigem elevada precisão e estabilidade. Além do mais, Hrysomallis (2011) sublinha que o equilíbrio desempenha um papel fundamental na prevenção de quedas e no desenvolvimento de habilidades motoras mais complexas.

No que diz respeito à ficha diagnóstica de aparelhos, procedi à avaliação de dois saltos no *bock* e dois no minitrampolim, com o objetivo de analisar a reação dos alunos perante diferentes aparelhos. No *bock*, avaliei o salto entre-mãos e o salto de eixo, enquanto no minitrampolim avaliei o salto em extensão e o salto engrupado. A escolha destes quatro saltos foi deliberada, tendo em conta o nível de dificuldade da turma,

especialmente, tendo em conta, que a maioria dos alunos não possuía experiência prévia em ginástica de aparelhos. Optei por estes saltos por considerá-los mais seguros para os alunos, dada a falta de conhecimento inicial das suas capacidades, e também por serem mais acessíveis em termos de observação e avaliação.

Para além disso, e apesar de não constar na avaliação diagnóstica, é importante avaliar os parâmetros de ApF, uma vez que impactam diretamente o desempenho dos alunos (Gaspari et al., 2024). Esse diagnóstico contribui para um planeamento mais realista e com objetivos alcançáveis.

Por fim, Otero-Saborido et al., (2021), enfatizam que a avaliação inicial é um elemento-chave para a personalização do ensino, uma vez que permite identificar o ponto de partida de cada aluno.

Tabela - Resultados da avaliação diagnóstica de ginástica

Matéria	Nível	Introdutório	Elementar
	Ginástica de Solo		5
Ginástica de Aparelhos		7	4

Tendo em conta a calendarização da UD e os resultados obtidos previamente na avaliação diagnóstica, estabeleci os seguintes objetivos que pretendia alcançar. Procurei também estimular durante a UD determinadas competências, através das estratégias enunciadas abaixo:

Tabela - Objetivos e competências estabelecidos na UD de ginástica

Aula	Objetivo	Competências	Estratégia
1 e 2	Identificar o nível de domínio técnico nos elementos gímnicos de solo e de aparelho.	Sensibilidade estética e artística	Na avaliação sumativa de ginástica de solo, os alunos foram avaliados com base na execução de uma sequência

	Diagnosticar os pontos fortes e áreas de melhoria individuais para orientar a progressão pedagógica.		gímnica, composta por elementos à sua escolha, sendo a harmonia e o ritmo dos movimentos uns dos critérios considerados no processo de avaliação.
3 e 4	Ampliar a complexidade técnica e artística dos rolamentos ao integrar elementos de ligação.		
	Ensinar a técnica correta de cada tipo de salto, o que incluiu impulsão, postura e receção.		
	Desenvolver a fluidez, criatividade e transições dinâmicas.		
5 e 6	Promover o desenvolvimento das capacidades de equilíbrio e flexibilidade dos alunos, através da aprendizagem de elementos que contribuam para a melhoria da consciência corporal e da amplitude de movimento.	Informação e comunicação	Na ginástica de solo, os alunos trabalhavam sempre em grupos, sendo que cada grupo contava com um aluno proficiente que auxiliava os colegas na execução dos elementos.
	Desenvolver o apoio facial invertido através de diversas situações de aprendizagem e estimular a criatividade do aluno através da escolha de elementos de ligação.		

	Fomentar a aquisição de habilidades motoras relacionadas com a potência e a coordenação, através do salto de carpa com pernas afastadas.		
7 e 8	Consolidar os conhecimentos e competências previamente abordados, com o objetivo de identificar e colmatar lacunas individuais dos alunos.	Relacionamento interpessoal	Apesar da ginástica de solo ser uma modalidade individual, os alunos progrediam em conjunto através de um processo de aprendizagem recíproca.
9 e 10	Introduzir a roda, capitalizando o desenvolvimento prévio da impulsão dos MS nos rolamentos.		
	Introduzir o salto de carpa com pernas juntas, consolidando as habilidades adquiridas nos saltos anteriores.	Consciência e domínio do corpo	Ao longo de todas as aulas, os alunos aprimoraram a sua consciência corporal, focando por exemplo no desenvolvimento da amplitude e da impulsão dos movimentos, bem como na força necessária para a execução dos elementos.
11 e 12	Introduzir a rondada e consolidar as habilidades desenvolvidas nas aulas anteriores		
13 e 14	Avaliar os elementos gímnicos desenvolvidos ao longo da UD		

Calendarização da unidade didática

A calendarização da UD foi delineada previamente, no entanto, ao longo do tempo, foi ajustada de forma progressiva, com o objetivo de assegurar a sua adequação às capacidades e necessidades dos alunos.

Na Tabela 7 podemos observar os conteúdos introduzidos em cada aula, no entanto, importante realçar que eram abordados os conteúdos das aulas anteriores através da organização por estações ou percursos.

Tabela - Calendarização da UD de Ginástica

Nº de Aula	Data	Conteúdo	Instalação
1 e 2	23/09/24	<ul style="list-style-type: none">Avaliação diagnóstica.	Pavilhão Sul
3 e 4	30/09/24	<ul style="list-style-type: none">Rolamentos com elementos de ligação.	Pavilhão Sul
		<ul style="list-style-type: none">Salto em extensão, salto de eixo, salto engrupado, salto entre-mãos.	
5 e 6	07/10/24	<ul style="list-style-type: none">Elementos de flexibilidade e de equilíbrio.	Pavilhão Sul
		<ul style="list-style-type: none">Apoio facial invertido.	
		<ul style="list-style-type: none">Salto de carpa com pernas afastadas.	
7 e 8	14/10/24	<ul style="list-style-type: none">Revisão dos conteúdos abordados anteriormente.	Pavilhão Sul
9 e 10	28/10/24	<ul style="list-style-type: none">Introdução da roda.	Pavilhão Sul
		<ul style="list-style-type: none">Introdução do salto de carpa com pernas juntas.	
11 e 12	04/11/24	<ul style="list-style-type: none">Introdução da rondada	Pavilhão Sul
13 e 14	11/11/24	<ul style="list-style-type: none">Avaliação sumativa	Pavilhão Sul

O ensino de ginástica foi organizado de forma progressiva, uma vez que assegura uma aprendizagem eficaz, segura e adaptada às necessidades dos alunos, através de uma aquisição gradual de habilidades técnicas. Segundo Irwin et al. (2005) e Werner et al. (2012), este método permite organizar os conteúdos de forma a respeitar as capacidades motoras e cognitivas dos alunos e garante uma aprendizagem consistente e significativa.

A ginástica de solo seguiu uma lógica do simples para o complexo. De acordo com Werner et al. (2012), os autores destacam que a estruturação da UD deve iniciar com movimentos básicos que desenvolvam o domínio corporal e a construção da confiança. Sendo assim, considere apropriado começar a ensinar os rolamentos e os elementos de flexibilidade e de equilíbrio, visto serem as habilidades onde os alunos demonstraram maior domínio.

O próximo passo foi o ensino de habilidades intermédias, como o apoio facial invertido. Conforme apontado por Nilges-Charles (2008), esta estratégia ajuda a desenvolver a força e a coordenação necessária para movimentos mais dinâmicos e complexos. Todavia, foi importante respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno, por isso, foram estruturadas diversas progressões de ensino para cada elemento técnico para que todos os alunos pudessem evoluir.

A introdução de movimentos avançados, como a roda e a rondada, representam o culminar do ensino progressivo. Irwin et al. (2005), sublinham que estas habilidades integram elementos desenvolvidos nas aulas anteriores, como a força, coordenação e impulsão.

Entre as vantagens do ensino progressivo, destaco a segurança. Segundo Irwin et al. (2005), a introdução gradual dos movimentos reduz o risco de lesões, dado que os alunos dominavam os fundamentos antes de avançar com exercícios mais complexos. Adicionalmente, Werner et al. (2012) reforça que a perceção de progresso motiva os alunos e promove uma aprendizagem eficaz, o que acabou por se refletir.

No entanto, esta estratégia apresentou algumas limitações, como refere Werner et al. (2012), o ensino progressivo pode ser desafiador em turmas com diferentes níveis de aprendizagem. Para superar este desafio considere pertinente colocar um aluno proficiente em cada grupo de trabalho, e assim, atribuir papéis de responsabilidade e estimular um ensino recíproco.

Seguindo a lógica progressiva no ensino da ginástica de aparelhos, optei por iniciar a lecionação com os saltos nos quais os alunos apresentavam maior confiança e familiaridade. De acordo com Jenkins e Haefner (2011), a escolha destes saltos foi essencial para promover o desenvolvimento do controlo motor, do equilíbrio e da confiança dos alunos. Assim, os alunos puderam compreender o funcionamento dos aparelhos através da prática de movimentos com menor grau de complexidade.

O ensino do salto de carpa com pernas afastadas foi priorizado, dado que exige um nível de coordenação relativamente mais simples. Após a consolidação da técnica, a progressão avançou para o salto de carpa com pernas juntas. Deste modo, os alunos, já familiarizados com os fundamentos técnicos e com uma boa impulsão na chamada, estavam aptos a focar no aperfeiçoamento da flexibilidade e da coordenação.

Arte de ensinar: Estratégias em ação

Para a conceção da UD, tive em consideração um conjunto de estratégias didáticas e pedagógicas, relacionadas com os modelos de ensino, métodos de ensinos, estilos de ensino e funções de ensino.

Tabela - Estratégias de ensino adotadas na UD de Ginástica

Estratégias	Métodos operacionais	
Modelos de Ensino	<u>Instrução Direta</u>	Utilizei este modelo, uma vez que pretendia proporcionar um uso eficaz do tempo e dos recursos da aula, por forma a promover elevadas taxas de envolvimento e de prática nas tarefas.
	<u>Modelo Desenvolvimental</u>	Este modelo serviu para manipular a complexidade das situações de aprendizagem, com o objetivo de visar o sucesso dos alunos
Métodos de Ensino	<u>Analítico</u>	Utilizei este método com o propósito de dividir as execuções técnicas em partes mais simples.

	<u>Global Puro</u>	Utilizei este método numa fase mais adiantada, para que o aluno aprendesse a técnica completa.
	<u>Global com destaque nos pormenores</u>	Este método foi utilizado após identificar determinadas lacunas nos movimentos, de modo a aprimorar a técnica completa.
Estilos de Ensino	<u>Comando</u>	Este estilo de ensino foi utilizado numa fase inicial para garantir um maior controlo sobre os alunos e sobre as suas ações, de modo a garantir a sua segurança.
	<u>Ensino por tarefa</u>	Utilizei este estilo de ensino numa fase final para que o aluno assumisse as suas decisões, nomeadamente na avaliação sumativa com a escolha dos elementos da sequência.
	<u>Ensino recíproco</u>	Adotei este estilo de ensino ao formar grupos de trabalho heterogêneos, nos quais os alunos com maior nível de proficiência apoiavam os colegas com mais dificuldade.
	<u>Ensino inclusivo</u>	Adotei este estilo de ensino para realizar tarefas segundo o nível de capacidade individual.
Funções de Ensino	<u>Apresentação do conteúdo</u>	<u>Verbal</u> – numa fase final da UD quando os alunos já tinham uma noção dos princípios básicos de cada elemento.
		<u>Demonstração</u> – utilizei os alunos mais proficientes para corrigir as ações dos alunos com mais dificuldade.
		<u>Visual</u> – utilizado numa fase inicial para que o aluno compreendesse melhor o gesto técnico.
	<u>Organização</u>	Ginástica de Solo - Estações
		Ginástica de Aparelhos - Percorso
<u>Feedback</u>	<u>Individual</u> – utilizei quando só um aluno apresentava uma determinada lacuna.	

		<u>Imediato</u> – utilizei quando um aluno cometia alguma ação que comprometesse a sua segurança.
		<u>Grupo</u> – adotei quando um grupo de alunos cometia o mesmo erro.
		<u>Interrogativos</u> – adotei para perceber o nível de conhecimento dos alunos.
		<u>Aprovativo</u> – privilegiei essencialmente para aumentar a motivação dos alunos.
	<u>Afetividade</u>	Para aumentar a motivação dos alunos, tratei cada aluno pelo seu nome e elogiei os alunos pelo seu esforço e pelos resultados obtidos.
	<u>Observação silenciosa</u>	Foram considerados todos os momentos em que os alunos estiveram em prática, tendo sido registadas observações detalhadas para realizar um balanço final

O modelo de instrução direta caracteriza-se, fundamentalmente, pelo foco explícito na transmissão de instruções. Este método consiste em transmitir aos alunos orientações claras e objetivas para a execução de exercícios específicos, em que o professor assume o papel central, com a responsabilidade de supervisionar e controlar todo o processo pedagógico (Rosenshine, 1979). Este modelo é amplamente utilizado na EF, conforme mencionado por Mesquita e Graça (2006), no entanto, é frequentemente associada a conotações negativas.

A sua aplicação teve como objetivos a maximização do tempo e dos recursos disponíveis. Um dos principais benefícios da implementação deste modelo foi a clarificação dos objetivos específicos e dos critérios de êxito para os alcançar. Assim, considerei que despendi menos tempo na instrução e mais tempo no empenhamento motor. Este aspeto tornou-se fundamental na prática da ginástica de aparelhos, sobretudo, tendo em conta que não havia sido abordado no ano letivo anterior. Tal contexto exigiu um maior investimento de tempo na prática motora, com a repetição sistemática dos elementos técnicos. Todavia, este modelo pedagógico, à semelhança dos outros, apresentou algumas desvantagens: (i) falta de desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos; (ii) níveis reduzidos de motivação e (iii) limitada personalização do

ensino. Não obstante estas limitações, considero que a sua aplicação foi proveitosa numa fase inicial, pois proporcionou uma evolução visível nos alunos e permitiu-me ganhar maior confiança na lecionação das aulas.

Numa fase mais avançada, introduzi o modelo desenvolvimental de Rink (2009), que se baseia na promoção da aprendizagem por meio da manipulação da complexidade. Este modelo envolve ajustes e adaptações contínuas com base no desempenho demonstrado pelo aluno.

A implementação deste modelo evidenciou-se como apropriado, dado que favorece uma progressão gradual dos exercícios e permite a regulação da complexidade (Mesquita, 1998), distinguindo-se da rigidez que caracteriza o modelo de instrução direta.

O modelo apresenta três princípios fundamentais: (i) a progressão; (ii) o refinamento e (iii) a aplicação (Rink, 2009; Mesquita, 1998). O princípio da progressão refere-se à estruturação lógica dos conteúdos então, progredi do menos para o mais complexo. Este princípio foi aplicado na organização sequencial dos conteúdos, uma vez que seguiu uma ordem natural de aumento de complexidade. O princípio do refinamento centra-se no aperfeiçoamento das ações motoras. Para esse fim, os elementos abordados nas aulas anteriores foram regularmente abordados em aulas posteriores. Por sua vez, o princípio da aplicação refere-se à contextualização dos conteúdos aprendidos. A aplicação foi assegurada através da introdução da harmonia e do ritmo, em paralelo com a exigência de qualidade técnica. Esta abordagem estabeleceu, ainda que de forma distinta, uma relação com a realidade competitiva da ginástica.

Este modelo revelou-se extremamente vantajoso, visto ter possibilitado uma atenção cuidada às necessidades específicas de cada aluno e reconheceu a diversidade nos ritmos, capacidades e exigências de aprendizagem. Além do mais, promoveu a colaboração entre os alunos, que trabalharam em grupo, o que favoreceu o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e de comunicação interpessoal.

No entanto, apesar das suas claras vantagens, considero que a aplicação deste modelo exigia um prolongamento de aulas, de modo a garantir que todos os alunos pudessem alcançar os objetivos propostos.

De acordo com Quina (2009), os métodos de ensino podem ser classificados em três categorias diferentes: (i) os métodos analíticos; (ii) os métodos globais e (iii) os

métodos mistos, sendo este último caracterizado pela integração de elementos de ambas as abordagens anteriores.

Na UD de ginástica, recorri tanto ao método de ensino analítico, como ao método global, com especial ênfase no global puro e no global com destaque nos pormenores. Relativamente ao método analítico, Barbosa et al., (2022), sublinha que este é utilizado para racionalizar e decompor um elemento em segmentos mais simples, de forma a permitir um desenvolvimento gradual das ações até alcançar a execução global. Neste sentido, Quina (2009), realça que os alunos devem dominar individualmente os fundamentos básicos para, posteriormente, envolver numa execução conjunta. O método analítico foi frequentemente utilizado após a observação da ação completa. Por exemplo, no caso do rolamento, quando se identificava uma lacuna específica, esta era trabalhada isoladamente, como foi o caso da impulsão dos membros superiores, conforme descrito mais adiante.

No que concerne ao método global, este, como o próprio nome refere, fundamenta-se na execução integral da técnica (Barbosa et al., 2022). Estes autores destacam ainda que o método global se caracteriza pela imitação dos colegas, como estratégia para o domínio da técnica. Segundo Banuelo (1992), existem três variantes deste método: (i) global puro; (ii) global com destaque nos pormenores; (iii) global com modificação da situação real. O método global puro foi aplicado numa fase mais avançada da UD, quando os alunos já demonstravam um domínio significativo da técnica, sendo necessário apenas corrigir pormenores específicos, como a amplitude de movimento, por exemplo. Todavia, nem todos os alunos tiveram a possibilidade de experimentar este método com a mesma frequência. Os alunos identificados com menor proficiência foram direcionados para o método global com destaque nos pormenores, que consiste na realização da habilidade na sua globalidade, mas com ênfase num ou dois aspetos específicos, com o intuito de aprimorar a execução geral da técnica (Barbosa et al., 2022).

Por exemplo, no apoio facial invertido, os alunos eram incentivados a realizar a técnica na sua globalidade, mas a atenção era dirigida para a principal dificuldade: a impulsão dos membros inferiores para cima. Primeiramente, os colegas mais proficientes auxiliavam na elevação das pernas dos alunos. Numa segunda fase, os alunos realizavam o movimento de forma autónoma, com os colegas apenas a apoiar os membros inferiores, de forma a criar estabilidade. No fim, os alunos passaram a executar o elemento gímico sozinhos e demonstraram progressiva autonomia e domínio técnico.

Em relação aos estilos de ensino e fazendo referência à tabela 8, privilegiei os seguintes estilos: (i) ensino por comando; (ii) ensino por tarefa; (iii) ensino recíproco e (iv) ensino inclusivo.

Os estilos de ensino desenvolvidos por Mosston e Ashworth servem como uma estrutura pedagógica que guia as interações docentes e alunos no processo de E-A. Segundo Mosston e Ashworth (2008), o objetivo passa por oferecer uma diversidade de abordagens para ensinar e variar desde estilos altamente controlados pelo professor até aqueles em que o aluno tem total autonomia. Os mesmos autores reforçam que a proposta dos estilos passa por promover uma abordagem inclusiva e eficaz no ensino, o que permite assim aos professor adotarem estratégias variadas para estimular tanto a reprodução de habilidades, como a produção de novas ideias.

Relativamente ao estilo por comando, de acordo com Quina (2009), é amplamente utilizado quando os professores procuram manter um elevado nível de controlo sobre os alunos e as suas ações. Este estilo pressupõe três princípios: (i) os estímulos apresentados pelo professor produzem respostas nos alunos; (ii) as respostas dos alunos são consequências diretas das decisões tomadas pelos docentes e (iii) o papel do aluno é responder de acordo os estímulos do professor.

Optei por adotar este estilo numa fase inicial da UD, dado que a ginástica é uma matéria que envolve algum risco para a segurança dos alunos. Este estilo demonstrou ser adequado para assegurar uma maior organização das atividades e proporcionar oportunidades de repetição dos exercícios, essenciais para a consolidação da técnica. Segundo diz Mosston e Ashworth (2008), o estilo por comando é caracterizado pela ênfase na uniformidade, na disciplina e na precisão técnica, características indispensáveis na introdução de habilidades que requerem uma execução rigorosa e controlada.

No entanto, ao longo da aplicação deste estilo, foram observadas algumas limitações, nomeadamente a redução da autonomia dos alunos e o menor envolvimento ativo no processo de E-A, o que parece ter contribuído para uma diminuição da motivação dos alunos. Com o intuito de mitigar essas limitações, procurei introduzir progressões pedagógicas desafiantes ao longo da UD, como por exemplo, a introdução de elementos de ligação após os elementos técnicos. Estas progressões foram estruturadas para fomentar a superação de obstáculos pelos próprios alunos, promovendo uma abordagem

mais dinâmica e orientada para o desenvolvimento da autonomia, enquanto mantinha os parâmetros de segurança e eficácia técnica.

No que toca ao estilo de ensino por tarefa, o mesmo partilha semelhanças com o estilo por comando, distinguindo-se, contudo, pela possibilidade de o aluno tomar decisões relacionadas com alguns parâmetros da atividade. Neste estilo, o professor apresenta várias opções de tarefas e permite ao aluno escolher aquele que melhor se adequa às suas capacidades. Este estilo foi adotado para a realização da avaliação sumativa, onde solicitei a composição e execução de uma sequência de elementos. Neste contexto, foi-lhes concedida a possibilidade de selecionar os elementos gímnicos, respeitando determinados critérios, que são explicadas posteriormente.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), a aplicação deste estilo de ensino promove o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos e torna o ensino mais adaptado às necessidades específicas de cada aluno.

Contudo, este estilo apresentou algumas desvantagens, concretamente na seleção inadequada dos elementos gímnicos por parte dos alunos. Ao permitir que estes escolhessem os elementos da sequência, verificou-se que muitos optaram por realizar apenas o número mínimo exigido, ainda que tivessem a possibilidade de incluir mais. Para além disso, alguns alunos selecionaram elementos de elevada complexidade, desajustados ao nível técnico, o que comprometeu o desempenho e, conseqüentemente, a avaliação sumativa.

No que tange o estilo de ensino recíproco, conforme mencionado por Mosston e Ashworth (2008), é uma abordagem pedagógica que fomenta a colaboração entre os alunos. Deste modo, permite que estes assumam papéis de quem ensina e de quem aprende. Neste estilo o docente deve estabelecer critérios e os objetivos dos exercícios, enquanto os alunos, organizados em grupos, desempenham um papel ativo no processo de E-A.

Durante a UD, organizei grupos heterogêneos, nos quais os alunos mais proficientes auxiliaram os colegas com mais dificuldades. Assim, os alunos conseguiram consolidar os seus conhecimentos ao ensinar, enquanto os restantes beneficiaram de um acompanhamento mais personalizado. Esta estratégia permitiu despende mais tempo com os alunos que apresentavam mais dificuldade. Considero que este estilo de ensino promove autonomia nos alunos, dado que lhes atribui uma maior responsabilidade no

processo de aprendizagem. No entanto, observei que alguns alunos demonstraram insegurança ao depender do apoio dos colegas.

O estilo de ensino inclusivo, de acordo com Mosston e Ashworth (2008), realça-se pela capacidade de envolver todos os alunos na execução de uma mesma tarefa, o que ajustou os exercícios ao nível de capacidade individual de cada aluno.

Na prática, adotei frequentemente este estilo ao desenvolver situações de aprendizagem adaptadas para que cada aluno pudesse realizar um determinado elemento gímnic. Por exemplo, no caso de um aluno que demonstrava dificuldade na impulsão dos membros superiores durante um rolamento à frente, recorri à utilização de um *reuther* para facilitar a execução do elemento. De igual modo, quando um aluno apresentava dificuldade em fletir o corpo durante o rolamento, solicitei que agarrasse uma bola junto ao corpo, de modo a entender a necessidade de manter os joelhos junto ao peito.

Na minha opinião, o estilo de ensino inclusivo não apresentou desvantagens, mas exigiu um esforço significativo em termos de preparação. Foi necessário diagnosticar e planejar constantemente, de modo a antecipar diferentes situações de aprendizagem que pudessem responder a lacunas específicas de cada estudante. De qualquer modo, considero que as vantagens compensaram largamente estas dificuldades. Entre os benefícios mais destacados, destaco a criação de um ambiente motivador, onde os alunos demonstraram maior empenho e onde foi possível atender às necessidades específicas de cada um.

As funções de ensino, tal como os modelos, método e estilos pedagógicos, desempenham um papel essencial na orientação e condução do processo de E-A. Optei pela utilização das funções de ensino propostas por Piéron (1992), que se organizam em cinco categorias: (i) apresentação do conteúdo; (ii) organização; (iii) *feedback*; (iv) afetividade e (v) observação.

A apresentação do conteúdo, entendida pela forma como o docente introduz e explica os temas abordados, foi cuidadosamente estruturada nesta UD. Primeiramente optei por apresentar os elementos gímnicos através dos recursos visuais que facilitaram a transmissão clara e acessível da informação. Em casos de maior complexidade, recorri à demonstração prática através dos alunos mais proficientes. Tal abordagem tornou-se fundamental para a compreensão dos objetivos e dos critérios de êxito por parte dos alunos.

Para minimizar distrações causadas por estímulos externos, como outras aulas a decorrer no pavilhão, priorizei a disposição dos alunos em espaços mais tranquilos e em forma de meia-lua, de forma a promover um foco coletivo. Em etapas mais avançadas, a simples apresentação verbal dos elementos foi suficiente, uma vez que os alunos já detinham conhecimentos necessários.

Relativamente à organização, foi determinante para a regulação da participação dos alunos e a maximização das condições de E-A. Dois formatos organizacionais foram implementados: (i) por estações e (ii) por percurso.

Primeiramente, o trabalho por estações permitiu uma maior personalização das atividades, o que facilitou a adaptação às necessidades individuais (Quina, 2009) e promoveu uma aprendizagem cooperativa em pequenos grupos. Adicionalmente, esta abordagem possibilitou o desenvolvimento multilateral, uma vez que os alunos trabalhavam diversos elementos gímnicos numa só aula. No entanto, identifiquei uma limitação nesta organização: nem todos os grupos progrediam ao mesmo ritmo, e o tempo atribuído em cada estação, geralmente entre dez a quinze minutos, revelou ser frequentemente insuficiente para uma exploração e consolidação completa das ações.

Já o trabalho por percurso mostrou-se eficaz no desenvolvimento da ApF dos alunos, dado que estes se mantinham em atividade contínua durante um determinado tempo. Para além disso, permitiu integrar diferentes elementos gímnicos num único exercício. Contudo, a principal limitação desta metodologia residiu na dificuldade de supervisão, especialmente relevante no contexto da ginástica de aparelhos, onde a segurança dos alunos exige uma atenção redobrada.

No que toca aos *feedbacks*, enquanto instrumento crucial no processo de E-A, foi amplamente utilizado para auxiliar os alunos a corrigirem erros e consolidarem aprendizagens (Piéron, 1992). Priorizei o uso do *feedback* positivo, uma vez que as abordagens negativas poderiam prejudicar o ambiente de aprendizagem, criar barreiras na relação professor-aluno, especialmente numa modalidade que suscita medo e insegurança (Abreu et al., 2014).

Para além disso, procurei motivar continuamente os alunos, uma vez que a motivação é um fator determinante no desempenho (Camargo et al., 2019; Oliveira, 2021). Foram transmitidos *feedbacks* individuais e em grupo, de acordo com as necessidades identificadas, e utilizados *feedbacks* interrogativos para estimular o

pensamento crítico e autorreflexão, promovendo assim, as competências exigidas no PASEO.

Os *feedbacks* imediatos e específicos foram relevantes, uma vez que permitiram a compreensão clara e oportuna do desempenho dos alunos, com foco no aperfeiçoamento de componentes técnicas.

No âmbito da afetividade, e com o objetivo de expressar o meu contentamento relativamente às ações desenvolvidas pelos alunos ao longo da UD, empreguei uma abordagem centrada no encorajamento, elogio e reconhecimento dos méritos de cada aluno. Adicionalmente, tendo em consideração que esta UD foi lecionada no início do ano letivo, procurei conhecer os alunos de forma mais aprofundada. As principais estratégias utilizadas foram tratar os alunos pelo nome e promover interações regulares ao longo das aulas. Mantive, em todo o momento, expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos, fundamentando esta postura na literatura, que realça o impacto direto das expectativas dos docentes nas oportunidades de aprendizagem, nos resultados e na motivação dos alunos (Carvalho & Abreu, 2018).

Por fim, no que toca à observação, esta ocorreu de forma contínua, com momentos em que observei de forma silenciosa, com o propósito de posteriormente, realizar um balanço geral do desempenho coletivo. No entanto, em situações em que identificava uma execução incorreta, que pudesse comprometer a segurança, procedia a uma intervenção imediata através de um *feedback*.

Do simples ao complexo: Progressões de ensino

Durante a lecionação da UD de ginástica encarei a personalização do ensino como uma estratégia essencial para a maximização das capacidades individuais dos alunos. Este processo estrutura-se em três fases essenciais: (i) diagnóstico; (ii) prescrição e (iii) controlo (Fernando et al., 2022). Importa destacar que esta abordagem não segue uma sequência linear, pelo contrário, trata-se de um percurso cíclico, no qual o professor deve intervir de forma contínua no processo de E-A.

Uma vez que o professor é uma peça central no processo de E-A (Santos & Pereira, 2008; Barbosa et al., 2022), tornou-se imprescindível desenvolver estratégias e programas

adaptados às necessidades e capacidades específicas dos alunos (Mehmeti & Halilaj, 2018). Estas estratégias visaram aumentar os níveis de motivação, uma vez que tendem a diminuir à medida que a UD avançam no decorrer do tempo (Mowling et al., 2004).

Neste contexto, durante a fase de diagnóstico, foram identificadas lacunas específicas na realização de vários elementos gímnicos. Estas lacunas foram alvo de uma prescrição personalizada, seguida de um controlo subsequente, conforme ilustrado nas tabelas abaixo.

Tabela - Principais lacunas percecionadas na disciplina ginástica de solo e respetivas progressões de ensino.

Elementos	Lacunas	Progressões de ensino
Rolamentos	Fraca impulsão dos membros inferiores	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de um plano inclinado
	Não encostar o queixo ao peito	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de “bolinha”
	Receio e fraca repulsão dos membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudas do professor e dos colegas; • Aplicação do TABATA
Apoio facial invertido	Lacunas na aplicação de força pelos membros superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do TABATA;
	Impulsão inadequada	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de lançamento de membros inferiores de forma controlada; • Prática do movimento de impulsão, sem alcançar a posição completa; • Apoio do professor e/ou dos colegas.

	Colocação das mãos no solo	<ul style="list-style-type: none"> • Marcação de uma linha de apoio no solo;
	Passagem do apoio facial invertido para rolamento	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de “bolinha”; • Apoio do professor e/ou dos colegas. • Utilização do plinto para proceder ao rolamento.
Elemento de equilíbrio (avião)	Lacunas no equilíbrio e na amplitude do movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios específicos de equilíbrio e de flexibilidade; • Apoio do professor e/ou dos colegas.
Elementos de flexibilidade (ponte e espargata)	Amplitude do movimento e flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios específicos de flexibilidade;
	Ponte	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do pinto; • Apoio do professor e/ou dos colegas; • Realização de exercícios de mobilidade da coluna: exercícios de posição de gato e vaca e de cobra.
	Espargata	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios específicos de flexibilidade; • Execução de exercícios específicos progressivos (meia-espargata, V no solo e descida controlada com apoio).
Roda e Rondada	Amplitude do movimento e flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios específicos de flexibilidade;

	Lacunas gerais na execução técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios com a utilização da cabeça o plinto • Execução da meia-roda (apenas entrada e saída do elemento).
	Impulsão inadequada	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de um plano inclinado; <ul style="list-style-type: none"> • Prática do movimento de impulsão, sem alcançar a posição completa; • Apoio do professor e/ou dos colegas.
	Lacunas na colocação das mãos	<ul style="list-style-type: none"> • Marcações no solo; • Colocação da cabeça do plinto para treino da passagem das mãos com e sem utilização das pernas;

Tabela - Principais lacunas percebidas na disciplina ginástica de aparelhos e respectivas progressões de ensino.

Aparelhos	Principais lacunas percebidas	Progressões de ensino
Bock	As principais lacunas incidiram na fase aérea. Contudo, foram dirigidas outras intervenções às restantes fases.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do simples para o complexo; • Reforço do material de segurança (colocação de colchões);
Minitrampolim		<ul style="list-style-type: none"> • Apoio do professor e/ou dos colegas, em situações de apoio individualizadas; • Comparação constante com os elementos de solo já consolidados; • Introdução gradual de desafios individualizados (p. ex.: incremento gradual da altura do <i>bock</i>).

Avaliação formativa de ginástica

A avaliação formativa da UD foi realizada após cada aula, através de uma escala de um a cinco valores, onde no fim, apresento uma média do desempenho dos alunos ao longo dos meses. Para além disso, foram recolhidas informações detalhadas sobre a prestação dos alunos, com o objetivo de estruturar progressões adequadas para as aulas subsequentes, como apresentado anteriormente. Esta abordagem vai ao encontro dos princípios defendidos por Chng e Lund (2018), que sublinham que a avaliação formativa deve incluir a observação sistemática do desempenho dos alunos, de forma a permitir ajustamentos e melhorar as práticas pedagógicas de forma contínua e estruturada.

Tendo em conta que alguns alunos demonstraram receio e dificuldade na execução de determinados elementos, foi igualmente valorizada a participação, o empenho e o comportamento dos mesmos. Esta estratégia permitiu garantir uma avaliação mais equitativa, e assim, reconhecer não apenas o desempenho técnico, mas também o esforço e a atitude demonstrada durante as aulas.

Avaliação sumativa de ginástica

A avaliação sumativa representa um papel central na EF, uma vez que permite aos docentes refletirem sobre os resultados alcançados ao longo da UD. Este processo vai além da mera atribuição de notas, constitui-se como um instrumento estratégico no planeamento do processo de E-A (Hay & Penney, 2012).

Adicionalmente, a avaliação sumativa é crucial para garantir que os objetivos estabelecidos foram atingidos, visto que possibilita a identificação de lacunas no desempenho dos alunos (Lorente-Catalán & Kirk, 2015). Segundo Chng e Lund (2018), a integração de práticas formativas na avaliação sumativa, como a utilização de plataformas digitais para registo e análise do desempenho, enriquece, melhora e facilita significativamente o processo avaliativo.

No caso em questão, os alunos foram avaliados com base na execução de uma sequência de elementos gímnicos de solo. Conforme ilustrado, a avaliação baseou-se em três parâmetros específicos: (i) dez valores atribuídos à execução técnica dos movimentos; (ii) cinco valores destinados à harmonia no desempenho e (iii) cinco valores para o ritmo. A inclusão dos critérios de harmonia e ritmo foi considerada, visto que possibilitou aos alunos melhorar a sua nota, com base no seu esforço, empenho e dedicação. De acordo com Black et al., (2011), realçam que a avaliação da harmonia favorece transições suaves e conexões fluidas entre os movimentos gímnicos. Isto permite beneficiar particularmente os alunos com menor proficiência técnica.

Contudo, a interpretação dos resultados apresentou desafios, uma vez que os alunos realizaram a sequência apenas uma vez, o que dificultou a análise objetiva. Este problema é corroborado por Newton e Bowler (2010), dado que identificam a subjetividade na análise dos resultados como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos avaliadores.

No que toca à avaliação sumativa na ginástica de aparelhos, foram definidos quatro parâmetros: (i) três valores para a corrida de preparação; (ii) cinco valores para a chamada; (iii) dez valores para a fase aérea e (iv) dois valores para a receção. A avaliação da corrida preparatória tornou-se importante, tendo em conta que, segundo Prassas et al., (2006), uma corrida consistente e otimizada facilita uma transição mais eficaz na chamada e um melhor controlo da fase aérea. Relativamente à chamada, Arkaev et al., (2004) destacam que uma execução eficiente potencia a energia acumulada durante a corrida. Quanto à fase aérea, Sands et al., (2016), indicam que a altura alcançada está diretamente relacionada com a eficácia da corrida e da chamada, o que possibilita uma execução mais precisa e duradoura.

No entanto, também na avaliação da ginástica de aparelhos foram encontrados obstáculos na avaliação de múltiplos parâmetros em simultâneo. Para mitigar esta dificuldade, foi solicitado aos alunos que repetissem os saltos pelo menos cinco vezes. Ainda assim, persistiram desafios semelhantes aos da ginástica de solo, concretamente na subjetividade de interpretação dos resultados.

Considero que a gravação da avaliação, para posterior análise detalhada representaria uma solução eficaz para incrementar a precisão e a justiça do processo avaliativo, o que, conseqüentemente, beneficiaria tanto os alunos, como o professor.

No que toca à avaliação final, os alunos, efetivamente, progrediram e demonstraram maior confiança e habilidade a executar os elementos técnicos, como é possível observar pelas notas finais.


Apêndice 3 - Exemplo de Plano de Aula



	Plano de Aula n°	7 e 8	
	Data	23 de setembro de 2024	
	Hora/Duração	15:05 – 16:35	90 min.
	Unidade Didática	Ginástica	

Ano	11	Turma	3	N° Alunos	11	Instalação	Pavilhão
------------	----	--------------	---	------------------	----	-------------------	----------


Material	12 colchões; 2 mini-trampolins; 1 colchão grande; 1 plinto; 1 reuther;
Sumário	(i) Apresentação dos acelerômetros e regras de utilização e (ii) Avaliação diagnóstica de Ginástica

Objetivos Gerais	Avaliar os conhecimento teóricos e as habilidades técnicas dos alunos
-------------------------	---

	Objetivos	Descrição	Componentes críticas	Ilustração	TA	TT
Inicial	Realizar a chamada dos alunos Apresentação e explicação dos objetivos da aula					
	Apresentar os acelerômetros aos alunos e explicar as regras de funcionamento	Dispor os alunos em U e colocar em cada aluno o respetivo acelerómetro	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar sempre por baixo da roupa; - Nunca utilizar com água; - Utilizar durante 7 dias; - Combinar com os alunos todos os dias 		2'	2'

	Ativação funcional e mobilização articular	Dispor os alunos em U, com dois braços de distância uns dos outros.	<ul style="list-style-type: none"> - Pescoço (lados, frente e atrás e rodar); - Ombros (abre e fecha, cima e baixo e à frente e atrás); - Pulsos; - Rodar tronco; - Rodar cintura; - Virilha (abrir e fechar) - Perna à frente e atrás; - Joelhos; - Tornozelos; 		10'	27'
Fundamental	Transição de exercício					
	Avaliar os rolamentos à frente e atrás	Dispor os 11 colchões para que todos os alunos realizem ao mesmo tempo.	<p>Aspectos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mãos no solo à largura dos ombros; - Encostar o queixo ao peito; - Arredondar o corpo; <p>Erros a evitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não apoiar as mãos para a frente; - Apoiar a testar no início; - Enrolar sobre a cabeça; 		3'	30'

			<p>Aspectos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joelhos ao peito; - Queixo ao peito; - Colocação das mãos nos ombros e para a frente 	<p>Erros a evitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não efetuar o arredondamento das costas; - Abrir demasiado cedo; - Pouca repulsão dos MS; 			
Transição de exercício						3'	43'
Avaliar o apoio facial invertido	Em fila, cada aluno sai à sua vez por ordem	<p>Aspectos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mãos no solo à largura dos ombros e dedos virados para a frente; - Subir a bacia; - Tonicidade do corpo; 	<p>Erros a evitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer subir os MI cedo; - Elevar um MI de cada vez; 	(Colchão grande junto ao cesto, com um colchão pequeno em baixo)	10'	53'	
Transição de exercício						3'	56'
Avaliar o salto de eixo	Em fila, cada aluno sai à sua vez por ordem	<p>Aspectos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrida preparatória com velocidade crescente; 	<p>Erros a evitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouca elevação da bacia durante o voo; 	(Colocar o plinto azul, com um reuther à frente e três colchões pequenos ao lado e atrás)	10'	66'	

			<ul style="list-style-type: none"> - Forte impulsão dos MI na chamada; - Afastamento das pernas só quando as mãos saem do aparelho; 	<ul style="list-style-type: none"> - MI fletidos durante o processo; - Diminuição da velocidade 			
Transição de exercício						3'	69'
Avaliar o salto engrupado	Dividir o grupo em duas filas mistas	<p>Aspectos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joelhos ao peito; - Forte impulsão dos MI; 	<p>Erros a evitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afastar as pernas; - Pouca impulsão 	(Colocar os dois mini-trampolins a uma distância de 3m um do outro e com um colchão pequeno nos dois lados e atrás)	10'	79'	
Transição de exercício						3'	82'
Retorno à calma	Exercícios de flexibilidade	Alunos dispostos em U, afastados com uma distância de dois braços, realizam os exercícios de flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade dos MS; - Flexibilidade dos MI; 		5'	87'	
	Breve reflexão sobre a aula e instruções para a próxima aula.						3'

Reflexão da aula:

De um modo geral, considero que os objetivos que pré-estabeleci para a aula de hoje foram atingidos, uma vez que avaliei todas as vertentes que pretendia, tais como: (i) rolamento à frente; (ii) rolamento atrás; (iii) apoio facial invertido; (iv) salto de eixo e, por fim, (v) salto engrupado.

Primeiramente, no que se refere à apresentação dos conteúdos, julgo que os transmiti de uma forma clara e objetiva. Adicionalmente, procurei corrigir alguns dos erros detetados pelo professor na aula passada, em particular, a organização dos alunos no espaço aquando da transmissão de informações; como referido na última reflexão, defini como estratégia de melhoria uma organização em formato “U”; nesta aula não só pude implementá-la, como verificar a sua eficácia.

No que se refere à organização da aula, decidi previamente montar todas as estações, de modo a minimizar o tempo despendido nesta etapa. Em seguida, após os alunos chegarem, iniciei a aula com uma ativação funcional normal, através de uma corrida em torno do pavilhão, com diversas mudanças de direção e travagens. Adicionalmente e face às minhas instruções, também realizavam saltos, agachamentos e corriam com um só pé. Após uma análise desta primeira etapa, concluí que este tipo de aquecimento acabou por se tornar monótono para os alunos; posto isto, futuramente, pretendo introduzir, em alternativa, alguns jogos tradicionais.

Após o aquecimento, introduzi a parte fundamental da aula, onde optei por começar com a avaliação dos rolamentos à frente e atrás. Após todos os alunos serem avaliados, iniciei a avaliação dos seus conhecimentos relativos a determinadas componentes, através de questões como: “Alguém me sabe dizer como se deve colocar as mãos no rolamento à frente?” e “Alguém me sabe dizer um erro comum nos rolamentos atrás?”. Este procedimento foi transversal a todos os outros elementos avaliativos.

No que se refere ao apoio facial invertido, optei por desafiar os alunos a realizá-lo sozinhos. Após uma análise, pude identificar quem eram os estudantes mais e menos proficientes, o que me permitiu gerir de um modo mais eficaz a segurança na concretização dos mesmos. Em seguida, dei início à avaliação, onde pude denotar uma segurança na execução dos exercícios por parte da grande maioria da turma, com exceção de uma estudante em particular. Face a esta situação, procurei definir uma estratégia no imediato que pudesse colmatar e/ou minimizar o receio que manifestou, nomeadamente, através da colocação de um amigo próximo a realizar o exercício em simultâneo; no término da avaliação, concluí que a estratégia implementada foi eficaz.

Por fim, a estação do salto de eixo e salto engrupado foram realizados em simultâneo. Optei por dividir a turma em dois grupos (um grupo com cinco elementos e outro com quatro), sendo que após realizarem o salto, tinham de sair por fora e trocar de fila.

Apesar de ser uma aula diagnóstica, procurei transmitir *feedbacks* corretivos e elogiar sempre que um aluno executava devidamente um exercício, por forma a motivá-lo.

Considero também que o clima da aula foi positivo, sendo que a maioria da turma se demonstrou motivada e empenhada na realização dos exercícios propostos.

Por fim, referir que houve um aluno que não realizou a aula por indisposição; face a esta situação, pedi-lhe que enumerasse algumas componentes técnicas e erros a evitar no decorrer dos vários exercícios. Apesar de considerar importante toda a componente teórica que lhe questionei, julgo que a inclusão do aluno na componente prática (ajudas) ter sido ia uma abordagem mais completa e adequada.

Aspetos positivos:

- Organização e rentabilização dos espaços;
- Afetividade com os alunos;

Pontos fracos:

- Aquecimento: monótono e demasiado geral – pouco adequado à modalidade;

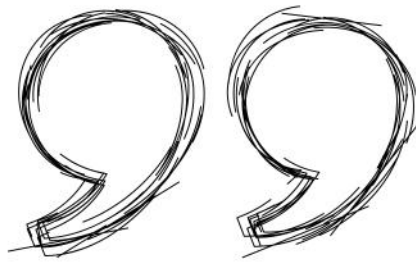


DESPORTOS ADAPTADOS

UMA ESTRATÉGIA PARA A
SENSIBILIZAÇÃO



João Silva
José Sousa
Filipe Sousa
Ana Rodrigues



Adapted physical education is an individualized program including physical and motor fitness, fundamental motor skills and patterns, skills in aquatics and dance, and individual and group games and sports designed to meet the unique needs of individuals

WINNICK & PORRETTA, 2017, P.4

CONTEÚDOS

CAPÍTULO

01

Boccia

CAPÍTULO

02

Goalball

CAPÍTULO

03

Voleibol Sentado

CAPÍTULO

04

Orientação de Precisão

CAPÍTULO

05

Estratégias de Implementação

CAPÍTULO

01

Boccia



CARACTERIZAÇÃO

O **Boccia** é uma modalidade desportiva adaptada, praticada por atletas com deficiência motora, nomeadamente paralisia cerebral, lesões medulares ou doenças neuromusculares.

Os atletas são organizados em quatro classes, de acordo com o tipo e grau de limitação funcional (FPDD, 2020):

- **BC1** – atletas com paralisia cerebral e que podem ter um assistente;
- **BC2** – atletas com paralisia cerebral mais autónomos;
- **BC3** – atletas com limitações severas, em que utilizam uma rampa e um assistente;
- **BC4** – atletas com outras deficiências motoras graves, como distrofias musculares.

REGRAS

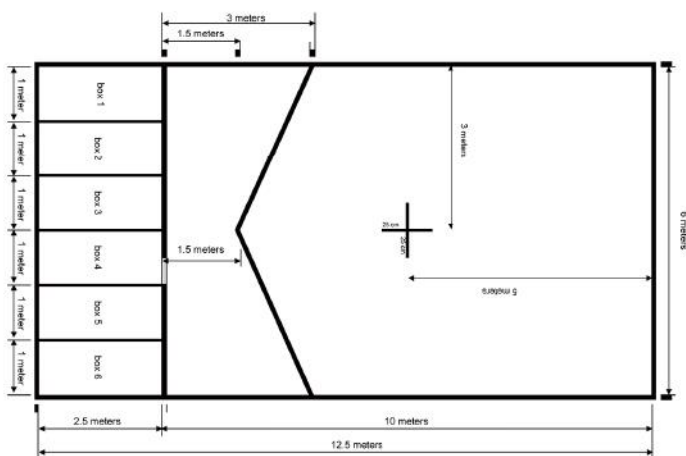
O JOGO PODE SER DISPUTADO EM TRÊS FORMATOS:

Individual

Pares

Equipas
até 3
jogadores

É disputado num campo de 12,5 metros de comprimento por 6 metros de largura, com zonas delimitadas para cada atleta. Nas aulas de Educação Física, as linhas do campo podem ser facilmente delimitadas através de uma fita de pintor.



REGRAS

O objetivo do jogo consiste em lançar as bolas azuis e vermelhas o mais próximo possível da bola branca “jack”.



- Cada equipa possui 6 bolas, uma equipa com as bolas azuis e a outra com as bolas vermelhas.
- O jogo inicia-se com um jogador a lançar a bola branca, depois lança uma bola da sua cor.
- A outra equipa lança a bola da sua cor.
- A partir daí joga a equipa que tiver a bola mais longe da bola branca.
- Caso uma das equipas lance a bola para fora do campo, a mesma deve ser colocada numa área designada.
- A pontuação é definida pela quantidade de bolas, da mesma cor, mais próxima ao “jack” do que as bolas do adversário.

FPDD (2020)

POTENCIALIDADES

O **Boccia** é uma modalidade desportiva fundamental para desenvolver competências sociais, físicas e psicológicas.

Segundo *Barak et al.* (2016), o **Boccia** desenvolve a **interação social** entre alunos com e sem deficiência.

Além disso, permite uma maior **aceitação de diferenças** e melhora a **empatia** e a **coordenação**. Adicionalmente, os alunos ao jogarem juntos, desenvolvem a **colaboração** e o **respeito mútuo**, características essenciais para o trabalho em grupo (Ferreira et al., 2022).

Em relação às competências físicas, *Pérez-Torralba e Reina* (2019) referem que o *Boccia* exige o uso de movimentos finos e preciso para lançar as bolas. Desta forma aprimoram a **coordenação motora**.

Por fim, o *Boccia* desempenha um papel significativo no **desenvolvimento psicológico** dos alunos, uma vez que promove o aumento da confiança e autoestima. Através da competição controlada e da superação de desafios, desenvolvem uma mentalidade de crescimento e estimulam a resiliência (*Barak et al.*, 2016).

CAPÍTULO
02
Goalball



CARACTERIZAÇÃO

O GOALBALL É UM DESPORTO COLETIVO, JOGADO POR DUAS EQUIPAS DE TRÊS JOGADORES EM CADA EQUIPA.

A principal característica desta modalidade é a **dependência do som**, pois a bola utilizada é projetada para emitir um som que os jogadores ouvem e utilizam para localizá-la, uma vez que todos os participantes jogam de olhos vendados (FPDD, 2020).



Isto garante que todos os atletas, independentemente do seu grau de deficiência visual, joguem em **igualdade de condições**.

A bola tem o tamanho e peso semelhante ao de uma bola de basquetebol, mas é feita de um material que permite que o som da sua movimentação seja audível durante o jogo (FPDD, 2020).



REGRAS

A PRÁTICA DO GOALBALL DISTINGUE-SE PELO SEU ENFOQUE NA PERCEÇÃO AUDITIVA E NA ORIENTAÇÃO ESPACIAL.

O jogo decorre num campo retangular de 18 metros de comprimento por 9 metros de largura – as mesmas dimensões de um campo de voleibol. É disputado por duas equipas de três jogadores, podendo cada equipa contar com até 3 suplentes (FPDD, 2020).



O OBJETIVO DO JOGO É LANÇAR A BOLA COM AS DUAS MÃOS EM DIREÇÃO À BALIZA ADVERSÁRIA NA TENTATIVA DE MARCAR GOLO.

02

REGRAS

Apesar de todos os atletas apresentarem **deficiência visual**, devem utilizar uma **venda ocular**, de modo a assegurar a igualdade de condições visuais.



A bola possui guizos no seu interior para que os atletas localizem a bola durante o jogo. Adicionalmente, a superfície do campo é dotada de marcações táteis com relevo para facilitar a orientação espacial.



A bola deve pesar aproximadamente 1,25 kg e deve ser lançada de modo que toque obrigatoriamente no solo antes da linha central.



FPDD (2020)



O jogo tem uma duração de **24 minutos**, com 12 minutos em cada parte.

POTENCIALIDADES

A inclusão do *Goallball*, como parte do currículo de Educação Física, pode promover eficazmente o(a):

- Desenvolvimento motor
- Sensibilização para a diferença
- Oportunidade para os alunos com e sem deficiência se envolverem em atividades físicas apropriadas

LAUGHLIN & HAPPEL, 2016

Adicionalmente, permite o desenvolvimento significativo da **aptidão física dos alunos**.

Segundo *Krzak et al.* (2015), os alunos conseguem desenvolver diversas capacidades motoras, como a:

Resistência
Cardiovascular

Força

Agilidade

Coordenação

POTENCIALIDADES

A **nível psicológico**, a prática de *Goalball* revela-se promotora de bem-estar **emocional, confiança** e **motivação**. De acordo com *Fines* e *Block* (2020), os alunos reforçam a sua autoestima e adquirem um sentimento de pertença.



Por fim, esta modalidade assume um papel fundamental na **educação inclusiva**, uma vez que favorece o respeito pela diversidade e promove interações cooperativas (Laughlin & Happel, 2016). *Fines* e *Block* (2020) acrescentam que a prática de *Goalball* potencializa a **coesão de grupo** devido à exigência de comunicação constante e confiança mútua entre os colegas.



CAPÍTULO

03

Voleibol Sentado



CARACTERIZAÇÃO



O **voleibol sentado** é uma modalidade desportiva adaptada, praticada por atletas com **deficiência motora**, nomeadamente ao nível dos membros inferiores (FPV, 2019).

A modalidade foi introduzida nos **Jogos Paralímpicos em 1980** e tem vindo a afirmar-se como uma disciplina inclusiva e competitiva, capaz de promover a **integração social** e a **prática desportiva para pessoas com mobilidade reduzida**.

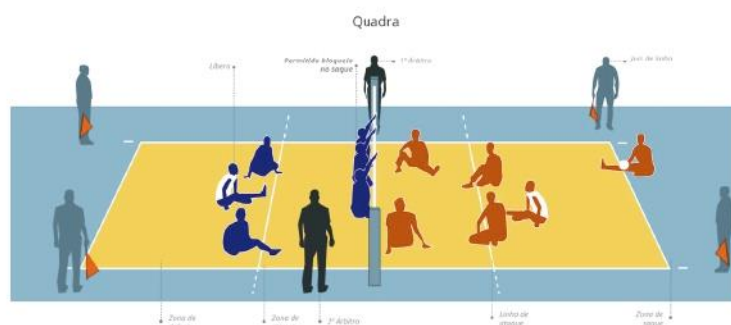


O jogo realiza-se com os atletas **sentado no solo**, mantendo sempre as nádegas em contacto com o chão.

Esta adaptação torna a modalidade mais acessível, mas não menos exigente, dado que requer elevada capacidade técnica, **força nos membros superiores, rapidez de reação e trabalho em equipa** (FPV, 2019).

REGRAS

Cada equipa é composta por **6 jogadores** e até 6 suplentes.



- O campo apresenta uma dimensão de 10 metros de comprimento e 6 metros de largura.
- A zona de ataque vai até 2 metros da rede (em vez dos 3 metros do voleibol tradicional).
- A altura da rede também sofre alterações, sendo que para os homens tem 1,15 metros de altura e para as mulheres 1,05 metros de altura.

FPV (2019)

Os jogos são disputados à melhor de 5 sets, sendo que cada set é disputado até aos 25 pontos, com uma diferença mínima de 2 pontos). Caso haja um quinto set, o mesmo é jogado até aos 15 pontos.

POTENCIALIDADES

A introdução do voleibol sentado no currículo de Educação Física estimula diversas componentes da **aptidão física**.

Leung et al. (2021), num estudo aplicado a adultos com deficiência física, demonstraram melhorias significativas na **resistência cardiovascular**, na **composição corporal** e na **força muscular**.

Para além disso, os alunos podem desenvolver a **flexibilidade de ombros** (*Wong & Leung, 2020*).

Outros estudos indicam que os alunos relatam elevados níveis de satisfação, fruto do **sentimento de competência** e de **superação de desafios motores**.

Leung et al. (2020) evidenciaram impactos positivos na **autoestima**, no sentimento de **autonomia** e no **prazer** associado à realização da atividade.

Por fim, *Protic (2012)* refere que a natureza coletiva da modalidade exige trabalho em equipa e tomada de decisão partilhada, pelo que **potencializa as relações interpessoais** durante o jogo.

CAPÍTULO

04

Orientação de Precisão



CARACTERIZAÇÃO

A **orientação de precisão** é uma modalidade desportiva, diferente da orientação tradicional, uma vez que geralmente se realiza em áreas mais compactas, como parques urbanos ou jardins.

A modalidade é particularmente útil para incluir todos os alunos, uma vez que não exige muito esforço físico, o que torna a **modalidade acessível**, especialmente para os alunos que apresentam limitações na mobilidade.

OBJETIVO

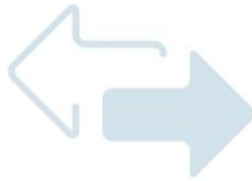
Consiste em localizar os pontos de controlo de forma exata segundo um tempo predeterminado.



A principal dificuldade reside na **exigência de grande concentração e exatidão na leitura do mapa**. Apesar da distância a percorrer ser mais curta, os pontos de controlo podem ter características semelhantes, o que torna a orientação visual e a capacidade de distinguir pequenos detalhes em habilidades essenciais.

REGRAS

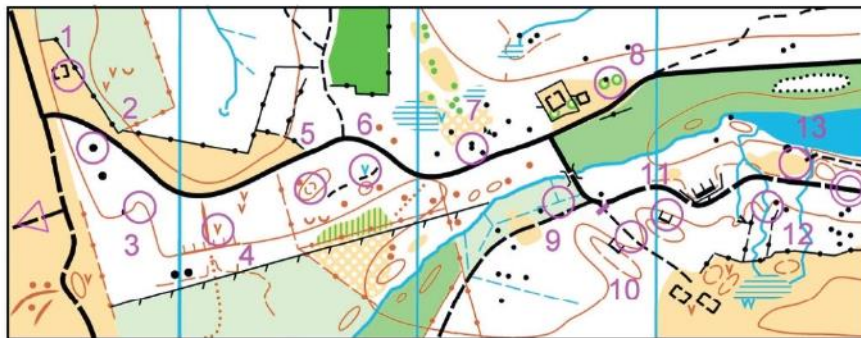
A orientação de precisão apresenta dois formatos:



O **Pre-O** onde os principais pontos do percurso **não são cronometrados**, mas são complementados por um ou outro ponto em que se mede a **rapidez na tomada de decisão** (FPO, 2017).

O **Temp-O** que apresenta pontos de controlo **cronometrados**.

Os mapas são normalmente mais específicos, com maior detalhe e exatidão. As escalas podem variar entre 1:3000, 1:4000 e 1:5000 (FPO, 2017).



POTENCIALIDADES



A orientação apresenta um **potencial pedagógico e formativo** que inclui, entre várias competências, a possibilidade de desenvolver aspectos físicos, cognitivos e sociais, através dos quais os alunos têm a oportunidade de ampliar a sua visão sobre a preservação ambiental, a relação direta com o meio em que vivem e a possibilidade de participar em igualdade de circunstâncias (Carvalho, 2020).



Por meio da orientação, o professor pode propor a ampliação de práticas individuais e coletivas que proporcionem aos alunos algumas competências, como a **autoestima**, a **superação**, a **tomada de decisões rápidas** e a **resolução de problemas** (Luz & Oliveira, 2021).

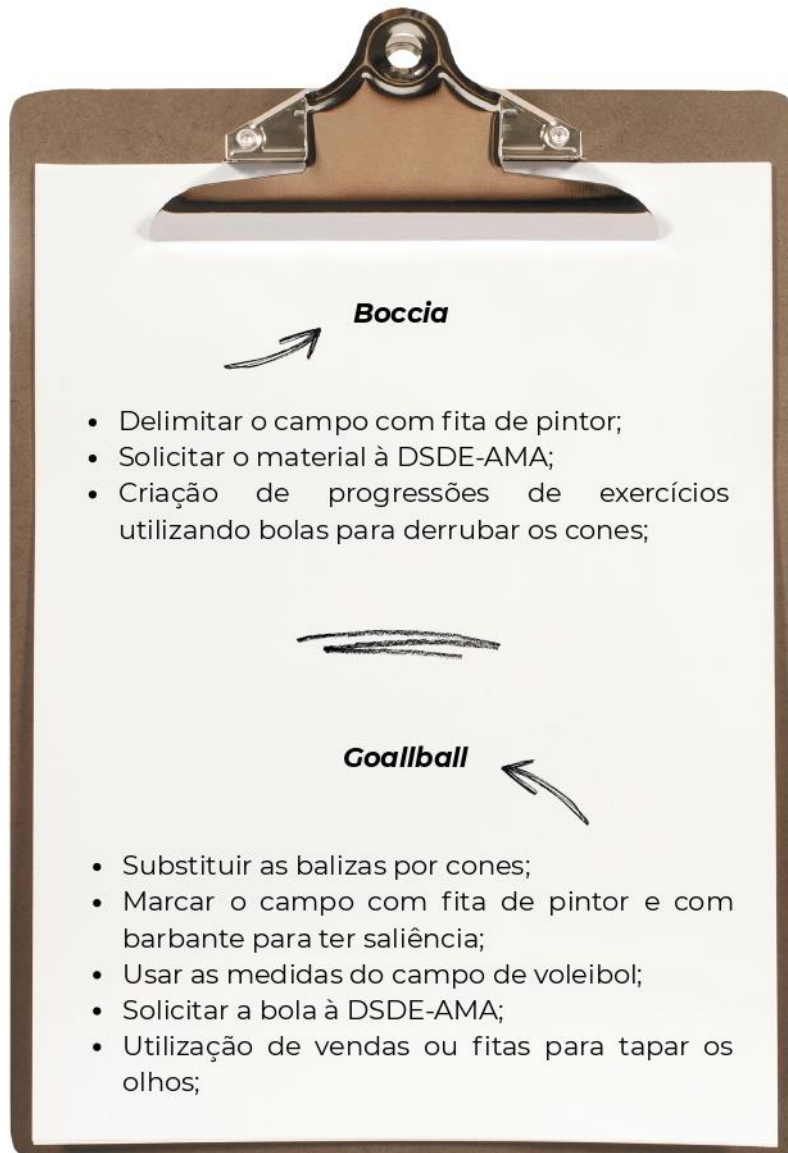
CAPÍTULO

05

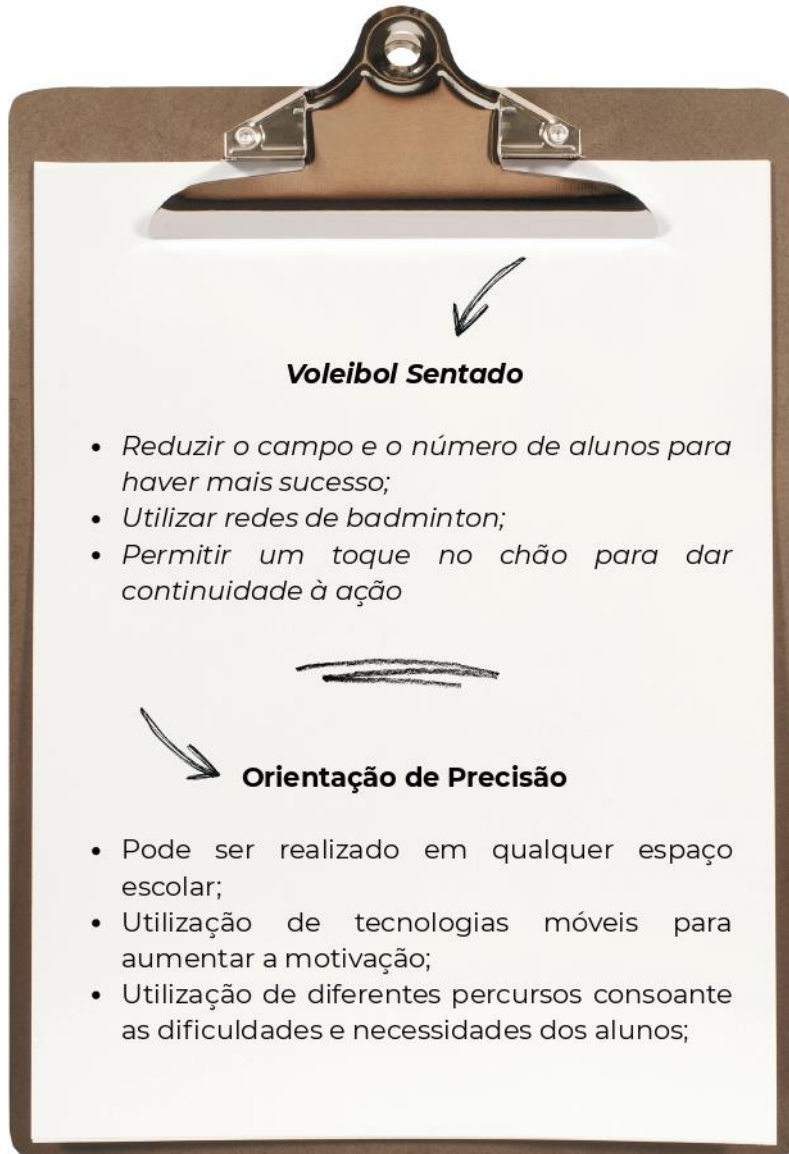
Estratégias de Implementação na Educação Física

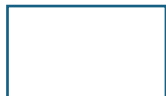


ESTRATÉGIAS



ESTRATÉGIAS





Manual de procedimentos de apoio para a **prescrição** de exercícios para alunos com



ASMA e DIABETES MELLITUS TIPO 1 nas aulas de Educação Física

José Sousa | João Silva | Filipe Coelho | Ana Rodrigues



Conteúdos

I. Notas introdutórias

II. Considerações

III. Objetivos

IV. Recomendações Práticas para a inclusão e prescrição de exercícios para alunos com

a) ASMA e b) DIABETES MELLITUS TIPO 1

V. Referências



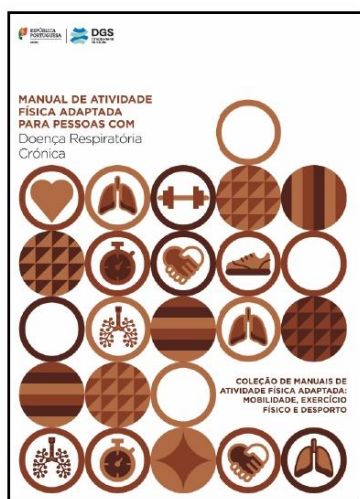
I. Notas

É recomendada a leitura de dois **documentos orientadores** sobre a asma e os diabetes, bem como a **atualização constante das informações apresentadas neste** manual. Ambos os documentos fazem parte das referências deste manual.

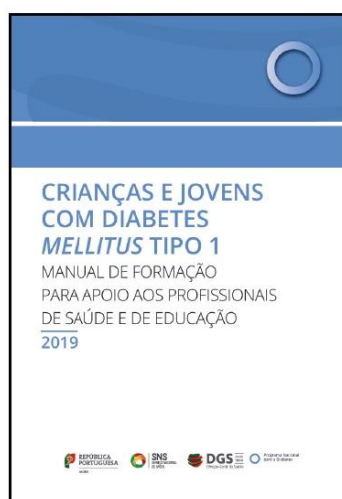
(i) Direção-Geral da Saúde. (2019). *Crianças e jovens com diabetes mellitus tipo 1. Manual de formação para apoio aos profissionais de saúde e de educação*. Direção-Geral da Saúde.

(ii) Direção-Geral da Saúde. (2024). *Manual de Atividade Física Adaptada para Pessoas com Doença Respiratória Crónica*. Direção-Geral da Saúde.

Este manual de apoio assume-se como uma revisão das orientações da Direção-Geral da Saúde (DGS), desenvolvido com o apoio de profissionais de saúde, utilizando uma linguagem acessível e direcionada aos profissionais de Educação Física.



(i)



(ii)



II. Considerações Iniciais


A escola, afirma-se como espaço de inclusão e integração de alunos com as mais diversas necessidades, fragilidades e potencialidades. A asma e a diabetes mellitus tipo 1 (DM1), são duas patologias crónicas em que o diagnóstico tem registado um incremento entre a população pediátrica.

A prática de atividade física (AF) em crianças e jovens com estas patologias poderá ser vantajosa, contudo, a prescrição do exercício físico deverá respeitar orientações próprias, bem como os profissionais de Educação Física (EF) devem dominar um conjunto de procedimentos protocolares de prevenção e atuação em caso de crises asmáticas, hipoglicemias ou hiperglicemias (MacMillan et al., 2014; Panagiotou et al., 2020).



III. Objetivos

1. Apresentar um conjunto de recomendações para a prescrição de exercícios nas aulas de EF para alunos com asma e DM1.
2. Sensibilizar e elaborar indicações para a monitorização e gestão de sinais e de sintomas durante a prática de exercício físico.





IV.
**Recomendações práticas
para a **prescrição** de exercícios
a alunos com **asma e diabetes
mellitus tipo 1****





a)

ASMA



IV. Recomendações Práticas

ASMA

A **inclusão de alunos com asma** nas aulas de EF requer uma abordagem cuidada e fundamentada, que respeite a sua condição, mas que, simultaneamente, promova os benefícios da AF na gestão da doença. (Cardwell & Elliott, 2018). Neste sentido, a **promoção da prática regular de AF por parte do professor é essencial**. Recomendamos a necessidade de realizar um **levantamento do historial médico do aluno**, passível de ser realizado através da ficha apresentada.

Estrutura do Exercício

a) Aquecimento

O aquecimento deve ter uma duração entre 10 e 15 minutos, com **progressão gradual da intensidade** até atingir aproximadamente 50% do consumo máximo de oxigénio ($VO_2máx$) (Panagiotou et al., 2020).

b) Intensidade

A intensidade recomendada varia entre **50% a 80% do $VO_2máx$** , o que corresponde a uma intensidade leve a moderada. É, no entanto, crucial **respeitar a resposta individual do aluno e monitorizar os sinais de desconforto respiratório** (DGS, 2024).

c) Duração e Frequência

As sessões devem ter uma duração entre 20' a 30' de **exercício contínuo**, preferencialmente **aeróbio**, com uma frequência semanal entre **três a cinco vezes** (DGS, 2024).

IV. Recomendações Práticas

ASMA

Tipologia do Exercício

São recomendados exercícios de caráter **aeróbio** que envolvam **grandes grupos musculares**, como natação e caminhadas. Adicionalmente, é vantajoso a inclusão de exercícios respiratórios, como a **respiração diagramática**, com o propósito de incrementar a **qualidade do controlo ventilatório** (Panagiotou et al., 2020).



Ambiente e Materiais

A escolha do local para a prática deve privilegiar **espaços bem ventilados e protegidos dos fatores ambientais** potencializadores de crises asmáticas (ar frio; clima seco; poluição; e pólenes).



Neste sentido, os **exercícios indoor são preferíveis**. É igualmente pertinente garantir que os **materiais utilizados** (p.ex.: colchões de ginástica) estão devidamente higienizados de modo a evitar a acumulação de partículas alergénicas (Panagiotou et al., 2020).

IV. Recomendações Práticas

ASMA

Monitorização de sinais e sintomas

Durante a prática, a **observação contínua** da condição do aluno é imprescindível. Um sinal claro de alerta é o início da respiração predominantemente oral, o que incrementa o risco de crises asmáticas devido à menor filtragem do ar inspirado. É recomendado a **redução da intensidade do exercício** (Praena-Crespo et al., 2017).

Utilização de medicação: inalador regular e SOS

O professor, desde o início do ano letivo deve **incentivar a adoção de rotinas** por parte do aluno. Caso seja prescrito pelo médico, assegurar a medicação broncodilatadora de utilização regular **entre 30' a 45' minutos antes da prática de AF**, ou seja, antes da aula de EF (Panagiotou et al., 2020). Neste sentido, é pertinente proceder ao questionamento ao aluno, acerca da adoção do comportamento.

É, de igual forma pertinente, **conhecer se o estudante possui um inalador de emergência – SOS**. Neste caso, o mesmo deve estar sempre num **local fixo, visível, de fácil acesso e que seja conhecido pelo professor**. Mais uma vez, a adoção de rotinas é fundamental.

IV. Recomendações Práticas

ASMA

Teste do vaivém

Não é recomendado a realização do teste do vaivém. Em alternativa, pode ser aplicado o teste da marcha.



Atuação em caso de crise asmática ⚠️

Colocar o estudante **sentado numa posição direita e confortável**, preferencialmente num local ventilado. A **posição deitada deve ser evitada**, bem como a **aglomeração de outros alunos**, pois pode agravar a dificuldade respiratória (DGS, 2024);

Administrar a medicação (inalador SOS), de acordo com as indicações clínicas (DGS, 2024);



Em casos severos, contactar o número único de emergência (112).

IV. Recomendações Práticas

ASMA

Contraindicações



A prática de AF deve ser ajustada de acordo com a saturação **periférica de oxigênio (SpO₂)**, verificável através do oxímetro. Em alternativa, pode ser utilizado um relógio digital, equipado com um medidor para o efeito. Os valores são interpretados da seguinte forma (DGS, 2024).

i. **Valores inferiores a 88%** representam uma **contraindicação absoluta** para a prática de AF;



ii. **Valores entre 89% a 94%** permitem a prática, mas **exigem monitorização rigorosa de sinais e sintomas**;

iii. **Valores superiores a 95%** indicam que a atividade **poderá ser realizada conforme a tolerância**. É fundamental a vigilância de sintomas como a dispneia, suor excessivo e fadiga para ajuste ou interrupção da prática.





b)

**DIABETES MELLITUS
TIPO 1**



IV. Recomendações Práticas

DIABETES MELLITUS TIPO 1

A **inclusão de alunos com diabetes** nas aulas de EF exige a **monitorização rigorosa dos níveis glicêmicos** (Błaszczak et al., 2024). De seguida, são apresentadas orientações e recomendações para a prescrição de exercício físico nas aulas de EF, com base na avaliação prévia e durante a aula (DGS, 2019).

Avaliação Glicémica

a) Antes das aulas

A **glicemia** deve ser **obrigatoriamente medida antes do início** da atividade.

Dado que a maioria dos exercícios realizados nas aulas de EF são aeróbios ou intermitentes, **o valor da glicemia deverá estar presente entre os 126 mg/dl e os 180 mg/dl** (DGS, 2019; Błaszczak et al., 2024);



Caso o valor glicémico seja **inferior ao recomendado**, o aluno deve consumir um **lanche com hidratos de carbono** até atingir o **valor mínimo de 126 mg/dl** (DGS, 2019).

IV. Recomendações Práticas

DIABETES MELLITUS TIPO 1

Avaliação Glicêmica

b) Durante a aula

A glicemia deve ser **monitorizada a cada 30'/40'** ao longo da **atividade**, com o propósito de aferir se os **níveis glicêmicos se mantêm entre os 110 mg/dl e os 140 mg/dl** (DGS, 2019);

c) Após a aula

Após a aula, é fundamental repor o glicogênio com o objetivo de **evitar hipoglicemias tardias** que podem ocorrer até 24h após a prática (DGS, 2019);

É recomendado o consumo de alimentos que **ajudem a estabilizar os valores glicêmicos**, como batidos de fruta ou bebidas com leite, tendo em vista a **manutenção dos valores 110 mg/dl-140 mg/dl** (DGS, 2019).



IV. Recomendações Práticas

DIABETES MELLITUS TIPO 1

Monitorização e Registo

O professor deve incentivar os alunos a **registar regularmente as suas medições glicémicas** e a monitorizar a necessidade de administração de insulina. A utilização dos registos é crucial para o controlo eficaz da condição, bem como para a adaptação da intensidade do exercício, como descrito no ponto “efeitos do exercício na glicemia” (DGS, 2019);



Considerações específicas para DM1



É pertinente que seja do conhecimento do professor se o aluno tem **glucagon (kit e quantidade)**, que é de absorção rápida e **permite aumentar a concentração de glicose no sangue**. Caso contrário, deve de ser **utilizado açúcar**, daí a pertinência dos docentes terem na sua posse pequenos pacotes (DGS, 2019).

IV. Recomendações Práticas

DIABETES MELLITUS TIPO 1

Efeitos do Exercício na Glicemia

Exercício aeróbio moderado

A prática de **exercício aeróbio moderado** leva à **redução da glicemia se não houver ingestão de hidratos de carbono**, que se traduz num **risco de hipoglicemia após 45 minutos de prática** (Błaszczak et al., 2024);

Daí a **relevância das avaliações recorrentes** ao longo da aula, como descrito no ponto “avaliação glicémica”, principalmente nas primeiras aulas de interação com o aluno (DGS, 2019).

Considerações adicionais

Aulas mais longas ou intensas

Em aulas de **maior duração ou intensidade é aconselhável** que o aluno tenha **acesso a água e a fontes adicionais de hidratos de carbono** (p. ex.: fruta, barras de cereais ou bolachas), com o propósito de **assegurar a manutenção dos níveis glicémicos** (DGS, 2019).



IV. Recomendações Práticas

DIABETES MELLITUS TIPO 1

HIPOGLICEMIA: sintomas e intervenção

Sintomas (DGS, 2019)

Fome intensa | sonolência ou cansaço excessivo | fraqueza | tremores | tonturas | ...

O que fazer? (DGS, 2019)

Administrar **glucagon ou açúcar** (10g na língua ou bochecha);

Se o aluno tiver na sua posse um aparelho para a medição da glicemia, deve verificar os níveis após 10'. Caso os valores **estabilizem**, o estudante deverá realizar uma refeição com **hidratos de carbono de absorção lenta**, como bolachas de água e sal, torradas, pão ou massa;

Priorizar o repouso do aluno;

Evitar o consumo de bolos, doces ou chocolates, pois as gorduras presentes nesses produtos retardam a absorção do açúcar.



Em casos severos, contactar o número único de emergência (112).

IV. Recomendações Práticas

DIABETES MELLITUS TIPO 1

HIPERGLICEMIA: sintomas e intervenção

Sintomas (DGS, 2019)

Visão turva | sede constante | sensação de boca seca |
transpiração excessiva | ...

O que fazer? (DGS, 2019)

Aumentar a **ingestão de água**;

Reduzir o consumo de **hidratos de carbono**;

Se necessário, aplicar a **caneta de insulina** para controlar os níveis glicémicos elevados.

Em casos severos, contactar o número único de emergência (112).



VI. Referências

- Błaszczyk, K., Kruszewski, A., Paduszyńska, N., Dąbrowska, A., Przybysz, P., Szyszka, M., & Kucharska, M. (2024). Sport and type 1 diabetes -a great value but also a challenge. Review of the literature and guidelines. *Quality in Sport*, 17. <https://doi.org/10.12775/qs.2024.17.52978>
- Cardwell, F. S., & Elliott, S. J. (2018). Investigating Youth Sport Coach Perspectives of an Asthma Education Module. *J Environ Public Health*, 2018, 2512010. <https://doi.org/10.1155/2018/2512010>
- Direção-Geral da Saúde. (2019). Crianças e jovens com diabetes mellitus tipo 1. Manual de formação para apoio aos profissionais de saúde e de educação. Direção-Geral da Saúde.
- Direção-Geral da Saúde. (2024). Manual de Atividade Física Adaptada para Pessoas com Doença Respiratória Crónica. Direção-Geral da Saúde.
- MacMillan, F., Kirk, A., Mutrie, N., Moola, F., & Robertson, K. (2014). Supporting participation in physical education at school in youth with type 1 diabetes. *European Physical Education Review*, 21(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1356336x14534367>
- Panagiotou, M., Koulouris, N. G., & Rovina, N. (2020). Physical Activity: A Missing Link in Asthma Care. *J Clin Med*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/jcm9030706>
- Praena-Crespo, M., Aquino-Llinares, N., Fernández-Truan, J. C., Castro-Gómez, L., Segovia-Ferrera, C., & GESA network (2017). Asthma education taught by physical education teachers at grade schools: A randomised cluster trial. *Allergologia et immunopathologia*, 45(4), 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.aller.2016.10.022>



Manual de procedimentos de apoio para a **prescrição** de exercícios para alunos com



ASMA e DIABETES MELLITUS TIPO 1 nas aulas de Educação Física

José Sousa | João Silva | Filipe Coelho | Ana Rodrigues

Apêndice 6 - *Ficha de Registo de Condições de Saúde*



Ficha de Registo de Condições de Saúde para as aulas de Educação Física

A presente ficha de registo visa assegurar que os professores de Educação Física dispõem das informações necessárias acerca das condições de saúde dos seus alunos, com o objetivo de garantir a sua segurança e bem-estar durante as aulas. Uma vez que as prevalências de doenças crónicas têm vindo a aumentar, é crucial que os encarregados de educação forneçam informações precisas acerca do estado de saúde dos seus educandos para que os professores de Educação Física possam adaptar as suas aulas às necessidades individuais de cada estudante, com vista a inclusão e a segurança.

Instruções de preenchimento

- i. A ficha deverá ser preenchida integralmente no momento da matrícula do aluno e atualizada sempre que for relevante;
- ii. Na secção “condições de saúde” devem ser indicadas todas as condições de saúde do aluno;
- iii. As instruções específicas para o “tratamento e cuidados” devem ser as mais detalhadas possíveis de modo a garantir que os professores adotam os procedimentos que mais se adequam ao seu educando;
- iv. Assegure-se que todos os campos aplicáveis são preenchidos antes de proceder à entrega da presente ficha.

Informações pessoais

Nome completo	
Data de nascimento	
Número de identificação civil	
Encarregado de educação (EE)	
Contacto do EE	

Condições de Saúde

Indique, por favor, se o seu educando apresenta alguma das condições de saúde listadas abaixo. Estas informações são cruciais para assegurar a segurança do aluno durante as aulas de Educação Física.

- Asma;
- Epilepsia;
- Problemas cardíacos;
- Diabetes (especificar: _____);
- Alergias (especificar: _____);
- Problemas respiratórios, p. ex.: sinusite, rinite... (especificar: _____);
- Outras condições de saúde (especificar: _____);

Tratamentos e cuidados

Caso o seu educando tenha alguma condição de saúde, forneça, por favor, informações detalhadas sobre a mesma.

a) Medicamentos (se aplicável): _____

b) Dosagem e horário (se aplicável): _____

c) Instruções específicas para o tratamento durante a prática de atividade física:

d) Precauções adicionais (p. ex.: esforço, tempo de atividade, entre outros):

Informações adicionais

Por favor, apresente outras informações que possam ser úteis para os professores de Educação Física:

O grupo disciplinar de Educação Física agradece a sua colaboração!

Anexos

Anexo 1 - Validação da Ação Científico-Pedagógico Individual pela DRE



ATIVIDADE FORMATIVA

Designação	ITG-3963/25 - Inclusão na Educação Física
Razões Justificativas	<p>A escola assenta nos princípios de inclusão, igualdade de oportunidades e promoção do sucesso educativo, o que implica uma resposta eficaz às diversas necessidades, fragilidades e potencialidades dos alunos. É fundamental garantir que todos os estudantes, independentemente das suas capacidades, possam participar de forma plena e equitativa nas atividades desenvolvidas pela escola. A Educação Física, pelas suas características próprias e únicas apresenta um elevado potencial na promoção de um ambiente inclusivo. A atividade física apresenta benefícios em diversas condições e patologias contudo, a sua prescrição deve se basear em recomendações e contraindicações apresentadas por entidades do domínio da saúde e da atividade física. Neste contexto a formação contínua de professores nesta temática assume particular pertinência, sendo crucial que a comunidade educativa esteja preparada para garantir a segurança e o bem-estar dos alunos com necessidades, garantindo um processo de aprendizagem inclusivo e personalizado. Paralelamente, a escola promove a formação integral dos alunos, baseado em valores éticos e humanos, o que reforça a necessidade de criar condições adequadas para que todos os alunos, independentemente das suas particularidades, possam participar ativamente e com sucesso em todas as atividades educativas.</p>
Objetivos	<p>Objetivos Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Capacitar os professores de conhecimentos e ferramentas para interagir com alunos com necessidades nomeadamente ao nível da deficiência sensorial e de condições de saúde específicas (asma, diabetes e distúrbios compulsivos). <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Entender o enquadramento legislativo relacionado com a inclusão dos alunos com necessidades e outras condições de saúde no contexto escolar, identificando as normas e orientações aplicáveis;- Desenvolver estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com necessidades nas aulas de Educação Física, promovendo a sua participação ativa e o sucesso educativo;- Aprofundar o conhecimento no âmbito de outras condições de saúde prevalentes, como diabetes, asma e distúrbios compulsivos, e aplicar as recomendações práticas necessárias para garantir a segurança e inclusão dos alunos com estas condições nas aulas de Educação Física.

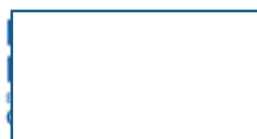




ATIVIDADE FORMATIVA

Conteúdos	Módulo 1 - Inclusão na Educação Física (Formadores: Prof. Estagiário José Sousa, Prof. Estagiário João Silva, Enf. Joana Pereira e Enf. Ana Marques Moderador: Mestre Filipe Coelho) - Enquadramento Legislativo - Inclusão nas aulas de Educação Física: Potencialidades e Constrangimentos - Professor como agente potencializador da inclusão
	Módulo 2 - Educação Física e Deficiência Sensorial (Formadores: Professora Doutora Ana Rodrigues e Mestre César Bento) - Definição e causas etiológicas - Prescrição de exercícios em alunos com deficiência sensorial (contra-indicações e recomendações) - Estratégias de intervenção e inclusão na Educação Física
	Módulo 3 - Educação Física e Condições de saúde (Formadores: Prof. Estagiário José Sousa, Prof. Estagiário João Silva, Enf. Joana Pereira e Enf. Ana Marques Moderador: Mestre Filipe Coelho) - Abordagem a diferentes condições de saúde, conceito e fatores etiológicos (Asma, diabetes mellitus e distúrbios compulsivos) - Aspectos a considerar na prescrição de exercício físico nesta população - Estratégias de intervenção face a ataque asmáticos, hipo e hiperglicemias e ataques compulsivos
	Módulo 4 - Desporto Adaptado na Educação Física e no Desporto Escolar (Formador: Mestre Hélder Vasconcelos) - Desporto Adaptado na Educação Física e no Desporto Escolar - Abordagem a diversas modalidades de Desportos Adaptados (Goalball; Atletismo Adaptado; Voleibol Adaptado e Ténis de Mesa adaptado).
Área de Formação	Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares
Modalidade de Formação	Curso / Módulo Formação
Acreditação/Validação	Formação válida, de acordo com a Portaria n.º 36/2021, de 18 de fevereiro, para progressão na carreira dos docentes dos grupos de recrutamento indicados como destinatários.
Duração	13 horas Horas presenciais/sincronas 13 horas Horas não presenciais/assíncronas 0 horas





ATIVIDADE FORMATIVA

Destinatários Grupo(s) de Recrutamento: 260,620;

Modelo de Avaliação	A ação será avaliada, tanto pelos formandos como pelos formadores, através de questionários próprios.
Critérios de Avaliação	<p>A avaliação será realizada da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none">- Qualidade, empenho e espírito crítico demonstrados nas sessões presenciais ao longo da formação - 20%;- Elaboração e dinamização de uma atividade desportiva inclusiva direcionada para alunos com e sem necessidades educativas (80%). <p>A avaliação da atividade desportiva assentará nos seguintes critérios: a) Rigor do conhecimento, da planificação e justificação das atividades desenvolvidas (30%); b) Dinamização de um ambiente inclusivo numa atividade desportiva (35%) e c) avaliação crítica da atividade desenvolvida (35%).</p> <p>A avaliação será individual, qualitativa e quantitativa, expressa numa escala numérica de 1 a 10 valores, prevista na legislação que enquadra a formação contínua dos docentes da Região Autónoma da Madeira, nos termos da alínea k) do n.º 2, do Capítulo II do Anexo da Portaria n.º 36/2021, de 18 de fevereiro, com os parâmetros seguintes:</p> <p>Excelente - de 9 a 10 valores; Muito Bom - de 8 a 8,9 valores; Bom - de 6,5 a 7,9 valores; Regular - de 5 a 6,4 valores; Insuficiente - de 1 a 4,9 valores.</p>
Formador(a)	Ana Leonor de Gouveia Marques Ana Rodrigues César Augusto Gama Bento Filipe Sousa Abreu Coelho Helder Nuno Rodrigues Vasconcelos Joana Verónica Abreu Pereira João Miguel Ferreira da Silva José António Teixeira de Sousa



Secretaria Regional
de Educação, Ciência e Tecnologia
Região Regional de Educação

Plataforma Interagir
<https://digital.madeira.gov.pt/interagir/>

