

REM

Entre Dúvidas e Conquistas **O Crescimento no Ensino da Educação Física** RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Fátima Carlota Mendonça de Freitas
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

outubro | 2025

Entre Dúvidas e Conquistas
O Crescimento no Ensino da Educação Física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Fátima Carlota Mendonça de Freitas
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Hélio Ricardo Lourenço Antunes

Agradecimentos

Este relatório representa o fecho de um ciclo exigente, intenso e profundamente transformador. Ao longo deste percurso, fui desafiada a questionar convicções, a redefinir limites e a reencontrar-me em momentos de incerteza, num processo em que o crescimento pessoal se entrelaçou inevitavelmente com a construção da minha identidade profissional. Apesar de ser apresentado como um trajeto individual, cedo compreendi que nenhum caminho se percorre sozinha. Cada pessoa que nele tocou deixou, de forma explícita ou silenciosa, um contributo determinante. A todas elas, deixo o meu mais sincero reconhecimento.

Aos meus pais e ao meu irmão, agradeço por serem o alicerce onde sempre pude regressar. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando a minha própria confiança vacilava, por me lembrarem, nos momentos mais árduos, que a capacidade de persistir também se aprende. O vosso apoio incondicional não foi apenas um conforto, foi a força que me permitiu avançar quando tudo parecia demasiado pesado.

À Nana, pela serenidade que sempre transmitiu e pela fé genuína que colocou em cada palavra de incentivo. Foi muitas vezes a sua presença tranquila que restabeleceu o equilíbrio quando a exigência se sobrepunha ao discernimento.

À minha amiga, Madalena Miranda, que, nos dias de maior sobrecarga, soube escutar antes de aconselhar e acalmar antes de exigir. O seu apoio discreto, mas constante, tornou mais leves muitos dos momentos que, à partida, pareciam insuportáveis.

Às minhas amigas Lena, Cisca, Nicole e Francisca, e ao meu amigo Marco, agradeço por nunca deixarem que os obstáculos ganhassem maior dimensão do que a necessária. Obrigada por acreditarem em mim com uma naturalidade desarmante e por me lembrarem, vezes sem conta, que a força não se mede isoladamente, mas na qualidade das pessoas que caminhamos ao lado.

À minha colega de estágio, Madalena Dória, que rapidamente deixou de ser apenas colega para se tornar uma presença estruturante, uma amiga. Este ano foi possível porque o percorremos juntas: na partilha de saberes, na entajada constante, na capacidade de rirmos quando o cansaço pesava e na determinação em fazermos sempre

melhor. Muito do que cresci devo-o à forma generosa como colaborou comigo. Foi, sem dúvida, o meu braço direito.

Ao José António, pelas noites de trabalho partilhadas, pela paciência que tantas vezes ultrapassou o habitual e pela forma serena como me amparou nos momentos de maior frustração. A tranquilidade que sempre soube transmitir nos momentos difíceis tornou este caminho mais suportável e permitiu-me avançar com maior confiança.

Ao João, pelo apoio sempre presente ao longo do estágio e pela amizade que se tornou cada vez mais significativa, tornando os momentos de maior stress mais leves e fáceis de atravessar.

Ao meu orientador científico, Professor Doutor Hélio Antunes, expresso um agradecimento profundo pela disponibilidade, pela orientação rigorosa e pela sensibilidade demonstrada quando a exigência se confundia com fragilidade. As suas palavras foram, muitas vezes, um ponto de equilíbrio no meio da instabilidade natural deste processo.

Ao orientador cooperante, Mestre Ricardo Oliveira, agradeço a paciência, o rigor e o compromisso que colocou no meu desenvolvimento. A sua disponibilidade para ensinar, esclarecer e desafiar foi decisiva para que este estágio se transformasse numa verdadeira oportunidade de aprendizagem e não apenas numa etapa administrativa.

A todos os professores da escola, obrigada pela forma acolhedora como me integraram e pela flexibilidade demonstrada ao longo do ano. À comunidade educativa, pela proximidade e pelo apoio prestado sempre que necessário.

Ao Professor Rui Cunha, deixo um agradecimento especial pela total disponibilidade e colaboração na atividade de Extensão Curricular, bem como pela cedência do material necessário à concretização dos desafios e pelo apoio constante prestado.

Aos professores da Universidade, que contribuíram para a construção da profissional que hoje começo a ser. Cada disciplina, cada desafio e cada exigência encontraram, neste relatório, um reflexo da formação que me foi proporcionada. Aos funcionários da instituição, pela dedicação silenciosa que sustenta grande parte da vida académica.

À minha turma de intervenção, que, com os seus altos e baixos, os seus ritmos próprios e as suas personalidades singulares, se tornou terreno fértil para aprendizagens verdadeiras. Obrigada pela abertura às minhas propostas, pela capacidade de adaptação e por me permitirem experimentar, errar, reformular e evoluir. Foi convosco que compreendi, de forma plena, o que significa ensinar.

A todos os amigos que acompanharam esta caminhada nos bastidores, obrigada por estarem presentes mesmo quando a minha disponibilidade era escassa. A vossa presença, ainda que discreta, fez-se sentir.

Por fim, à minha família alargada, agradeço o cuidado, o interesse e a preocupação que acompanharam todo este percurso. Saber-vos atentos deu sentido aos dias mais longos e serenou muitos dos receios que acompanharam esta fase.

A cada pessoa que fez parte deste processo, deixo um agradecimento profundo. Nenhuma conquista é verdadeiramente individual, e este relatório é prova disso.

Resumo

O relatório de estágio apresenta uma reflexão crítica e fundamentada sobre o processo de desenvolvimento profissional e pedagógico ocorrido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A experiência de estágio constituiu um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, o que permitiu compreender a complexidade do ato de ensinar e a importância da intencionalidade educativa em cada decisão pedagógica.

A intervenção desenvolveu-se num contexto real de ensino, tendo contemplado todas as fases do processo de ensino-aprendizagem: planeamento, lecionação, avaliação e reflexão. A conceção das unidades didáticas e das estratégias de ensino baseou-se em princípios de diferenciação pedagógica, inclusão e coerência curricular, a fim de responder às necessidades específicas da turma e promover aprendizagens significativas. Paralelamente, a observação de aulas, a participação em reuniões de grupo disciplinar e a integração em projetos escolares contribuíram para a consolidação de competências profissionais e para o entendimento da escola enquanto espaço de formação contínua e colaborativa.

A reflexão final evidencia que o estágio constituiu um processo transformador, sustentado na análise crítica da prática, na investigação-ação e na procura constante por uma docência mais consciente, flexível e pedagógica. Este percurso permitiu consolidar uma identidade profissional assente na responsabilidade ética, na autonomia docente e no compromisso com o sucesso educativo de todos os alunos.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Educação Física; Ensino-aprendizagem; Prática reflexiva; Desenvolvimento profissional; Formação de professores.

Abstract

The internship report presents a critical and well-grounded reflection on the process of professional and pedagogical development undertaken within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The internship experience provided a privileged space for the articulation between theory and practice, which enabled an understanding of the complexity of the teaching act and the importance of educational intentionality in each pedagogical decision.

The intervention took place in a real teaching context and encompassed all phases of the teaching-learning process: planning, instruction, assessment, and reflection. The design of the teaching units and strategies was based on principles of pedagogical differentiation, inclusion, and curricular coherence, in order to respond to the specific needs of the class and promote meaningful learning. In parallel, classroom observations, participation in subject-group meetings, and involvement in school projects contributed to the consolidation of professional competences and to a deeper understanding of the school as a space for continuous and collaborative professional development.

The final reflection highlights that the internship constituted a transformative process, supported by critical analysis of practice, action research, and a constant pursuit of a more conscious, flexible, and pedagogically grounded teaching practice. This experience enabled the consolidation of a professional identity founded on ethical responsibility, teacher autonomy, and a commitment to the educational success of all students.

Keywords: Teaching internship; Physical Education; Teaching-learning; Reflective practice; Professional development; Teacher education

Résumé

Le rapport de stage présente une réflexion critique et argumentée sur le processus de développement professionnel et pédagogique mené dans le cadre du *Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement Fondamental et Secondaire*. L'expérience de stage a constitué un espace privilégié d'articulation entre la théorie et la pratique, permettant de comprendre la complexité de l'acte d'enseigner ainsi que l'importance de l'intentionnalité éducative dans chaque décision pédagogique.

L'intervention s'est déroulée dans un contexte réel d'enseignement et a englobé toutes les phases du processus d'enseignement-apprentissage : planification, mise en œuvre, évaluation et réflexion. La conception des unités didactiques et des stratégies d'enseignement s'est appuyée sur des principes de différenciation pédagogique, d'inclusion et de cohérence curriculaire, afin de répondre aux besoins spécifiques de la classe et de favoriser des apprentissages significatifs. Parallèlement, l'observation de cours, la participation aux réunions du groupe disciplinaire et l'implication dans divers projets scolaires ont contribué à la consolidation des compétences professionnelles et à la compréhension de l'école comme espace de formation continue et collaborative.

La réflexion finale met en évidence que le stage a constitué un processus transformateur, fondé sur l'analyse critique de la pratique, la recherche-action et la recherche constante d'un enseignement plus conscient, flexible et pédagogiquement fondé. Ce parcours a permis de consolider une identité professionnelle reposant sur la responsabilité éthique, l'autonomie de l'enseignant et l'engagement envers la réussite éducative de tous les élèves.

Mots-clés : Stage pédagogique ; Éducation physique ; Enseignement-apprentissage ; Pratique réflexive ; Développement professionnel ; Formation des enseignants.

Resumen

El informe de prácticas presenta una reflexión crítica y fundamentada sobre el proceso de desarrollo profesional y pedagógico llevado a cabo en el marco del *Máster en Enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria*. La experiencia de prácticas constituyó un espacio privilegiado de articulación entre la teoría y la práctica, lo que permitió comprender la complejidad del acto de enseñar y la importancia de la intencionalidad educativa en cada decisión pedagógica.

La intervención se desarrolló en un contexto real de enseñanza e incluyó todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación, impartición, evaluación y reflexión. El diseño de las unidades didácticas y de las estrategias de enseñanza se basó en principios de diferenciación pedagógica, inclusión y coherencia curricular, con el fin de responder a las necesidades específicas del grupo y promover aprendizajes significativos. Paralelamente, la observación de clases, la participación en reuniones del departamento y la implicación en proyectos escolares contribuyeron a consolidar las competencias profesionales y a comprender la escuela como un espacio de formación continua y colaborativa.

La reflexión final pone de manifiesto que las prácticas constituyeron un proceso transformador, sustentado en el análisis crítico de la práctica, la investigación-acción y la búsqueda constante de una docencia más consciente, flexible y pedagógica. Este recorrido permitió consolidar una identidad profesional basada en la responsabilidad ética, la autonomía docente y el compromiso con el éxito educativo de todo el alumnado.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Educación Física; Enseñanza-aprendizaje; Práctica reflexiva; Desarrollo profesional; Formación del profesorado.

Índice

Introdução.....	14
I. Enquadramento e Objetivos do Estágio Pedagógico.....	16
1. Expectativas do Estágio Pedagógico.....	18
II. Enquadramento Contextual.....	20
1. Caraterização da Escola.....	20
1.1. Caraterização do Estabelecimento de Ensino.....	20
1.2. Envolvimento da Escola.....	22
III. Prática Letiva.....	23
1. Enquadramento.....	23
2. Caraterização da Turma.....	23
2.1. Objetivos.....	24
2.2. Metodologia.....	25
2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	26
2.3.1. Dados Demográficos Socioeconómicos e Familiares.....	26
2.3.2. Perceção Face à Escola e à Educação Física.....	27
2.3.3. Competências Pessoais e Sociais.....	28
2.3.4. Dinâmica de Grupo.....	29
2.3.5. Hábitos de Atividade Física e Vivências Desportivas.....	30
2.3.6. Aptidão Física e Composição Corporal.....	31
2.3.7. Diagnóstico Inicial das Matérias a Lecionar.....	32
2.3.8. Condições Especiais da Turma.....	36
3. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	39
3.1. Planeamento Anual.....	39
3.1.1. Calendarização Escolar e Horário da Turma.....	41
3.1.2. Plano Anual das Matérias de Ensino.....	41
3.2. Unidades Didáticas.....	47

3.2.1.	Objetivos.....	49
3.2.2.	Conceção das Unidades Didáticas.....	50
3.2.3.	Estratégias de Ensino.....	52
3.2.3.1.	Modelos de Ensino.....	52
3.2.3.2.	Métodos de Ensino.....	59
3.2.3.3.	Estilos de Ensino.....	64
3.2.3.4.	Funções de Ensino.....	72
3.2.3.5.	Estratégias Complementares.....	76
3.2.4.	Plano de Aula.....	78
3.3.	Avaliação.....	80
3.3.1.	Avaliação Formativa.....	81
3.3.2.	Avaliação Sumativa.....	82
3.4.	Reflexão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	87
4.	Lecionação do 2º Ciclo.....	89
4.1.	Caraterização da Turma.....	90
4.2.	Lecionação.....	91
5.	Observação de Aulas.....	94
5.1.	Enquadramento e Objetivos.....	95
5.2.	Metodologia e Procedimentos.....	97
5.2.1.	Amostra.....	98
5.2.2.	Instrumentos.....	99
5.3.	Análise e Discussão de Resultados.....	100
5.4.	Reflexão Pessoal e Construção da Identidade Docente.....	104
IV.	Ações Científico-Pedagógicas.....	106
1.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	106
1.1.	Justificação do Tema e Objetivos.....	107
1.2.	Planeamento.....	108

1.3.	Concretização	108
1.4.	Reflexão.....	109
2.	Ação Científico Pedagógica-Individual.....	112
2.1.	Justificação do Tema e Objetivos	112
2.2.	Planeamento	113
2.3.	Concretização	115
2.4.	Reflexão.....	115
V.	Atividades de Integração no Meio.....	117
1.	Grupo Disciplinar 620 e 260 – Educação Física	117
2.	Atividades no Âmbito do Conselho de Turma	118
3.	Contribuições para a Comunidade de Educação Física.....	119
4.	Visita à Pista de Atletismo de Câmara de Lobos	121
5.	Atividade de Extensão Curricular.....	124
5.1.	Enquadramento Inicial.....	124
5.1.1.	Objetivos.....	125
5.2.	Planeamento	126
5.2.1.	Recursos Humanos, Materiais e Financeiros.....	128
5.2.2.	Contribuição da Comunidade Educativa	129
5.3.	Fase de Realização.....	130
5.4.	Reflexão.....	131
VI.	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	135
1.	Corta-Mato	135
2.	Semana do Mar.....	137
3.	XXI Festival de Desporto da Escola.....	138
4.	Desporto Escolar	140
VII.	Investigação com Enquadramento no EP.....	141
1.	Projeto EFERAM-CIT.....	142

2.	Comunicações e Publicações Desenvolvidas	143
2.1.	Capítulos de Livro	143
2.2.	Livro de Atas	144
2.3.	Comunicações Orais	144
2.4.	Comunicações em Formato de Poster	145
VIII.	Considerações Finais	146
	Referências Bibliográficas.....	151
	Apêndices	162

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Instrumentos de Avaliação Diagnóstica.....	33
Tabela 2 - Caracterização da turma das diferentes matérias (AD)	35
Tabela 3 - Resultados da Avaliação Sumativa	83
Tabela 4 - Critérios com diferenças estatisticamente significativas entre professores estagiários e experientes	101
Tabela 5 - Distribuição de recursos materiais da AEC	128

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de Instrumentos de AD e AS	162
Apêndice 2 - Planejamento Anual	163
Apêndice 3 - UD Voleibol	165
Apêndice 4 - Exemplo Plano de Aula.....	177
Apêndice 5 - Exemplo Reflexão da Aula	180
Apêndice 6 - Grelha Avaliação Formativa	181
Apêndice 7 - Avaliação dos conhecimentos 1º Período.....	182
Apêndice 8 - Avaliação dos Conhecimentos 3º Período.....	183
Apêndice 9 - Instrumento de Observação às Aulas	184
Apêndice 10 - Apresentação ACPC.....	185
Apêndice 11 - Apresentação ACPI	192
Apêndice 12 - Questionário de Satisfação ACPI.....	196

Apêndice 13 - Banco de Alongamentos	200
Apêndice 14 - Dossiê de Equipa (MED)	207
Apêndice 15 - Instrumento de Patinagem.....	264
Apêndice 16 - Visita Pista Atletismo Câmara de Lobos.....	290
Apêndice 17 - Questionário de Auscultação Atividade de Extensão Curricular	293
Apêndice 18 - Artigo ACPC	295
Apêndice 19 - Artigo ACPI	308
Apêndice 20 - Poster Seminário Internacional de Desporto e Ciência.....	324

Índice de siglas, acrónimos e abreviaturas

- ACPC - Ação Científico-Pedagógica Coletiva
- ACPI - Ação Científico-Pedagógica Individual
- AD - Avaliação Diagnóstica
- AE - Aprendizagens Essenciais
- AEC - Atividade de Extensão Curricular
- AF – Atividade Física
- AptF – Aptidão Física
- AS - Avaliação Sumativa
- DE – Desporto Escolar
- E-A – Ensino-Aprendizagem
- EBSRAM – Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira
- EF – Educação Física
- EP – Estágio Pedagógico
- JDC - Jogos Desportivos Coletivos
- MD – Modelo Desenvolvimental
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEE – Projeto Educativo da Escola
- PL – Prática Letiva
- RI – Regulamento Interno

- UD – Unidade Didática
- UMa – Universidade da Madeira

Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) representa, na formação inicial de professores, muito mais do que a transposição do conhecimento teórico para a prática. Constitui um momento de encontro entre o que se aprende e o que se vive, entre o que se projeta e o que a realidade escolar devolve, a fim de revelar a complexidade e a profundidade humana do ato de ensinar. Integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), o presente estágio decorreu numa Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira sob orientação científica do Professor Doutor Hélio Antunes, orientação cooperante do Mestre Ricardo Oliveira e em colaboração diária com a colega de estágio Madalena Dória. Foi neste contexto concreto, marcado pela singularidade dos alunos, pela dinâmica da escola e pelo diálogo constante com os orientadores, que este percurso assumiu sentido formativo.

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo incidiu maioritariamente sobre uma turma do 9.º ano e assumiu-se como um espaço privilegiado para compreender a intencionalidade e a exigência da docência em Educação Física (EF). Cada aula exigiu ponderação, ajustamento e consciência pedagógica, numa articulação permanente entre as necessidades dos alunos, os objetivos educativos e os desafios que emergiam no quotidiano escolar. Este processo não se limitou à execução de tarefas, mas constituiu um exercício contínuo de interpretação e construção de significado, no qual o professor estagiário é chamado a tomar decisões fundamentadas, a refletir sobre a sua ação e a repensar continuamente o modo como ensina, num movimento contínuo de questionamento e reconstrução da sua prática, tal como sublinha Schön (1983), ao defender que a aprendizagem profissional emerge precisamente deste diálogo entre ação e reflexão.

O presente relatório reúne e sistematiza as práticas desenvolvidas, as decisões tomadas e as aprendizagens construídas, ao evidenciar o percurso realizado ao longo da prática supervisionada. Inclui a caracterização do contexto educativo, o planeamento e a implementação das Unidades Didáticas (UD), a monitorização das aprendizagens, a participação em dinâmicas escolares e o desenvolvimento de atividades de integração no meio. A este conjunto de experiências somam-se ainda os momentos de assistência de aulas, que permitiram contactar com diferentes culturas pedagógicas e aprofundar um olhar crítico sobre a organização do ensino, a gestão dos contextos e a relação educativa.

Mais do que uma compilação de procedimentos, este documento traduz um caminho de crescimento pessoal e profissional. Cada desafio enfrentado, cada decisão ponderada e cada interação com os alunos contribuíram para moldar uma identidade docente ainda em construção, mas cada vez mais consciente, ética e intencional. O estágio evidenciou que ensinar implica abrir espaço ao outro, escutar, adaptar, criar e, sobretudo, aprender continuamente. Neste sentido, a elaboração deste relatório constitui um exercício de síntese reflexiva, mas também o início de um percurso que se deseja pautado por uma EF inclusiva, significativa e transformadora, para os alunos e para quem ensina.

I. Enquadramento e Objetivos do Estágio Pedagógico

A decisão de enveredar pela docência em EF constituiu o culminar de um percurso de vida marcado por vivências significativas no domínio da Atividade Física (AF) e do Desporto. O envolvimento precoce em contextos de prática desportiva, enquanto praticante e dinamizadora de atividades com crianças e jovens, despertou em mim uma vocação clara para o ensino e para a promoção do desenvolvimento humano através do movimento. Estas experiências permitiram-me não apenas consolidar competências técnicas e relacionais, mas também compreender o papel formativo que a EF pode assumir na construção da identidade pessoal e social do indivíduo. Assim, a escolha por esta profissão surgiu de forma natural, ancorada por uma motivação intrínseca e por um compromisso com a Educação enquanto instrumento de transformação individual e coletiva.

Neste enquadramento, o EP assume-se como um momento estruturante da formação profissional, funcionando como ponte entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da licenciatura e do mestrado e a sua aplicação prática em contexto real de ensino. Tal como defende Formosinho (2009), a formação prática constitui um eixo central da profissionalização docente, o que permite ao futuro professor integrar, experimentar e reconstruir o saber profissional através da reflexão sobre a ação. Integrado no segundo ano do MEEFEBS, o EP representa uma oportunidade de aprendizagem profunda, na qual o professor estagiário é desafiado a mobilizar saberes científicos e pedagógicos, desenvolver a autonomia e construir uma identidade profissional crítica e ética. Este estágio decorreu numa escola da Região Autónoma da Madeira, que, apesar de inicialmente me ser pouco familiar, apresentou-se como um contexto educativo estimulante, com infraestruturas e condições pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento da prática docente e dos alunos.

A prática de ensino supervisionada, conforme estipulado pelo enquadramento legal vigente (Decreto-Lei n.º 74/2006 e n.º 63/2016), é vista como uma componente essencial da profissionalização docente. Neste âmbito, o estagiário assume a responsabilidade de planear, implementar, avaliar e refletir sobre o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A), sob a orientação de um professor cooperante da escola e de um orientador científico da universidade. Em consonância com esta perspetiva, Nóvoa (2009) sublinha que a formação inicial constitui o alicerce da profissão docente, ao representar

um espaço de construção de saberes, de desenvolvimento da identidade profissional e de consolidação das competências necessárias a uma docência de qualidade e humanista. A Unidade Curricular que integra o EP, acreditada com 48 ECTS, reflete a sua exigência, abrangência e centralidade no percurso de formação inicial.

O estágio organiza-se em quatro grandes áreas de intervenção: (i) prática letiva, que inclui a caracterização da turma, o planeamento, a lecionação e a avaliação de aulas, bem como a observação de outros docentes; (ii) atividades de intervenção na comunidade escolar, que visam a promoção de projetos e iniciativas em articulação com diferentes agentes educativos; (iii) atividades de integração no meio, abrangendo ações de extensão curricular e de colaboração com a direção de turma; e (iv) atividades de natureza científico-pedagógica, desenvolvidas individual e coletivamente, com o intuito de aprofundar a prática e contribuir para a inovação educativa em EF. Esta prática docente integrou abordagens centradas no aluno, através da valorização da autonomia, participação ativa e envolvimento significativo no processo educativo, em articulação com modelos pedagógicos centrados no professor, como o Modelo de Instrução Direta, adotados de forma intencional e contextualizada. Neste sentido, conforme salientam Mesquita e Graça (2009), a aprendizagem deve resultar da interação ativa dos alunos com as tarefas, da reflexão e da cooperação, em detrimento de uma lógica meramente transmissiva.

Neste sentido, os objetivos do estágio passam pela mobilização aprofundada de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos; pela leitura crítica e adaptação dos documentos orientadores da disciplina de EF ao contexto real; pela afirmação do professor como agente reflexivo, ético e colaborativo; e pelo desenvolvimento de competências profissionais alicerçadas na autonomia, no pensamento crítico e no trabalho em equipa. Dessa forma, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um profissional reflexivo e investigador da sua própria prática, que constrói e reconstrói o conhecimento em função das necessidades dos alunos e das exigências da sociedade contemporânea (Roldão, 2007). Assim, o presente relatório reflete não apenas a aplicação prática desses princípios, mas também a consolidação de um projeto pessoal e profissional orientado pelo compromisso com a educação, com os alunos e com uma docência transformadora, humanista e socialmente consciente.

1. Expectativas do Estágio Pedagógico

O início do EP representou um marco determinante no processo de formação de qualquer futuro professor, ao representar a passagem gradual de uma postura de observador para a de agente ativo na prática educativa. No meu caso, encarei este desafio com um profundo sentido de responsabilidade, entusiasmo e compromisso profissional. Considerei que a docência deveria assentar em princípios humanos essenciais, como a honestidade, a humildade e a empatia, elementos que sustentaram não apenas a relação pedagógica com os alunos, mas também a cooperação com os colegas e demais agentes educativos.

Enquanto futura professora de EF, ambicionei promover nas aulas um ambiente seguro, motivador e significativo, no qual os alunos se sentissem valorizados, autônomos e envolvidos no processo de aprendizagem. Pretendi que as experiências pedagógicas proporcionadas ultrapassassem a mera dimensão técnica ou motora, integrando valores sociais, atitudes de cooperação e aprendizagens transferíveis para a vida quotidiana e para o exercício de uma cidadania responsável. Pretendi, acima de tudo, deixar uma marca positiva e duradoura no percurso escolar dos alunos, proporcionando não só experiências de aprendizagens significativas, mas também competências sociais que se revelassem úteis e transferíveis para outros contextos da sua vida.

De acordo com Cunha (2013), o professor assume-se como um profissional que constrói o seu conhecimento pedagógico a partir da análise crítica e sistemática da sua prática, valorizando a reflexão como elemento central no desenvolvimento contextual. Nesta perspetiva, o estágio representou um espaço privilegiado de experimentação e de investigação sobre a prática, no qual cada desafio e cada reflexão se converteram em oportunidades de crescimento profissional. Assim, encarei esta etapa como uma experiência formativa integral, orientada não apenas para a aplicação de saberes, mas para o desenvolvimento da capacidade de problematizar e reconstruir o conhecimento em contexto.

O EP surgiu, deste modo, como oportunidade para aplicar de forma crítica e fundamentada os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, procurando simultaneamente aprimorar competências pedagógicas, metodológicas e relacionais. Procurei concretizar este propósito através da utilização de estratégias didáticas diversificadas, ajustadas às necessidades e potencialidades dos alunos, promotoras de um

ensino inclusivo e de qualidade. Paralelamente, ambicionei fortalecer a capacidade de análise e reflexão sistemática sobre a prática docente, de modo a valorizar o feedback dos orientadores como instrumento de desenvolvimento profissional.

A integração na comunidade educativa constituiu também uma das minhas expectativas centrais. Perspetivei a participação ativa na dinâmica do grupo de EF e a colaboração com os diferentes intervenientes da escola, partindo do pressuposto que o trabalho em equipa, a partilha de experiências e o confronto de perspetivas eram fatores essenciais para o aperfeiçoamento da prática e para a consolidação da identidade docente.

Reconheci que este percurso implicaria diversos desafios, desde a lecionação de conteúdos com os quais me sentia menos familiarizada até à gestão de situações pedagógicas complexas. Contudo, interpretei essas dificuldades como componentes inevitáveis e necessárias do processo formativo. Tive como principal objetivo, no final desta etapa, alcançar uma maior autonomia e segurança profissional, sendo capaz de planear, conduzir e avaliar o processo de E-A de forma crítica, fundamentada e intencional.

As experiências prévias em contextos educativos, como campos de férias e treinos desportivos, permitiram-me desenvolver competências de liderança, organização e gestão de grupo, que se revelaram particularmente úteis neste novo contexto. Desde o início deste percurso, procurei adotar uma postura de responsabilidade, empenho e disponibilidade, convicta de que o sucesso desta etapa formativa está intrinsecamente ligado ao grau de dedicação e envolvimento pessoal.

Antes do início das atividades letivas, tive oportunidade de conhecer a turma atribuída, através das informações partilhadas pelo professor cooperante. No sentido de aprofundar o conhecimento do contexto educativo e fundamentar a intervenção pedagógica, procedeu-se à análise detalhada de diversos documentos orientadores, tais como, o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual da Escola (PAE), o Projeto Educativo da Escola (PEE) as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este contacto prévio revelou-se fundamental para compreender o contexto específico de intervenção, tratando-se de uma turma de continuidade com uma dinâmica de trabalho já consolidada, o que representou simultaneamente uma oportunidade e um desafio pedagógico.

Em síntese, encarei o EP não apenas como um requisito curricular, mas como uma experiência transformadora no meu percurso enquanto futura professora de EF. Considerei que cada desafio enfrentado, cada reflexão construída e cada interação vivida contribuiriam de forma determinante para a consolidação da minha identidade profissional. Assumi como propósito que este processo me transformasse não apenas enquanto docente, mas também enquanto agente educativo comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos e com a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e humanista.

II. Enquadramento Contextual

1. Caracterização da Escola

De modo a contextualizar a realidade educativa da escola, apresenta-se uma descrição da sua identidade institucional, abordando os princípios orientadores, a organização interna, os recursos disponíveis e a diversidade da sua oferta formativa. Este enquadramento revelou-se essencial para compreender a dinâmica pedagógica da escola e o seu compromisso com uma educação inclusiva, de qualidade, orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, face às exigências atuais da sociedade.

1.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

A escola acolhedora desempenhou um papel determinante no sucesso da intervenção pedagógica, sendo que colocou à disposição infraestruturas físicas e materiais adequadas à prática desportiva. A existência de espaços específicos, devidamente equipados e seguros, potenciou a qualidade das experiências de ensino dos alunos e a sua aprendizagem, o que permitiu que os alunos beneficiassem de um ambiente educativo estimulante e facilitador. Tal como defendem Mesquita e Graça (2013), a adequação do contexto físico constitui um fator estruturante para a eficácia pedagógica, uma vez que condiciona a organização das tarefas e influencia diretamente o envolvimento dos alunos. Além disso, Marques e Costa (2017) sublinham que as instalações e recursos da escola, quando bem articulados com o processo educativo, tornam-se elementos fundamentais no desenvolvimento integral dos discentes, de modo a contribuir para aprendizagens significativas e contextualizadas.

A instituição acolhedora correspondeu a um estabelecimento público de ensino básico e secundário com várias décadas de existência, desempenhando um papel relevante

no panorama educativo da região. O ano letivo 2024/2025 integrou cerca de 1235 alunos, distribuídos entre os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, abrangendo tanto cursos científico-humanísticos como profissionais. Para assegurar esta oferta educativa diversificada, a escola contou com aproximadamente 215 docentes e 69 funcionários não docentes, constituindo um corpo técnico e humano estável e qualificado.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) orienta-se por princípios de inclusão, qualidade e inovação, tendo assumido como missão garantir uma educação de qualidade, promover o bem-estar dos discentes e estimular a sua autonomia, criatividade e cidadania ativa. Pretende formar jovens preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, dotados de capacidade de adaptação e aptos a tomar decisões livres e fundamentadas.

A gestão da escola estrutura-se em órgãos de direção e coordenação que asseguraram a eficácia e a transparência do funcionamento institucional. Entre os principais destacaram-se o Conselho Executivo, responsável pela administração pedagógica, cultural e financeira; o Conselho Pedagógico, que define e orienta as políticas educativas; e o Conselho Administrativo, que garante a gestão rigorosa dos recursos. Esta organização permite uma coordenação equilibrada entre a vertente pedagógica e a administrativa, promovendo um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

No âmbito do enriquecimento curricular, a escola dinamizou diversos núcleos, clubes e projetos extracurriculares, que abrangeram áreas culturais, artísticas, científicas e desportivas, constituindo uma mais-valia para a formação integral dos alunos e para o reforço da ligação com a comunidade. No contexto do Desporto Escolar (DE), a escola mantém em funcionamento sete núcleos, nomeadamente, Andebol, Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), Badminton, Futsal, Patinagem, Ténis de Mesa e Voleibol, que enriqueceram a participação dos alunos e diversificaram as oportunidades de prática desportiva. O grupo disciplinar de EF desempenhou um papel central nesta dinâmica, reunindo regularmente para articular a planificação, definir critérios de avaliação e organizar atividades, bem como para garantir a comunicação eficaz entre docentes e órgãos de gestão.

Relativamente às condições físicas, a instituição dispõe de dois pavilhões gimnodesportivos, quatro campos exteriores e um ginásio, para além de outros espaços

especializados, como laboratórios, biblioteca e serviços de apoio. A utilização das instalações desportivas obedeceu a um sistema de rotatividade organizado por períodos letivos, assegurando uma distribuição equitativa entre turmas e docentes, promovendo a diversidade de experiências práticas. No que respeita aos recursos materiais, a escola possuiu de um conjunto diversificado de equipamentos para as diferentes matérias de ensino, sendo realizado um inventário para monitorizar a sua conservação e atualização. Ainda assim, identificaram-se alguns materiais danificados ou com desgaste, o que exigiu adaptações pontuais na organização das aulas.

Para além desta caracterização estrutural, o diagnóstico institucional evidenciou um conjunto de aspetos que importa destacar. Entre os pontos fortes sobressaíram o bom ambiente relacional, a competência do corpo docente, a qualidade das práticas pedagógicas e a interação de tecnologias que potenciaram as metodologias de ensino mais dinâmicas. A eficácia das lideranças e a diversidade de projetos complementares reforçaram igualmente a oferta formativa.

Não obstante, persistiram algumas fragilidades, nomeadamente determinadas limitações nas infraestruturas, situações de indisciplina mais frequentes no 3.º ciclo, problemas de ruído e higiene em alguns espaços, a reduzida formação específica dos assistentes operacionais e uma vigilância insuficiente nos espaços exteriores. Estes aspetos constituíram desafios que importou considerar no planeamento e na reflexão continua sobre o ambiente escolar.

1.2. Envolvimento da Escola

O envolvimento da escola traduziu-se num suporte constante ao EP, disponibilizando recursos e promovendo um ambiente favorável à implementação das atividades planificadas. A acessibilidade às infraestruturas desportivas, a cedência de materiais diversificados e a abertura para a realização de iniciativas em contextos exteriores à escola, constituíram aspetos que enriqueceram a prática letiva, de modo a favorecer as práticas educativas, tornando-as mais dinâmicas e contextualizadas.

O corpo docente, os funcionários e os restantes membros da comunidade educativa demonstraram uma constante disponibilidade para colaborar, contribuindo para a articulação eficaz das tarefas e para a valorização do trabalho desenvolvido pelos estagiários. Em particular, o grupo disciplinar de EF desempenha um papel essencial,

apoiando na organização das atividades, na partilha de espaços e materiais, bem como, no esclarecimento de questões pedagógicas. Esta cultura de cooperação institucional reforçou o sentimento de pertença, promoveu a motivação e constituiu um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo do estágio.

III. Prática Letiva

1. Enquadramento

A Prática Letiva (PL) constitui a componente do EP com maior expressão e relevância formativa, uma vez que representa o momento em que o professor estagiário assume, de forma progressiva, a responsabilidade pela concretização do processo de E-A em contexto real. Esta dimensão envolve todas as fases da intervenção pedagógica: o planeamento, a execução, a avaliação e a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, de forma a possibilitar uma aplicação efetiva dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo da formação inicial.

No presente estágio, a intervenção centrou-se maioritariamente na lecionação de uma turma do 9.º ano de escolaridade, acompanhada de forma contínua ao longo de todo o ano letivo. Esta atuação permitiu, não só a aplicação prática de estratégias pedagógicas diferenciadas, como também a adaptação às características e necessidades específicas da turma. Paralelamente, foram lecionadas algumas aulas a uma turma do 5.º ano, o que contribuiu para o alargamento da experiência profissional em diferentes níveis de ensino. O trabalho do professor estagiário desenvolveu-se sob a orientação do professor cooperante, mas foi assumido, em termos operacionais, com autonomia progressiva, integrando também a participação em reuniões de grupo disciplinar, atividades escolares e momentos de articulação com outros elementos da comunidade educativa.

2. Caracterização da Turma

A caracterização da turma constitui uma etapa essencial no planeamento pedagógico, pois possibilita ao professor compreender o contexto social, educativo e individual em que desenvolve a sua prática letiva. Conhecer a realidade concreta dos alunos é determinante para uma gestão curricular significativa e ajustada (Roldão, 2003). Este diagnóstico inicial forneceu informações relevantes sobre interesses, necessidades, estilos de aprendizagem e o contexto familiar e social dos alunos, de modo a permitir uma abordagem mais consciente e equitativa.

No âmbito do EP, esta caracterização assumiu-se como um instrumento de apoio à tomada de decisões educativas fundamentadas e como ponto de partida para a construção de uma intervenção didática eficaz. A recolha sistemática de dados permite ao professor antecipar dificuldades, adaptar metodologias, implementar estratégias diferenciadas e potenciar o sucesso educativo (Formosinho, 2009). Simultaneamente, este processo possibilitou identificar e valorizar a diversidade existente no grupo, garantindo que a PL respeita os princípios de inclusão e equidade. Desta forma, a educação inclusiva exige respostas que reconheçam e acolham as diferenças, promovendo a participação e a aprendizagem de todos (Rodrigues, 2011).

Neste sentido, o presente tópico encontra-se organizado em três secções, nomeadamente: objetivos, metodologia e apresentação dos resultados. Esta estrutura permite uma leitura sistemática e articulada da realidade da turma e serviu de base para orientar a intervenção ao longo do processo de E-A.

2.1. Objetivos

A caracterização da turma desenvolveu-se a partir de um conjunto de propósitos, sistematizados em objetivos gerais e específicos. No que se refere aos **objetivos de âmbito geral**, destacam-se os seguintes:

- Conhecer o perfil dos alunos, tanto individual como coletivo, nos domínios físico, social, emocional e educativo, de modo a realizar um diagnóstico pedagógico sustentado;
- Identificar as necessidades, potencialidades e constrangimentos dos alunos, de forma a permitir a construção de estratégias pedagógicas e metodológicas diferenciadas e ajustadas à realidade da turma;
- Contribuir para a definição de práticas promotoras da equidade, da inclusão e do sucesso educativo, a partir de uma compreensão integrada dos fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos.

No que concerne aos **objetivos específicos** delineados no âmbito desta caracterização, destacaram-se as seguintes:

- Recolher dados demográficos e socioeconómicos dos alunos, incluindo a caracterização do agregado familiar;

- Analisar a percepção dos alunos sobre a escola, a saúde, a disciplina de EF e o seu próprio papel enquanto estudantes;
- Avaliar hábitos de vida saudável e níveis de prática de AF, dentro e fora do contexto escolar;
- Identificar competências pessoais e sociais relevantes para o processo educativo, como a regulação emocional, a resolução de problemas e as relações interpessoais;
- Compreender as dinâmicas de grupo da turma, identificando padrões de inclusão, exclusão e liderança;
- Observar os níveis de Aptidão Física (AptF) e composição corporal dos alunos e compará-los com referenciais adequados, com vista à identificação de necessidades de intervenção;
- Averiguar o grau de familiaridade dos alunos com as matérias de ensino previstas para o ano letivo.

2.2. Metodologia

Tendo em conta a relevância da caracterização da turma para o planeamento pedagógico, a recolha de dados foi realizada com base em procedimentos previamente definidos no âmbito do projeto EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar. Para complementar esta informação, recorreu-se também a dados do ano letivo anterior, disponibilizados pelo orientador cooperante, os quais permitiram obter elementos essenciais sobre os alunos, designadamente identificação, idade e nacionalidade. Assim, através de um conjunto de instrumentos diversificados foi possível um diagnóstico mais rigoroso e contextualizado do grupo em estudo, os quais se apresentam detalhadamente de seguida:

- **“Questionário aos Adolescentes sobre a EF e Estilo de Vida”** – aplicado em formato digital para a recolha de dados demográficos, familiares, socioeconómicos, escolares, hábitos de vida saudável, percepção da escola e da disciplina de EF, bem como autoavaliação das competências pessoais e sociais;
- **Questionário sobre as competências pessoais e sociais** – utilizado para avaliar a capacidade de resolução de problemas, as relações interpessoais, as competências básicas, a regulação emocional e definição de objetivos;

- **Teste Sociométrico** – administrado para aferir as interações sociais da turma e identificar os padrões de aceitação, rejeição, liderança e isolamento.
- **Questionário sobre a Percepção da EF e do Professor** – aplicado para avaliar as atitudes e motivações perante a disciplina, o envolvimento nas aulas, receios associados ao erro e valorização social do desempenho dos alunos;
- **Bateria de testes de AptF FITescola** – aplicado para caracterizar a resistência cardiorrespiratória, força, velocidade, agilidade, flexibilidade e composição corporal;
- **Instrumentos de avaliação diagnóstica das atividades físicas** - aplicados às diferentes matérias de ensino, concebidos para identificar o nível de proficiência inicial dos alunos, bem como as suas dificuldades e potencialidades específicas em cada conteúdo.

2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados que se segue, procurou sistematizar a informação obtida, salientando as tendências mais relevantes e identificando aspetos que poderão influenciar o processo de E-A. Esta leitura crítica possibilitou, assim, compreender melhor as características do grupo, antecipar dificuldades, valorizar potencialidades e fundamentar decisões pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

2.3.1. Dados Demográficos Socioeconómicos e Familiares

A turma contava com um total de 24 alunos, evidenciando uma distribuição relativamente equilibrada entre sexos, com ligeiro predomínio do feminino (n=12; 55%), e uma homogeneidade etária, já que a maioria dos alunos (59%) tinha 14 anos. Esta configuração sugere um grupo coeso em termos cronológicos, mas com pequenas diferenças que exigiam atenção pedagógica, sobretudo ao nível do desenvolvimento motor e social.

No plano socioeconómico, destacou-se o elevado nível de escolaridade dos encarregados de educação (59% com formação superior), fator que, de acordo com a literatura, se associa positivamente ao desempenho académico dos filhos (Wang, 2020). Contudo, a existência de um número reduzido de encarregados de educação com baixa

escolaridade exigiu estratégias de comunicação inclusivas e diferenciadas. A maioria das famílias apresentava estabilidade profissional, ainda que alguns casos de desemprego pudessem condicionar o bem-estar emocional dos alunos (Conger, Conger & Martin, 2010).

Quanto à estrutura familiar, predominavam agregados de dimensão média (três elementos), cenário que tendia a favorecer a coesão, embora famílias mais numerosas pudessem enfrentar maiores dificuldades na prestação de apoio individualizado (McLanahan & Percheski, 2008). Por fim, a análise dos apoios sociais revelou algum desconhecimento por parte dos alunos acerca da sua situação (41%), o que poderia refletir distanciamento face à realidade socioeconómica do agregado.

A literatura confirma que o estatuto socioeconómico influencia não apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento comportamental dos jovens. Famílias com maior estabilidade económica e educativa apresentam maior capacidade de promover trajetórias positivas, associando-se a melhores resultados escolares (Zhang, Li & Chen, 2020), enquanto contextos de menor estatuto socioeconómico estão frequentemente ligados a maior vulnerabilidade emocional e comportamental (Conger, Conger & Martin, 2010).

2.3.2. Perceção Face à Escola e à Educação Física

Os dados revelaram que metade dos alunos (50%) se sentia indiferente em relação à escola, enquanto os restantes expressavam gostos variados, sendo um sinal claro de envolvimento emocional neutro ou reduzido. Esse cenário reforçou a necessidade de estratégias que promovessem o sentido de pertença escolar. Estudos longitudinais demonstram que um maior sentimento de pertença está associado a um aumento da motivação académica e do prazer em aprender, independentemente do rendimento efetivo (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013).

Quanto à autoavaliação do desempenho escolar, a maioria dos alunos autoatribuiu uma avaliação positiva (77% “bons”, 14% “muito bons”), o que é um indicador importante de autoeficácia académica. Pesquisas confirmam que essa perceção positiva de competência escolar está associada a melhor motivação, estratégias eficazes de estudo e melhor desempenho global (Ferla et al., 2010).

A percepção global sobre a EF não se revelou predominantemente positiva, apesar de 9 alunos (41%) afirmarem que gostavam bastante da disciplina, e 2 alunos (9%) afirmarem que gostavam mesmo muito. Em contraste, 6 alunos (27%) indicaram não gostar lá muito, e 5 alunos (23%) manifestaram indiferença. Estes dados mostraram que, embora existisse uma valorização significativa da disciplina (50%), ainda havia uma proporção considerável de alunos com uma percepção neutra ou negativa. Esta situação reforçou a importância de diversificar as estratégias pedagógicas que aumentassem o envolvimento e promovessem experiências mais motivadoras e inclusivas, a fim de potenciar uma experiência positiva da AF para todos os alunos, independentemente do seu nível de interesse inicial (Ryan & Deci, 2000).

Relativamente à forma como os alunos se posicionaram face ao seu desempenho na EF, a maioria dos alunos (n=10; 45%) considerou-se com um desempenho médio na disciplina de EF, enquanto 5 alunos (23%) se autoavaliaram como muito bons, e outros 5 (23%) como bons. Apenas 2 alunos (9%) se perceberam como estando abaixo da média. Esta distribuição revelou que os alunos, no geral, demonstravam confiança moderada nas suas capacidades, com uma tendência para avaliações positivas.

2.3.3. Competências Pessoais e Sociais

A análise das competências sociais e pessoais da turma revelou um perfil globalmente positivo, ainda que com disparidades relevantes. As médias situaram-se entre níveis moderados e elevados, refletindo percepções favoráveis, mas também alguns casos que exigiam atenção diferenciada.

Na resolução de problemas ($M = 3,3$), verificaram-se percepções moderadas e heterogéneas, sugerindo que alguns alunos mobilizavam estratégias eficazes, enquanto outros revelaram baixa confiança, possivelmente associada a dificuldades de pensamento crítico ou a experiências escolares menos bem-sucedidas (Durlak et al., 2011). As relações interpessoais ($M = 3,6$) surgiram como tendencialmente positivas, embora casos mais baixos pudessem indicar dificuldades de integração social ou menor competência na gestão de interações, aspetos decisivos para o ajustamento escolar (Denham et al., 2012).

Nas competências básicas ($M = 4,2$), a maioria revelou elevada autoconfiança, fator que, segundo Ferla, Valcke e Schuyten (2010), potencia motivação e envolvimento académico. Contudo, alguns alunos demonstraram menor segurança, apontando para

fragilidades que, se não forem acompanhadas, podem traduzir-se em desigualdades no percurso escolar. A regulação emocional ($M = 3,5$) dividiu o grupo: alguns mostraram confiança, enquanto outros apresentaram percepções menos consistentes, o que pode refletir baixa autoestima ou dificuldades em lidar com pressões externas (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Finalmente, na definição de objetivos ($M = 3,4$), surgiram diferenças marcadas, sendo plausível que valores muito baixos traduzam falta de clareza na orientação pessoal, enquanto valores muito altos possam refletir uma percepção inflacionada ou pouco realista (Zimmerman, 2002).

De forma integrada, os resultados mostraram uma turma globalmente confiante, mas com discrepâncias que não deveriam ser ignoradas. Fragilidades em dimensões como a regulação emocional podem repercutir-se em áreas como as relações interpessoais ou a definição de objetivos, pelo que a escola deveria apostar em estratégias de aprendizagem socioemocional consistentes, como laboratórios de competências, projetos de aprendizagem-serviço e programas de mentoria entre pares, capazes de promover um desenvolvimento mais equilibrado em todos os alunos.

2.3.4. Dinâmica de Grupo

A análise do teste sociométrico revelou que a turma apresentava uma estrutura relacional heterogénea, marcada pela existência de alunos em posições de centralidade e outros em situações de fragilidade social. Os alunos R, E e N destacaram-se como potenciais líderes, recebendo várias nomeações em diferentes contextos, o que sugeria reconhecimento e valorização pelos pares. Por oposição, os alunos T, M e J surgiram como os mais rejeitados, evidenciando dificuldades de integração que podem repercutir-se no seu bem-estar e participação escolar.

Foram ainda identificadas relações mútuas positivas (ex.: A-Q, C-D, E-P), sendo estes indicadores de confiança e proximidade que poderiam ser potenciados nas tarefas de grupo ou atividades de cooperação. Importa salientar que, apesar da existência de rejeições individuais, não se verificaram rejeições recíprocas, o que refletiu um clima relacional globalmente respeitador.

No contexto da EF, a leitura sociométrica deve ser entendida como um ponto de partida para compreender as dinâmicas de aceitação e rejeição, reconhecendo que estas não são estáticas e podem evoluir ao longo do tempo, em função da participação nas

atividades de grupo e da vivência das aulas. Neste sentido, os alunos com estatuto de liderança podem ser mobilizados como mediadores de grupo ou responsáveis de equipa, potenciando o seu papel de referência, enquanto os que apresentam maior rejeição devem beneficiar de experiências orientadas para a cooperação, em ambientes que valorizem o apoio mútuo e a inclusão. A utilização de jogos cooperativos, rotatividade de papéis e uma organização criteriosa dos grupos constituem estratégias pedagógicas eficazes para promover a participação de todos atenuar as assimetrias relacionais observadas.

2.3.5. Hábitos de Atividade Física e Vivências Desportivas

A análise dos dados revelou que 64% dos alunos praticavam exercício físico de forma regular, muitos com frequência semanal consistente e 10 alunos em contexto competitivo. Estes resultados são consistentes com estudos que associam a prática regular a benefícios físicos, cognitivos e sociais, incluindo o melhor desempenho escolar (Donnelly et al., 2016). Contudo, permaneceu um grupo de 36% de alunos sedentários, o que exigiu atenção, dado o impacto da inatividade na saúde e bem-estar (Guthold et al., 2020).

No que diz respeito à prática não formal fora da escola (caminhar ou jogar informalmente) verificou-se uma grande variabilidade: de 23% que raramente praticam, até 9% que o faziam diariamente. Embora alguns tenham alcançado valores próximos das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a proporção de práticas esporádicas revelou a necessidade de fomentar estilos de vida mais ativos, também fora do contexto organizado.

Quanto à perceção sobre a AF, 55% dos alunos declararam gosto elevado pela prática, mas 45% revelaram indiferença ou pouca valorização. Esta dualidade é relevante, já que a motivação intrínseca constitui um preditor essencial da adesão sustentada à prática (Ryan & Deci, 2017). A ausência de qualquer aluno no Desporto Escolar (DE) reforça a ideia de que, apesar da valorização declarada por muitos, persistem barreiras ligadas ao interesse, à organização ou ao contexto social. Uma solução passa por diversificar as matérias disponibilizadas, incluindo propostas menos convencionais que respondam aos interesses reais dos alunos. Paralelamente, a criação de torneios internos e eventos de celebração pode reforçar o prestígio da participação e o sentimento de pertença à comunidade escolar. Importa ainda alargar os papéis oferecidos, permitindo

que os alunos assumam funções de árbitros, treinadores ou responsáveis pela comunicação, de modo a integrar diferentes perfis e valorizar competências sociais diversas.

Metade dos alunos (50%) praticava desporto federado, o que evidencia uma grande variabilidade de matérias e cargas de treino. Entre estes, 1 aluno realizava apenas um treino semanal, 3 alunos treinavam dois dias por semana, 3 treinavam três dias por semana, 1 aluno treinava quatro dias e 3 alunos participavam em treinos cinco dias por semana.

No que diz respeito à perceção do estado de saúde, a maioria dos alunos referiu sentir-se de boa ou muito boa saúde (68%), enquanto 32% se consideravam apenas como razoavelmente saudáveis, o que denota alguma incerteza relativamente ao seu bem-estar. A literatura salienta que a perceção de saúde em idade escolar é multidimensional, englobando fatores físicos, psicológicos e sociais, influenciados pelas experiências de vida e pelo contexto familiar e cultural (Nassar et al., 2025). Uma perceção menos positiva da saúde pode comprometer a trajetória escolar e a motivação para a aprendizagem. Deste modo, é fundamental que a escola desenvolva estratégias de promoção da saúde e do bem-estar, como por exemplo sessões de educação para a saúde e atividades físicas extracurriculares conjugadas com o grupo de EF.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se crucial diversificar as estratégias na EF, mobilizando os mais ativos e envolvendo os menos motivados. Jogos cooperativos, desafios interativos e grupos organizados de forma intencional podem aumentar a adesão e contribuir para a construção de uma cultura mais positiva e equitativa de AF.

2.3.6. Aptidão Física e Composição Corporal

A bateria de testes do programa FITescola permitiu traçar um retrato detalhado da condição física da turma, demonstrando assim um perfil de turma marcado por contrastes. Nos indicadores antropométricos, a maioria dos alunos apresentou valores dentro da Zona Saudável para o índice de massa corporal (72,7%) e perímetro da cintura (86,4%), embora 22,7% tenham ultrapassado os limites recomendados na percentagem de massa gorda. Estes resultados refletem uma tendência observada em adolescentes europeus, em que a composição corporal apresenta uma distribuição heterogénea e onde o excesso de adiposidade associa-se a riscos cardiometabólicos precoces (Ruiz et al., 2009).

Em contraste, a aptidão aeróbica revelou fragilidades: apenas 40,9% dos alunos atingiram valores de referência no teste do Vai e Vem, enquanto 45,5% ficaram abaixo do esperado. Este dado é particularmente relevante, dado que a resistência cardiorrespiratória é considerada um dos parâmetros mais sólidos para a avaliação da saúde na idade escolar (Ortega et al., 2008). Já ao nível da força, os desempenhos foram positivos nos abdominais e sobretudo na impulsão horizontal e vertical, porém evidenciaram fragilidades nas flexões de braços, confirmando que a força dos membros superiores tende a ser menos desenvolvida nesta faixa etária.

Por fim, nas componentes da velocidade e agilidade surgiram como os domínios mais deficitários, com mais de 80% dos alunos abaixo da zona de referência. Este padrão pode estar relacionado com a reduzida solicitação destas capacidades nas rotinas escolares e nas práticas extracurriculares, refletindo uma tendência descrita em diversos estudos internacionais (Guthold et al., 2020). Em termos pedagógicos, este diagnóstico reforçou a necessidade de integrar de forma sistemática, nas aulas de EF, tarefas que estimulassem a resistência aeróbica, a velocidade e a agilidade, sem descuidar o desenvolvimento equilibrado das restantes componentes da AptF.

2.3.7. Diagnóstico Inicial das Matérias a Lecionar

A análise inicial das matérias a lecionar foi realizada através de Avaliações Diagnósticas (AD). Assume-se como prática fundamental para aferir os níveis de conhecimento e de desempenho motor dos alunos nas diferentes matérias. Os instrumentos de avaliação foram elaborados com base nas AE correspondentes ao ano de escolaridade em questão, de modo a assegurar a sua pertinência e validade. A informação recolhida possibilita ao professor ajustar os conteúdos, métodos e estratégias de ensino ao contexto real da turma, alinhando-se com a perspetiva de Black e Wiliam (2009), que destacam a importância da recolha precoce de evidências para adaptar o ensino às necessidades reais dos alunos.

A avaliação foi realizada mediante uma escala ordinal composta por cinco níveis variando de 1 a 5, com intuito de diferenciar os níveis de execução e permitir uma leitura clara do ponto de partida dos alunos. A escala integrou quatro níveis qualitativos: 1- Muito Insuficiente (Não Executa); 2 – Insuficiente (executa com muitas dificuldades); 3

– Suficiente (executa com dificuldades); 4 – Bom (executa bem); 5 – Muito Bom (executa muito bem).

As AD's foram, na sua maioria, aplicadas no início do primeiro período, verificando-se apenas uma exceção motivada por constrangimentos ao nível da disponibilidade do espaço. A realização destas avaliações no início do ano letivo permitiu obter uma caracterização rigorosa e imediata do nível de partida dos alunos, de modo a identificar as competências consolidadas, lacunas de aprendizagem e necessidades específicas de apoio. Concentrar este processo no momento inicial revelou-se particularmente vantajoso por evitar a fragmentação das UD's, assim, quando cada UD teve início, foi possível avançar diretamente para o ensino, garantindo a continuidade pedagógica e maior fluidez na progressão das aprendizagens.

Além disso, também reduziu a dispersão e a carga avaliativa ao longo do ano, a fim de permitir que o foco se deslocasse do ato de avaliar para o processo de ensinar e aprender. Paralelamente, tornou-se possível recolher informação válida, comparável e transversal, com o intuito de construir um perfil global e coerente tanto de cada aluno como do grupo-turma. Este conhecimento revelou-se fundamental para orientar o planeamento das UD's, ajustar expectativas, definir metas realistas e selecionar estratégias de ensino verdadeiramente adequadas às necessidades e potencialidades dos alunos. Desta forma, a intervenção pedagógica pôde desenvolver-se de forma mais intencional, diferenciada e sustentada em evidências concretas, contribuindo para um início de ano mais estruturado e pedagogicamente informado.

Apresenta-se de seguida a tabela 1, relativa aos instrumentos da AD aplicados nas distintas matérias de ensino (apêndice 1).

Tabela 1 - Instrumentos de Avaliação Diagnóstica

Matéria de Ensino	Instrumentos	Metodologia	Conteúdos a avaliar
Patinagem	Instrumento de observação criado com base no documento das AE.	Observação direta em contexto de aula, posteriormente complementada pela análise de registos	Avaliação da capacidade de se levantar com equilíbrio, manutenção do equilíbrio estático, deslocamento em linha reta sem perder o equilíbrio, realização da travagem, deslize de cócoras, controlo e equilíbrio na mudança de direção, deslize de costas, postura adequada durante o

		videográficos (observação indireta)	deslocamento e coordenação dos membros superiores e inferiores.
Basquetebol			Avaliação da cooperação com os colegas, posição de tripla ameaça, tomada de decisão no passe, lançamento da passada, lançamento em apoio, drible em progressão, participação no ressalto, desmarcação/linhas de passe e atitude defensiva.
Atletismo			Avaliação da capacidade de execução das corridas de velocidade, estafeta e barreiras, dos saltos em comprimento, triplo e altura, bem como dos lançamentos do peso e do dardo.
Voleibol			Avaliação da cooperação, posicionamento na recepção e no passe, colocação e deslocamentos, eficácia do serviço, continuidade nas ações ofensivas, estrutura rítmica da chamada e impulsão, eficácia do remate e posicionamento defensivo.
Tênis de Mesa			Avaliação da posição base, tomada de decisão, deslocamentos, pega, serviço, recepção da bola e devolução da bola.
Ginástica			Avaliação do equilíbrio, força dos membros superiores e inferiores, força abdominal, flexibilidade, consciência corporal e capacidade de trabalho em equipa.
ARE			Avaliação da coordenação motora, postura, ritmo, consciência corporal, orientação espacial, expressividade, relação música-movimento e relação com o outro.

Após a realização do diagnóstico inicial, os alunos foram distribuídos em dois níveis distintos, introdutório e elementar, em função das competências demonstradas. Esta divisão permitiu uma organização mais ajustada do processo de E-A, com o intuito de promover a adequação das tarefas às necessidades específicas de cada grupo. A tabela seguinte apresenta a caracterização da turma em cada uma das matérias, refletindo a heterogeneidade existente e os diferentes pontos de partida dos alunos.

Tabela 2 - Caracterização da turma das diferentes matérias (AD)

Matérias de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Patinagem	17	5
Basquetebol	18	4
Atletismo	16	6
Voleibol	19	3
Tênis de Mesa	19	3
Ginástica	21	1
ARE	13	9

Ao considerar os resultados obtidos nas diferentes matérias de ensino, verificou-se que a turma apresentava, de forma geral, um perfil homogêneo, uma vez que a maioria dos alunos se situava no nível introdutório. Contudo, identificaram-se diferenças assinaláveis entre rapazes e raparigas, particularmente nas matérias coletivas. Destacou-se um aluno que, pela facilidade na execução das tarefas propostas, revelou competências muito superiores às da restante turma.

Nos JDC, as principais dificuldades relacionaram-se com a comunicação e a cooperação, agravadas pela existência de subgrupos e pela ausência de domínio técnico dos fundamentos básicos. Ainda assim, quatro alunos federados (dois rapazes e duas raparigas) revelaram maior proficiência, embora com limitações nos gestos técnicos específicos e nas ações táticas. Também na Ginástica a maioria foi enquadrada no nível introdutório, evidenciando fragilidades na força abdominal, no controlo postural e na consciência corporal, destacando-se apenas uma aluna federada em ginástica rítmica, que atingiu o nível elementar. Na Patinagem, o predomínio do nível introdutório justificou-se pela reduzida experiência prévia, associada a dificuldades de equilíbrio, coordenação e fluidez de movimento. No Atletismo, verificou-se igualmente uma maioria no nível introdutório, com limitações na coordenação motora, no controlo postural e na execução técnica dos gestos fundamentais. Já nas Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), a turma demonstrou dificuldades ao nível da coordenação, da expressividade e da relação música-movimento, situando-se maioritariamente no nível introdutório, ainda que cinco alunos tenham revelado um domínio mais consistente, posicionando-se no nível elementar.

A utilização de filmagens durante as aulas revelou-se uma mais-valia, o que permitiu uma análise mais rigorosa e detalhada das execuções, de modo a reduzir o risco de enviesamento da observação direta. Como defende Fernandes (2004), a AD rigorosa não se limita a identificar o nível de desempenho, mas deve sobretudo esclarecer as causas dos insucessos, constituindo um ponto de partida para a adequação das estratégias de ensino.

Neste sentido, a informação recolhida foi determinante para o planeamento anual, orientando a seleção de conteúdos, a definição de objetivos e a escolha das metodologias a adotar. Optou-se, assim, por estratégias diferenciadas: para os alunos com maiores dificuldades, introduziram-se adaptações que lhes permitissem alcançar êxito e manter a motivação; para os mais proficientes, foram propostas tarefas de maior exigência, bem como o envolvimento em funções de apoio aos colegas, potenciando aprendizagens colaborativas. Tal como refere Metzler (2017), a diferenciação pedagógica e a diversificação metodológica são fatores essenciais para garantir o envolvimento e a progressão de todos os alunos no processo de E-A.

De forma global, verificou-se um equilíbrio na predisposição para as matérias, já que aproximadamente metade dos alunos demonstrava motivação e empenho, enquanto a outra metade revelava menor disponibilidade para a aprendizagem. Este fator constituiu um desafio adicional, exigindo ao professor uma atenção redobrada à gestão da motivação, ao ritmo das aulas e à adequação das tarefas ao perfil dos alunos.

2.3.8. Condições Especiais da Turma

De acordo com as informações facultadas pelo diretor de turma, identificaram-se quatro casos específicos: dois alunos com perturbações do espectro do autismo, um aluno com dificuldades auditivas e uma aluna integrada na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Estes dados revelam a diversidade presente na turma e a consequente necessidade de estratégias pedagógicas que garantissem a equidade no processo de E-A. Como sublinha a UNESCO (2017), a promoção de uma educação inclusiva implica criar oportunidades de aprendizagem que respondam às necessidades de todos os alunos, assegurando a sua participação plena e significativa no processo educativo.

No que diz respeito aos alunos com perturbações do espectro do autismo, foi possível distinguir dois casos distintos: um aluno diagnosticado com síndrome de

Asperger e outro com um quadro de autismo mais acentuado, cada um exigindo adaptações pedagógicas específicas.

No caso do aluno diagnosticado com síndrome de Asperger, observaram-se características particulares que influenciaram diretamente a sua participação nas aulas de EF. Tratava-se de um aluno muito exigente consigo próprio, que revelava grande preocupação em realizar corretamente as tarefas propostas. Contudo, demonstrava baixa tolerância ao erro e à derrota, o que frequentemente originava frustração quando não conseguia atingir os resultados desejados. Nestes momentos, recorria de forma proativa ao professor em busca de apoio, evidenciando motivação intrínseca para melhorar, mas também necessidade de acompanhamento próximo. Face a estas especificidades, foram implementadas estratégias pedagógicas simples e contínuas, nomeadamente a antecipação e clarificação dos objetivos de cada tarefa, o reforço verbal imediato do esforço e da tentativa, a reformulação positiva do erro durante a execução, a definição de metas intermédias ajustadas ao seu ritmo de aprendizagem e uma monitorização frequente do seu comportamento e envolvimento através de interações curtas e individualizadas ao longo da aula. Como defende Attwood (2007), alunos com síndrome de Asperger beneficiam de instruções claras, metas realistas e de uma abordagem que promova a autorregulação emocional. Deste modo, procurou-se criar um ambiente estruturado, em que os erros fossem entendidos como oportunidades de aprendizagem, favorecendo a sua inclusão e reduzindo os níveis de frustração.

O segundo caso dizia respeito a um aluno com um quadro de autismo mais acentuado, cuja participação no contexto de aula se revelou condicionada por várias barreiras. Tratava-se de um aluno introvertido, com baixa predisposição para a prática, que frequentemente recusava realizar determinadas tarefas, sobretudo quando percecionava que não tinha capacidade para as concretizar. Apresentava ainda intolerância ao toque e ao ruído, fatores que, em matérias de maior proximidade física (dança) ou em ambientes ruidosos, geravam resistência acrescida à participação. Estas características implicaram adaptações pedagógicas centradas na oferta de alternativas ajustadas às suas possibilidades, na valorização de pequenas conquistas e no respeito pela sua necessidade de espaço pessoal. Estratégias como a redução de estímulos, o reforço visual através de demonstrações práticas e a implementação de rotinas previsíveis foram fundamentais para promover a sua inclusão e envolvimento. Como referem Petersson-Bloom e Holmqvist (2022), a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo

depende da adoção de estratégias pedagógicas ajustadas, capazes de responder às suas necessidades específicas e de favorecer a sua participação no processo educativo.

Relativamente ao aluno com défice auditivo no ouvido esquerdo, a limitação não comprometeu de forma significativa a sua participação nas aulas, embora exigisse alguns cuidados específicos na comunicação. Esta condição podia dificultar a perceção de instruções verbais em situações de maior ruído ou quando o professor não se encontrava de frente para o aluno, o que por vezes gerava insegurança na compreensão das tarefas. Para minimizar estas barreiras, foi adotada a estratégia de o posicionar sempre no primeiro plano, do lado direito do professor, assegurando melhor perceção auditiva. Evitava-se igualmente fornecer feedback à distância, optando por uma comunicação próxima, mais pausada e apoiada com gestos e linguagem corporal que reforçavam a clareza das instruções. A utilização de demonstrações práticas, repetição de informações essenciais e apoio de colegas próximos complementaram este processo, promovendo confiança e um envolvimento mais ativo nas aulas. De acordo com a Direção-Geral da Saúde (2021), a comunicação é uma das principais barreiras à participação de alunos com surdez ou dificuldades auditivas, sendo recomendada a utilização de instruções claras, contacto visual, gestos complementares e posicionamento adequado do professor, de forma a assegurar a compreensão e a inclusão no processo de E-A.

No que toca à aluna que frequentava PLNM, foi necessário assegurar uma atenção diferenciada durante as aulas de EF, sobretudo ao nível da compreensão das instruções e das tarefas propostas. Procurava garantir que a aluna compreendia sempre o que lhe era solicitado, recorrendo, sempre que necessário, à repetição e simplificação das orientações. Nos trabalhos escritos, foi ainda concedida alguma flexibilidade, de forma a não penalizar em excesso as limitações linguísticas, valorizando essencialmente a clareza das ideias e a participação. A ajuda prestada pelos colegas revelou-se igualmente essencial, funcionando como mediadores linguísticos que facilitaram a integração e o acompanhamento nas diferentes atividades. Estas práticas encontram-se fundamentadas no documento da Direção-Geral da Educação (2024), que sublinha a importância de personalizar o ensino, adaptar os processos de avaliação, reforçar o feedback e potenciar a mediação entre pares, de modo a garantir que os alunos migrantes com PLNM tenham acesso equitativo à aprendizagem e se sintam plenamente integrados no processo educativo.

A formação teórico-prática adquirida na Unidade Curricular do MEEFEB, orientada para a compreensão das problemáticas do ensino inclusivo, para a identificação das necessidades dos alunos com necessidades educativas específicas e para a operacionalização de estratégias de intervenção ajustadas, revelou-se determinante para, que durante o estágio pedagógico, me sentisse preparada para gerir de forma consciente e fundamentada situações concretas de autismo e de surdez em contexto da EF.

3. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

A gestão do processo de E-A na turma de 9.º ano assentou numa abordagem pedagógica estruturada e alinhada com o PASEO e com as AE do 3.º ciclo. Este enquadramento exigiu uma planificação rigorosa das UD's, a definição de objetivos específicos e operacionalizáveis, a seleção de estratégias de ensino diferenciadas e a conceção de instrumentos de avaliação coerentes com o perfil da turma. A literatura destaca que o planeamento sistemático orienta a eficácia do ensino, de modo a permitir antecipar dificuldades, organizar percursos de aprendizagem e fundamentar as decisões pedagógicas (Rosenshine, 2012).

Em simultâneo, a intervenção pedagógica procurou responder às características, necessidades e interesses dos alunos, a fim de recorrer a metodologias diversificadas que promovessem autonomia, cooperação e responsabilidade individual e coletiva. Este processo integrou ainda uma monitorização contínua das aprendizagens e uma reflexão sistemática sobre as práticas implementadas, elemento considerado central para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria sustentada da qualidade do ensino (Roldão, M. C., 2007).

Nos pontos seguintes, apresentam-se de forma detalhada as opções metodológicas e avaliativas assumidas ao longo do ano letivo, ao explicitar os fundamentos que orientaram a sua operacionalização.

3.1. Planeamento Anual

O planeamento anual constitui uma etapa essencial do processo de ensino, na medida em que permite estruturar de forma intencional e organizada os conteúdos, as estratégias de ensino e os objetivos a desenvolver ao longo do ano letivo. Mais do que um documento meramente burocrático, assume-se como um processo de previsão que

organiza o percurso de E-A, conferindo coerência, progressão e continuidade às experiências propostas aos alunos. Sem um planeamento cuidadoso, a intervenção docente corre o risco de se tornar fragmentada, reativa e menos ajustada às necessidades reais dos alunos, comprometendo a eficácia pedagógica.

Contudo, este planeamento não pode ser entendido como um guião rígido, mas antes como um quadro orientador flexível, suscetível de ser ajustado em função da evolução da turma, dos resultados da avaliação e de eventuais constrangimentos logísticos ou organizacionais. A literatura tem vindo a destacar que os professores mais eficazes são aqueles que planificam de forma estruturada, mas que mantêm a capacidade de adaptar o percurso definido às evidências recolhidas em contexto de ensino e às circunstâncias imprevistas, preservando a intencionalidade e a direção do processo (Rosenshine, 2012).

No contexto específico desta turma de 9.º ano, o planeamento anual (apêndice 2) foi elaborado a partir das orientações curriculares da disciplina, do PASEO e das AE, articulando-se com a calendarização escolar, o horário da turma, as instalações disponíveis e os resultados da caracterização inicial dos alunos. Este documento funcionou, assim, como uma matriz que articulou os diferentes níveis de planificação, anual, UD e PA, definindo a distribuição temporal das matérias, a sequência de desenvolvimento das competências e os momentos-chave de avaliação, mas permanecendo aberto a revisões sempre que a análise da prática e das aprendizagens dos alunos o tornou necessário.

Tendo em vista a construção de um planeamento anual estruturado e coerente, delinear-se, nesta etapa inicial, os seguintes objetivos, com base nas orientações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), nas AE e nos princípios orientadores do PASEO:

- Promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos nas suas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social;
- Assegurar uma abordagem diversificada e equilibrada das diferentes áreas de conteúdo;
- Adaptar os conteúdos e estratégias ao nível de desempenho da turma, com base em dados recolhidos na AD e na caracterização inicial;

- Estimular o gosto pela prática da AF a adoção de estilos de vida saudáveis e o respeito por valores como a cooperação, a responsabilidade e a superação pessoal.

3.1.1. Calendarização Escolar e Horário da Turma

A estrutura do calendário letivo desempenha um papel decisivo planeamento anual, na medida em que define os marcos temporais que enquadram o desenvolvimento das matérias ao longo do ano. A identificação das datas de início e fim de cada período, das interrupções letivas, dos feriados e dos momentos de avaliação permite antecipar as limitações de tempo e organizar de modo equilibrado a distribuição das UD's. No caso da Escola, o ano letivo segue a estrutura tradicional de três períodos, o que influencia diretamente o ritmo de trabalho e a sequência das aprendizagens.

De igual modo, o horário da turma representa um elemento estruturante para a gestão pedagógica, ao proporcionar uma visão clara das condições reais em que decorrerão as aulas. A sua análise possibilita ajustar a carga semanal, otimizar tempos de transição e definir os momentos mais adequados para a lecionação de determinadas matérias, considerando fatores como a disponibilidade física e cognitiva dos alunos. Desta forma, o planeamento torna-se mais realista, intencional e ajustado às exigências do contexto.

Relativamente à disciplina de EF, a turma usufruía de três tempos letivos por semana, perfazendo um total de 150 minutos de prática distribuídos por três aulas de 50 minutos: segunda-feira, das 16h45 às 17h35, terça e quarta-feira, das 13h50 às 14h40.

Importa ainda referir que, segundo o Regulamento Interno da Escola, os alunos beneficiavam de uma tolerância de 5 minutos para entrada na aula e deveriam ser dispensados entre 5 e 8 minutos, antes do final do tempo previsto. Estas restrições traduzem-se numa redução efetiva do tempo útil de contacto para cerca de 40 minutos por aula, totalizando aproximadamente 120 minutos semanais de prática. Tal condicionante exige, da parte do docente, uma gestão criteriosa do tempo e dos recursos, de forma a garantir a concretização eficaz dos objetivos de cada aula.

3.1.2. Plano Anual das Matérias de Ensino

O planeamento anual das matérias de ensino para o 9.º ano teve início com a aplicação de um questionário à turma, cujo objetivo foi aferir as preferências dos alunos, as suas experiências prévias e os seus níveis de motivação relativamente às diferentes matérias. Para além disso, foram consideradas as orientações propostas pelo grupo disciplinar de EF da escola, com o intuito de garantir uma articulação coerente entre os referenciais nacionais (AE) e as decisões pedagógicas ao nível local. Também foi tido em conta as matérias lecionadas no ano anterior, informação fornecida pelo professor estagiário antecedente.

Em termos de organização letiva, o calendário escolar para o ano letivo de 2024/2025 previa um total de 100 blocos de 50 minutos, distribuídos pelos três períodos letivos: 41 blocos no primeiro semestre, 36 no segundo e 22 no terceiro. No entanto, importa referir que, ao longo do ano, a realização de diversas atividades escolares, que requereriam o uso dos espaços desportivos, conduziu à necessidade de reorganização pontual da carga letiva e de ajustamentos no cumprimento do plano inicial.

Conforme estabelecido pelo documento das AE para a EF (DGE, 2018), no 9.º ano de escolaridade os alunos devem desenvolver competências do nível introdutório em cinco matérias e do nível elementar numa matéria, de forma a garantir uma distribuição equilibrada pelas diferentes subáreas da área das AF. As matérias obrigatórias incluem duas dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), uma da subárea da Ginástica, uma das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) e duas matérias adicionais a selecionar entre as subáreas de Atletismo, Patinagem, Jogos de Raquetas, Desportos de Combate, Atividades de Exploração da Natureza, Natação ou Jogos Tradicionais. Esta estrutura visa assegurar a diversidade das experiências motoras, de modo a promover o desenvolvimento das competências técnicas, táticas, físicas, expressivas e relacionais, em articulação com os princípios do PASEO.

Paralelamente, o grupo disciplinar de EF da escola definiu a inclusão das matérias supramencionadas como referência-base para o 9.º ano, tendo em vista a coerência pedagógica entre os vários níveis de ensino. Desta forma, as matérias definidas incluíam Atletismo, Futebol ou Basquetebol, Voleibol, Ginástica, ARE e Badminton ou Ténis de Mesa, abrangendo as principais subáreas da disciplina. Para além destas, a disciplina integrou ainda a Área da AptF, acompanhada pela plataforma FITescola, e a Área dos

Conhecimentos, dedicada à promoção da literacia em saúde e à valorização de estilos de vida ativos.

A seleção final das matérias a lecionar resultou, assim, de uma análise ponderada que teve em conta todos os fatores anteriormente referidos: as motivações e o perfil dos alunos, os objetivos gerais da disciplina, as competências a desenvolver, as vivências motoras anteriores, o nível de proficiência identificado, os recursos disponíveis e as condições específicas da escola. Importa ainda destacar a influência dos recursos espaciais na organização deste planeamento, nomeadamente no que diz respeito à rotatividade dos espaços desportivos por períodos, definida pela direção das instalações. Este fator obrigou a uma distribuição estratégica das matérias ao longo do ano, uma vez que determinadas matérias exigem contextos específicos de segurança e equipamento. O planeamento inicial sofreu algumas alterações ao longo do ano devido a alguns imprevistos inesperados. Tendo em conta esta análise, foram definidas as seguintes matérias por período letivo:

- **1.º Período:** Patinagem, Basquetebol e Atletismo;
- **2.º Período:** Voleibol, Ginástica Acrobática e Ténis de Mesa;
- **3.º Período:** Continuação de Ginástica Acrobática e ARE (Danças Sociais).

No que toca ao 1º Período, a escolha da Patinagem no início do ano assumiu um carácter estratégico pela sua novidade e elevada motivação intrínseca, de modo a permitir desenvolver competências de equilíbrio, coordenação e autoconfiança em contextos de desafio motor. Esta opção foi igualmente influenciada pelo meu conhecimento prévio da modalidade, o que me permitiu intervir com maior segurança pedagógica, estruturar progressões técnicas adequadas e diferenciadas, fornecer feedback mais específico, assegurar demonstrações técnicas rigorosas e garantir práticas seguras e ajustadas ao nível dos alunos, de modo a promover uma evolução gradual das tarefas, e simultaneamente, o lançamento de desafios diferenciados para aqueles que se encontravam num nível superior.

Esta opção encontra-se alinhada com a perspetiva de Bento (2006) que defende uma EF orientada para experiências formativas e significativas, capazes de promover o autodesenvolvimento e a superação pessoal através da prática motora. Além disso, a seleção desta matéria revelou-se particularmente pertinente por constituir o foco da Ação

Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) realizada em fevereiro, a qual exigiu a recolha e análise sistemática de dados com vista à identificação dos efeitos da Patinagem no desenvolvimento dos alunos.

A escolha do Basquetebol, em detrimento do Futebol, resultou da articulação entre o perfil da turma e as condições logísticas disponibilizadas pela escola. Para além de se tratar de uma matéria particularmente adequada à consolidação dos princípios táticos elementares dos JDC (Mesquita & Graça, 2006), a atribuição do campo com medidas regulamentares e respetivas tabelas assegurou um contexto de prática tecnicamente adequado, seguro e favorável à aprendizagem estruturada. Acresce que, no ano letivo anterior, a turma não teve oportunidade de abordar o Basquetebol, o que tornou pertinente introduzir esta matéria no início do ano como forma de diversificar as experiências de aprendizagem e promover um contacto mais alargado com diferentes domínios da EF.

O Atletismo foi selecionado e estabelece-se como uma matéria estruturante da disciplina, na medida em que integra as habilidades motoras fundamentais, correr, saltar e lançar, que servem de base ao desenvolvimento técnico em múltiplas matérias. A literatura evidencia que estas habilidades locomotoras e de controlo de objetos constituem pilares essenciais da competência motora, a fim de influenciar a participação, o desempenho e a progressão dos alunos em diferentes contextos desportivos (Logan et al., 2018; Barnett et al., 2016). Assim, a inclusão do Atletismo neste período permitiu consolidar capacidades fundamentais, de modo a garantir uma transferência positiva para aprendizagens futuras em outras matérias da EF.

No 2.º período, o Voleibol foi implementado através do Modelo de Educação Desportiva (MED), de modo a permitir desenvolver não só as competências técnicas e táticas, mas também a promover a cooperação, a responsabilidade e o fair-play entre os alunos. A interdependência entre os jogadores e a rotatividade de papéis, favoreceram a autonomia, a cooperação e o envolvimento de todos os alunos (Hastie, 2011).

Optou-se pelo Ténis de Mesa por se tratar de uma modalidade que exige elevada coordenação óculo-manual, velocidade de reação e ajustamentos motores rápidos, o que colocou os alunos perante situações de grande exigência percetiva e tomada de decisão em tempo reduzido. A literatura evidencia que o Ténis de Mesa envolve ações de curta duração e elevada intensidade, nas quais a antecipação e a resposta motora imediata

desempenham um papel decisivo na eficácia da execução (Pluta et al., 2020; Malagoli Lanzoni et al., 2014). Paralelamente, a modalidade requer concentração sustentada e autocontrole, competências essenciais para o desenvolvimento dos alunos em contextos de elevada variabilidade e exigência perceptiva (Malagoli Lanzoni et al., 2014).

A Ginástica Acrobática foi selecionada pela sua forte componente cooperativa, que exige dos alunos confiança mútua, coordenação fina e responsabilidade partilhada na execução das figuras e das transições. Para além de promover o desenvolvimento das capacidades motoras, esta matéria potencia competências sociais essenciais, como a comunicação, a gestão da interdependência e o apoio entre pares, características amplamente reconhecidas na literatura como determinantes para ambientes de aprendizagem seguros e colaborativos. A natureza conjunta das tarefas, a necessidade de sincronização e o envolvimento em duplas ou trios constituem oportunidades privilegiadas para reforçar o trabalho em equipa e a construção de relações positivas no grupo-turma (Johnson & Johnson, 2009; Dyson, 2002).

A escolha da modalidade de acrobática, em detrimento de outras áreas, assentou nas características da turma, marcada por níveis distintos de confiança, participação e interação entre pares. Assim, permite trabalhar, de forma intencional, a inclusão e a valorização de cada papel, de modo a assegurar que todos os alunos, independentemente da sua proficiência motora, encontrassem uma função significativa na construção das figuras. Além disso, o trabalho em duplas ou em trios, exige uma cooperação contínua incentivando a comunicação, de forma a potenciar a perceção de que o sucesso depende do contributo de todos.

Apesar de ser uma matéria que exige bastante segurança, do ponto de vista motivacional, oferece um carácter lúdico que tende a captar o interesse dos alunos, de modo a incentivar a persistência e o envolvimento. A construção de figuras, desafiadora e a maior parte delas, alcançável, promove um sentimento de competência e de realização conjunta, alinhando-se com as metas de desenvolvimento pessoal e social. Acresce que esta matéria não havia sido abordada no ano letivo anterior, o que reforçou o seu valor enquanto oportunidade de diversificação e enriquecimento das experiências motoras da turma.

No 3.º período, as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) foram integradas pela sua dimensão expressiva e cultural, com o intuito de permitir diversificar as experiências motoras e dar diversidade ao currículo e garantir uma formação mais completa. Para além de desenvolver a criatividade, a cooperação e o respeito pela diferença, esta matéria possibilitou aos alunos explorar novas formas de comunicação e de expressão corporal, reforçando o contributo da EF para a formação integral e inclusiva, em consonância com os benefícios físicos, cognitivos e sociais associados à prática da dança (Tao et al., 2022).

A Rumba Quadrada foi selecionada após a AD indicar que a maior parte dos alunos revelava uma coordenação motora suficientemente desenvolvida, permitindo introduzir uma dança social desafiante para este grupo. Para além disso, verificou-se que grande parte dos alunos desconhecia este estilo, o que reforçou o seu potencial enquanto oportunidade de alargamento cultural e contacto com novas formas de movimento.

A escolha das Danças sociais respondeu também a uma necessidade pedagógica identificada, muitos alunos demonstravam receio ao toque e pouco à vontade na interação física com os colegas. A rumba Quadrada, pela sua estrutura, ritmo previsível e contacto moderado, constituiu uma opção adequada para trabalhar esta dimensão de forma gradual, ao promover uma interação respeitosa e orientada para a cooperação.

Para além dos conteúdos apresentados no PA, foram integradas outras matérias com o intuito de enriquecer o conhecimento dos alunos e diversificar a sua experiência motora, em consonância com a necessidade de proporcionar contextos variados que estimulem diferentes capacidades físicas, cognitivas e psicossociais (Lubans et al., 2010). No decorrer do 1.º período, para além dos conteúdos obrigatórios, foram abordadas temáticas relacionadas com a AptF, nomeadamente através de exercícios de ativação cardiorrespiratória, dada a evidência de que o trabalho regular da aptidão aeróbia contribui para melhorias no desempenho motor e para a prontidão física dos alunos para a aula (Ortega et al., 2008). Paralelamente, foi proposta a prática de *Ultimate Frisbee* e Andebol, matérias que, pela sua natureza cooperativa e de elevada variabilidade das exigências de decisão em jogo, permitiram complementar as estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas de Basquetebol, ao promover a transferência de princípios táticos comuns aos JDC (Memmert & Harvey, 2010).

No 2.º período, os momentos de aquecimento continuaram a integrar tarefas orientadas para o desenvolvimento da AptF, a fim de assegurar a estimulação variada das capacidades motoras e contribuindo para a consolidação de bases fundamentais para aprendizagens posteriores (Fransen et al., 2015). Adicionalmente, o Badminton foi introduzido como complemento técnico-tático às aulas de Ténis de Mesa, uma vez que ambas as matérias exigem coordenação óculo-manual, capacidade de antecipação e tomada de decisão rápida, características amplamente documentadas na literatura de desportos de raquete (Lees, 2003).

Já no 3.º período, foram integrados conteúdos com forte componente formativa e inclusiva, nomeadamente os Desportos de Combate, o Boccia, o Voleibol Sentado, o Tiro com Arco e o Rugby. A introdução destes conteúdos permitiu ampliar o leque de experiências desportivas dos alunos, de modo a promover a adaptação a novos desafios motores, bem como a valorização da diversidade e da inclusão no âmbito da EF. Estudos recentes destacam que matérias adaptadas e inclusivas contribuem para a melhoria das competências sociais, da empatia e da participação equitativa em contexto escolar de modo a reforçar a pertinência pedagógica da sua integração (Qi & Ha, 2012).

Este planeamento procurou assegurar uma progressão pedagógica coerente, articulando as orientações definidas pelas AE, com as características da turma e com as condições reais da escola. Importa, contudo, sublinhar que qualquer planeamento anual assume, por natureza, um carácter prospetivo e flexível. O planeamento anual envolve inevitavelmente ajustamentos decorrentes de fatores logísticos, pedagógicos ou de alterações no calendário escolar, razão pela qual este plano deve ser entendido como um guia orientador, suscetível de ser reformulado em função da evolução da turma e das exigências contextuais ao longo do ano letivo.

3.2. Unidades Didáticas

No âmbito do planeamento pedagógico, as UD permitiram-me estruturar o processo de E-A na EF, de forma a articular os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação. A UD representa, assim, uma estrutura intermédia que organiza e dá sentido à intervenção docente, assegurando que a progressão temporal, a coerência metodológica e os diferentes elementos do processo educativo se articulem de forma integrada. Como refere Pais (2015), a UD assenta em três fundamentos essenciais: (i) a sequenciação

didática articulada com o tempo disponível; (ii) a coerência interna das estratégias adotadas; e (iii) a consideração dos diversos fatores que intervêm no processo educativo.

Enquanto ferramenta, a UD caracteriza-se por uma organização coerente e operacional das atividades pedagógicas, que deve ser articulada com o Planejamento Anual, com os objetivos curriculares e com o desenvolvimento global dos alunos. A sua conceção exige não apenas um domínio profundo das matérias, mas igualmente uma compreensão dos seus princípios ativos, das solicitações que colocam aos alunos e das potenciais transformações que podem desencadear. A intervenção docente deve, por isso, afastar-se de modelos centrados na mera reprodução técnica, aproximando-se de abordagens que valorizam a compreensão, a exploração e a participação crítica dos alunos no processo (Mesquita et al., 2016).

A UD, enquanto unidade de planeamento intermédio, assume também um papel regulador da ação pedagógica, permitindo distribuir conteúdos de forma equilibrada, prever a progressão das aprendizagens e assegurar consistência metodológica entre aulas. Não obstante, o seu carácter organizacional não invalida a necessidade de flexibilidade, uma vez que as condições reais da prática como por exemplo a disponibilidade de espaços, as características da turma e as imprevisibilidades logísticas, exigem ajustes permanentes ao plano inicial. Nesta linha, a planificação na EF deve conjugar uma estrutura intencional e organizada com a flexibilidade necessária para responder às condições efetivas de ensino e aprendizagem (Januário, 2017). Assim, a UD constitui simultaneamente um guia orientador e um dispositivo aberto à adaptação, ao garantir que as decisões didáticas respondem de forma pertinente às condições concretas do ensino.

O planeamento das UD foi concebido em articulação com as AE e com os princípios orientadores do PASEO, de modo a garantir a sua coerência com os referenciais curriculares nacionais e com as finalidades educativas da disciplina. Esta integração permitiu estruturar uma intervenção pedagógica que visou o desenvolvimento equilibrado dos domínios psicomotor, cognitivo e socio afetivo, assegurando que as experiências de aprendizagem fossem diversificadas e significativas.

Cada UD encontra-se organizada de forma metódica, contemplando uma caracterização geral da matéria, a avaliação diagnóstica, a definição dos objetivos específicos, as estratégias de ensino adotadas, o cronograma de conteúdos, a avaliação sumativa, bem como uma reflexão final sobre a sua implementação e impacto nos alunos.

Por fim, a organização anual das UD procurou respeitar uma lógica pedagógica de progressão, alternando matérias de carácter individual (Patinagem, Atletismo, Ténis de Mesa) com modalidades coletivas (Basquetebol, Voleibol) e conteúdos de natureza expressiva (Ginástica Acrobática, Danças Sociais), com o intuito de assegurar uma formação diversificada e alinhada com as finalidades da disciplina. Além disso, foram integradas outras matérias de forma complementar, algumas no contexto de aquecimento e outras em momentos específicos da aula, com o propósito de ampliar o leque de experiências motoras dos alunos, como por exemplo, *Ultimate Frisbee*, Andebol, Voleibol Sentado, Tiro com Arco, Boccia e Desportos de Combate.

3.2.1. Objetivos

Tendo em conta o PASEO e as AE referentes ao 9º ano de escolaridade, foram definidos os seguintes objetivos:

- Promover a participação ativa, empenhada e responsável dos alunos, incentivando o cumprimento das regras, o respeito pelos colegas e a valorização do esforço individual e coletivo;
- Desenvolver competências técnicas e táticas específicas das diferentes matérias abordadas, com correção, oportunidade e progressão, de modo a promover a compreensão do jogo, a tomada de decisão e a adaptação às exigências contextuais;
- Estimular hábitos de vida saudáveis, através da valorização da prática regular de AF, da compreensão da relação entre AptF e saúde, e da adoção de comportamentos conscientes em termos de bem-estar e segurança;
- Fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade, recorrendo a estratégias que desafiem os alunos a resolver problemas, propor soluções, tomar decisões fundamentadas e refletir sobre o seu próprio desempenho;
- Desenvolver a consciência e o domínio do corpo, fomentando a coordenação motora, o controlo postural, a expressividade e a eficiência nas ações, ajustadas aos diferentes contextos de prática;
- Reforçar competências de relacionamento interpessoal, nomeadamente a empatia, a cooperação, a aceitação da diferença, a comunicação eficaz e o trabalho em equipa, tanto em contextos competitivos como cooperativos;

- Estimular a reflexão crítica sobre o próprio desempenho e o dos colegas, no sentido de incentivar a uma atitude crítica e construtiva face ao processo de aprendizagem, com base na análise dos desempenhos próprios e dos pares;
- Contribuir para a formação de cidadãos autónomos, informados, responsáveis e participativos, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em mudança, com base em valores humanistas, pensamento crítico e compromisso ético-social.

3.2.2. Conceção das Unidades Didáticas

A conceção das UD's constituiu um dos processos mais desafiantes e formativos do EP, na medida em que traduziu o planeamento teórico em decisões pedagógicas concretas. Embora o carácter dinâmico da UD seja amplamente referido na literatura, a experiência prática evidenciou que esta flexibilidade não é apenas conceptual, mas profundamente vivida, sobretudo quando confrontada com limitações logísticas, características heterogéneas dos alunos e reajustamentos constantes decorrentes da própria evolução do grupo.

O ponto de partida para a elaboração das UD foi o diagnóstico inicial, cujos resultados (apresentados no ponto 2. do presente capítulo) permitiram compreender o nível de desempenho da turma e identificar necessidades prioritárias. A partir deste diagnóstico, foram definidos objetivos específicos articulados com as AE, selecionadas estratégias de ensino adequadas às matérias, elaborados os cronogramas de conteúdos e delineados instrumentos de avaliação coerentes com o processo. A planificação procurou, assim, um carácter progressivo e intencional a fim de garantir uma coerência interna a cada UD.

A organização das UD (exemplo no apêndice 3), obedeceu a uma lógica sequencial e articulada, de modo a assegurar que cada unidade funcionasse como um conjunto de experiências pedagógicas interligadas. Para cada matéria foram definidos: (i) os objetivos específicos derivados das AE e da avaliação diagnóstica inicial; (ii) a progressão dos conteúdos, estruturada de forma a assegurar uma evolução gradual da complexidade; (iii) as estratégias de ensino mais adequadas à natureza da modalidade e ao perfil dos alunos; e (iv) os critérios e instrumentos de avaliação distribuídos entre momentos diagnósticos, formativos e sumativos. Esta estrutura possibilitou um

encadeamento intencional das atividades, permitindo equilibrar tempo de ensino, tempo de aprendizagem e oportunidades reais de desenvolvimento.

A planificação incluiu ainda a definição de fases internas de aprendizagem, articulando momentos de exploração inicial, consolidação técnica, aplicação em situações de maior exigência e avaliação. Estas fases foram ajustadas de acordo com a duração de cada UD e com as características observadas na turma, com o intuito de possibilitar uma distribuição pedagógica equilibrada dos conteúdos e dos níveis de complexidade. Esta organização permitiu estabelecer um fio condutor sólido para cada UD, favorecendo a compreensão dos alunos e promovendo uma progressão pedagógica ajustada aos seus ritmos e necessidades.

Contudo, rapidamente se tornou evidente que a planificação inicial, embora indispensável, não seria suficiente para responder plenamente às exigências reais da prática. A heterogeneidade da turma, as diferenças ao nível da motivação e das competências motoras, a variabilidade dos recursos disponíveis e a dinâmica própria de cada matéria impuseram sucessivas revisões ao plano inicial. Este processo reforçou a natureza dinâmica da planificação, salientando que ensinar exige simultaneamente intencionalidade e capacidade de adaptação.

O caso mais evidente ocorreu na UD de Atletismo, concretamente na matéria de salto em altura, cuja lecionação foi condicionada pela disponibilidade do espaço. Aquilo que, no planeamento inicial, se apresentava como uma sequência completa de aprendizagem, reduziu-se na prática a uma única sessão experimental, desenvolvida em articulação com um professor da escola. Este episódio constituiu uma aprendizagem marcante: a consciência de que o planeamento ideal, por mais detalhado que seja, não elimina a necessidade de tomar decisões rápidas, reconfigurar estratégias e reequilibrar o processo em função da realidade.

Ao longo deste processo, emergiu uma tensão inevitável entre o idealismo inicial, motivado pelo desejo de concretizar um planeamento rigoroso, e a necessidade de adaptação constante, que por momentos suscitou a sensação de reduzida capacidade de previsão. Com o tempo, porém, tornou-se claro que esta perceção não traduzia fragilidade, mas antes o reconhecimento de que ensinar é gerir equilíbrios instáveis, analisar contextos em transformação e ajustar decisões de forma sustentada e intencional.

A conceção das UD acabou, assim, por constituir uma oportunidade de desenvolvimento profissional, ao aproximar o docente de uma prática reflexiva e contextualizada.

3.2.3. Estratégias de Ensino

A escolha das estratégias de ensino não representa um mero procedimento técnico, mas uma decisão pedagógica fundamental que molda a natureza das tarefas, a dinâmica da instrução e a forma como os alunos experienciam os conteúdos. Tal como defendem Mesquita (2006) e Mesquita et al. (2016), a eficácia pedagógica não resulta da aplicação acrítica de modelos ou métodos isolados, mas decorre da capacidade do professor em compreender os princípios que os sustentam e em selecionar, de forma intencional e contextualizada, as opções metodológicas que melhor respondem às características e necessidades dos alunos.

Assim, a escolha dos modelos, métodos, estilos e funções de ensino não assume um carácter meramente técnico, mas representa uma decisão pedagógica fundamentada que deve articular o rigor conceptual com a sensibilidade à dinâmica da turma. A definição destas estratégias nas UD visou, por isso, assegurar a coerência entre objetivos, tarefas e formas de aprendizagem, promovendo experiências significativas que potenciem o desenvolvimento global dos alunos.

3.2.3.1. Modelos de Ensino

Em EF, os modelos de ensino constituem arquiteturas pedagógicas que integram, de forma coerente, objetivos, sequências de tarefas e critérios de avaliação. Por isso, a sua seleção informada permite alinhar a intervenção com as metas curriculares e com o perfil da turma. Além disso, ao articularem dimensões motoras, cognitivas e sociais, estes modelos orientam decisões ao longo de toda a unidade didática, favorecendo a consistência entre o planeado e o realizado. Deste modo, compreender o alcance e os limites de cada modelo é uma condição para uma prática eficaz e adaptada.

Modelo de Instrução Direta (MID)

O MID define-se numa abordagem de ensino estruturada e centrada no professor, caracterizada pela transmissão explícita de informação, pela demonstração clara dos gestos técnicos e pelo controlo rigoroso das condições de prática. Este modelo assenta nas contribuições de Rosenshine (1979, 1986), que identificou os princípios da instrução

eficaz nomeadamente a apresentação sequenciada dos conteúdos, a prática guiada, o feedback corretivo imediato e a monitorização constante da execução, aspetos posteriormente aprofundados no domínio da EF por Metzler (2017). No contexto motor, o MID revela particular pertinência nas fases iniciais da aprendizagem, quando os alunos necessitam de instruções claras, demonstração rigorosa e experiências de prática altamente estruturadas para consolidar padrões motores fundamentais (Metzler, 2017).

Na UD de Basquetebol, o MID assumiu um papel determinante na introdução das componentes técnicas essenciais, nomeadamente o drible, o passe e o lançamento. A intervenção docente centrou-se na demonstração dos gestos, na explicação detalhada dos critérios de êxito e no fornecimento de feedback corretivo imediato, de modo a assegurar uma assimilação rigorosa das bases técnicas antes da sua utilização em contextos mais abertos, como os jogos reduzidos ou as situações condicionadas.

No Atletismo, o modelo foi mobilizado sempre que a natureza técnica da tarefa exigia precisão e segurança. Tal verificou-se na partida das corridas de velocidade, na transposição das barreiras, no lançamento do peso e do dardo e nos saltos horizontais e verticais. A demonstração visual, a fragmentação das tarefas e o controlo direto da execução permitiram reforçar padrões técnicos adequados, prevenir erros potencialmente lesivos e promover uma aprendizagem gradual e segura, ajustada às necessidades dos alunos.

No que concerne à Patinagem, o MID foi essencial na fase de iniciação, em particular na aprendizagem da postura base, travagens, deslocamentos e curvas. Dado tratar-se de uma modalidade com elevado risco associado ao desequilíbrio, a estruturação sequencial das tarefas, a organização do espaço e a demonstração passo a passo foram fundamentais para garantir segurança, confiança motora e consistência técnica, sobretudo nos alunos com menor experiência.

Também no Ténis de Mesa o MID desempenhou um papel central, sobretudo nas fases de familiarização e de consolidação técnica, como na pega da raqueta, no posicionamento base, no serviço e nos batimentos de direita e esquerda. O controlo da qualidade da execução, a prática repetida e o feedback corretivo imediato favoreceram a automatização das técnicas básicas e a aquisição de uma postura mais consciente durante o gesto técnico, permitindo posterior progressão para desafios mais complexos.

Nas ARE (Danças Sociais), o modelo foi aplicado predominantemente na fase inicial, dedicada à apresentação e demonstração dos passos básicos (base, progressivo, volta, contravolta, New York e volta à esquerda). A natureza sequencial e técnica do movimento exigiu uma ação diretiva por parte do professor, com o intuito de garantir clareza, rigor e consistência técnica, condições essenciais para que os alunos pudessem posteriormente explorar dimensões expressivas, criativas e coreográficas da dança.

Por fim, na Ginástica Acrobática, o MID revelou-se fundamental nas etapas de introdução e desenvolvimento técnico. Através de demonstrações, projeções de figuras, instruções segmentadas e controlo do ritmo de execução nos exercícios por vagas, foi possível assegurar que os alunos cumpriam as tarefas com precisão, segurança e alinhamento corporal adequado. O feedback contínuo e ajustado às necessidades individuais favoreceu a estabilização técnica das figuras e a confiança motora dos praticantes.

Tendo em conta a utilização do MID ao longo das diferentes UD's permitiu estruturar a aprendizagem técnica de forma progressiva e segura, uniformizar critérios de execução, otimizar o tempo útil de prática e garantir uma base motora sólida para matérias que posteriormente requereram maior complexidade no que toca à tomada de decisão ou à tática. A opção por este modelo prendeu-se não apenas com as características das matérias lecionadas, mas também com o contexto específico do EP. Enquanto professora estagiária, a necessidade de garantir segurança na intervenção, clareza na comunicação das tarefas e controlo na dinâmica da aula constituiu um fator determinante na seleção do MID, sobretudo nas fases iniciais do processo E-A. Paralelamente, as debilidades técnicas evidenciadas por parte dos alunos tornaram pertinente a adoção de um modelo mais estruturado, que assegurasse a aquisição de competências fundamentais antes da introdução de modelos centrados no aluno.

Nesse sentido, a operacionalização deste modelo, numa fase inicial, mostrou-se, assim, particularmente ajustada para sustentar a aprendizagem nas fases de iniciação e consolidação, criando condições favoráveis à posterior implementação de modelos mais centrados no aluno, orientados para o desenvolvimento da autonomia, da compreensão do jogo e da tomada de decisão, sem comprometer a qualidade da aprendizagem. para evoluírem para abordagens mais abertas e centradas na compreensão do jogo ou na exploração autónoma do movimento.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

Ao contrário das abordagens tradicionais centradas na técnica isolada, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) emerge como um modelo que parte do jogo para o ensino, privilegiando o desenvolvimento da inteligência tática, da resolução de problemas e da tomada de decisão em situação real de jogo. Concebido por Bunker e Thorpe (1982), este modelo coloca o aluno diante de situações representativas e desafiantes, nas quais compreender a lógica do jogo se torna uma condição essencial para agir com eficácia. Assente em tarefas significativas e no questionamento orientado, o TGfU promove uma aprendizagem contextualizada, reflexiva e funcional, favorecendo a autonomia e a capacidade de interpretar e ajustar comportamentos em função das exigências emergentes do jogo (Harvey & Jarrett, 2014; Silva, Farias, Ramos, & Mesquita, 2021).

Na UD de Tênis de Mesa, o TGfU foi implementado de forma adaptada, ao privilegiar jogos modificados e desafios competitivos que aproximaram os alunos das exigências reais da matéria. Atividades como o “Jogo do STOP” ou o “À Volta do Mundo” criaram condições para que os alunos tomassem decisões sobre colocação da bola, seleção dos batimentos e controlo da direção e intensidade, desenvolvendo simultaneamente competências técnicas e táticas. O questionamento orientado após cada situação favoreceu a reflexão sobre as escolhas realizadas, permitindo ajustar o comportamento motor ao contexto e consolidar aprendizagens de forma lúdica, significativa e contextualizada.

Em relação ao Basquetebol, o TGfU foi aplicado de forma transversal ao longo da unidade, sobretudo através de jogos reduzidos e situações condicionadas, que potenciaram a compreensão da lógica interna do jogo. Estes contextos permitiram aos alunos resolver problemas emergentes, interpretar padrões de jogo e adaptar as ações às decisões dos colegas e adversários. Através da manipulação de regras e espaços, foi possível orientar a aprendizagem para a leitura do jogo, estimulando a capacidade de decidir quando, como e porquê agir, e reforçar a utilização funcional dos gestos técnicos em situações de oposição real.

De modo mais amplo, a adoção do TGfU orientou a aprendizagem para o entendimento do jogo e para a resolução de problemas tático-técnicos, de modo a promover a autonomia, o pensamento estratégico e motivação intrínseca. A natureza exploratória e reflexiva das tarefas transformou o erro em oportunidade de aprendizagem,

a fim de tornar o jogo o principal meio de ensino e proporcionar aos alunos uma compreensão profunda e integrada da prática desportiva.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

A implementação do MED na UD de Voleibol assentou na intenção de proporcionar aos alunos uma experiência autêntica, funcional e culturalmente significativa do desporto coletivo, indo além da reprodução técnica dos gestos específicos da modalidade. Este enquadramento encontra fundamento na perspectiva lúdica e sociocultural do jogo, tal como formulada por Huizinga e Caillois que reconhecem no jogo uma atividade estruturada, ritualizada e promotora de significados partilhados. Ao integrar papéis sociais, contextos competitivos e momentos de festividade, o MED aproxima o ensino escolar das vivências que caracterizam o desporto real.

A escolha do MED para esta turma decorreu também de uma análise cuidada das suas características e necessidades pedagógicas. Observou-se desde o início do ano que vários alunos revelavam dificuldades em assumir responsabilidades, em organizar-se autonomamente e em compreender a importância do contributo individual para o desempenho coletivo. A existência de diferentes níveis de participação, bem como alguma tendência para exclusão informal dos colegas menos confiantes e proficientes, reforçou a pertinência de um modelo que valorizasse a responsabilidade partilhada, a interdependência positiva e a consciência que todos tem um papel significativo no produto final.

Neste sentido, o MED constituiu uma abordagem mais adequada para trabalhar de forma intencional competências sociais essenciais, como a cooperação, a comunicação eficaz, o apoio mútuo e a tomada de decisão conjunta. A rotatividade de papéis permitiu que cada aluno encontrasse uma função ajustada às suas características, quer mais técnicas quer mais organizacionais, criativas ou de liderança, de modo a potenciar a valorização dos “dotes” individuais e reforçar a perceção que ninguém é colocado de fora. Simultaneamente, a necessidade de planificar treinos, gerir equipas, arbitrar e analisar o desempenho fomentou um desenvolvimento progressivo da autonomia, dimensão em que esta turma demonstrava fragilidades iniciais.

A operacionalização do modelo foi realizada de forma transversal, intencional e sistematicamente organizada, respeitando as fases estruturantes de uma época desportiva,

pré-época, época regular e evento culminante. A UD incorporou os elementos formais definidos por Siedentop (1994), afiliação a equipas permanentes, competição formal, papéis diferenciados, registos sistemáticos e a festividade, de modo a assegurar a vivência integral da lógica do MED. Os alunos desempenharam papéis rotativos (jogador, treinador, árbitro, preparador físico, jornalista, marcador/analista, fotógrafo, capitão de equipa), ao assumir responsabilidades reais ao nível da planificação, organização, condução e avaliação da prática. Esta estrutura promoveu o desenvolvimento da literacia desportiva, da cooperação, da autonomia e da tomada de decisão partilhada, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, conforme defendido por Siedentop, Hastie e van der Mars (2011). Estas competências foram evidenciadas através das tarefas propostas aos alunos, do seu desempenho nos diferentes papéis, das reflexões individuais e de grupo incluídas no dossiê de equipa, bem como da observação contínua das dinâmicas do grupo ao longo das sessões.

Importa destacar que esta operacionalização está alinhada com a investigação contemporânea, que evidencia que a fidelidade ao MED, expressa na rotação de papéis, na responsabilidade coletiva, na tomada de decisão autónoma e na autêntica lógica de época, contribui de forma decisiva para o aumento do envolvimento, motivação, literacia desportiva e cooperação dos alunos (Hastie & Casey, 2014).

As aulas foram planeadas segundo uma lógica colaborativa e participativa, em que o professor assumiu o papel de facilitador e orientador pedagógico, de modo a intervir estrategicamente para garantir a coerência do processo, apoiar a resolução de problemas e orientar decisões táticas e organizacionais. A criação de identidades de equipa, o uso de materiais personalizados (fichas técnico-táticas, equipamentos, contratos de equipa), a gestão autónoma das competições e a avaliação multidimensional (técnica, tática, interpessoal e organizacional) contribuíram para um processo inclusivo e motivador, com o intuito de reforçar o envolvimento dos alunos e potenciar o compromisso coletivo.

A rotação dos papéis, o feedback entre pares, a reflexão crítica por função e o envolvimento ativo no evento culminante promoveram aprendizagens integradas nos domínios motor, social e cognitivo, materializando os princípios essenciais do MED.

Ao nível do domínio social, verificou-se, por exemplo, nas sessões de treino, uma preocupação por parte principalmente dos alunos que assumiram o papel de treinadores em adotar uma postura de empatia e solidariedade perante colegas com maiores

dificuldades técnicas, nomeadamente na execução do serviço e da manchete. Estes alunos demonstraram disponibilidade para explicar o gesto técnico com paciência, ajustar as tarefas ao nível do colega e criar condições para o seu sucesso, o que demonstrou atitudes de cooperação, entreaajuda e respeito. No domínio motor, estas interações contribuíram para a melhoria da execução técnica, quer dos alunos que recebiam o feedback, quer daqueles que ensinavam, ao reforçarem a compreensão do gesto e a sua aplicação no contexto prático. Por sua vez, ao nível do domínio cognitivo, a necessidade de observar, analisar e intervir sobre o desempenho dos colegas favoreceu o desenvolvimento de tomada de decisão, reflexão e da compreensão do jogo.

De forma global, a adoção deste modelo permitiu transformar o contexto de aprendizagem numa experiência desportiva autêntica, marcada pela responsabilidade, cooperação, identidade coletiva e sentido de pertença, em estreita articulação com os princípios pedagógicos contemporâneos da EF.

Modelo Desenvolvimental

O Modelo Desenvolvimental (MD) assenta na premissa de que a aprendizagem motora se constrói através de progressões cuidadosamente sequenciadas, organizadas segundo três princípios fundamentais, tais como, progressão, refinamento e aplicação, tal como sistematizado por Rink (1993) e aprofundado por Graça e Mesquita (2015). O modelo propõe que as tarefas sejam estruturadas de forma gradual, de modo a respeitar os ritmos de aprendizagem, a maturidade motora e o nível de proficiência dos alunos, assegurando que cada etapa deriva logicamente da anterior. Assim, promove um desenvolvimento técnico consistente e orientado, a fim de favorecer a estabilidade do movimento, a consolidação das competências motoras e a transferência das aprendizagens para contextos mais exigentes (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2012).

No que toca à UD de Atletismo, o MD revelou-se particularmente pertinente nas corridas de barreiras, cujo domínio técnico exige uma sequência rigorosa de progressões. A altura e o espaçamento das barreiras foram ajustados de forma sistemática ao nível de proficiência dos alunos, ao garantir segurança, adequação técnica e uma evolução gradual da tarefa. Esta abordagem permitiu consolidar os fundamentos antes de avançar para sequências mais complexas, com o intuito de respeitar os ritmos individuais e promover aprendizagens motoras estáveis.

Na Patinagem, o MD concretizou-se através de tarefas organizadas segundo níveis de dificuldade crescente, que permitiram acompanhar a evolução dos alunos e favorecer o aperfeiçoamento técnico de forma consistente. A estrutura sequencial das atividades, desde a postura base aos deslocamentos, travagens, curvas e tarefas de maior exigência, permitiu consolidar competências essenciais, ao respeitar os ritmos diferenciados e assegurar uma aprendizagem segura e progressiva.

Relativamente ao Ténis de Mesa, foi aplicado através da estruturação progressiva das tarefas, que evoluíram desde gestos técnicos simples (controlo da bola, batimentos livres) até ações mais complexas (batimentos cruzados, paralelos, exercícios direcionados a alvos e jogos condicionados). O refinamento técnico foi promovido através da precisão, do controlo e do posicionamento corporal, enquanto a aplicação ocorreu nos jogos formais, desafios e torneios, que permitiram aos alunos transferir as competências adquiridas para situações reais de jogo e consolidar a compreensão táctica.

Finalmente, na Ginástica Acrobática, foi implementado de forma contínua, articulando tarefas de progressão, refinamento e aplicação. As progressões técnicas incluíram exercícios de força, equilíbrio e inversões simples, o refinamento focou-se no alinhamento corporal, na qualidade das pegas e na sincronização entre pares e trios e a aplicação ocorreu em desafios cooperativos, figuras complexas e aulas de avaliação com critérios definidos. Esta organização permitiu uma evolução gradual, de modo a respeitar as capacidades motoras individuais e a valorizar o controlo postural e a consciência corporal.

De forma integrada, a aplicação do MD permitiu construir um processo de E-A estruturado, seguro e adaptado aos ritmos individuais, garantindo progressões consistentes, momentos de aperfeiçoamento e aplicação contextualizada. A organização sequencial das tarefas contribuiu para aprendizagens motoras sólidas, em linha com as recomendações da literatura especializada e com os princípios pedagógicos da EF contemporânea.

3.2.3.2. Métodos de Ensino

Na EF, os métodos de ensino operacionalizam os modelos, traduzindo-os em formas concretas de prática e de interação. Assim, a escolha entre abordagens analíticas, globais ou mistas deve considerar simultaneamente o estágio de aprendizagem, o risco das tarefas, a heterogeneidade da turma e os objetivos curriculares. Deste modo, a eficácia

instrucional decorre menos da adesão rígida a um único método e mais da sua articulação criteriosa ao longo da unidade didática.

Método Analítico

No método analítico, o gesto é decomposto em partes sob forte direção docente e com prática repetida, o que favorece o controlo do erro em fases iniciais e em contextos de maior risco. Contudo, isolado, pode limitar a compreensão tática e a transferência para o jogo, pelo que se recomenda a sua articulação com tarefas representativas e momentos de aplicação (Ferraz et al., 2023; González-Espinosa et al., 2021). A aplicação deste método ao longo das UD's mostrou-se coerente com as necessidades pedagógicas de iniciação técnica e com o nível de proficiência dos alunos, assumindo particular relevância nas matérias em que a precisão, a segurança e o controlo motor são determinantes.

No Basquetebol, foi utilizado nas fases iniciais, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos gestos técnicos fundamentais, o passe, o drible e o lançamento. A fragmentação das ações em componentes simples possibilitou que os alunos, na sua maioria em nível introdutório, consolidassem a execução técnica em contextos controlados antes de os transpor para situações de jogo, ao garantir assim uma base sólida para a progressão posterior.

No Atletismo, o método foi particularmente útil nas corridas de estafetas e na passagem do testemunho, o que permitiu isolar e trabalhar elementos técnicos específicos, como a partida, o ritmo da passada e a transmissão do testemunho. Esta estrutura metodológica propiciou a repetição controlada de gestos fundamentais, favorecendo a correção de erros e a assimilação dos critérios de êxito, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem, em que a automatização do movimento é essencial.

Relativamente ao Ténis de Mesa, o recurso ao método analítico ocorreu durante a fase de aprendizagem técnica, centrando-se no batimento de direita e esquerda, no serviço e no controlo da bola. O trabalho isolado destes elementos contribuiu para o aperfeiçoamento da precisão, da postura e da coordenação, o que contribuiu para os alunos focar a atenção na correção técnica e no controlo dos gestos antes de introduzir a variabilidade do jogo.

Nas ARE, foi aplicado nas primeiras aulas, com o intuito de trabalhar isoladamente componentes específicos da dança, como a marcação rítmica a caminhar e a segmentação dos apoios (lento-rápido-rápido-lento). A fragmentação das tarefas facilitou a assimilação dos fundamentos técnicos antes da sua integração em sequência coreográfica. Esta abordagem foi considerada especialmente eficaz junto dos alunos com menor coordenação motora ou experiência prévia em dança, proporcionando-lhes confiança e segurança na execução.

No que toca à Ginástica Acrobática, o método analítico teve uma presença particularmente expressiva, o que permitiu decompor os elementos acrobáticos de pares e trios. Os alunos foram orientados a executar partes específicas das figuras (posições iniciais, pegas, montes, apoios, desmontes e elementos de flexibilidade e força) com atenção ao alinhamento corporal, à colocação dos apoios e à correção segmentar do movimento. Este método foi igualmente determinante nas progressões para o apoio facial invertido, nas quais os alunos praticaram fases isoladas com recurso a materiais facilitadores (parede, plinto, colchão), até alcançarem a execução completa com segurança e controlo.

De forma global, o método analítico revelou-se uma estratégia eficaz de iniciação técnica, sobretudo em contextos que exigem precisão, repetição e domínio corporal. A sua aplicação criteriosa e articulada com momentos de experimentação e jogo permitiu desenvolver o rigor técnico sem comprometer a compreensão global da tarefa, constituindo um instrumento pedagógico de grande utilidade nas fases de consolidação das aprendizagens.

Método Global

Em contraste, o método global preserva a integralidade e representatividade da tarefa, enfatizando a informação contextual e a tomada de decisão, aproximando o ensino às exigências reais do jogo. Além disso, nas abordagens centradas no jogo, a manipulação de constrangimentos e o questionamento sustentam ganhos cognitivos e motivacionais, reforçando a leitura do jogo e a qualidade da decisão (Silva et al., 2021; Harvey & Jarrett, 2014).

No Basquetebol, foi implementado de forma sistemática, sobretudo em jogos reduzidos e situações de jogo formal. Os alunos foram desafiados a aplicar os gestos

técnicos e os princípios táticos de forma integrada, o que favoreceu a compreensão da lógica do jogo, a percepção das relações de oposição e cooperação, bem como a melhoria na tomada de decisão. Esta abordagem potenciou aprendizagens funcionais e transferíveis, aproximando a prática pedagógica do contexto competitivo real.

Relativamente ao Atletismo, o método global teve maior incidência nas modalidades de lançamentos e corridas, onde a execução integral das ações possibilitou aos alunos compreender a dinâmica e fluidez do movimento. Através da realização de tarefas completas, os alunos desenvolveram coordenação global, sentido rítmico e percepção do corpo em movimento. Este método assumiu especial relevância nas fases de consolidação, como nas estações integradas, minitorneios e desafios práticos, em que a execução global das tarefas permitiu observar e aplicar os fundamentos de forma autónoma e contextualizada.

No que toca ao Ténis de Mesa, foi adotado sempre que os alunos executavam os gestos técnicos em contexto real ou próximo do jogo formal, sem recorrer à fragmentação da ação. As situações de jogo favoreceram a aplicação integrada da técnica e da tática, ao exigir a decisão, a adaptação e o controlo emocional perante a oposição direta. Esta abordagem promoveu aprendizagens funcionais e realistas, de forma a aproximar o treino técnico da experiência competitiva.

Nas ARE, introduziu-se progressivamente nas fases de consolidação, quando os alunos já dominavam os passos de forma individual e em par. A construção e execução de uma coreografia completa permitiu reforçar a fluidez do movimento, a musicalidade, a expressividade e a coordenação coletiva. A abordagem global contribuiu ainda para aprofundar a intencionalidade do gesto e a leitura da música como suporte da ação, promovendo uma execução mais coerente e significativa.

No que concerne à Ginástica Acrobática, aplicou-se nas tarefas que exigiam a execução contínua e completa das figuras acrobáticas, especialmente em pares e trios já consolidados. A sua presença foi notória nas fases de prática autónoma supervisionada, nas quais os alunos realizaram as figuras de forma integrada, com fluidez, sincronização e manutenção da posição. Este tipo de prática reforçou o trabalho cooperativo, o controlo corporal e a consistência técnica, aproximando a execução da complexidade própria da apresentação final.

Resumindo, o método global destacou-se como uma estratégia pedagógica promotora da compreensão e da funcionalidade da aprendizagem motora. A sua aplicação nas diferentes matérias favoreceu a integração entre o saber técnico e a tomada de decisão, de modo a conduzir os alunos a atuarem de forma consciente, adaptada e significativa em contextos reais de prática.

Método Misto

Por sua vez, o método misto integra momentos analíticos, para refinar componentes críticas e globais, para aplicar e decidir sob constrangimentos, ajustando ajuda e o desafio às necessidades da turma e às metas da aula. Assim, concretiza as recomendações pedagógicas frequentemente apontadas na literatura. Em consequência, aumenta a probabilidade de simultaneamente desenvolver uma técnica estável e uma compreensão táctica funcional (Silva et al., 2021; Ferraz et al., 2023).

No Atletismo, foi aplicado na abordagem à marcha atlética, ao iniciar com tarefas de exploração global do movimento e transitando depois para exercícios analíticos centrados nos detalhes técnicos da ação. Esta combinação favoreceu a compreensão da lógica do gesto, enquanto permitiu corrigir e aperfeiçoar a execução. A alternância entre ambos os enfoques mostraram ser adequada para estruturar a aprendizagem de um movimento pouco familiar, ao garantir o envolvimento dos alunos e a correção técnica progressiva.

Em relação à Patinagem, incidiu em tarefas que exigiam uma perceção integrada do movimento, como o deslize, as travagens e os saltos. Após a execução global, procedeu-se a trabalhos analíticos sobre componentes específicas, nomeadamente as mudanças de direção e as curvas, que permitiram isolar e compreender as exigências de equilíbrio e controlo. Numa fase posterior, os alunos voltaram à execução integral, consolidando a fluidez e coordenação do movimento. Esta alternância metodológica foi particularmente eficaz nos circuitos e nas sequências coreográficas, em que a continuidade e a expressividade da ação dependiam da integração harmoniosa de todos os elementos.

No Ténis de Mesa, surgiu como ponte entre a aprendizagem técnica e a aplicação em jogo. Os alunos iniciavam as aulas com trabalhos analíticos, como os batimentos cruzados e paralelos, e evoluíam para jogos simplificados e desafios específicos, nos

quais aplicavam as habilidades de forma funcional. Esta progressão favoreceu a transferência da técnica para o contexto real, consolidando a tomada de decisão e o controlo tático.

No que toca à Ginástica Acrobática, o método misto foi essencial nas tarefas que exigiam abordagens progressivas e integradoras, como a aprendizagem do apoio facial invertido. Numa primeira fase, os alunos trabalharam componentes isoladas (por exemplo, elevação de pernas com apoio na parede ou impulsão em posição de prancha), o que facilitou desenvolver o controlo técnico e a tonicidade corporal. Posteriormente, essas ações foram integradas na execução completa do elemento, realizada de forma autónoma e sustentada, o que conduziu ao reforço da coordenação, a consciência postural e a consolidação das figuras acrobáticas.

Em termos gerais, o método misto mostrou ser uma estratégia equilibrada e adaptável, capaz de responder à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes na turma. A alternância entre momentos analíticos e globais proporcionou uma compreensão técnica e tática, de modo a assegurar que o rigor da execução não compromettesse a vivência autêntica da matéria. Esta abordagem permitiu, assim, conciliar o controlo da prática com a autonomia do aluno, ao contribuir para aprendizagens mais completas e duradouras.

3.2.3.3. Estilos de Ensino

Segundo, Mosston & Ashworth, (2008), os estilos de ensino constituem uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no seu desenvolvimento. Cada estilo traduz um comportamento pedagógico distinto, permitindo estruturar o ensino em função do grau de autonomia concedida aos alunos. Neste sentido, os estilos constituem uma ferramenta pedagógica fundamental para a individualização e diferenciação das aprendizagens, de modo a promover o desenvolvimento progressivo dos alunos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem (Piéron, 1992). Nesta secção serão apresentados e analisados os estilos de ensino utilizados ao longo das UD's, nomeadamente os estilos de Comando, Descoberta Guiada, Inclusivo, Recíproco e Tarefa e programa Individual.

Comando

O Estilo de Comando caracteriza-se por uma estrutura diretiva e centralizada, em que todas as decisões pedagógicas são tomadas pelo professor. Cabe-lhe definir o conteúdo, o ritmo, o início e o término das tarefas, bem como o modo de execução. O aluno, por sua vez, deve responder de forma imediata e precisa às instruções, reproduzindo o modelo apresentado. Este estilo enfatiza a precisão, a uniformidade e a segurança na execução, sendo particularmente indicado para contextos em que a sincronização, o controlo motor e a disciplina espacial assumem especial relevância. Para além da eficiência e da economia de tempo, este método contribui para inculcar hábitos e rotinas organizadas, de modo a favorecer a socialização nas normas do grupo e o desenvolvimento de uma identidade coletiva. Quando aplicado com sensibilidade e empatia, o Estilo de Comando pode ainda reforçar a confiança, a motivação e o respeito mútuo, transformando a hierarquia pedagógica num processo de cooperação orientada (Mosston & Ashworth, 2008).

Durante o estágio, o Estilo de Comando assumiu especial relevância na gestão de tarefas predominantemente técnicas e organizacionais, bem como em momentos que exigiam uniformidade e controlo do grupo. No Basquetebol, foi aplicado nas tarefas de execução técnica e na organização dos exercícios, onde o papel diretivo do professor assegurou disciplina, segurança e cumprimento rigoroso das instruções. Na Patinagem, este estilo revelou-se particularmente eficaz nos exercícios técnicos iniciais e nas demonstrações conjuntas, contextos que requeriam controlo do espaço, coordenação coletiva e prevenção de riscos. O professor orientou de forma direta e sequencial, de maneira a garantir a uniformidade da execução e a consecução dos objetivos de aprendizagem.

No Ténis de Mesa, surgiu de forma recorrente durante as explicações iniciais, aquecimentos e organização de circuitos, em que as decisões relativas ao tempo, ao espaço e ao ritmo eram exclusivamente tomadas pelo docente. Exemplos disso incluíram os aquecimentos com raquete e bola, as estafetas técnicas e os percursos com obstáculos, em que os alunos executavam simultaneamente sob comando verbal. Por fim, na Ginástica, este estilo foi utilizado sobretudo nas fases iniciais das aulas, nos aquecimentos, ativações articulares e circuitos por vagas, permitindo uma organização precisa do grupo e execução simultânea das tarefas. O controlo direto do professor garantiu a segurança, a coerência do movimento e a eficiência do tempo letivo.

De modo geral, o Estilo de Comando assumiu-se como uma ferramenta pedagógica eficaz para assegurar o rigor, a segurança e a disciplina nas aulas, constituindo um alicerce essencial para a aquisição de padrões técnicos estáveis e para a gestão eficaz do processo de E-A em contextos de maior complexidade organizacional.

Inclusivo

O Estilo Inclusivo fundamenta-se na premissa de que todos os alunos devem ter a oportunidade de participar ativamente na aprendizagem, independentemente do seu nível de competência ou das suas capacidades individuais. Neste estilo, o professor mantém a responsabilidade pelas decisões pedagógicas gerais, mas transfere para o aluno a escolha do nível de dificuldade em que deseja trabalhar, de acordo com as suas possibilidades e objetivos. Essa autonomia fomenta um ambiente de aprendizagem diferenciado e equitativo, no qual cada aluno é encorajado a ajustar o desafio à sua proficiência, reduzindo a ansiedade associada ao erro e aumentando a autoconfiança. A flexibilidade das tarefas, a variação de critérios de êxito e a promoção da autorregulação são elementos centrais deste estilo, que visa não apenas o desenvolvimento motor, mas também o crescimento emocional e social dos alunos. De acordo com Mosston e Ashworth (2008), o Estilo Inclusivo permite que cada aluno encontre um “ponto de entrada” acessível ao sucesso, potenciando a participação contínua e o sentimento de pertença ao grupo.

A aplicação deste estilo revelou-se particularmente relevante nas situações em que a heterogeneidade de níveis e a necessidade de ajustamento individual eram mais evidentes. No Basquetebol, o Estilo Inclusivo foi implementado em atividades que exigiam adaptação do grau de dificuldade, como nos momentos de prática técnica (lançamento na passada, passe em movimento) e nos jogos reduzidos com regras condicionadas. A estrutura das tarefas possibilitou que cada aluno participasse ativamente, com níveis de exigência ajustados à sua proficiência, garantindo a inclusão efetiva de todos no processo de aprendizagem.

No que toca ao Atletismo, o estilo foi aplicado de forma intencional nas corridas de barreiras, através da adaptação dos exercícios às diferentes capacidades motoras dos alunos. Foram disponibilizadas opções com variação da altura das barreiras e do espaçamento entre obstáculos, o que permitiu a cada participante escolher a configuração

mais adequada. Esta abordagem criou um ambiente equitativo e motivador, reforçando a autoconfiança e o envolvimento de todos os elementos da turma.

No Ténis de Mesa, manifestou-se nas tarefas técnicas ajustadas aos níveis individuais, com variações no modo de execução (por exemplo, envio da bola com a mão ou com raquete) e respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Desta forma, todos os alunos puderam alcançar sucesso dentro da mesma tarefa, valorizando o progresso pessoal.

Por fim, na Ginástica Acrobática, este estilo traduziu-se na diferenciação pedagógica das tarefas, de modo a garantir a participação de todos de forma ajustada às suas capacidades. Tal evidenciou-se nas progressões para o apoio facial invertido, estruturadas em três estações de complexidade distinta, nos circuitos em vagas com variações acessíveis e desafiantes, e nas tarefas de força e flexibilidade, que permitiram aos alunos regular o esforço e a amplitude de movimento. Esta estrutura promoveu a autonomia, a autorregulação e a superação pessoal, consolidando um ambiente inclusivo e respeitador da diversidade.

De forma integrada, o Estilo Inclusivo mostrou-se uma abordagem pedagógica de elevado valor educativo, pois conciliou rigor técnico com equidade e motivação, assegurando que todos os alunos tivessem oportunidades reais de sucesso e progresso no processo de E-A.

Descoberta Guiada

O Estilo de Descoberta Guiada caracteriza-se por uma sequência estruturada de questões e pistas elaboradas pelo professor, que conduzem o aluno à descoberta de um conceito, princípio ou solução motora previamente definido (Mosston & Ashworth, 2008). O papel do professor centra-se no planeamento lógico das perguntas, que devem orientar o aluno passo a passo até alcançar a resposta pretendida, sem que esta lhe seja diretamente fornecida. O aluno, por sua vez, é estimulado a raciocinar, testar hipóteses e estabelecer relações entre estímulos e respostas, assumindo um papel ativo e reflexivo no processo. Este estilo privilegia o pensamento convergente, incentivando a compreensão das relações causais e funcionais do movimento, e promove um ambiente de aprendizagem cognitiva e emocionalmente envolvente, em que o erro é entendido como parte integrante do processo de descoberta

A aplicação deste estilo mostrou-se particularmente eficaz nas situações em que se pretendia estimular a reflexão e a tomada de decisão consciente, ao aproximar o ensino das exigências do jogo e da resolução de problemas motores. No Basquetebol, a descoberta guiada foi utilizada nas fases de jogo reduzido e nos exercícios com condicionantes táticas, nos quais colocava questões e desafios que orientavam o pensamento dos alunos. As situações-problema envolveram temas como a ocupação racional do espaço, a criação de linhas de passe ou a seleção do tipo de lançamento mais adequado, levando os alunos a identificar soluções de forma autónoma e a construir raciocínios estratégicos.

Na Patinagem, este estilo foi aplicado sobretudo durante a elaboração e execução de coreografias, momento em que os alunos foram desafiados a explorar soluções técnicas em resposta a problemas colocados, tais como a sincronização de movimentos e a variação de ritmos. Intervim de forma orientadora, colocando questões que guiavam a descoberta da resposta motora mais adequada, sem impor modelos fixos. Esta abordagem valorizou a exploração, a criatividade e a autonomia, contribuindo para uma aprendizagem mais expressiva e significativa.

Na Ginástica Acrobática, a promoção da autonomia surgiu sobretudo nas aulas dedicadas aos “Desafio das Pirâmides”, em que os alunos foram desafiados a conceber figuras de quatro, cinco e seis elementos, através dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas tinham de conceber figuras de 4, 5 e 6 elementos aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Enquanto professora, optei por intervir de forma pontual e intencional, recorrendo a perguntas orientadoras como “Que apoios garantem maior estabilidade?”, “Como podem redistribuir os papéis para tornar a figura mais segura? ou “Que ajustes podem fazer para melhorar o equilíbrio da pirâmide? Desta forma, evitei fornecer soluções diretas, incentivando os grupos a analisar possibilidades, avaliar riscos e tomar decisões conjuntas. Esta postura permitiu acompanhar de perto os grupos, garantir a segurança de execução, simultaneamente, promover o trabalho em equipa, o pensamento crítico e a criatividade, ao reforçar o compromisso coletivo com a descoberta e a resolução de problemas.

De forma geral, este estilo representou uma estratégia pedagógica promotora de envolvimento cognitivo, autonomia e compreensão tática, ao estimular a curiosidade e o raciocínio dos alunos na construção do conhecimento motor. Através deste estilo, o ensino

da EF adquiriu uma dimensão mais exploratória e reflexiva, de modo a permitir aos alunos aprender a pensar sobre a ação e a aprender com a própria experiência.

Tarefa

O Estilo de Tarefa, designado por Mosston e Ashworth (2008) como Practice Style (B), insere-se no conjunto dos estilos de reprodução e caracteriza-se pela transferência parcial de decisões pedagógicas para o aluno, que passa a ser responsável pela execução autónoma da tarefa. O professor define previamente os objetivos, o conteúdo, a organização e os critérios de êxito, enquanto o aluno gere o ritmo, a repetição e o controlo da execução, praticando de forma independente e ajustando o seu desempenho ao modelo estabelecido. Este estilo promove um aumento do tempo útil de prática, uma maior autorresponsabilidade e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de regulação motora. A interação entre professor e aluno ocorre essencialmente através do feedback corretivo e informativo, o que contribui para uma aprendizagem mais individualizada e para a consolidação da técnica em contexto seguro e autónomo (Mosston & Ashworth, 2008).

Durante o estágio, o Estilo de Tarefa foi aplicado em diferentes matérias, sempre que se procurou consolidar a execução técnica e fomentar a autonomia dos alunos. No Atletismo, este estilo esteve presente nas estações de prática técnica, nomeadamente no lançamento do peso, no salto em comprimento e nas partidas das corridas de velocidade. Os alunos recebiam as instruções e critérios de êxito, executando as tarefas de forma autónoma e repetida, ao seu ritmo, com o objetivo de aperfeiçoar o gesto técnico. Esta abordagem assumiu particular relevância no aumento do tempo útil de prática e na promoção da responsabilidade individual no processo de aprendizagem.

Na Patinagem, o estilo foi implementado em circuitos com variantes e progressões técnicas, que exigiam trabalho individualizado. Os alunos tiveram oportunidade de selecionar entre diferentes níveis de complexidade, adaptando a prática às suas necessidades e desenvolvendo a autonomia e o envolvimento ativo. Esta estrutura foi aplicada em exercícios como as travagens, as curvas, as mudanças de direção ou o deslize de costas, nos quais cada aluno ajustava o nível de exigência ao seu ritmo de aprendizagem. Esta abordagem favoreceu a autonomia, o envolvimento ativo e a diferenciação pedagógica, permitindo responder à heterogeneidade da turma sem comprometer a coerência técnica nem a segurança da prática.

No Tênis de Mesa, foi aplicado nas estações e exercícios técnicos com instruções previamente definidas, onde os alunos praticavam de forma autônoma, regulando o ritmo de acordo com a sua evolução. Este modelo revelou-se especialmente adequado nos treinos de batimentos, nas sequências direcionadas a alvos e nas tarefas estruturadas por mesas ou pares, com rotação de papéis, favorecendo a autonomia, a repetição eficaz e o feedback entre pares com rotação de papéis entre jogador e observador. A execução autônoma permitiu aperfeiçoar a consistência técnica e a precisão gestual, enquanto promoveu o feedback entre pares e a autorregulação do desempenho, elementos centrais para a consolidação da aprendizagem motora.

Por fim, na Ginástica Acrobática, esteve presente nas partes principais das aulas, especialmente nas estações dedicadas à execução de elementos de força, equilíbrio e flexibilidade, organizadas em pequenos grupos com instruções claras e metas definidas. Após a explicação inicial, os alunos geriam o ritmo e o número de repetições, observando-se uma prática autônoma e responsável, orientada pela necessidade de aperfeiçoar a execução técnica e controlar o esforço. A aplicação do método *Every Minute on the Minute* (EMOM) reforçou essa autonomia, pois cada grupo regulava o tempo de execução e de recuperação, ajustando o volume de prática à sua capacidade. Este formato de trabalho favoreceu a autorregulação, a consistência da execução e a consciência corporal, alinhando-se plenamente com os princípios do Estilo de Tarefa.

De modo geral, o Estilo de Tarefa demonstrou ser uma abordagem pedagógica eficaz para consolidar aprendizagens técnicas e promover a autonomia e responsabilidade dos alunos, ao equilibrar a orientação docente com a liberdade de execução e contribuindo para uma prática mais individualizada, consciente e produtiva.

Recíproco

O Estilo Recíproco define-se pela colaboração entre pares, em que os alunos alternam os papéis de executante e observador, partilhando responsabilidades no processo de E-A. O professor estabelece as tarefas, os critérios de êxito e os parâmetros de observação, enquanto os alunos assumem um papel ativo na análise da execução e na formulação de feedback corretivo. Esta dinâmica promove o envolvimento social e cognitivo, de modo a permitir que os alunos desenvolvam competências de comunicação, observação e avaliação, fundamentais para a autorregulação da aprendizagem.

A aplicação do Estilo Recíproco durante o estágio assumiu especial relevância em contextos que requeriam cooperação, observação atenta e correção construtiva, reforçando a dimensão social e reflexiva do processo de aprendizagem. No Atletismo, o estilo foi adotado em situações em que alguns alunos não participavam ativamente nas tarefas práticas. Nesses momentos, os colegas assumiram o papel de observadores ativos, prestando apoio técnico e fornecendo feedback com base nos critérios de execução trabalhados ao longo das aulas. Em relação ao Tênis de Mesa, os alunos mais proficientes foram utilizados como agentes de ensino, por exemplo nos exercícios mais técnicos, conseguiam facilitar os colegas, ao jogar a bola mais direcionada, com intuito de orientar a execução técnica e os alunos com maior dificuldade alcançarem o sucesso, podendo ainda contribuir com algumas correções através do feedback, de acordo com orientações previamente estabelecidas pelo professor. Estas estratégias contribuíram para a interiorização dos conteúdos, a ajuda mútua, o desenvolvimento do pensamento crítico e o reforço da cooperação e feedback entre pares, garantindo que todos permanecessem envolvidos no processo de aprendizagem.

Nas ARE (Danças Sociais), o estilo foi aplicado nas aulas em que os alunos trabalhavam a pares, alternando frequentemente de parceiro. Esta dinâmica favoreceu a colaboração mútua e o apoio entre colegas com diferentes níveis de proficiência, potenciando a aprendizagem pela observação e correção entre pares. Para além de promover a cooperação e a confiança, esta abordagem reforçou o rigor técnico, a consciência rítmica e a interação social positiva no seio da turma.

Na Ginástica Acrobática, esteve presente nas dinâmicas de observação e correção entre pares, sobretudo durante a execução das figuras gímnicas de trios e nos montes de maior complexidade. Os alunos prestavam apoio direto, ajustavam posições corporais e sugeriam correções com base nas orientações previamente fornecidas pelo professor, assegurando a segurança e a eficácia da execução coletiva. Esta forma de cooperação potenciou o trabalho em equipa, a responsabilidade partilhada e a confiança interpessoal, aspetos fundamentais para o êxito das tarefas acrobáticas.

De modo geral, o Estilo Recíproco configurou-se como uma estratégia pedagógica de elevado valor formativo, ao combinar interação social, pensamento crítico e feedback construtivo, o que permitiu que os alunos se tornassem participantes ativos e comprometidos com o grupo no processo de aprendizagem motora.

Programa individual

O Estilo de Programa Individual corresponde uma forma de ensino centrada na autonomia e no planeamento individual do aluno, que assume a responsabilidade de conceber, organizar e executar o seu próprio programa de aprendizagem. Cabe ao professor definir o enquadramento geral e os recursos disponíveis, orientando e supervisionando o processo. Este estilo favorece a autoavaliação, a criatividade e a tomada de decisão, ao permitir ao aluno integrar conhecimentos, definir objetivos e construir soluções originais de movimento (Mosston & Ashworth, 2008).

Durante o estágio, o Estilo de Programa Individual foi aplicado nas Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças Sociais), especialmente nas fases finais da UD, durante a criação e apresentação das coreografias elaboradas autonomamente por cada par. Os alunos tiveram liberdade para escolher, combinar e interpretar os passos aprendidos, estruturando a sua composição coreográfica de forma pessoal e expressiva. Acompanhei o processo como facilitadora, prestando apoio técnico e organizacional quando necessário. Esta abordagem promoveu a autonomia, a responsabilidade, a consciência corporal e o sentido estético, permitindo que cada par transformasse o conhecimento adquirido numa interpretação própria do movimento.

3.2.3.4. Funções de Ensino

A conceção e operacionalização das UD's assentaram numa abordagem pedagógica intencional, fundamentada nas funções de ensino que estruturam o processo de ensino e aprendizagem em EF. Conforme refere Piéron (1992), estas funções constituem dimensões interdependentes nomeadamente a apresentação dos conteúdos, a organização/gestão da aula, a emissão de feedbacks, a afetividade e a observação silenciosa, que orientam a intervenção docente e asseguram a coerência entre a planificação e a prática. Tal perspetiva é igualmente defendida por Siedentop (1991), que sublinham que a eficácia das aprendizagens resulta da integração equilibrada destas funções, mobilizadas de forma simultânea e adaptada às características específicas de cada turma e de cada modalidade.

A apresentação dos conteúdos assumiu um papel estruturante na condução das aulas, constituindo o momento em que se clarificaram os objetivos, se explicitaram as tarefas e se delinearão os critérios de êxito que orientaram a ação dos alunos. Em todas as UD's, procurou-se garantir que as instruções fossem claras, concisas e adequadas ao

nível de proficiência da turma. No Atletismo, por exemplo, a complexidade técnica das provas de barreiras e lançamentos exigiu explicações progressivas e demonstrações segmentadas, assegurando que os alunos compreendessem cada fase do movimento antes de o realizarem na sua totalidade. Esta opção encontra sustentação em Magill e Anderson (2017), que argumentam que a demonstração motora facilita a construção de representações mentais corretas, essenciais em habilidades com alto grau de coordenação. Já nas Danças Sociais, em particular Rumba Quadrada, a apresentação dos conteúdos assumiu uma vertente mais rítmica e colaborativa, acompanhada por exemplos auditivos e visuais que permitiram reforçar a relação entre ritmo, postura e deslocamento. Em matérias como o Badminton, enquadrado no modelo TGfU, a apresentação incidiu na contextualização tática das situações de jogo, numa lógica de resolução de problemas. Tal estratégia alinha-se com Kirk e MacPhail (2002), que defendem que a compreensão tática precede e sustenta o desenvolvimento técnico.

A gestão da aula constituiu outra dimensão fundamental para garantir um ambiente seguro, funcional e propício à aprendizagem. Foram definidos procedimentos de organização do espaço, tempo e material que asseguraram fluidez e ritmo às sessões. No Voleibol, a estruturação das equipas, a definição dos campos de jogo e a clarificação das rotinas contribuíram para maximizar o tempo de empenhamento motor, enquanto se promovia a autonomia dos alunos através das funções atribuídas no MED. Tal abordagem encontra suporte em Siedentop (1994), que destaca a importância da responsabilidade partilhada para o desenvolvimento da literacia desportiva e das competências sociais. Em US's como Patinagem, a gestão assumiu particular relevância pela necessidade de garantir segurança e fluidez nos percursos, articulando regras de circulação com momentos de exploração individual e atividades estruturadas. Também foram incluídas estações, onde os alunos eram distribuídos por níveis de proficiência, de modo a adaptar a técnica, o grau de exigência e aumentar o empenhamento motor dos alunos.

Nos Lançamentos e Saltos do Atletismo, a distribuição do espaço e dos materiais foi desenhada de forma a permitir a prática simultânea de diferentes grupos, evitando tempos de espera e potenciando a participação ativa. De forma complementar, para otimizar o tempo útil de aula e aumentar o envolvimento os alunos, foram utilizados circuitos com o intuito de trabalhar a coordenação, a resistência e a força, incluindo também a técnica de corrida. Relativamente à ginástica, foram realizados circuitos por vagas de modo a conseguir um maior controlo da turma e manter a segurança, além disso,

as estações também foram uma estratégia recorrida, por exemplo no ensino do apoio facial invertido, onde os alunos se distribuíam por níveis a fim de trabalhar as suas necessidades mais específicas. Estas opções refletem a ideia de que a gestão eficaz não é apenas um elemento organizacional, mas uma condição pedagógica essencial (Rosado & Mesquita, 2015).

O feedback desempenhou um papel determinante na regulação da aprendizagem, orientando os alunos na correção da execução e na compreensão dos aspetos essenciais das tarefas. A intervenção privilegiou feedbacks específicos, informativos e orientados para o processo, tal como recomendado por Hattie e Timperley (2007), que identificam este tipo de feedback como tendo maior impacto na aprendizagem. No Ténis de Mesa, por exemplo, a utilização de feedback interrogativo incentivou os alunos a analisar as suas opções táticas e a relacioná-las com as intenções de jogo, reforçando a autonomia em função da decisão preconizada pelo TGfU. No Atletismo, em provas de barreiras, o feedback corretivo incidiu na cadência, no ataque à barreira ou no posicionamento dos apoios, sendo frequentemente acompanhado de demonstrações visuais e recurso a gravações de vídeo, em conformidade com as recomendações de Goodyear e Dudley (2015) sobre o potencial das tecnologias digitais na EF. Nas Danças Sociais, o feedback valorizou a relação com o par, o ritmo, a postura e a expressividade, numa lógica formativa que procurou reforçar a autoestima e a confiança no movimento. No que toca à Patinagem, os alunos beneficiaram de feedback imediato para ajustar o equilíbrio, a transferência de peso e a coordenação, aspetos essenciais para a progressão técnica segura.

O clima relacional e afetivo foi também uma prioridade constante, uma vez que influencia diretamente a motivação e o envolvimento dos alunos. Procurou-se assegurar um ambiente de confiança, respeito e apoio mútuo, onde o erro fosse encarado como oportunidade de aprendizagem. A criação deste clima foi particularmente relevante em matérias que suscitam maior apreensão inicial, como Patinagem ou Ginástica Acrobática, em que a insegurança pode comprometer a participação plena. Desta forma, no que toca à Patinagem, também foram incluídas estratégias lúdicas e competitivas de modo potenciar os níveis de empenho e a motivação, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. A gestão positiva das emoções, o encorajamento contínuo e o reconhecimento do esforço individual alinham-se com o quadro teórico da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), que sublinha a importância da satisfação das

necessidades psicológicas de autonomia, competência e relação para a motivação intrínseca. Nas Danças Sociais, esta dimensão assumiu especial relevância pela exigência de interação próxima entre pares, sendo que promover um ambiente confortável foi determinante para que os alunos se envolvessem sem constrangimentos, revelando maior expressividade e criatividade. Nesta UD, foram utilizados jogos lúdicos, com o intuito de desenvolver a coordenação e o ritmo, sendo componentes essenciais para posteriormente os alunos assimilarem de forma mais fluida os passos de dança. No que concerne ao Ténis de Mesa, foram introduzidos desafios lúdicos no aquecimento e circuitos funcionais, de modo a trabalharem componentes fundamentais como a coordenação oculo-manual através do controlo da bola. Paralelamente, a utilização de dinâmicas de competição promoveu o empenho, a cooperação e o envolvimento ativo, de modo a criar um clima de desafio saudável e de superação pessoal

A observação silenciosa funcionou como ferramenta essencial para identificar padrões de desempenho, monitorizar o envolvimento dos alunos e ajustar, em tempo real, as estratégias de ensino. Esta observação sistemática permitiu recolher dados sobre a eficácia das instruções, o tempo de empenhamento motor, a dinâmica dos grupos e a adequação das tarefas ao nível de competência dos alunos. No Voleibol, por exemplo, observar silenciosamente a interação das equipas durante os jogos modificados permitiu identificar necessidades específicas de intervenção ao nível da comunicação, do posicionamento e da tomada de decisão, ajustando posteriormente o feedback ou a estrutura das tarefas. No Atletismo, a observação dos ritmos de corrida, das fases dos saltos ou das trajetórias de lançamento permitiu intervir de forma mais precisa e contextualizada. Como reforça Rink (2010) observar não é uma atitude passiva, mas um ato profissional de elevada intencionalidade que sustenta decisões pedagógicas fundamentadas. Esta dimensão aproxima a prática docente do perfil de professor reflexivo defendido por Schön (1983), que analisa a própria ação para a aperfeiçoar continuamente.

A articulação coerente entre apresentação, gestão, feedback, clima relacional e observação permitiu construir ambientes de aprendizagem dinâmicos, seguros e motivadores, nos quais os alunos tiveram oportunidade de se desenvolver de forma global (motora, cognitiva, social e emocional). A integração destas funções, enriquecida pela especificidade das diferentes UD, resultou num ensino mais consistente, adaptado e significativo, ao evidenciar uma intervenção pedagógica intencional, sustentada teoricamente e ajustada às necessidades concretas dos alunos.

3.2.3.5. Estratégias Complementares

Ao longo das diferentes UD's, para além dos modelos, estilos, métodos e funções de ensino, recorreu-se intensionalmente a um conjunto de estratégias, concebidas como situações de aprendizagens complementares, com o propósito de enriquecer o processo E-A e responder à diversidade de contextos, conteúdos e perfis dos alunos. Estas estratégias não assumiram um carácter acessório, mas antes funcional e intencional, ao permitir aprofundar as aprendizagens, reforçar a transferência entre matérias, promover a reflexão sobre a ação e potenciar o envolvimento dos alunos.

A sua integração assentou na compreensão de que a aprendizagem em EF se constrói de forma progressiva, contextualizada e multifacetada, beneficiando de experiências variadas que articulem a prática motora, a dimensão cognitiva e social. Neste sentido, as situações de aprendizagem complementares permitiram criar pontes entre conteúdos, consolidar competências transversais e ampliar as oportunidades de sucesso, a fim de contribuir para aprendizagens mais significativas e duradouras (Rink, 2014).

No que toca ao Basquetebol, as estratégias aplicadas procuraram estimular a transferência de aprendizagens e a compreensão do jogo. Os aquecimentos politemáticos, recorrendo a matérias como o *Ultimate Frisbee* e o Andebol, potenciaram o desenvolvimento de capacidades motoras gerais e competências táticas de cooperação, desmarcação e perceção espacial. Este tipo de prática contextualizada reforça a adaptação motora e a tomada de decisão, na medida em que a variabilidade das tarefas promove aprendizagens mais significativas e transferíveis para diferentes contextos de prática (Rink, 2014). A atribuição de papéis de arbitragem e o material didático de apoio, com explicação dos gestos técnicos e das regras, contribuíram ainda para a literacia desportiva e para o reforço da responsabilidade e da autonomia no processo de aprendizagem.

Relativamente ao Atletismo, foi valorizado o contacto direto com o contexto real da modalidade, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar as exigências técnicas e organizacionais de uma prática em pista. A visita à Pista de Atletismo de Câmara de Lobos constituiu uma experiência autêntica e motivadora, a fim de permitir a exploração prática das técnicas de corrida, saltos e lançamentos numa instalação desportiva específica. Em aulas distintas, procedeu-se ao registo dos tempos individuais em provas de velocidade, estafetas e barreiras, o que possibilitou a análise do desempenho

e a percepção de progresso. Estas estratégias favoreceram a aprendizagem significativa e a autorreflexão sobre a execução, articulando a vertente lúdica com a formativa, em consonância com abordagens contemporâneas que salientam o valor da aprendizagem autêntica e situada na EF (Manley, 2022; Nachtigall, Shaffer, & Rummel, 2024).

Em relação à Patinagem, o fornecimento de material didático serviu como suporte à compreensão das técnicas básicas e à consolidação das aprendizagens fora do contexto da aula. Por sua vez, a exploração coreográfica estimulou a criatividade e a expressividade, com vista a valorizar a dimensão estética do movimento. Esta abordagem concretiza os princípios defendidos por Tomlinson (2014), que sublinha a importância da diferenciação pedagógica como meio de garantir equidade e inclusão, permitindo que cada aluno aprenda ao seu ritmo e de acordo com o seu nível de proficiência.

No Voleibol, integrado no MED, as estratégias complementares tiveram como propósito fomentar a responsabilidade, a literacia desportiva e o envolvimento ativo. O *Smashbal* facilitou a aprendizagem técnica e tática através de níveis ajustados à proficiência, enquanto a reflexão das funções desempenhadas promoveu a consciência do papel, sentido de pertença à equipa e o pensamento crítico. Também, a utilização de música nas sessões de treino contribuiu para estimular a motivação, criar um ambiente positivo e reforçar a coesão de grupo, ao favorecer o entusiasmo e o compromisso dos alunos durante a prática. O recurso de ferramentas digitais, como o *Challonge*, para a gestão das competições, reforçou a organização autónoma e o feedback imediato, indo ao encontro das evidências que demonstram o impacto positivo da tecnologia no envolvimento dos alunos em EF (Casey & Jones, 2011).

Relativamente ao Ténis de Mesa, as dinâmicas competitivas e os torneios internos favoreceram o empenho e a persistência, e o desempenho de funções de árbitro promoveram o conhecimento das regras específicas e o desenvolvimento social. A utilização do Badminton como modalidade de transferência reforçou a coordenação óculo-manual e a compreensão tática, com o intuito de facilitar a aplicação dos princípios comuns entre matérias. Estas práticas encontram sustentação na Teoria da Autodeterminação, que defende que contextos que promovem autonomia, competência e relação social aumentam a motivação intrínseca dos alunos (Deci & Ryan, 2000).

No que concerne às ARE, as estratégias complementares privilegiaram a expressividade, a criatividade e o sentido estético. O *Just Dance* foi utilizado para promover a desinibição, enquanto a barra de chão e as atividades com lenço reforçaram a consciência corporal e a fluidez do movimento. Também o recurso à barra de chão potencializou a consciência corporal dos alunos assim como a avaliação conjunta no concurso final valorizou a criatividade e a autoria. Estas práticas refletem a visão de Laban (1980), que compreende o movimento como forma de comunicação e de expressão pessoal, fundamental para o desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, na Ginástica Acrobática, os desafios de cooperação, como a construção das pirâmides e a condução parcial de tarefas por alunos, reforçaram a interajuda e a responsabilidade partilhada, em consonância com os princípios da aprendizagem cooperativa (Casey & Goodyear, 2015). Além disso, o recurso a material audiovisual através da projeção de imagens, facilitaram a compreensão das figuras e serviu de referência para facilitar a sua execução.

De forma integrada, todas estas estratégias complementares contribuíram para um ensino mais dinâmico, equitativo e reflexivo, a fim de promover a autonomia, a motivação e o envolvimento ativo dos alunos. A diversidade metodológica e o cuidado na sua seleção evidenciam uma ação pedagógica intencional, centrada no desenvolvimento global dos alunos e no alcance de aprendizagens significativas.

3.2.4. Plano de Aula

Enquanto ferramenta pedagógica fundamental, o Plano de Aula (PA) permite ao professor organizar de forma intencional e estruturada os diferentes momentos da aula, os objetivos a alcançar, os conteúdos a abordar, os recursos necessários e as estratégias metodológicas a adotar. Tal como defende Bento (1987), é através do plano que se estabelece a ponte entre a teoria e a prática, orientando a intervenção docente e influenciando diretamente os resultados de aprendizagem dos alunos. Contudo, importa reconhecer que, mais do que um guião rígido, o plano deve ser entendido como um instrumento orientador e flexível, que apoia a tomada de decisão e se adapta às necessidades emergentes do processo educativo (Quina, 2009).

Com base na estrutura adotada ao longo do estágio, cada PA foi organizado em três fases fundamentais: parte inicial, parte principal e parte final. Apesar da opção pelo

modelo tripartido, a aula nunca foi concebida como um conjunto de momentos isolados, mas sim como uma sequência lógica e articulada de atividades, onde cada fase assumiu uma intencionalidade pedagógica clara. A parte inicial privilegiou o acolhimento, a contextualização da aula e a apresentação dos objetivos; a parte principal destinou-se ao desenvolvimento das matérias, com tarefas progressivas ajustadas à UD, com o objetivo de promover aprendizagens ao nível cognitivo, psicomotor e afetivo; por fim, a parte final integrou momentos de retorno à calma, reflexão e ligação com a aula seguinte.

No plano, tal como poderá ser verificado no apêndice 4, estavam contemplados elementos considerados essenciais: identificação da aula (número, data, horário, turma, nº alunos), matéria de ensino, definição de objetivos gerais e específicos, conteúdos a desenvolver, recursos materiais a utilizar, descrição das tarefas, tempo previsto para cada atividade e tempo de aula, organização espacial e esquematização. Não obstante, não é a quantidade de informação no plano que determina a sua qualidade, mas a sua utilidade prática para orientar a intervenção (Lopes et al., 2014). Na realidade, muitas variantes, adaptações ou objetivos operacionais específicos não constaram do plano escrito, sendo mobilizados em função das circunstâncias, o que reforça a ideia de que este deve ser visto como um esboço intencional e não como um guião milimétrico.

A gestão do tempo revelou-se uma dimensão particularmente relevante. Os tempos previstos raramente corresponderam de forma linear aos tempos reais de execução, em virtude da variabilidade nos ritmos de aprendizagem e das condicionantes logísticas. Paradoxalmente, essa discrepância tornou-se um dos pontos fortes da intervenção, na medida em que obrigou a reajustar estratégias e a desenvolver a capacidade de decisão em tempo real. Tal como defendem Fernando et al. (2019), a eficácia docente depende, em grande medida, da capacidade de adaptação a diferentes condições e da rapidez com que o professor encontra soluções operacionais adequadas.

Relativamente à organização metodológica, as aulas foram maioritariamente estruturadas de forma monotemática, de modo a favorecer a consolidação técnica e tática de cada matéria. Contudo, em determinados momentos, recorreu-se a abordagens politemáticas, quer por blocos, quer por estações, com o intuito criar condições para integrar conteúdos distintos e fomentar a diversidade de estímulos de aprendizagem. Esta flexibilidade metodológica, para além de responder às necessidades específicas da turma,

resultou também de constrangimentos contextuais, como a rotatividade dos espaços desportivos ou a gestão dos recursos disponíveis.

Um aspeto valorizado em todos os planos foi a reflexão crítica pós-aula, considerada parte integrante do ciclo pedagógico (apêndice 5). Desta forma, a aula de EF deve ser encarada como um verdadeiro laboratório pedagógico, no qual a observação, a análise e a avaliação das aprendizagens permitem identificar potencialidades e limitações das opções metodológicas (Oliveira et al., 2018; Pinto et al., 2018). Neste sentido, após cada aula foram registados os aspetos positivos e menos positivos da intervenção, aspetos a melhorar, as dificuldades manifestadas pelos alunos, a utilização e adequação das funções de ensino e a eficácia das estratégias face aos objetivos definidos. Estas reflexões serviram de base para projetar ajustes nas aulas seguintes, o que permitiu sustentar uma prática mais coerente, consciente e ajustada às necessidades reais da turma.

Em síntese, o PA foi entendido não apenas como uma grelha de organização, mas como um instrumento dinâmico e flexível, que permitiu orientar, regular e refletir sobre o processo de E-A. Mais do que antecipar todos os imprevistos, a sua relevância residiu na capacidade de estruturar intencionalmente a prática e, simultaneamente, de abrir espaço à adaptação e à criatividade docente, o que garantiu a articulação entre os objetivos programáticos, as metodologias aplicadas e o desenvolvimento integral dos alunos.

3.3. Avaliação

No contexto educativo, avaliar é compreender o percurso de aprendizagem dos alunos e utilizá-lo como base para a tomada de decisões pedagógicas. Na disciplina de EF, esta função torna-se especialmente complexa, por implicar a análise de dimensões diversas do desempenho: motoras, cognitivas e sociais (Teixeira et al., 2018). Mais do que um momento de medição do desempenho, a avaliação deve servir a melhoria contínua das aprendizagens, de modo a valorizar as diferenças individuais que se manifestam na compreensão e execução das tarefas (Lopes, 2014). Nesta linha, Bento (2003) defende que avaliar na EF significa contribuir para o sucesso educativo dos alunos, numa lógica de valorização do esforço, da progressão e do sentido educativo da prática.

De forma integrada, os momentos diagnóstico, formativo e sumativo articulam-se num ciclo contínuo de regulação das aprendizagens, a fim de funcionar como etapas

complementares de um mesmo processo em constante interação e ajustamento (Simões et al., 2014). No presente relatório, a AD, enquanto primeiro momento deste ciclo, já foi aprofundada no ponto 2.3.7., deste capítulo, onde se explicitam os procedimentos utilizados, os instrumentos aplicados e a forma como a informação recolhida sustentou o planeamento subsequente.

Esta perspetiva reforça a ideia de que avaliar é também ensinar, pois a avaliação orienta a intervenção pedagógica e promove a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

3.3.1. Avaliação Formativa

A avaliação formativa representa um processo contínuo e sistemático de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, orientado para regular o ensino e promover o seu sucesso. Mais do que atribuir classificações, esta forma de avaliação centra-se na identificação de dificuldades, no acompanhamento da evolução individual e na valorização do empenho e da participação ativa dos alunos, de modo a permitir uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades emergentes (William, 2011).

Com este propósito, foi utilizado um questionário digital desenvolvido pelo professor cooperante na plataforma *Google Forms*, preenchido diariamente no final de cada aula. Este instrumento possibilitou um acompanhamento próximo e estruturado do percurso dos alunos, monitorizando aspetos relativos ao desempenho motor, atitudes, empenho e participação. Embora integrasse informação operacional como por exemplo a data, a matéria predominante, a área de trabalho ou o estado de participação, o seu valor pedagógico residiu sobretudo na capacidade de reunir evidências consistentes sobre o comportamento dos alunos ao longo do período.

A grelha (apêndice 6) incluía uma escala de cinco níveis, de forma a permitir classificar o desempenho nas tarefas propostas e integrar dimensões como o domínio técnico e motor, o raciocínio, a criatividade, o domínio corporal, a autonomia, a cooperação e o envolvimento na tarefa. Paralelamente, a avaliação das atitudes e valores (empenho, motivação, esforço, persistência, responsabilidade e respeito) permitiu captar aspetos essenciais do comportamento dos alunos, a fim de garantir uma visão mais completa do processo de aprendizagem. Os dados eram automaticamente organizados

numa folha de cálculo, o que facilitou a análise sistemática da progressão individual e coletiva.

A recolha diária desta informação revelou-se particularmente relevante para a regulação da prática pedagógica. A monitorização contínua possibilitou detetar precocemente dificuldades, ajustar estratégias de ensino, reorganizar tarefas e diferenciar instruções, contribuindo para uma intervenção mais intencional e responsiva. A literatura reforça que instrumentos de acompanhamento frequente favorecem decisões pedagógicas mais precisas, promovem a equidade na avaliação e potenciam a eficácia do feedback (Wiliam, 2011). Neste sentido, o formulário adotado evidenciou consistência e funcionalidade, de modo a permitir identificar padrões de evolução e sustentar decisões pedagógicas informadas ao longo do ano.

No final de cada período letivo, os resultados recolhidos foram integrados na avaliação global dos alunos, correspondendo a 40% da classificação final. Esta ponderação expressa a importância atribuída ao processo de aprendizagem e à participação contínua, garantindo uma abordagem avaliativa mais justa, rigorosa e centrada no desenvolvimento do aluno, valorizando não apenas o produto final, mas também o percurso, o empenho e a qualidade das interações estabelecidas ao longo das aulas.

Do ponto de vista profissional, a utilização deste instrumento permitiu reconhecer o papel estruturante da avaliação formativa na gestão do ensino. A análise contínua dos dados exigiu um olhar atento e crítico sobre as respostas dos alunos, levando a ajustar práticas, redefinir objetivos e promover acompanhamentos diferenciados. Este processo evidenciou que avaliar e ensinar são dimensões interdependentes e que a avaliação formativa, quando sistemática e intencional, se constitui como um dos meios mais eficazes para apoiar aprendizagens significativas e equitativas.

3.3.2. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) corresponde ao momento de síntese do percurso de aprendizagem realizado pelos alunos ao longo de um determinado período letivo, com intuito de permitir determinar, com rigor e coerência, o nível de domínio alcançado face aos objetivos e critérios estabelecidos nas AE, tendo igualmente em consideração o ponto de partida diagnosticado no início do ano. A literatura sublinha que uma AS eficiente

requer critérios claros, alinhamento curricular e consistência na interpretação das evidências recolhidas, de modo a sustentar decisões justas e fundamentadas (Harlen, 2005). Ao longo do estágio, esta perspectiva permitiu compreender que a AS tem de ser mais do que um procedimento classificativo: é um processo interpretativo que exige análise criteriosa e respeito pela diversidade dos percursos individuais dos alunos.

Os instrumentos utilizados foram adaptados à especificidade de cada matéria, recorrendo a grelhas de observação construídas a partir dos critérios definidos nas respetivas AE, em continuidade com a lógica implementada na AD. Estas foram realizadas na última aula de cada UD, de modo a aferir o desempenho consolidado dos alunos após o processo de aprendizagem. À semelhança das avaliações diagnósticas, estas aulas foram registadas em vídeo, o que permitiu uma análise mais precisa dos comportamentos motores e facilitou a revisão posterior dos momentos de desempenho. Esta estratégia revelou-se particularmente útil para garantir rigor e consistência no processo avaliativo, permitindo, enquanto professora estagiária, confrontar perceções iniciais com evidências concretas. De seguida, apresenta-se a tabela 3 referente à classificação dos alunos em cada matéria, distribuída pelos níveis introdutório e elementar.

Tabela 3 - Resultados da Avaliação Sumativa

Matérias de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Patinagem	2	20
Basquetebol	13	9
Atletismo	11	11
Voleibol	15	7
Ténis de Mesa	14	8
Ginástica	21	1
ARE	6	16

A componente dos conhecimentos foi igualmente integrada na AS de modo a procurar aferir não apenas a compreensão teórica dos conteúdos, mas também a capacidade de mobilização dessa informação em contextos de análise crítica, tomada de decisão e resolução de problemas. Esta abordagem contribuiu para o desenvolvimento de

competências transversais valorizadas no PASEO, como o pensamento crítico e criativo, a autonomia, a responsabilidade, a comunicação e a capacidade de pesquisa fundamentada. Ao longo do processo, tornou-se evidente que a avaliação cognitiva, quando articulada com contextos significativos, permite aos alunos atribuir sentido ao conhecimento e reconhecer a sua relevância prática.

No 1.º período, a avaliação dos conhecimentos (apêndice 7) procurou estimular a investigação, a literacia da informação e a criatividade, centrando-se no tema dos estilos de vida saudáveis, previsto nas AE. A elaboração de um cartaz, para exposição pública nas salas de aula, promoveu tanto a capacidade de seleção e tratamento da informação como a comunicação visual e o trabalho colaborativo. A exposição pública dos trabalhos reforçou o sentido de responsabilidade e incentivou os alunos a apresentarem produtos de qualidade, ao demonstrar que, perante um destinatário real, o envolvimento dos alunos aumenta substancialmente.

Relativamente ao 2.º período, a avaliação dos conhecimentos decorreu no âmbito da UD de Voleibol, estruturada segundo MED. A assunção de funções diversificadas como treinador, árbitro, jogador, preparador físico, capitão, jornalista, fotógrafo e cronometrista, implicou a mobilização de conhecimentos técnicos, táticos e organizacionais em situações autênticas. A elaboração de planos de treino, relatórios, registos estatísticos, reflexões críticas e documentação audiovisual permitiu avaliar a vertente cognitiva de forma contextualizada, a fim de fomentar simultaneamente competências como liderança, pensamento crítico, resolução de problemas, responsabilidade e colaboração. A participação em funções diversificadas revelou-se determinante para que os alunos percebessem a complexidade do jogo, desenvolvessem novas formas de colaboração e reconhecessem o impacto das suas decisões no desempenho coletivo.

No que toca ao 3.º período (apêndice 8), no âmbito dos Desportos de Combate, os alunos realizaram uma reflexão individual sobre os dois combates efetuados, de forma a analisar o desempenho técnico-tático, as decisões tomadas e as estratégias utilizadas. Este exercício de autoanálise promoveu a autorregulação, a consciência corporal e a capacidade de reconhecer tanto os acertos como os aspetos a melhorar. Esta tarefa permitiu perceber que a reflexão orientada, mesmo em contextos de elevada intensidade

motora, constitui um instrumento poderoso para desenvolver a reflexão sobre a aprendizagem e a maturidade dos alunos.

A comparação entre os resultados da AD e da AS evidenciou uma evolução diferenciada, mas globalmente positiva, nos vários domínios das AE. A nível das atividades físicas, na AD, a turma apresentava um perfil predominantemente introdutório em todas as matérias de ensino, destacando-se a ginástica (21 alunos), o Voleibol e o Ténis de mesa (19 alunos), o Basquetebol (18 alunos) e a Patinagem (17 alunos), o que refletia limitações ao nível da execução técnica, da coordenação, controlo postural e da tomada de decisão, bem como da cooperação e comunicação, sobretudo nos JDC. Em contraste, os resultados da AS revelaram progressos claros em várias matérias, evidenciando uma transição significativa para o nível elementar.

A evolução foi particularmente expressiva na Patinagem, onde se verificou uma inversão do perfil inicial, passando de 17 alunos do nível introdutório da AD para 20 alunos no nível elementar na AS, o que refletiu melhorias substanciais ao nível do equilíbrio, da coordenação e da fluidez do movimento. Também nas ARE se observou um progresso consistente, com o número de alunos no nível elementar a aumentar de 9 para 16, o que evidenciou ganhos na expressividade, na relação música-movimento e na confiança. No Atletismo, a evolução revelou-se equilibrada, com uma progressão de 6 para 11 no nível elementar, demonstrando melhorias na execução técnica.

Nas modalidades coletivas, os progressos foram mais graduais. No Basquetebol, registou-se uma redução do número de alunos no nível introdutório (de 18 para 13), acompanhada de um aumento para 9 alunos no nível elementar, o que refletiu melhorias na tomada de decisão na ocupação do espaço e na cooperação. Tendência semelhante foi observado no Voleibol e no Ténis de Mesa, ainda que se mantenha um número considerável de alunos no nível introdutório, o que pode ser explicado pela maior complexidade técnico-tática destas matérias e pelo tempo disponível para a consolidação das aprendizagens, principalmente no caso do ténis de mesa, devido a algumas condicionantes externas à minha intervenção.

Paralelamente, a evolução observada entre estas duas avaliações reflete progressos relevantes em várias dimensões do PASEO, nomeadamente na autonomia, na responsabilidade, na cooperação, na comunicação e na autorregulação. As diferenças verificadas entre os dois momentos confirmam que as estratégias pedagógicas adotadas,

ajustadas a um perfil inicial maioritariamente introdutório, foram determinantes para promover aprendizagens significativas e progressivas, por exemplo o MED que desenvolveu competências sociais significativas. A instrução direta e descoberta guiada (Patinagem e Ginástica), o ensino por estações bem como as dinâmicas lúdicas e competitivas, permitiram responder eficazmente à heterogeneidade da turma e promover diferentes ritmos de aprendizagem.

Relativamente ao domínio da AptF, a comparação entre os resultados revela uma evolução pouco expressiva e não homogénea entre os diferentes parâmetros avaliados. Em alguns testes observaram-se melhorias pontuais, como na velocidade (20 m), em que o número de alunos na categoria “precisa de melhorar” diminuiu de 18 para 12, na agilidade, passou de 19 para 14 alunos, nessa mesma categoria. Também nos indicadores antropométricos verificaram-se alterações residuais, nomeadamente no IMC (6 para 5 alunos em precisa de melhorar) e na percentagem de massa gorda (5 para 4).

Contudo, estes progressos não se verificam de forma transversal. Em testes como as Flexões e a Impulsão horizontal registou-se um aumento do número de alunos na categoria “precisa de melhorar”, o que evidenciou dificuldades na melhoria da força muscular e da força explosiva dos membros inferiores. Por sua vez, na Impulsão Vertical, embora se observe a redução de um aluno no “Precisa de melhorar”, esta melhoria não se traduziu num aumento significativo do perfil atlético, mantendo-se uma distribuição global semelhante à registada no momento inicial. De igual modo, no teste Senta e Alcança, verificou-se um aumento dos alunos em “precisa de melhorar” (de 6 para 8) e uma diminuição do perfil atlético (de 9 para 6), indicando a ausência de progressos consistentes ao nível da flexibilidade. Em testes como os Abdominais, observou-se uma diminuição do perfil atlético, sem correspondência num aumento significativo na zona saudável.

De forma global, os dados apontam para uma manutenção dos níveis iniciais, com melhorias localizadas que não foram suficientes para configurar uma evolução consistente da AptF da turma. Importa ainda referir que a interpretação dos resultados do 3º período é condicionada pelo facto de alguns alunos não terem realizado determinados testes, quer por ausência no dia da avaliação, quer por se encontrarem lesionados, o que limita a comparabilidade direta entre os dois momentos avaliativos. Nesse sentido, estes resultados reforçam a necessidade de, em contextos futuros, implementar estratégias mais

sistemáticas e continuadas do desenvolvimento da AptF, articulados com o trabalho das matérias.

Ao nível da avaliação dos conhecimentos, foi realizada de forma contínua ao longo dos diferentes períodos através dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, anteriormente descritos, bem como à observação progressiva e ao questionamento sistemático realizado ao longo das aulas. Este questionamento incidiu entre outros aspetos, sobre as regras das modalidades, por exemplo quando assumiam as funções de árbitros, os critérios de êxito das tarefas e a correta execução das técnicas, bem como questões orientadoras que promoviam a reflexão dos alunos acerca da sua própria execução.

Através deste processo, foi possível verificar uma melhoria na compreensão das regras, dos critérios de êxito e das exigências específicas de cada matéria de ensino. A realização dos trabalhos e a participação ativa nos momentos de reflexão contribuíram para o desenvolvimento progressivo da responsabilidade, por exemplo no cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos, da autonomia e do pensamento crítico, evidenciando uma maior capacidade dos alunos para analisar, justificar e mobilizar os conhecimentos adquiridos em contexto prático. Estas aprendizagens alinham-se com os princípios do PASEO, ao reforçar o papel da EF na formação integral dos alunos.

Em síntese, a AS assumiu uma natureza integradora, a fim de articular o desempenho motor, os conhecimentos e as atitudes com os resultados provenientes da avaliação formativa. Esta articulação mostrou-se coerente com a lógica avaliativa implementada ao longo do ano e possibilitou compreender a importância de integrar diferentes tipos de evidência no momento de decisão final, evitando que a avaliação se reduzisse a um ato meramente classificativo. A classificação final refletiu, de forma equilibrada e consistente com os normativos da escola, o progresso demonstrado pelos alunos, o domínio das competências previstas nas AE e o desenvolvimento de capacidades essenciais ao PASEO.

3.4. Reflexão do Processo Ensino-Aprendizagem

A intervenção desenvolvida ao longo do ano letivo permitiu compreender de forma concreta a complexidade inerente ao ato de ensinar, sobretudo quando este se desenrola num contexto real, marcado por ritmos, constrangimentos e dinâmicas que

raramente coincidem com o plano inicial. A continuidade do trabalho com a turma ofereceu a possibilidade de acompanhar a evolução dos alunos, interpretar necessidades emergentes e reajustar decisões pedagógicas à medida que o processo avançava. Esta vivência revelou que a qualidade do ensino depende tanto da estruturação intencional da aula como da capacidade de ajustar essa estrutura às condições presentes, às respostas dos alunos e às exigências imprevisíveis do cotidiano escolar.

A diversidade de conteúdos abordados, desde modalidades coletivas a atividades expressivas e práticas alternativas, favoreceu a resposta à heterogeneidade da turma, não apenas em termos de proficiência motora, mas também de interesses, motivação e estilos de aprendizagem. A adoção de diferentes modelos e metodologias, como o TGfU e o MED, aliada a estilos de ensino diferenciados contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e orientado para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao longo do estágio, a monitorização contínua do processo foi determinante para a regulação da intervenção. A utilização articulada de instrumentos de AD, formativa e sumativa permitiu ajustar as práticas à evolução dos alunos e aferir a eficácia das estratégias implementadas. As reflexões sistemáticas realizadas no final de cada aula constituíram um instrumento central, de modo a incidir, numa primeira fase, sobre o grau de concretização dos objetivos definidos e sobre as razões que justificavam o seu cumprimento ou não. Estas reflexões incluíram igualmente uma análise do desempenho dos alunos, tendo em conta a sua evolução, os comportamentos observados e os episódios mais marcantes que tiveram impacto no decorrer da aula. Eram registados, de forma estruturada, os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na aula seguinte, procurando estabelecer uma relação direta com as funções de ensino, com o intuito de analisar criticamente a minha intervenção. Este processo favoreceu uma reconfiguração intencional da intervenção, permitiu identificar progressos, dificuldades e aspetos a reformular, com o intuito de reforçar a qualidade do ensino e a consistência das aprendizagens. Observou-se, de forma progressiva, uma melhoria na cooperação, na autonomia e na autorregulação dos alunos, embora persistissem desafios relacionados com a gestão do tempo e a valorização da componente teórica por parte de alguns elementos da turma.

No caso concreto da turma, o horário atribuído às aulas de EF representou um constrangimento significativo. A inexistência de intervalo entre disciplinas e a necessidade de deslocação até ao pavilhão originavam atrasos sistemáticos, que consequentemente comprometia o tempo útil de aula. De forma a mitigar este obstáculo, foi decidido iniciar as aulas com os alunos mais pontuais, com o objetivo de promover assim maior responsabilidade e prontidão nos restantes. Paralelamente, a limitação de cinquenta minutos por aula exigiu ajustes na planificação, nomeadamente através da redução da duração dos momentos de explicação, da definição de estações de trabalho autónomas, da distribuição de tarefas entre os alunos e da institucionalização de rotinas de arrumação do material, práticas que contribuíram para uma gestão mais eficiente do tempo e para o aumento do envolvimento motor.

Adicionalmente, o facto de duas das três aulas decorrerem em plena hora de almoço impôs novas adaptações, sobretudo nas aulas ao ar livre, em que a exposição solar e o desconforto físico poderiam comprometer o desempenho. Nessas circunstâncias, procedeu-se ao ajuste da intensidade do exercício e à modificação das tarefas propostas, a fim de assegurar o bem-estar, a segurança e a participação dos discentes.

Em termos globais, o percurso realizado evidenciou que ensinar implica conciliar intencionalidade com flexibilidade, estrutura com adaptação, direção com autonomia. As dificuldades encontradas não constituíram barreiras ao processo, mas oportunidades formativas que exigiram criatividade, sensibilidade e capacidade de análise. O estágio permitiu reconhecer a docência como um exercício dinâmico e situado, no qual a leitura atenta do contexto e a disponibilidade para ajustar a ação são tão importantes quanto o conhecimento técnico ou metodológico. Assim, o processo de E-A consolidou-se como uma experiência transformadora, quer para os alunos, enquanto agentes ativos das suas aprendizagens, quer para mim, enquanto futura profissional em desenvolvimento, que aprendeu a pensar a prática, a repensá-la e a reconstruí-la continuamente.

4. Lecionação do 2º Ciclo

No âmbito da prática pedagógica, foi atribuída uma turma do 2.º ciclo inserida na instituição onde decorreu o estágio, na qual foram observadas duas aulas e posteriormente lecionados seis blocos de 50 minutos. Este processo iniciou-se com a recolha de informação junto do professor responsável, que disponibilizou o seu plano anual, dados relevantes sobre os alunos e indicações sobre os conteúdos a abordar, de modo a permitir

estruturar uma intervenção alinhada com as necessidades da turma. As observações iniciais permitiram compreender as dinâmicas da turma, as condições de espaço e material, bem como o ponto de partida das matérias em curso, de modo a assegurar uma intervenção pedagogicamente fundamentada e ajustada ao contexto.

4.1. Caracterização da Turma

Desta forma, a turma do 5.º ano de escolaridade era constituída por um total de 23 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 11 raparigas. A turma demonstrou um grande dinamismo e, de forma geral, uma atitude recetiva e colaborativa perante as propostas pedagógicas. Apesar da energia característica da faixa etária, os alunos demonstravam disponibilidade para a prática e, maioritariamente, cumpriam as orientações, com base nas rotinas bem definidas pelo professor. A gestão da turma assentava numa atuação intencional e estratégica: os comportamentos menos “graves” não eram interrompidos, de forma a não comprometer o ritmo da aula, enquanto situações mais disruptivas eram pontualmente reguladas através da realização de um exercício físico simples, de modo a recentrar o aluno na aula e contribuir para um clima de disciplina funcional.

De um modo geral, a turma apresentava um nível de desempenho relativamente homogéneo, embora se verificassem algumas diferenças entre os rapazes e as raparigas, nomeadamente ao nível do envolvimento e da execução motora. Destacaram-se, de forma positiva, algumas alunas que se diferenciavam das restantes ao apresentarem uma boa coordenação, empenho e uma atitude exemplar nas tarefas propostas. Estas diferenças evidenciam a importância de uma abordagem pedagógica sensível à diversidade de ritmos e perfis individuais, mesmo nos grupos considerados globalmente equilibrados.

A turma incluía cinco alunos com Necessidades Especiais e dois alunos integrados no regime do Português Língua Não Materna, que revelavam algumas limitações de compreensão da língua portuguesa, afetando de certa forma o entendimento de algumas tarefas. Entre os casos com maior impacto na dinâmica da aula, destaca-se a aluna, com dificuldades psicomotoras significativas, que, embora muito motivada, evidenciava limitações na execução e necessitava de pausas frequentes. O aluno, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), manifestava resistência à participação nas atividades coletivas, o que requeria diversas adaptações que lhe permitissem colaborar com os colegas, mas também realizar tarefas que respeitassem os seus interesses.

Do ponto de vista emocional e social, notavam-se algumas dificuldades dos alunos na gestão de conflitos, especialmente em situações de frustração ou desacordo. Era frequente recorrerem ao professor para fazer queixas ou pedir ajuda, o que demonstrava fragilidades na autorregulação emocional e na capacidade de resolver problemas de forma autónoma. Estes aspetos evidenciam a importância de, para além do desenvolvimento motor, se trabalharem também competências sociais nas aulas de EF.

Durante o período de observação, ficou evidente que o professor valorizava a continuidade do empenhamento motor, procurando reduzir ao mínimo os momentos de inatividade e agilizar as transições entre tarefas. A estrutura das aulas era clara: iniciavam com a explicação concisa dos conteúdos e técnicas a abordar, seguida de uma prática contínua e dinâmica. Este modelo, centrado na prática, foi igualmente sugerido para as minhas intervenções. As propostas de atividades destacavam-se pelo carácter lúdico e competitivo, sobretudo nos exercícios de aquecimento, que visavam aumentar a motivação intrínseca dos alunos e promover um clima positivo e participativo.

4.2. Lecionação

A intervenção pedagógica desenvolvida na turma do 5.º ano decorreu ao longo de seis aulas e constituiu uma oportunidade particularmente relevante para compreender as especificidades do ensino no 2.º ciclo e consolidar competências didáticas num nível distinto daquele que foi central no meu estágio (3.º ciclo). Antes do início da lecionação, e em articulação com o planeamento previamente estruturado pelo professor responsável, foram definidas as matérias a abordar, considerando a rotatividade semanal dos espaços e conteúdos. Às segundas-feiras (11h45-12h35), alternava-se entre o Pavilhão 2 e o Campo 3, destinando o primeiro à exploração do *Ultimate Frisbee* e o segundo ao trabalho no domínio do Futebol/Futsal. Às terças-feiras (11h45-12h35), as aulas oscilavam entre o Voleibol (semanas ímpares) e as corridas de barreiras e estafetas (semanas pares). Por fim, às sextas-feiras (10h45-11h35), desenvolviam-se conteúdos de natureza mais lúdica e globalizante, como jogos pré-desportivos, salto à corda e *Ultimate*. Esta organização rotativa determinou a necessidade de uma intervenção flexível, capaz de integrar diferentes conteúdos e de garantir a coerência pedagógica entre as aulas.

A lecionação teve como objetivo central a promoção do desenvolvimento global dos alunos através da articulação de componentes motoras, cognitivas e sociais, a fim de

procurar simultaneamente responder às necessidades observadas nas primeiras semanas: níveis de coordenação heterogêneos, dificuldades na gestão da atenção e impulsividade, desafios no cumprimento de regras e alguma imaturidade na cooperação. Os objetivos definidos procuraram, assim, promover a aquisição de habilidades motoras fundamentais e específicas (como condução de bola, passe, recepção, lançamento, corrida e salto), estimular a coordenação motora, a agilidade e o controlo corporal, consolidar princípios básicos do jogo (desmarcação, ocupação do espaço, superioridade numérica e cooperação), fomentar atitudes de respeito, fair play e responsabilidade e criar um clima motivador, seguro e ajustado ao nível de proficiência dos alunos.

Com vista a alcançar estes objetivos, recorreu-se a um conjunto de estratégias pedagógicas ancoradas na clareza, na estruturação e na diferenciação. Logo nas primeiras aulas foram estabelecidas regras e rotinas consistentes, essenciais para garantir o bom funcionamento das sessões, minimizar comportamentos desviantes e maximizar o tempo útil de prática. No início de cada aula eram apresentados, de forma acessível, os objetivos e conteúdos a desenvolver, de modo a reforçar a orientação da aprendizagem e promover a consciencialização das tarefas. A parte inicial das aulas recorreu frequentemente a jogos lúdicos e funcionais, como o “Futebol Humano”, o “Jogo das Apanhadas” ou o “Jogo do Galo”, que permitiram aumentar a motivação, promover a ativação corporal e introduzir elementos técnicos ou táticos de forma integrada.

A organização dos alunos por níveis de proficiência foi utilizada sobretudo em tarefas mais técnicas, de modo a permitir ajustar o grau de dificuldade e assegurar que todos praticavam em condições pedagógicas adequadas. As instruções eram cuidadosamente estruturadas, por vezes por pequenos grupos, o que facilitou a regulação comportamental e assegurou transições rápidas entre tarefas. A utilização de feedbacks diversificados (corretivos, motivacionais e proprioceptivos) constituiu um elemento central para apoiar a aprendizagem, reforçar o empenho e promover a autoconsciência técnica. Paralelamente, procurou-se garantir participação contínua, com o objetivo de reduzir os tempos mortos e promover uma dinâmica fluida entre exercícios e jogos adaptados, para assegurar simultaneamente a aprendizagem e a motivação dos alunos.

No âmbito dos conteúdos específicos, as aulas de Futebol foram orientadas para a aprendizagem das ações técnico-táticas fundamentais (condução, passe e recepção) e para a compreensão do princípio da superioridade numérica. Após aquecimentos lúdicos, as

tarefas progrediram de exercícios analíticos individuais para situações reduzidas de 2x1 e 3x2, com finalização, a fim de promover a transferência dos conteúdos para o contexto do jogo. As aulas de *Ultimate Frisbee* centraram-se nas técnicas de lançamento (*backhand*) e receção (panqueca e com uma mão), articulando tarefas analíticas com jogos de progressão, como os “10 passes”, o “jogo do ratinho” ou o lançamento de longa distância. Na segunda aula destacou-se o “Disco Golf” por estações, que potenciou o controlo, a precisão e a autonomia. No Voleibol, o foco incidiu no aperfeiçoamento do serviço, receção e toque, através de uma progressão metodológica que integrou variações posturais (como toque sentado e de pé), facto que proporcionou aos alunos uma maior perceção corporal. A aula final, centrada nas habilidades motoras básicas e nos jogos pré-desportivos, incluiu um circuito funcional em pequenos grupos, responsável por estimular a agilidade, coordenação, equilíbrio e controlo corporal, seguido de jogos como “Bola ao Capitão”, “Melhor de 5” e “Jogo do Lenço”, que permitiram trabalhar cooperação, oposição e tomada de decisão.

A dimensão reflexiva emergiu de forma constante ao longo das aulas. Um dos aspetos mais positivos da intervenção foi a elevada motivação dos alunos e a adesão às tarefas. Os jogos lúdicos iniciais revelaram-se uma ferramenta poderosa para criar um clima positivo, facilitar as rotinas e envolver os alunos desde o primeiro momento. A organização por grupos equilibrados contribuiu para uma maior equidade na participação, a fim de reduzir frustrações e permitir que todos experimentassem o sucesso. O recurso ao feedback diferenciado e à circulação ativa pelo espaço criou condições para ajustar comportamentos, reforçar aspetos técnicos e atender às necessidades individuais, ao favorecer a autonomia progressiva dos alunos.

Contudo, nem todos os aspetos da intervenção decorreram com a eficácia desejada. A gestão do tempo constituiu um desafio, sobretudo em aulas com elevada variabilidade de tarefas ou em contextos com limitações acústicas e de espaço. Em algumas aulas, o prolongamento dos jogos iniciais reduziu o tempo destinado às tarefas finais, o que limitou a consolidação de determinados conteúdos. As condições acústicas dos pavilhões e a impulsividade característica desta faixa etária exigiram ajustes constantes, reforço das instruções, sinalização visual e reorientação frequente da atenção. Estes constrangimentos evidenciam a importância de uma comunicação clara, objetiva e adaptada às características dos alunos.

Do ponto de vista profissional, a intervenção no 5.º ano permitiu aprofundar competências essenciais: diferenciação pedagógica, gestão comportamental, capacidade de adaptação, comunicação inclusiva e planificação ajustada às características desenvolvimentais dos alunos. A interação com alunos com necessidades educativas especiais e com alunos não nativos de português exigiu uma comunicação mais direta, visual e segmentada, de modo a reforçar a importância da inclusão e da flexibilidade pedagógica. No final deste processo, tornou-se evidente que a eficácia do ensino no 2.º ciclo depende de uma combinação equilibrada entre estrutura, criatividade, motivação, clareza de instruções e sensibilidade às necessidades individuais.

Apesar das diferenças evidentes entre ciclos, a experiência permitiu reconhecer algumas semelhanças sobretudo ao nível comportamental, ainda com expressões distintas. No 5.º ano, a maior impulsividade, energia e necessidade de apoio constante exigiram uma forte estruturação das rotinas, instruções simples e um feedback muito claro e imediato, no 9.º ano, embora a impulsividade fosse menor, persistiram desafios relacionados com a autorregulação, o cumprimento de normas e a consistência do empenhamento, que também requereram intervenção imediata. As diferenças tornaram-se particularmente visíveis na organização da aula e na comunicação: enquanto no 5.º ano se impunha uma linguagem mais direta, segmentada e visual, no 9.º ano foi possível adotar explicações mais abstratas e promover maior autonomia na gestão de tarefas. No domínio motivacional, a turma de 2.º ciclo revelava, de forma, geral, maior predisposição para participar, o que facilitava o envolvimento inicial, já na turma de 3.º ciclo foi necessário recorrer a estratégias diversificadas e a um feedback motivacional mais frequente de modo a estimular a participação, manter o foco e reforçar a responsabilidade no processo de aprendizagem.

Em síntese, a lecionação ao 2º Ciclo culminou numa experiência profundamente formativa, que tornou possível compreender a complexidade do ensino neste nível e desenvolver competências que transcendem a dimensão técnica da EF. Para além das aprendizagens didáticas, esta intervenção realçou a importância de uma prática docente orientada pela intencionalidade pedagógica, pela reflexão contínua e pelo compromisso com uma educação inclusiva e promotora de aprendizagens significativas.

5. Observação de Aulas

No contexto do EP do MEEFEBS, procedeu-se à realização de diversas assistências a aulas lecionadas por docentes com diferentes níveis de experiência profissional, incluindo professores estagiários e experientes. Estas observações incidiram sobre aulas do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário, a fim de permitir o contacto com distintas abordagens pedagógicas e estratégias de gestão do processo de E-A. Esta diversidade constituiu uma oportunidade valiosa para a análise crítica de práticas docentes variadas e para a ampliação da perspetiva sobre as múltiplas realidades que coexistem no contexto escolar.

5.1. Enquadramento e Objetivos

Compreender a complexidade do ensino exige um contacto direto com a prática, razão pela qual a observação de aulas se afirma como uma componente indispensável da formação inicial de professores. Para Alarcão e Tavares (2015), observar outros docentes possibilita analisar a organização da aula, a gestão das interações e a intencionalidade das decisões pedagógicas. Assim, no EP, este processo favorece o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, articulando o conhecimento teórico com a análise situada da prática (Alarcão, 2003).

Ao assistir a aulas de diferentes ciclos de ensino, professores com distintos níveis de experiência e de diversas matérias, o professor estagiário tem oportunidade de identificar estratégias, métodos e modelos de ensino variados, compreendendo a sua adequação às características dos alunos e das tarefas propostas. Este contacto com práticas diversificadas assume um papel determinante no desenvolvimento profissional inicial, de modo a ampliar o repertório didático e permitir uma compreensão mais profunda sobre como as opções metodológicas se materializam em contexto real de modo a construir a sua identidade docente. Este contacto com práticas diversificadas constitui uma via privilegiada para que os futuros professores desenvolvam consciência pedagógica, analisem criticamente a atuação dos outros e construam uma visão mais informada e contextualizada da ação de ensinar, um processo amplamente descrito na literatura sobre socialização profissional dos estagiários em EF (Casey & MacPhail, 2018). A observação de colegas estagiários assume igualmente relevância, uma vez que promove a aprendizagem entre pares, a identificação de desafios comuns e a reflexão partilhada sobre práticas em fase inicial de desenvolvimento profissional (Hobson & Malderez, 2013).

Neste processo de observação, tornou-se igualmente essencial distinguir o papel dos professores estagiários e dos professores experientes, uma vez que representam fases distintas do desenvolvimento profissional. Os professores estagiários situam-se numa etapa inicial de socialização profissional, marcada por maior foco na gestão imediata da aula, maior vulnerabilidade à imprevisibilidade do contexto e uma atenção frequentemente centrada em aspetos superficiais da prática (Richards, Templin & Graber, 2014). Já os professores experientes evidenciam rotinas pedagógicas mais consolidadas, maior estabilidade nas decisões, maior capacidade de antecipação e uma leitura mais fina e global das dinâmicas da turma, características associadas à expertise docente (Berliner, 2004). Esta diferenciação conceptual é essencial para a interpretação rigorosa dos dados analisados no presente capítulo.

Para além do enriquecimento metodológico, a observação sistemática potenciou o desenvolvimento de um olhar analítico sobre os processos de gestão pedagógica, a dinâmica das interações em aula e a fundamentação das decisões didáticas. Como salientam Amado e Freire (2017), a observação estruturada, apoiada em instrumentos de registo, como grelhas, não se limita à descrição dos acontecimentos, mas exige a sua interpretação crítica, constituindo um meio essencial para analisar padrões de intervenção e problematizar a ação docente. Assim, observar aulas transformou-se numa ferramenta formativa central, de modo a estimular a autoavaliação, a partilha de práticas e a identificação de áreas de melhoria.

As aprendizagens decorrentes deste processo foram subsequentemente mobilizadas na planificação e concretização das aulas ministradas, de modo a contribuir para uma prática mais consciente, intencional e ajustada às necessidades dos alunos, além da definição da identidade profissional.

Assim, os objetivos delineados para este processo foram:

- i. Desenvolver a capacidade observação, análise crítica e reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- ii. Identificar e compreender diferentes estratégias didático-pedagógicas, bem como formas de planear, organizar e gerir o processo de E-A;
- iii. Comparar métodos de ensino utilizados pelos professores, tendo em conta o contexto, os objetivos da aula e o perfil dos alunos;

- iv. Recolher elementos que contribuam para o aperfeiçoamento e para a construção da prática profissional enquanto futura professora de EF.

5.2. Metodologia e Procedimentos

De acordo com as orientações definidas no âmbito do EP, foi estipulada a realização de vinte observações de aulas, cabendo aos professores estagiários a responsabilidade de delinear e aplicar um instrumento de registo coerente, que permitisse sistematizar a recolha e análise da informação observada. Neste sentido, a grelha utilizada (ver apêndice 9) foi construída em colaboração com a colega de estágio, tendo como base várias fichas utilizadas em anos letivos anteriores. A sua organização seguiu uma lógica assente nas funções de ensino, permitindo observar de forma estruturada as diferentes dimensões da prática pedagógica.

A seleção das observações seguiu critérios intencionais que garantiram a diversidade de contextos e perfis dos docentes. Para cada ciclo de ensino (2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário), foi definido um professor estagiário e um professor experiente, tendo sido observadas três aulas por cada docente. Com esta estratégia, foi assegurada uma representação equilibrada entre níveis de ensino e níveis de experiência profissional. As duas observações restantes foram escolhidas autonomamente, em função dos meus interesses pessoais e objetivos formativos. Considerou-se pertinente a observação de mais duas aulas de um professor experiente do 2.º ciclo, considerando as especificidades pedagógicas associadas a este nível de ensino, nomeadamente a transição dos alunos do 1.º para o 2.º ciclo, o desenvolvimento de rotinas de trabalho autónomo e a necessidade de estratégias de ensino mais ajustadas a alunos nesta fase inicial de consolidação de hábitos motores e de comportamento no contexto de EF. A opção por estes critérios, em vez de outros como género, idade, perfil profissional ou área específica, decorre do reconhecimento de que tanto a experiência docente como o nível de ensino são determinantes na forma como os professores planeiam, gerem e conduzem as suas práticas pedagógicas.

Em conformidade com as normas do estágio, foi possível observar totalidade das aulas lecionadas pela minha colega de estágio (turma 12.º ano), o que permitiu acompanhar de forma sistemática a sua evolução, analisar a intervenção em articulação

com o professor cooperante, observando as e aprofundar a compreensão sobre diferentes formas de organizar, gerir e orientar o ensino em turmas distintas.

As observações decorreram entre o 1.º e o 3.º período, tendo sido todas realizadas na escola de acolhimento, em contexto real de aula. Antes da sua concretização, foi efetuado contacto prévio com todos os docentes envolvidos, com o intuito de solicitar autorização e articular os momentos mais adequados para a realização das observações, privilegiando a variabilidade de conteúdos e de abordagens pedagógicas. No que diz respeito aos professores estagiários, foram observadas aulas de três colegas de estágio, a lecionar na escola de acolhimento.

Foi realizado um tratamento estatístico com o propósito de comparar o desempenho observado de professores de EF com distintos níveis de experiência (estagiários e experientes) e pertencentes a diferentes níveis de ensino (2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário).

Numa primeira fase, efetuou-se a análise descritiva dos dados, recorrendo ao cálculo de medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão), bem como à determinação dos valores mínimos e máximos. Este procedimento possibilitou uma leitura inicial e abrangente dos padrões de desempenho apresentados pelos professores analisados.

Tendo em conta que a reduzida dimensão amostral (entre 6 e 11 observações por grupo) comprometeu o pressuposto de normalidade, recorreu-se a testes estatísticos não paramétricos. Para a comparação entre dois grupos independentes, professores estagiários e professores experientes, utilizou-se o teste de Mann-Whitney. Para a comparação entre três grupos independentes, professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário, aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis.

5.2.1. Amostra

A amostra observada foi composta por seis docentes, dos quais três professores estagiários e três professores com experiência profissional consolidada, todos a lecionar na escola de acolhimento do presente estágio. Deste modo, a amostra foi constituída por três pares de docentes, cada um integrando um professor estagiário e um professor experiente, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino.

5.2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados durante as assistências às aulas, foi utilizado um instrumento de observação estruturado (ver apêndice 9), concebido para analisar, de forma sistemática, diversas dimensões da prática pedagógica. Este instrumento foi construído juntamente com a colega de estágio, tendo como base várias grelhas utilizadas em anos letivos anteriores, devidamente adaptadas às necessidades observacionais do presente contexto.

A grelha, organizada pelas funções de ensino, contempla um conjunto de critérios específicos de atuação docente, permitindo uma leitura abrangente das estratégias implementadas no contexto de aula. O instrumento encontra-se dividido em duas colunas principais correspondentes às funções de ensino e aos critérios de avaliação, cada uma acompanhada por três níveis de desempenho: 1 – não realiza, 2 – realiza parcialmente, 3 – realiza. Esta escala ordinal permite identificar não apenas a presença ou ausência de determinadas práticas, mas também o grau de consistência com que são aplicadas.

As dimensões observadas incluem aspetos como a apresentação dos conteúdos, a qualidade do feedback, a circulação e posicionamento do professor em aula, a gestão do tempo, a organização do espaço e dos materiais, a afetividade e o clima pedagógico, entre outros. Além disso, o instrumento integra campos específicos para registo de observações qualitativas, de modo a facilitar a contextualização das classificações atribuídas e a descrição de comportamentos pedagógicos concretos.

A utilização desta grelha permitiu uma observação mais objetiva e propícia à comparação entre professores e contextos distintos, no sentido de contribuir para uma análise reflexiva e fundamentada das práticas docentes. A sua aplicação foi realizada de forma direta durante o decurso das aulas, com o objetivo de garantir a fidelidade dos registos ao contexto empírico observado.

Por fim, a natureza ordinal da escala utilizada possibilitou a conversão dos registos em dados numéricos, de modo a permitir comparar sistematicamente os comportamentos docentes observados e constituir a base para o tratamento estatístico apresentado na secção seguinte.

5.3. Análise e Discussão de Resultados

A análise estatística das vinte observações realizadas permitiu identificar diferenças claras entre os professores experientes e os professores estagiários no desempenho das várias funções de ensino avaliadas.

De seguida, apresenta-se uma síntese das principais características de cada um dos professores observados:

2º Ciclo:

- **Professor Estagiário (A):** Apresenta uma prática planeada e intencional, com comunicação clara, mas ainda em consolidação técnica. Feedback regular, embora pouco específico, e gestão do tempo com algumas fragilidades. Relaciona-se bem com os alunos, ao mostrar potencial de evolução na circulação e regulação pedagógica.
- **Professor Experiente (B):** Docente com prática consolidada, domínio dos conteúdos e forte organização pedagógica. Feedback diversificado, boa gestão do tempo e do espaço e clima relacional positivo. Evidencia consistência e adaptação eficaz às necessidades dos alunos.

3º Ciclo:

- **Professor Estagiário (C):** Apresenta aulas planeadas e comunicação clara, ainda com explicações pouco aprofundadas. Feedback pertinente, mas necessita de maior diversidade e acompanhamento das correções. Mostra evolução na gestão do tempo e relação positiva com os alunos.
- **Professor Experiente (D):** Prática organizada, segura e orientada para a autonomia dos alunos, com foco na segurança. Feedback frequente e específico, com gestão do espaço e do tempo altamente eficaz. Estabelece um clima positivo e ajusta estratégias com flexibilidade e experiência.

Secundário:

- **Professor Estagiário (E):** Demonstra prática empenhada e comunicação clara, embora com dificuldades pontuais em instruções complexas. Feedback técnico regular, mas ainda pouco diversificado e com limitada intencionalidade positiva.

Boa relação pedagógica, com necessidade de reforçar gestão do tempo e intencionalidade no posicionamento.

- **Professor Experiente (F):** Prática sólida e coerente, com forte intencionalidade pedagógica e motivação dos alunos. Feedback corretivo frequente e gestão exemplar do tempo e do espaço. Clima relacional positivo e elevada capacidade de ajustamento e monitorização contínua.

De forma consistente, os docentes experientes apresentaram classificações muito próximas do nível máximo da escala (3 – realiza), enquanto os estagiários se distribuíram entre os valores 2 (realiza parcialmente) e 3, o que evidencia uma menor estabilidade nas suas práticas. Estes resultados corroboram a evidência apresentada por Berliner (2004), que demonstra que professores principiantes tendem a focar-se em aspetos superficiais da aula, apresentam maior variabilidade na intervenção e recorrem a decisões mais reativas, enquanto professores experientes revelam padrões de atuação estáveis, elevada capacidade de leitura da situação e maior precisão nas respostas pedagógicas.

A Tabela 4 sintetiza os critérios que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre professores estagiários e professores experientes, de modo a permitir identificar com precisão as áreas em que a experiência profissional exerceu maior influência.

Tabela 4 - Critérios com diferenças estatisticamente significativas entre professores estagiários e experientes

Função de Ensino	Critérios	Tipo de Professor	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	p
Apresentação do Conteúdo	Informação dada ao longo da aula clara e objetiva	Estagiário	9	2	3	2,33	,500	,002
		Experiente	11	3	3	3,00	,000	
	Equaciona a sua colocação em relação à turma	Estagiário	9	2	3	2,11	,333	<,001
		Experiente	11	3	3	3,00	,000	
	Mantém os alunos focados no discurso	Estagiário	9	2	3	2,11	,333	<,001
		Experiente	11	3	3	3,00	,000	
Efetua balanço no final da aula	Estagiário	9	1	3	1,89	,782	,002	
	Experiente	11	2	3	2,91	,302		
Organização	Garante segurança para maximizar a participação dos alunos	Estagiário	9	2	3	2,33	,500	,002
		Experiente	11	3	3	3,00	,000	

	Tempo útil de aula maximizado	Estagiário	9	2	3	2,22	,441	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Utiliza o espaço de forma racional	Estagiário	9	2	3	2,44	,527	,005	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Minimiza os tempos de organização (material, transições, etc.)	Estagiário	9	2	2	2,00	,000	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Utiliza uma posição ideal a comunicação e/ou observação	Estagiário	9	2	3	2,22	,441	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Enquadramento do material ideal (colocação, arrumação, disposição etc.)	Estagiário	9	2	3	2,22	,441	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Adequada gestão do tempo	Estagiário	9	2	3	2,11	,333	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Feedback	Elevada frequência de feedbacks	Estagiário	9	2	3	2,11	,333	<,001
			Experiente	11	2	3	2,91	,302	
Identifica erros, intervém e verifica se houve melhorias		Estagiário	9	2	3	2,22	,441	,002	
		Experiente	11	2	3	2,91	,302		
Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos		Estagiário	9	1	3	2,00	,500	,002	
		Experiente	11	2	3	2,82	,405		
Utiliza feedbacks específicos e com conteúdo		Estagiário	9	1	2	1,89	,333	<,001	
		Experiente	11	2	3	2,91	,302		
Afetividade	Procura interagir igualmente com todos os alunos	Estagiário	9	2	3	2,22	,441	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
Observação Silenciosa	Observa todos os alunos e intervém de forma pertinente	Estagiário	9	1	3	1,89	,601	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		
	Ajusta a sua intervenção em função das necessidades observadas durante a aula	Estagiário	9	2	2	2,00	,000	<,001	
		Experiente	11	3	3	3,00	,000		

No domínio da apresentação e comunicação da aula, as diferenças entre grupos foram particularmente evidentes. Os professores experientes atingiram o valor máximo na clareza e objetividade das instruções ($M = 3,00$), ao passo que os estagiários apresentaram médias inferiores ($M = 2,33$; $p = ,002$). Este padrão confirma a relação entre experiência profissional e estabilização de rotinas comunicacionais eficazes, traduzidas na capacidade de simplificar instruções, reduzir ambiguidades e adequar o discurso às

características do grupo (Morgan & Kingston, 2008). Esta competência não só aumenta o tempo útil de empenhamento motor, como favorece compreensões mais rápidas e precisas por parte dos alunos.

As diferenças acentuam-se na gestão do tempo e do espaço, onde os professores experientes demonstraram elevada intencionalidade no posicionamento, monitorização global da turma e antecipação de constrangimentos ($M = 3,00$), enquanto os estagiários revelaram maior dificuldade em assegurar simultaneamente observação, controlo e apoio pedagógico (médias entre 2,00 e 2,22; $p < ,001$). Estes resultados corroboram estudos que descrevem a gestão da aula como uma competência altamente dependente da experiência e da consolidação de rotinas pedagógicas estáveis (Hastie & Siedentop, 2006).

No que diz respeito ao feedback, uma das dimensões centrais da eficácia pedagógica, as diferenças foram igualmente marcantes. Os professores experientes apresentaram maior frequência, diversidade e especificidade dos feedbacks, ao valorizar comentários corretivos, reforços positivos e questões orientadas para a autorregulação ($M \approx 2,82-2,91$; $p < ,01$). Os estagiários, por sua vez, recorreram a feedbacks mais genéricos e menos sistemáticos, o que revelou menor consistência na verificação da eficácia das correções. Este padrão encontra suporte em investigações que demonstram que a perícia docente se traduz na capacidade de monitorizar a aprendizagem de forma contínua, ajustando a intervenção ao que os alunos revelam em cada momento (Rink, J. E., 2014)

Relativamente ao clima e à relação pedagógica, ambos os grupos apresentaram valores elevados, o que demonstra que a dimensão relacional constitui uma preocupação transversal. Ainda assim, os professores experientes revelaram maior eficácia na resolução de comportamentos desvio ($M = 2,82$ vs. 2,22; $p = .009$) e na interação equitativa com todos os alunos ($M = 3,00$ vs. 2,22; $p < .001$), aspetos que evidenciam uma abordagem mais orientada para a antecipação e prevenção, própria de níveis mais avançados de desenvolvimento profissional. Rink, J. E. (2014) descrevem precisamente esta diferença, ao indicar que professores iniciantes tendem a privilegiar respostas imediatas e reativas, enquanto os experientes demonstram uma abordagem mais preventiva, ajustando estratégias em função das características dos grupos

Por último, a capacidade de observação e regulação em tempo real, uma competência crítica para a eficácia docente, destacou-se como uma das áreas de maior

discrepância. Enquanto os professores experientes obtiveram o valor máximo em “observa todos os alunos e intervém de forma pertinente” e “ajusta a intervenção às necessidades observadas”, os estagiários situaram-se entre 1,89 e 2,00 ($p < ,001$), o que revela maior dificuldade na leitura global da aula e na priorização das intervenções. Estes resultados reforçam a ideia de que a consciência situacional se desenvolve progressivamente e depende da consolidação de experiência em contexto real (Hastie & Siedentop, 2006).

Importa destacar que a comparação entre ciclos de ensino não revelou diferenças estatisticamente significativas entre o 2.º ciclo, o 3.º ciclo e o ensino secundário, sugerindo que as práticas observadas são relativamente homogêneas entre níveis. Este resultado poderá estar relacionado com a cultura profissional consolidada e com abordagens metodológicas consistentes dentro da escola de acolhimento. Este padrão reforça que, independentemente do ciclo, a experiência profissional emerge como fator diferenciador mais relevante.

Em conjunto, estes resultados oferecem uma leitura rigorosa e fundamentada da prática docente observada, constituindo um suporte objetivo para a reflexão pessoal desenvolvida na secção seguinte.

5.4. Reflexão Pessoal e Construção da Identidade Docente

A realização das assistências às aulas constituiu um dos processos mais significativos do meu percurso de estágio, o que permitiu compreender, de forma concreta, a complexidade do ensino da EF. A observação direta de diferentes intervenções, em distintos ciclos de ensino e com docentes em vários níveis de desenvolvimento profissional, evidenciou que o ato de ensinar se traduz num conjunto contínuo de decisões, ajustamentos e interpretações que dificilmente são aprendidos apenas através do estudo teórico. Tal como sublinha Berliner (2004), a prática docente caracteriza-se por exigências cognitivas elevadas, tomadas de decisão rápidas e constante adaptação ao contexto.

A utilização de instrumentos de registo estruturado possibilitou uma leitura mais consciente da ação pedagógica, tornando a observação um exercício de interpretação e não apenas de descrição. Esta dimensão analítica, destacada por Amado (2017) no âmbito da observação educativa, permitiu identificar padrões de intervenção, reconhecer

fragilidades e compreender como determinadas opções metodológicas influenciam a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Observar passou a significar compreender a lógica da ação docente.

A observação de professores experientes assumiu um papel central na construção da minha identidade profissional. A fluidez com que regulavam a aula, a consistência do feedback, a organização das transições e o posicionamento estratégico permitiram-me visualizar, em contexto real, características associadas ao domínio profissional. Como descrevem Hastie e Siedentop (2006), a ação dos professores experientes assenta numa leitura ecológica da aula que combina antecipação, intencionalidade e capacidade de resposta imediata às necessidades emergentes. A análise destas práticas ajudou a internalizar princípios de atuação e a compreender a distância que separa o domínio teórico da competência pedagógica em ação.

Em contrapartida, as observações realizadas a professores estagiários revelaram desafios característicos das fases iniciais da docência, como a menor consistência na gestão do tempo, o posicionamento menos eficaz ou a irregularidade na qualidade do feedback, sendo estas fragilidades amplamente documentadas na literatura (Morgan & Kingston, 2008). Longe de serem meras falhas, estas evidências constituíram um espelho formativo que me permitiu refletir sobre as minhas próprias práticas, identificar áreas prioritárias de melhoria e reconhecer a natureza progressiva do desenvolvimento profissional.

A observação contínua da totalidade das aulas lecionadas pela minha colega de estágio consistiu igualmente um elemento formativo de particular relevância. Este acompanhamento sistemático permitiu não apenas analisar a evolução gradual da sua intervenção ao longo do ano, mas também desenvolver um processo colaborativo de reflexão, no qual a partilha de perceções, dúvidas e sugestões de melhoria se tornou uma prática regular. As reuniões diárias com o professor cooperante, realizadas após cada aula, reforçaram este exercício reflexivo, ao possibilitarem a análise conjunta de episódios pedagógicos relevantes, a identificação de alternativas metodológicas e o esclarecimento de decisões tomadas. Esta triangulação entre observação, diálogo entre pares e supervisão orientada contribuiu para um aprofundamento sólido da compreensão da ação docente e para o desenvolvimento de uma postura profissional mais crítica, consciente e sustentada.

Desta forma, através das observações, foi estimulada uma maior capacidade de observação com critério, essencial para compreender a dinâmica da aula e ajustar a intervenção em função das necessidades dos alunos. A capacidade analítica tornou-se mais robusta, o que permitiu relacionar decisões com efeitos concretos na aprendizagem. A tomada de decisão passou a ser mais consciente e fundamentada, suportada por uma compreensão mais profunda dos mecanismos que estruturam a intervenção docente.

Simultaneamente, a observação sistemática reforçou uma postura reflexiva, componente essencial da identidade profissional docente. Como sublinha Alarcão (2018), o desenvolvimento profissional ocorre num ciclo contínuo de ação, reflexão e reconstrução, e foi precisamente este processo que as assistências às aulas permitiram experienciar. Compreendi que ensinar implica flexibilidade, análise e capacidade de ajustar as estratégias às características dos alunos e aos objetivos.

Em síntese, este processo contribuiu para consolidar competências como a observação crítica, a análise pedagógica, a regulação baseada em evidência e a tomada de decisão fundamentada, pilares essenciais para a professora que pretendo ser: intencional, reflexiva, ajustada ao contexto e orientada para a melhoria contínua.

IV. Ações Científico-Pedagógicas

No EP do MEEFEBS, os núcleos de estágio assumiram a conceção e a implementação de duas intervenções científico-pedagógicas, que visavam articular a investigação, a formação inicial e a prática letiva, promovendo a partilha de saberes e metodologias entre docentes e estagiários. Além disso, foi uma oportunidade para os alunos estagiários aplicarem os seus conhecimentos de forma autónoma e colaborativa, em situações reais da intervenção educativa. Neste âmbito, foram delineadas duas intervenções de natureza científico-pedagógica, designadamente a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) e a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI).

1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A ACPC reuniu os núcleos de estágio do MEEFEBS e os respetivos orientadores, com o intuito de mobilizar a comunidade educativa regional para refletir sobre o papel atual e o futuro da EF. O evento, reconhecido pela Direção Regional de Educação, contou com representantes institucionais e escolares, docentes universitários, estagiários, alunos

e personalidades externas convidadas, num ambiente de partilha e valorização da formação docente.

Sob o tema “Educação Física e a Qualidade de Vida”, a ACPC desafiou os núcleos a propor intervenções relacionadas com problemáticas atuais ou práticas inovadoras que evidenciassem o contributo da disciplina para a promoção do bem-estar. O meu núcleo apresentou o módulo “A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas Habilidades Motoras, Satisfação e Motivação dos Alunos” (apêndice 10), visando destacar o potencial formativo da patinagem no contexto da EF.

1.1. Justificação do Tema e Objetivos

A presente secção reportou-se à fundamentação e definição dos objetivos associados ao módulo e ao artigo científico apresentados na ACPC. A escolha do tema decorreu da constatação de que, apesar de a patinagem estar formalmente integrada nas AE da disciplina de EF desde o 1.º ciclo, a sua abordagem efetiva permaneceu pouco frequente nas práticas letivas. Tal ausência contrastou com o potencial pedagógico da matéria, evidenciado por estudos que apontam melhorias significativas no equilíbrio, coordenação e motivação dos alunos decorrentes da prática da patinagem (Zhao, Wang, & Hou, 2020). Neste enquadramento, o trabalho científico procurou contribuir para a reflexão crítica sobre a valorização da patinagem como conteúdo curricular relevante, bem como para o alargamento das práticas docentes no contexto escolar.

O estudo teve origem na necessidade de colmatar essa lacuna, analisando o impacto da lecionação de uma UD de patinagem no desenvolvimento psicomotor e na perceção dos alunos e professores relativamente à inclusão desta matéria no currículo. A pertinência do tema foi reforçada pela implementação em contexto real de estágio, o que permitiu recolher dados empíricos diretamente associados à prática pedagógica. Assim, foram definidos os seguintes objetivos: (i) caracterizar a experiência prévia dos alunos com a prática da patinagem; (ii) avaliar a evolução das habilidades técnicas e motoras, nomeadamente ao nível da coordenação e do equilíbrio, após a implementação da UD; (iii) analisar os níveis de satisfação e motivação dos alunos relativamente à matéria; e (iv) aferir a perceção dos professores de EF acerca da patinagem enquanto conteúdo curricular. A concretização destes objetivos permitiu sustentar a relevância da temática e

fornecer dados significativos que fundamentaram a sua inclusão no planeamento letivo de forma segura, adaptada e pedagógica.

1.2. Planeamento

O planeamento da ACPC iniciou-se em outubro, envolvendo reuniões semanais entre os núcleos de estágio e os orientadores, nas quais foram definidos a data e o local, a calendarização do programa e a distribuição de responsabilidades. As datas ficaram agendadas para os dias 7 e 8 de fevereiro, sendo escolhido o Madeira Tecnopolo pela sua adequação logística. Foram assegurados aspetos como a creditação junto da Direção Regional de Educação, a angariação de patrocinadores, a elaboração de materiais de divulgação e a preparação do espaço. A organização contemplou ainda a criação de equipas funcionais e a colaboração de voluntários, de modo a garantir as condições necessárias ao normal funcionamento do evento.

No que concerne à intervenção científica, o núcleo selecionou o tema “A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas Habilidades Motoras, Satisfação e Motivação dos Alunos”, tendo realizado uma revisão de literatura aprofundada e delineado um estudo experimental assente na comparação entre um grupo de controlo e um de intervenção. A UD de patinagem, composta por 10 aulas, foi acompanhada por testes motores, técnicos e questionários aplicados a alunos e professores, o que possibilitou a recolha de dados comparativos para análise. Os resultados foram sistematizados num artigo científico e apresentados no Módulo 1 da ACPC, o que constituiu uma oportunidade de partilha do trabalho desenvolvido e de reflexão sobre o contributo da matéria no currículo de EF.

1.3. Concretização

A concretização da ACPC resultou de uma estreita articulação entre o planeamento prévio e a capacidade de adaptação às exigências práticas do evento. No primeiro dia, os estagiários asseguraram a preparação dos espaços, a organização do secretariado e a logística associada ao *coffee break*, de modo a garantir a receção adequada dos participantes. A cerimónia de abertura contou com momentos culturais e intervenções institucionais, seguindo-se a realização dos simpósios iniciais e da primeira sessão de artigos científicos. O evento contou ainda com a presença de representantes institucionais e docentes da região, o que reforçou a sua relevância no panorama educativo. O

encerramento do dia implicou a reorganização dos espaços e a preparação para o dia seguinte.

No segundo dia, a parte da manhã foi dedicada à realização de novos simpósios e, durante a tarde, o núcleo de estágio inaugurou a sessão com a apresentação do Módulo 1. O programa encerrou com a segunda sessão de artigos científicos, após a qual se procedeu à arrumação e limpeza do espaço, concluída na segunda-feira seguinte com a devolução de materiais.

O meu envolvimento enquanto estagiária caracterizou-se por uma participação ativa e diversificada em todas as fases do evento. Antes da ação, colaborei na angariação de patrocínios, na preparação de materiais de apoio e no design gráfico associado à sessão de artigos científicos. Durante o evento, destaco, na cerimónia de abertura, a minha interpretação musical, a apresentação das sessões como apresentadora e, sobretudo, a defesa do módulo desenvolvido em coautoria com a sua colega de núcleo. Este percurso permitiu-me desenvolver competências relevantes para a docência e para a gestão de projetos educativos, designadamente a comunicação institucional, a gestão de recursos, o trabalho em equipa e a resolução de imprevistos em contexto real.

1.4. Reflexão

A realização da ACPC constituiu um marco relevante no percurso do estágio, não apenas pela sua dimensão institucional, mas sobretudo pelo contributo formativo que proporcionou. A ação configurou-se como um contexto autêntico de gestão de projeto educativo, no qual os estagiários mobilizaram competências de planeamento, organização, liderança e comunicação institucional, aplicadas em situações reais e com impacto direto na comunidade educativa. Estas competências alinham-se com o estipulado no Decreto-Lei n.º 79/2014, que prevê a iniciação à prática profissional como eixo central da formação docente, integrando a planificação, a avaliação e a participação em atividades de desenvolvimento organizacional e curricular.

Entre os aspetos positivos destacou-se a cooperação entre núcleos de estágio, que possibilitou a divisão equilibrada de responsabilidades e fomentou um espírito de corresponsabilização. A logística foi globalmente eficiente, em particular na mobilização de recursos materiais e humanos, na preparação antecipada dos espaços e na angariação de patrocinadores. Estes contributos reforçaram a dimensão prática da ação, o que criou

condições favoráveis à realização do programa científico e pedagógico. A estabilidade espacial, decorrente do facto de o evento ter decorrido integralmente no Madeira Tecnopolo, simplificou os processos organizativos e contribuiu para uma maior fluidez logística. Também a cerimónia de abertura, marcada pela presença de momentos culturais e institucionais, constituiu um elemento agregador que valorizou o ambiente da ação e simbolizou a sua relevância regional, em alinhamento com o Perfil Profissional do Professor, ao destacar a importância do trabalho colaborativo, da liderança partilhada e da comunicação com a comunidade educativa (Ministério da Educação, 2011).

Ainda assim, o evento evidenciou fragilidades que merecem uma análise crítica. Ao nível da comunicação institucional, verificou-se um lapso no envio de informação para os canais oficiais, o que limitou a divulgação e reduziu a adesão do público. Para prevenir situações semelhantes, será essencial recorrer a plataformas oficiais, como o “Interagir”, garantindo o alcance e a fiabilidade. A instabilidade do programa, agravada pelo cancelamento de preletores em cima da hora, obrigou a sucessivas reformulações, revelando a necessidade de definir suplentes e de proceder a revisões mais rigorosas dos materiais de apoio.

No que diz respeito à gestão dos recursos humanos, a coordenação dos voluntários mostrou-se igualmente limitada, em virtude da ausência de um guião claro e atempado. A indefinição das suas funções e a falta de compromisso de alguns colaboradores originaram desequilíbrios na distribuição de tarefas, sobretudo em momentos em que os estagiários estavam envolvidos em apresentações, o que originou sobrecarga de funções em determinados momentos. Para mitigar esta limitação, seria pertinente implementar estratégias como a nomeação de subresponsáveis por função e a clarificação das instruções com antecedência suficiente. Também o secretariado registou dificuldades, designadamente pela entrega tardia das listagens e pela ausência de critérios claros na organização das assinaturas. A solução encontrada no segundo dia, ao permitir assinaturas em momentos específicos, revelou-se mais equilibrada e deverá servir de referência para edições futuras.

No balanço global, a ACPC revelou-se uma experiência formativa exigente, mas de elevado valor pedagógico. Apesar das fragilidades identificadas, estas constituíram oportunidades de aprendizagem que potenciaram o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente como gestão de tempo, a resolução de imprevistos, a

capacidade de adaptação em contextos dinâmicos e a comunicação institucional, sendo estas dimensões amplamente reconhecidas na literatura como fundamentais na formação inicial de professores de EF (Aparicio-Herguedas et al., 2023). A capacidade de transformar dificuldades em estratégias de melhoria futuras representa, em si mesma, uma competência profissional relevante, na medida em que revela o pensamento crítico, reflexão e compromisso com a melhoria contínua da prática pedagógica, o que potencia assim o carácter formativo da ação.

Após a análise crítica do evento na sua globalidade, importa agora centrar a reflexão na intervenção científica desenvolvida pelo núcleo de estágio. Neste sentido, a apresentação do Módulo 1, subordinado ao tema “*A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas Habilidades Motoras, Satisfação e Motivação dos Alunos*”, caracterizou-se como um momento de valorização científica e pedagógica. A intervenção decorreu de forma clara e fundamentada, sustentada numa preparação sólida e numa comunicação objetiva, que privilegiou a exposição de informação essencial em detrimento de conteúdos excessivos. Esta opção metodológica favoreceu a compreensão por parte da audiência, permitindo a todos os presentes acompanhar com clareza os objetivos, procedimentos e resultados do estudo.

Desta forma, o desempenho núcleo de estágio, pautou-se por uma postura confiante e pela capacidade de responder de forma assertiva às questões colocadas, evidenciando domínio do tema e segurança na argumentação. A interação gerada no final da apresentação constituiu um dos pontos mais enriquecedores da sessão, demonstrando o interesse suscitado pela investigação e potenciando um espaço de diálogo e partilha entre as estagiárias e o público. Ainda que a apresentação tenha ultrapassado ligeiramente o tempo estipulado, tal facto não comprometeu a qualidade global da intervenção, antes reforçou a relevância e a densidade dos resultados obtidos.

A reduzida adesão do público constituiu uma limitação alheia, possivelmente relacionada com a coincidência temporal com o final da sessão da manhã. Não obstante, os participantes presentes revelaram envolvimento significativo e manifestaram apreço pela pertinência da temática. Este episódio reforçou a importância de ajustar a calendarização e de adotar estratégias para maximizar a participação em futuras edições.

Em termos formativos, a experiência proporcionou o desenvolvimento de competências de comunicação científica, de síntese e de argumentação, amplamente reconhecidas como essenciais no percurso de profissionalização docente. De acordo com Weeldenburg et al. (2024), processos de formação que incorporam reflexão estruturada e análise metodológica potencializam significativamente a qualidade da comunicação das práticas e a capacidade de justificar pedagogicamente as decisões tomadas no contexto educativo. Simultaneamente, a participação ativa na ACPC potencializou aprendizagens ligadas à gestão de projetos, ao trabalho colaborativo e à valorização da produção científica em EF, o que confirmou a ação como um espaço privilegiado de formação e de partilha profissional.

2. Ação Científico Pedagógica-Individual

A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) configurou-se como uma intervenção formativa dirigida aos docentes da escola de estágio, concebida pela estagiária com o propósito de valorizar as práticas pedagógicas na disciplina de EF. O tema explorado foi “A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas” (apêndice 11), o que possibilitou estabelecer continuidade com a ACPC e reforçar a coerência do trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

A intervenção estruturou-se em dois grandes momentos: um diagnóstico das perceções e necessidades de professores e alunos relativamente à patinagem, seguido de uma ação de formação com componente teórica, prática e reflexiva, apoiada pelo desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica digital. Esta abordagem visou responder à ausência recorrente da patinagem nos planos curriculares e criar condições para a sua implementação de forma fundamentada e segura.

2.1. Justificação do Tema e Objetivos

A definição da temática desta ACPI foi previamente delineada, tendo a sua pertinência sido posteriormente sustentada pelos dados recolhidos através de questionários aplicados a 566 alunos e 23 professores da escola de estágio. A análise das respostas evidenciou uma valorização generalizada da Patinagem como conteúdo pertinente no ensino da EF. No que toca aos alunos, apenas 34% consideraram pouco ou nada pertinente o que refletiu uma elevada receptividade à sua eventual inclusão nas aulas. Já os professores, por sua vez, reconheceram o seu potencial pedagógico, e evidenciaram

os benefícios tanto ao nível do desenvolvimento motor, como ao da motivação e da diversidade curricular.

Apesar da valorização expressa, a realidade escolar revela uma discrepância entre a percepção da importância da matéria e a sua efetiva implementação. Os dados revelaram que 78% dos alunos inquiridos afirmaram nunca ter praticado patinagem no âmbito da disciplina ao longo do seu percurso escolar, evidenciando uma clara ausência deste conteúdo na sua experiência letiva. Esta tendência foi confirmada pelos docentes: apenas um dos treze professores abordou a matéria com regularidade, sendo que a maioria a incluiu apenas de forma pontual ou ocasional.

As principais justificações apresentadas pelos professores para essa escassa implementação recaem sobre fatores como a ausência de formação específica, a insegurança técnica e a falta de materiais adequados, o que limitou a abordagem de conteúdos alternativos e inibiu a diversificação da experiência motora dos alunos. Este conjunto de constrangimentos configurou uma barreira relevante à inovação pedagógica e ao enriquecimento curricular.

Face a este cenário, esta ação teve como principal propósito contribuir para a valorização da Patinagem Artística (PA) enquanto conteúdo pertinente da EF, de modo a promover condições para a sua integração planeada e sustentada. Assim, foram delineados os seguintes objetivos orientadores: (i) Identificar a experiência e motivação dos alunos para a prática da patinagem; (ii) Aferir a percepção dos professores em relação à abordagem da patinagem nas aulas de EF acerca da patinagem enquanto matéria de ensino; (iii) Promover a introdução da PA, nas aulas EF e (iv) Partilhar estratégias didático-pedagógicas com os professores para a abordagem da PA nas aulas de EF.

Com base nesses princípios, a presente ACPI procurou responder a necessidades concretas diagnosticadas na escola, tendo em vista a formação contínua dos docentes e a inovação pedagógica, através da integração de uma matéria pouco explorada que contribuiu para uma EF mais abrangente, inclusiva e ajustada ao contexto educativo atual.

2.2. Planeamento

Com o intuito de assegurar uma organização eficiente e potenciar a participação dos docentes, foi realizado um planeamento prévio detalhado, que contemplou todos os aspetos inerentes à preparação e execução da ação de formação.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise rigorosa dos horários dos professores, com o objetivo de identificar a data e o horário mais adequados à realização da sessão, de modo a maximizar a participação. A partir desta análise, foi agendada a formação e elaborado um cartaz informativo contendo os dados essenciais, nomeadamente o tema, a data, a hora e o local. Este cartaz foi afixado nas instalações desportivas e na sala de professores e, para assegurar uma divulgação mais ampla, foi igualmente enviado através do email institucional e partilhado num grupo restrito de docentes de EF na plataforma WhatsApp.

Paralelamente, foi elaborado um convite formal e entregue pessoalmente a cada professor de EF. No momento da entrega, foi solicitado que os docentes assinassem um comprovativo da receção e da aceitação da participação.

No que respeita aos aspetos logísticos, solicitei à diretora de instalações o espaço apropriado para a realização da formação e os materiais indispensáveis ao bom desenvolvimento da atividade. Atendendo à escassez de patins na escola, foi igualmente formalizado um pedido à Direção de Serviços do DE da RAM, concretamente à secção de patinagem, para o fornecimento dos equipamentos necessários.

A ação de formação realizou-se no dia 20 de março de 2025, entre as 15h00 e as 17h00, com a seguinte estrutura horária:

- 15h00 – Receção dos participantes
- 15h10 – Componente Teórica: Patinagem Artística
- 15h30 – Componente Prática: Patinagem Geral
- 16h00 – Componente Prática: Patinagem Artística
- 17h00 – Encerramento e momento de socialização

\ Esta organização assegurou uma abordagem integrada das duas vertentes da patinagem, combinando momentos de exposição teórica com atividades práticas ajustadas à realidade escolar e às necessidades dos docentes participantes, o que criou condições propícias ao cumprimento dos objetivos pedagógicos delineados.

2.3. Concretização

A ação de formação contou com a participação de 18 elementos: 9 docentes de EF, três professores estagiários, quatro alunos do 10.º ano do Curso Técnico de Desporto todos pertencentes à instituição onde decorreu o EP e ainda dois docentes da Universidade da Madeira (UMa), ambos orientadores científicos. Cerca de trinta minutos antes do início, procedeu-se à preparação do espaço e dos materiais, de modo a garantir as condições logísticas e de segurança necessárias, seguindo-se a receção dos participantes.

A formação estruturou-se em duas componentes: teórica e prática. A primeira, consistiu numa apresentação expositiva, elaborada na plataforma *Canva*, onde se abordaram os princípios fundamentais da PA, com destaque para os elementos técnicos de iniciação e os materiais utilizados. Foram igualmente analisados os resultados dos questionários aplicados a alunos e professores, com o intuito de promover uma reflexão crítica sobre a pertinência e as condições de implementação da matéria em contexto escolar. Nesta fase, apresentou-se ainda uma ferramenta pedagógica digital concebida como suporte didático, onde continha progressões pedagógicas, exercícios técnicos e orientações de segurança para a lecionação da patinagem.

Na componente prática, introduziram-se os elementos básicos de iniciação, incluindo posturas, técnicas de deslize, quedas seguras e regras fundamentais de segurança. Posteriormente, os participantes realizaram circuitos de progressão diferenciados, adaptados a níveis distintos de proficiência, sendo ainda exploradas estratégias de auxílio entre pares para aumentar a confiança dos praticantes. Seguiram-se jogos lúdicos que integraram as técnicas aprendidas, o que assegurou a participação ativa e o envolvimento. No âmbito da patinagem de patinagem artística, foram propostas pequenas sequências coreográficas, individuais e coletivas, que valorizaram a expressividade e a dimensão estética da matéria.

A sessão encerrou com um momento de reflexão conjunta entre os participantes, no qual foram partilhadas percepções sobre a ação, seguido de um breve convívio informal que favoreceu a interação entre os presentes. Numa fase posterior, foi aplicado um questionário de avaliação e satisfação, elaborado em *Google Forms* (apêndice 12) e enviado por via digital, com o intuito de garantir o registo sistemático do feedback.

2.4. Reflexão

A realização da ação de formação representou uma experiência profundamente formativa, quer ao nível do planeamento, quer da execução, contribuindo de forma significativa para a valorização da PA enquanto conteúdo alternativo da disciplina de EF. A intervenção, ao articular componentes teóricas, práticas e reflexivas, promoveu não apenas a aquisição de competências técnicas e pedagógicas, mas também uma mudança de perceção relativamente à viabilidade da matéria em contexto escolar.

A componente prática assumiu-se como eixo central da formação, tendo sido dinamizada de acordo com o planeamento inicial, mas com adaptações às necessidades e ao nível de proficiência dos participantes. Foram introduzidas regressões e progressões pedagógicas que permitiram a todos acompanhar os exercícios, de modo a garantir simultaneamente segurança e envolvimento. A utilização de coreografias de grupo assumiu particular relevância para promover a cooperação, a inclusão e a dimensão expressiva da matéria, fatores que se alinham com a necessidade de diversificar as experiências motoras dos alunos. A presença de um docente com experiência prévia neste domínio enriqueceu a sessão através da partilha de conhecimentos e da colaboração prática, o que criou um ambiente de aprendizagem partilhada entre os professores.

Apesar da preparação cuidada, registou-se uma adesão inferior à prevista (18 participantes em vez de 30), o que condicionou ligeiramente a dinâmica do grupo. Este indicador foi atribuído a constrangimentos de horário, situação que evidencia a importância de reforçar a mobilização prévia através de estratégias de divulgação mais eficazes e de um contacto direto e personalizado com os docentes.

O questionário de avaliação, respondido por 11 participantes, evidenciou uma apreciação globalmente muito positiva, o que destacou a pertinência da temática, a aplicabilidade dos conteúdos e a clareza da condução da formação. As sugestões recolhidas apontaram, sobretudo, para a necessidade de alargar a divulgação e rever a calendarização, de modo a garantir maior participação em futuras iniciativas. A ferramenta pedagógica digital concebida foi considerada, neste sentido, um recurso didático relevante, acessível e adaptável, capaz de responder a lacunas identificadas pelos docentes, nomeadamente a falta de formação técnica e a escassez de recursos materiais.

De forma geral, a ação de formação demonstrou capacidade para promover reflexão pedagógica, estimular inovação e reforçar a colaboração entre docentes. Para

além de ter proporcionado aos professores um espaço de atualização e partilha, contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, permitindo consolidar competências de liderança, comunicação e inovação didática. A experiência de conceção, dinamização e avaliação de uma formação reforçou ainda a minha autonomia e a confiança no desempenho docente, enquanto fomentou uma atitude reflexiva e crítica indispensável à melhoria contínua da prática profissional. A relevância desta ação projeta-se também no futuro, podendo ser replicada noutros contextos escolares ou integrada em planos de formação contínua de professores de EF, contribuindo para uma prática mais abrangente e diversificada.

V. Atividades de Integração no Meio

A integração no meio escolar compreende um conjunto diversificado de experiências que ultrapassam a lecionação direta, envolvendo tanto o desenvolvimento dos alunos como o crescimento pessoal do professor estagiário. Neste capítulo enquadram-se, por isso, momentos de participação ativa na vida organizacional da escola, em instâncias de trabalho colaborativo e em espaços de decisão pedagógica, bem como atividades que proporcionam vivências educativas significativas aos alunos em contextos não formais. Estas experiências permitiram aprofundar a compreensão da escola enquanto estrutura complexa e interdependente, onde o contributo docente se articula com a comunidade educativa e onde a aprendizagem se constrói através da cooperação, da corresponsabilidade e do envolvimento de múltiplos agentes. Assim, constituíram oportunidades essenciais para fortalecer competências profissionais, consolidar uma prática reflexiva e contribuir para um percurso formativo alinhado com os princípios de uma educação integral e participativa.

1. Grupo Disciplinar 620 e 260 – Educação Física

No contexto da escola de acolhimento, o Grupo Disciplinar 620 e 260 EF integra todos os docentes da área, abrangendo os que lecionam do 2.º ciclo ao ensino secundário. Este grupo tem como missão central garantir a articulação pedagógica vertical e horizontal da disciplina, promovendo o diálogo profissional, a partilha de práticas e a gestão colaborativa dos processos de E-A.

Ao longo do ano letivo, este grupo reuniu-se com regularidade, em momentos definidos estrategicamente para garantir a presença obrigatória de todos os docentes. As

reuniões realizaram-se em horários previamente estipulados fora do período letivo (12h35-13h00), assegurando a participação integral dos membros e respeitando a dinâmica organizacional da escola.

As sessões de trabalho incidiram maioritariamente sobre a calendarização e a estruturação das atividades desportivas internas da escola, bem como sobre aspetos logísticos, organizativos e pedagógicos. Foram abordadas questões como a definição de datas e formatos das competições, a gestão de espaços e equipamentos desportivos, a atualização de normas orientadoras e a identificação de constrangimentos operacionais que interferem no quotidiano da disciplina. Adicionalmente, foram discutidas propostas de melhoria e ajustamentos metodológicos com base na experiência e nas especificidades dos diferentes ciclos de ensino.

Estas reuniões revelaram-se espaços de cooperação ativa e de deliberação, onde a escuta, a ponderação e o compromisso com a qualidade do ensino foram dimensões sempre presentes. A participação ativa dos professores, aliada ao espírito crítico e construtivo que caracterizou os encontros, permitiu uma reflexão contínua sobre a prática docente, promovendo uma cultura de trabalho colaborativo e pedagógico.

A inserção neste grupo e o envolvimento nas suas reuniões constituíram uma oportunidade enriquecedora do ponto de vista formativo, permitindo compreender os mecanismos internos de organização da disciplina, reforçar a importância do trabalho em equipa e desenvolver um sentido de pertença à comunidade educativa. Esta vivência demonstrou, de forma clara, que o papel do professor de EF ultrapassa a dimensão técnico-pedagógica e assume uma função relacional, institucional e integradora no seio da escola.

2. Atividades no Âmbito do Conselho de Turma

A participação nas reuniões do Conselho de Turma foi uma das experiências mais enriquecedoras do meu percurso de estágio, ao permitir-me compreender de forma mais próxima a dinâmica da escola que sustenta o acompanhamento dos alunos. Estes momentos de trabalho conjunto, entre docentes de diferentes áreas, revelaram-se fundamentais para perceber como se tomam decisões partilhadas e se constroem estratégias pedagógicas alinhadas com as necessidades concretas de cada turma.

Tive oportunidade de apresentar dados de caracterização da turma, recolhidos no âmbito da EF, relacionados com aspetos físicos, emocionais e sociais dos alunos, o que me desafiou a partilhar informação relevante num contexto formal e multidisciplinar. Esta experiência não só desenvolveu as minhas competências de análise e síntese, como também me mostrou o impacto que uma leitura mais completa do aluno pode ter na forma como o apoiamos, permitindo-me ainda a contribuir para o trabalho dos restantes docentes através do apoio à organização das dinâmicas de sala de aula, sobretudo no planeamento e facilitação das dinâmicas de grupo.

Adicionalmente, a presença nas reuniões de final de período permitiu-me observar a forma como as avaliações são discutidas de modo colaborativo, tendo em vista o bem-estar e o sucesso dos alunos. Este trabalho coletivo contribui para decisões pedagógicas mais conscientes, e reforçou em mim a ideia de que a educação exige diálogo, escuta e articulação contínua entre os vários intervenientes.

Em suma, estas vivências consolidaram a minha visão da escola como uma organização cooperativa, onde cada professor contribui ativamente para um projeto educativo comum, que ultrapassa as fronteiras da sua disciplina e se constrói em estreita articulação com os restantes profissionais.

3. Contribuições para a Comunidade de Educação Física

No âmbito do EP, a minha intervenção não se limitou à aprendizagem pessoal, procurei também deixar contributos significativos para a comunidade de EF. Nesse sentido, foram elaborados materiais pedagógicos, juntamente com a minha colega núcleo de estágio, complementares que, para além de apoiarem diretamente as aprendizagens dos alunos, se constituíram como recursos transferíveis e úteis para a prática futura de outros docentes.

Em primeiro lugar, foi elaborado um Banco de Alongamentos (apêndice 13), destinado a fornecer aos alunos uma referência para a execução autónoma de exercícios no final de cada aula. Este instrumento reuniu propostas diversificadas para todos os segmentos corporais, acompanhadas de uma breve explicação e exemplificação visual através de imagens, funcionando como guia prático e de fácil utilização. A criação deste recurso visou fomentar a autonomia dos discentes na adoção de hábitos de exercício

físico, aspecto salientado por Bento (2004), ao defender que a EF deve promover aprendizagens transferíveis para a vida quotidiana.

Posteriormente, foi produzido o Dossiê do MED (apêndice 14) aplicado à UD de Voleibol numa turma de 9.º ano. Este documento contemplou a estrutura da época desportiva, a calendarização, a descrição das funções atribuídas a cada elemento, a organização dos jogos e um banco de exercícios técnicos e táticos, configurando-se como um facilitador para futuros docentes que pretendam implementar o modelo. A pertinência deste material encontra sustentação no Modelo de Educação Desportiva, que, segundo Siedentop (1994) e Hastie (2011), valoriza a estruturação das épocas desportivas e a atribuição de papéis aos alunos como elementos centrais para aprendizagens significativas.

Por fim, foi desenvolvido um documento didático-pedagógico de Patinagem, construído no âmbito da ACPI e concebido a partir das AE (apêndice 15). A sua organização subdivide-se em diferentes segmentos da modalidade, incluindo patinagem de velocidade, patinagem artística, coreografias, jogos lúdicos, estratégias de segurança, erros frequentes e propostas de adaptação ao contexto escolar. Para além da descrição detalhada, o recurso integra ainda imagens e vídeos ilustrativos, reforçando a sua compreensão e aplicabilidade prática. A pertinência deste tipo de materiais é defendida por Graça e Mesquita (2015), ao sublinharem a relevância de recursos didáticos organizados e contextualizados que facilitem a adaptação das matérias ao ensino formal.

Em síntese, os materiais produzidos no âmbito do núcleo de estágio ultrapassaram a sua função imediata de apoio às aprendizagens da turma acompanhada, assumindo-se como um contributo duradouro para a comunidade de EF da escola. O Banco de Alongamentos, o Dossiê do MED em Voleibol e o Documento Orientador de Patinagem constituem instrumentos pedagógicos transferíveis, capazes de apoiar outros docentes na sua prática e de potenciar a qualidade das aprendizagens dos alunos. A sua pertinência é ainda mais evidente nas áreas em que os professores dispõem de menos referências ou recursos, como no caso da Patinagem, colmatando fragilidades frequentemente identificadas no ensino desta matéria. Neste sentido, a criação destes recursos pedagógicos revela-se uma mais-valia para a escola, não apenas pela sua utilidade imediata, mas sobretudo por consolidar um legado de inovação e partilha que valoriza o grupo disciplinar e promove o desenvolvimento integral dos discentes.

4. Visita à Pista de Atletismo de Câmara de Lobos

Enquadramento e Objetivos

A presente atividade teve como finalidade proporcionar aos alunos uma oportunidade de aprendizagem significativa, de modo a permitir o contacto direto com um espaço desportivo específico da modalidade de Atletismo e a exploração das suas diversas áreas. Esta experiência visou não apenas a valorização da prática motora em contexto especializado, mas também o alargamento da cultura desportiva dos alunos, reforçando a importância de integrar situações de ensino fora do espaço escolar tradicional. Como refere Bento (2004), a EF deve proporcionar vivências diversificadas que estimulem o desenvolvimento integral do aluno, tanto ao nível motor como social e cultural. Nesta mesma linha, Scapin & Costa (2020) sistematiza objetivos e estratégias que orientam o ensino do Atletismo para além do espaço formal da aula, reforçando a relevância de experiências práticas em contextos reais para a construção do conhecimento motor e para a consolidação de competências educativas.

A visita realizou-se no dia 9 de janeiro de 2025, entre as 8h30 e as 12h00, em articulação com a turma do ensino secundário lecionada pela minha colega de estágio. A atividade decorreu sob a responsabilidade das professoras estagiárias e do professor cooperante, assegurando-se, assim, a supervisão pedagógica e organizativa necessária.

O planeamento da atividade (apêndice 16) exigiu uma preparação cuidada, de modo a garantir a sua coerência pedagógica e logística. Numa primeira fase, foi definida a data e o horário mais adequados às duas turmas, tendo-se posteriormente solicitado o transporte escolar através de um docente responsável. Seguidamente, procederam-se aos pedidos formais de autorização aos professores das disciplinas cujas aulas coincidiam com o período da visita. Em paralelo, foi requerida à Direção Regional de Desporto (DRD) a cedência do espaço da Pista de Atletismo de Câmara de Lobos e à Associação de Atletismo da Região Autónoma da Madeira (AARAM) a disponibilização do material indispensável à realização das atividades. Após a confirmação destes procedimentos, foram entregues aos encarregados de educação (EE) as autorizações, assegurando-se a participação formalizada dos alunos.

No que diz respeito aos objetivos delineados, a atividade teve como objetivo geral proporcionar aos alunos uma experiência prática e educativa nas diferentes disciplinas do

Atletismo, de forma a potenciar o desenvolvimento de competências técnicas, motoras e sociais em contexto real de prática desportiva. De modo mais específico, pretendeu-se levar os alunos a experienciar as múltiplas disciplinas da modalidade, compreendendo os seus fundamentos técnicos e respeitando as normas e princípios essenciais; desenvolver competências motoras específicas, favorecendo a coordenação, a técnica e a superação individual numa lógica de progressão contínua; e promover o trabalho em equipa e o espírito competitivo saudável, valorizando o respeito mútuo, o fair play e a cidadania ativa.

Intervenção

À chegada ao recinto, os alunos foram organizados em grupos de trabalho e posteriormente distribuídos pelas diferentes estações previamente estruturadas. Estas contemplavam provas de velocidade com partida de blocos, estafetas com treino técnico de passagem do testemunho e competição de 4x100 metros, saltos em comprimento, altura e triplo salto, lançamentos do peso e do dardo, bem como corridas técnicas de marcha atlética e barreiras. A sessão culminou com uma competição final de marcha e de resistência, promovendo um momento coletivo de aplicação prática dos conteúdos.

A atividade foi concebida com o intuito de proporcionar uma vivência diversificada no âmbito do Atletismo, articulando exercícios de carácter técnico com tarefas de natureza mais competitiva. A presença de um professor da Associação de Atletismo da Madeira, bem como de um atleta convidado, contribuiu para enriquecer a experiência, aproximando os alunos de contextos de prática especializados.

Contudo, a intervenção implicou ajustamentos imediatos, uma vez que o espaço se encontrava parcialmente ocupado por atletas de alto rendimento. Esta circunstância obrigou a reduzir as distâncias previstas para as corridas e a reorganizar os grupos de modo a otimizar o tempo útil de prática e evitar períodos de inatividade. No decurso da sessão foram ainda introduzidas adaptações adicionais: as estafetas foram transferidas para o momento final, assumindo uma dimensão coletiva; a estação inicialmente dedicada exclusivamente aos lançamentos passou também a integrar exercícios de saltos; e as atividades de barreiras e marcha foram combinadas, permitindo que todos os alunos contactassem com ambos os conteúdos.

A sessão encerrou com provas coletivas de marcha atlética e de estafetas 4x100 metros, que potenciaram o espírito de grupo, a cooperação e a vivência competitiva saudável. A cooperação entre as professoras estagiárias, aliada ao recurso a estratégias diversificadas de ensino, como a demonstração, o feedback individualizado e a motivação constante, revelou-se essencial para garantir a eficácia pedagógica e a dinamização da atividade.

Reflexão

A visita à Pista de Atletismo de Câmara de Lobos revelou-se uma atividade pedagógica adequada ao nível dos alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de usufruir de um espaço especializado e de experimentar materiais específicos da modalidade, numa aproximação realista ao contexto desportivo. Esta oportunidade constituiu um momento enriquecedor, permitindo que a aprendizagem fosse mais significativa e contextualizada.

Os alunos demonstraram interesse e empenho ao longo de toda a atividade, mantendo elevados níveis de motivação e colaborando entre si num ambiente de cooperação. A participação conjunta de duas turmas revelou-se igualmente benéfica, fomentando o respeito, a empatia e a socialização entre diferentes grupos, fatores que contribuíram para um clima de aprendizagem positivo.

Do ponto de vista do PASEO, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de diversas áreas de competência, nomeadamente o “relacionamento interpessoal”, ao exigir cooperação e partilha no contexto de prática, o “desenvolvimento pessoal e autonomia”, através da adaptação a situações novas, e a “consciência e domínio do corpo”, resultante da experimentação das diferentes disciplinas do Atletismo (Despacho n.º 6478/2017). Simultaneamente, foram promovidos valores centrais como a responsabilidade, o respeito e a cidadania ativa, pilares fundamentais do perfil educativo definido para a escolaridade obrigatória.

Entre os aspetos a melhorar destaca-se a gestão do tempo em algumas estações, onde o tempo de espera poderia ter sido reduzido com uma maior antecipação de tarefas. Ainda assim, a capacidade de adaptação das professoras estagiárias foi determinante para assegurar que todos os alunos experienciassem as várias disciplinas inicialmente previstas.

Esta intervenção representou também um marco importante no meu percurso como futura professora, dado que implicou a planificação detalhada, a articulação com entidades externas, a gestão de imprevistos e a condução de uma aula em contexto diferente do habitual. Todos estes fatores contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências de organização, flexibilidade e liderança pedagógica.

Por último, importa salientar o impacto da atividade nos alunos que nunca tinham tido a oportunidade de contactar com uma instalação e materiais específicos do Atletismo. Para estes, a experiência assumiu um carácter ainda mais marcante, reforçando o valor da EF enquanto promotora de aprendizagens diversificadas, motivadoras e inclusivas.

5. Atividade de Extensão Curricular

A Atividade de Extensão Curricular (AEC) integrou-se no plano de estágio como uma componente obrigatória e promotora de ligação entre a escola e a comunidade educativa. Ao longo deste capítulo será apresentada o desenvolvimento da atividade desenvolvida.

5.1. Enquadramento Inicial

As Atividades de Extensão Curricular consistem em experiências educativas dinamizadas fora do contexto disciplinar formal, mas articuladas com os conteúdos e objetivos do currículo, visando a promoção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências transversais e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade. Estas iniciativas representam uma oportunidade para consolidar valores essenciais à formação integral dos alunos, como a cooperação, a cidadania ativa, a responsabilidade social e o respeito pelo meio envolvente.

No contexto do presente EP, realizado no âmbito do MEEFEBS, a AEC constituiu uma componente obrigatória e avaliativa, inserida nas linhas orientadoras do estágio. Esta atividade teve como pressuposto a obrigatoriedade de envolver, no mínimo, as turmas de intervenção pedagógica, sendo igualmente desejável a articulação com os professores do conselho de turma, os orientadores cooperantes e científicos, bem como os encarregados de educação (EE). Paralelamente, procurou-se a colaboração entre os diversos agentes educativos, promovendo um ambiente de maior proximidade e partilha de responsabilidades.

A organização da AEC foi conduzida exclusivamente por um dos núcleos de estágio afeto à escola onde decorreu a intervenção letiva no ano letivo 2024/2025. As turmas participantes foram uma turma do 9.º ano e uma turma do 12.º ano, correspondendo às turmas atribuídas às estagiárias do referido núcleo. A definição, o planeamento e a concretização da atividade foram desenvolvidos de forma colaborativa, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e favorecendo uma abordagem interdisciplinar e integradora.

5.1.1. Objetivos

Objetivos Gerais:

- Fomentar a participação ativa dos alunos, professores e EE numa experiência educativa partilhada, de modo a promover o envolvimento de todos os intervenientes num contexto informal e colaborativo;
- Desenvolver competências de cooperação, comunicação e resolução de problemas através de atividades lúdico-pedagógicas, incentivando o trabalho em equipa e o espírito de entreajuda;
- Valorizar o contacto com a natureza enquanto espaço educativo alternativo, numa lógica de reforçar a ligação entre a escola e a comunidade num ambiente propício à interação, ao bem-estar e à criação de memórias significativas.

Objetivos Específicos:

- Promover o envolvimento ativo dos EE na dinâmica escolar, através da sua participação direta em atividades partilhadas com os alunos e professores;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos, envolvendo-os na organização e execução da atividade;
- Estimular competências de cooperação e comunicação interpessoal, através de desafios lúdico-pedagógicos que exigem trabalho em equipa;
- Potenciar a criatividade, o pensamento crítico e a resolução colaborativa de problemas, mediante atividades que exijam uma análise conjunta e tomada de decisão;
- Incentivar a prática de AF em contacto com a natureza, numa lógica de promover hábitos de vida saudáveis e a valorização do meio envolvente;

- Criar um ambiente de bem-estar e partilha, que favoreça relações positivas entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

5.2. Planeamento

O processo de planeamento da AEC iniciou-se com aproximadamente dois meses de antecedência, permitindo uma preparação atempada, colaborativa e ajustada às necessidades pedagógicas e logísticas. Após diversas reuniões com os orientadores cooperante e científico, foi consensualmente definida a realização da atividade no Montado do Pereiro, um espaço natural que possibilita experiências diferenciadoras num contexto não formal de aprendizagem, de modo a favorecer o contacto com a natureza e a dinamização de dinâmicas de grupo.

A data da atividade foi estipulada para o dia 6 de junho (sexta-feira) de 2025, entre as 14h00 e as 21h00, tendo sido escolhida por coincidir com o encerramento do ano letivo e pelo facto de ambas as turmas envolvidas não possuírem aulas no período da tarde. Neste sentido, o horário estabelecido revelou-se o mais adequado, facilitando a participação dos EE e ajustando-se à disponibilidade dos alunos.

Com o intuito de delinear uma atividade diversificada e bem estruturada, foi realizado um contacto com um docente da escola com experiência na organização de dinâmicas de *Team Building*. Esta colaboração permitiu recolher sugestões de jogos, conhecer a organização ideal do espaço e estruturar o sistema de pontuação e de rotação entre estações de jogo. Posteriormente, foi realizada uma reunião com este professor para definir os materiais a disponibilizar para cada dinâmica, a localização de cada atividade, os recursos humanos necessários e, já perto da data do evento, foi-nos comunicado que os alunos teriam ainda a possibilidade de experimentar uma atividade de slide, potenciando ainda mais a dimensão vivencial da experiência.

Em paralelo, foi aplicado um questionário de auscultação aos EE (apêndice 17) com o objetivo de identificar a sua disponibilidade para participar e colaborar na atividade. Após confirmação da presença dos alunos e respetivos familiares, foram distribuídas autorizações, e criado um grupo de comunicação via WhatsApp por turma, o qual permitiu partilhar informações logísticas relevantes e recolher dados úteis, como os EE disponíveis e os meios de transporte de regresso.

De modo a garantir a participação da comunidade escolar mais alargada, foram enviados convites formais aos professores do conselho de turma através dos diretores de turma, bem como aos professores de EF, por mensagem privada. Procedeu-se ainda ao convite presencial aos membros do Conselho Executivo da escola, reforçando o envolvimento institucional.

No que diz respeito à organização logística, foram realizadas várias reuniões com os orientadores com o intuito de definir os bens materiais, géneros alimentares e recursos necessários à concretização da atividade. Foi efetuado um levantamento exaustivo dos materiais essenciais para os jogos e para a componente alimentar (lanche e jantar). Paralelamente, procedeu-se à elaboração de uma listagem detalhada dos bens materiais necessários à concretização das atividades, permitindo uma organização eficiente dos recursos a adquirir e a distribuir. Apesar de terem sido contactados vários patrocinadores (nomeadamente Continente, Pingo Doce, Inocentro, Empresa de cervejas da Madeira e a Gesba), apenas o Inocentro e a Gesba deram resposta positiva.

Devido à ausência de resposta por parte da maioria das entidades contactadas para apoio alimentar, nomeadamente os hipermercados, procedeu-se a um levantamento dos géneros alimentares necessários para o lanche e para o jantar. Para colmatar essas necessidades, contou-se com a colaboração dos alunos e pais, aos quais foi atribuída a responsabilidade de contribuir com os alimentos definidos, de forma partilhada e organizada.

Com o intuito de garantir o bom funcionamento da atividade e colmatar algumas necessidades logísticas, foi solicitado o apoio de familiares e amigos das estagiárias. A sua colaboração revelou-se fundamental, tanto na supervisão e dinamização das estações de jogo, como na confeção e apoio à distribuição do jantar, de modo a contribuir de forma significativa para a concretização da atividade em condições organizadas e seguras.

O transporte de ida foi assegurado com o apoio do Conselho Executivo, que assumiu integralmente os custos, após contacto formal. Importa referir que foi igualmente solicitado o devido parecer e autorização ao Instituto das Florestas e Conservação da Natureza para a utilização do espaço e da casa de abrigo, fora do seu horário de funcionamento habitual.

A nível organizativo, foram também definidas antecipadamente as equipas, bem como as respetivas tarefas a desempenhar ao longo da atividade. Dois dias antes da

concretização da atividade realizou-se uma visita prévia ao local com o objetivo de identificar e delimitar os espaços destinados aos diferentes jogos. Paralelamente, procedeu-se à produção de materiais gráficos e simbólicos, tais como sinalética de orientação no terreno, certificados de participação, medalhas para entrega simbólica e uma moldura decorativa para registo fotográfico do evento.

5.2.1. Recursos Humanos, Materiais e Financeiros

A atividade contou com a participação de diversos recursos humanos essenciais para o seu bom funcionamento. Estiveram envolvidos 20 alunos, pertencentes às turmas de intervenção, 11 professores (entre os quais professores de EF, professores estagiários e orientadores cooperante e científico), 17 EE e familiares, bem como 7 voluntários nomeadamente familiares e amigos das professoras estagiárias. A colaboração de todos foi determinante para a dinamização das atividades, apoio logístico e momentos de convívio, contribuindo para a concretização da iniciativa de forma articulada.

No que toca aos recursos materiais, foram necessários os seguintes:

Tabela 5 - Distribuição de recursos materiais da AEC

Dinâmicas		Materiais
Jogos	1. Lixo Tóxico	Cordões, cones, bola de ténis e fita vermelha;
	2. Lagarta	Lona e sinalizadores;
	3. Tiro ao Boneco	Bonecos, corda, bola e arcos;
	4. Poing	Bolas de plástico, cordões, baldes de pontos;
	5. Skies	Skis e sinalizadores;
	6. Arcos	Arcos, barras amarelas, sinalizadores;
	7. Extra	Arcos, flechas e alvos, bola de voleibol e de futebol, coluna de música;
Slide		Material próprio da empresa;
Construção do Abrigo		Materiais recicláveis e naturais;
Material Diversificado		Fita-cola, fita sinalizadora, tesoura, canetas, pranchetas, micas, extensão;
Confeção do jantar e para a limpeza do espaço		Panela, fogão, garrafa de gás, panos, esponja, esfregona, balde, vassoura, pá, pratos e talheres recicláveis, produtos de limpeza,

	utensílios de cozinha, guardanapos, papel higiénico, sacos do lixo, geleiras, mesas e cadeiras.
--	---

No que concerne aos recursos financeiros, a realização da atividade implicou um conjunto de despesas essenciais para garantir o seu normal funcionamento e a qualidade das condições disponibilizadas aos participantes. Os custos ascenderam a 136,92€, valor que incluiu a aquisição de bens alimentares (sumos, águas, frango, linguiça e azeite), utensílios descartáveis (pratos, talheres, copos, papel de cozinha, papel de alumínio e sacos do lixo), bem como materiais logísticos, como fita sinalizadora e impressões. Este montante foi repartido entre as professoras estagiárias e os seus orientadores cooperante e científico. Para além destes recursos, importa destacar o contributo dos professores orientadores, que ofereceram as medalhas entregues simbolicamente aos participantes.

5.2.2. Contribuição da Comunidade Educativa

A realização da AEC só foi possível graças à forte mobilização da comunidade educativa, cuja participação ativa e diversificada contribuiu significativamente para o êxito da iniciativa. Alunos, encarregados de educação, professores e voluntários envolveram-se em múltiplas frentes, assumindo responsabilidades logísticas, organizativas e colaborativas, num espírito de entreatajuda e compromisso com o sucesso coletivo.

Em primeiro lugar, a componente alimentar contou com a colaboração de um voluntário responsável pela confeção do jantar no local, assegurando que todos os participantes pudessem usufruir de uma refeição quente em condições de conforto e segurança. Paralelamente, os alunos e respetivos encarregados de educação participaram de forma ativa na partilha de géneros alimentares, contribuindo com diversos produtos quer para o lanche, quer para o jantar. Esta partilha planeada permitiu colmatar a ausência de apoios externos e fomentar uma lógica comunitária de cooperação e corresponsabilidade.

A dinâmica dos jogos foi igualmente enriquecida com a participação de professores e elementos voluntários, que desempenharam funções de orientação, arbitragem e supervisão das diferentes estações. A sua presença permitiu garantir a fluidez

das atividades, o cumprimento das regras previamente estabelecidas e a segurança dos alunos, promovendo simultaneamente uma interação positiva entre diferentes membros da comunidade escolar.

No momento da refeição, os alunos e encarregados de educação desempenharam tarefas fundamentais para a organização e bom funcionamento do espaço. Estas incluíram a distribuição de pratos, copos, talheres e guardanapos pelas participantes, a disposição dos alimentos (sumos, águas, batatas e sobremesas) nas mesas, e a supervisão do espaço de refeição, assegurando que todos tinham acesso aos recursos necessários para realizar a refeição com conforto.

Após o jantar, novamente os alunos, EE e professores contribuíram para a recolha do lixo, a separação de utensílios descartáveis e a limpeza do espaço de refeição e da zona onde decorreram as atividades, garantindo um ambiente limpo e acolhedor até ao final do evento. Contribuíram ainda para a arrumação e verificação do material utilizado, assegurando que todos os recursos ficavam em bom estado e prontos a ser reutilizados, revelando um elevado sentido de responsabilidade e preservação dos bens comuns.

Por fim, a documentação do evento, através de registos fotográficos e em vídeo, foi assegurada por um professor e um voluntário, permitindo não só a preservação das memórias da atividade, mas também a sua divulgação junto da comunidade educativa, valorizando a ação desenvolvida e os seus impactos.

Em síntese, a AEC revelou-se um verdadeiro espaço de construção coletiva, onde a articulação entre diferentes agentes educativos tornou possível uma vivência educativa alargada, promovendo valores como a entreatajuda, a responsabilidade partilhada e o sentido de pertença à comunidade escolar.

5.3. Fase de Realização

A concretização da atividade decorreu conforme planeado, com a presença ativa dos alunos das turmas de intervenção, dos professores envolvidos, dos encarregados de educação e de diversos voluntários. Embora tenha ocorrido um ligeiro atraso na saída da escola, esse desfasamento não comprometeu a estrutura geral da iniciativa, permitindo que a chegada ao local, a organização do espaço e o briefing inicial decorressem de forma tranquila e eficiente.

Após a divisão das equipas e a distribuição dos materiais orientadores, teve início o circuito de jogos cooperativos, composto por seis estações, dinamizadas por professores, voluntários e elementos da comunidade. A participação dos alunos revelou-se empenhada e entusiasta, com um ambiente pautado pela entreatajuda e pelo respeito mútuo. As pausas para lanche ou hidratação foram geridas autonomamente por cada equipa, garantindo que o ritmo de participação respeitasse as necessidades e interesses dos grupos, sem imposição de horários rígidos.

Curiosamente, os jogos terminaram ligeiramente antes do tempo inicialmente estipulado, o que permitiu um breve momento de convívio informal entre os participantes, antes da transição para as últimas experiências do dia, o slide e a construção do abrigo. Este intervalo espontâneo contribuiu para uma mudança de ritmo mais suave, evitando a sensação de pressa ou sobrecarga, e reforçando o ambiente positivo vivido ao longo da tarde.

O momento do slide constituiu uma oportunidade de superação individual, com elevado entusiasmo por parte dos alunos, enquanto a construção do abrigo promoveu o trabalho em equipa, a criatividade e a resolução colaborativa de problemas, em consonância com os objetivos definidos. Seguiu-se a entrega simbólica de prémios e certificados, valorizando o empenho, a cooperação e a participação de todos os intervenientes.

A última etapa da atividade envolveu a organização do jantar comunitário e a realização das tarefas de encerramento, entrega de certificados de participação e de medalhas. Os alunos e EE encarregues demonstraram responsabilidade e espírito de missão, assegurando a disposição dos alimentos, a limpeza do espaço e a arrumação do material, contribuindo para o término da atividade em condições exemplares.

De um modo geral, a fase de realização decorreu de forma eficiente, dinâmica e harmoniosa, refletindo o rigor do planeamento prévio e a capacidade de adaptação dos participantes às exigências do contexto. A articulação entre todos os agentes educativos permitiu transformar esta experiência num verdadeiro momento de aprendizagem partilhada, enriquecedora e memorável.

5.4. Reflexão

A realização da AEC representou um marco pedagógico e relacional no contexto do estágio, não apenas pelo seu alcance logístico e organizativo, mas sobretudo pelo potencial transformador que proporcionou, tanto no desenvolvimento das competências dos alunos como na consolidação da nossa identidade profissional, enquanto estagiárias. Foi uma experiência educativa rica, que ultrapassou os limites convencionais do espaço escolar e promoveu um contexto vivencial genuíno, onde se materializaram, de forma intencional, os princípios orientadores do ensino atual: inclusão, participação, interdisciplinaridade e ligação à comunidade. Em linha com o planeado, a atividade foi ao encontro das nossas expectativas, demonstrando a pertinência das escolhas efetuadas e dos objetivos delineados.

Desde o início, a atividade foi pensada com um propósito claro: promover aprendizagens significativas através de uma estratégia pedagógica baseada na experiência e na cooperação, em contexto informal, num espaço natural. Esta opção permitiu romper com a rotina habitual da sala de aula e ampliar as possibilidades de interação educativa.

O ambiente descontraído do Montado do Pereiro, aliado ao carácter lúdico das dinâmicas e à inclusão ativa dos EE, revelou-se propício à emergência de relações interpessoais mais próximas, de comunicações mais autênticas e de um clima emocionalmente seguro e motivador. O facto de se tratar de um contexto informal contribuiu igualmente para uma maior proximidade relacional entre professores e alunos, promovendo um ambiente de confiança mútua. Esta dimensão relacional foi um dos aspetos mais valorizados pelos próprios alunos, que se sentiram à vontade para se expressarem, colaborar e assumir protagonismo nas diferentes tarefas.

A atividade concretizou-se de forma fluida e eficaz, cumprindo com os horários estipulados, apesar de pequenos atrasos iniciais sem impacto relevante. O nível de adesão foi bastante satisfatório, quer por parte dos alunos, quer dos EE e professores convidados, tendo sido notório o entusiasmo geral desde os momentos iniciais. Os alunos participaram com motivação e envolvimento, demonstrando sentido de responsabilidade e um espírito de competição saudável em todas as dinâmicas propostas. Destacou-se, pela sua riqueza formativa, a construção do abrigo, um momento altamente simbólico e significativo, que apelou à criatividade dos alunos e fomentou a organização das equipas, com divisão espontânea de tarefas e colaboração eficaz. Tivemos ainda a oportunidade de aproveitar,

no próprio local, materiais como paletes e elementos naturais, o que valorizou a vertente sustentável da atividade e incentivou soluções imaginativas.

Adicionalmente, a constituição de equipas mistas, integrando alunos do 9.º e dos 12.º anos, revelou-se uma estratégia pedagógica particularmente eficaz. A convivência entre faixas etárias distintas permitiu o contacto com diferentes estilos de comunicação, níveis de maturidade e formas de liderança. Essa partilha entre gerações favoreceu a escuta ativa, a empatia e a valorização de perspetivas diferentes, promovendo aprendizagens interpessoais genuínas e contribuindo para a construção de uma cidadania democrática e inclusiva, conforme delineado no PASEO (Martins et al., 2017).

Os alunos desempenharam um papel ativo não só durante a atividade, mas também nas fases preparatórias. Um exemplo disso foi o envolvimento na recolha dos géneros alimentares necessários ao lanche e ao jantar, realizada de forma antecipada, nas aulas anteriores. Esta estratégia revelou-se fundamental para assegurar os recursos em falta, uma vez que não foi possível obter todos os apoios institucionais pretendidos.

A escolha de um horário pós-laboral foi igualmente decisiva para garantir a presença dos encarregados de educação, tendo sido reforçada através da aplicação de um questionário e do acompanhamento contínuo junto dos alunos. Apesar de alguns encarregados só terem conseguido integrar a atividade a partir da fase de construção do abrigo, a sua presença ativa teve um impacto muito positivo na dinâmica geral, fortalecendo a ligação escola-família. Os professores convidados mostraram-se igualmente recetivos desde o início, tendo contribuído não só com a sua presença, mas também com géneros alimentares e apoio logístico, nomeadamente na organização do transporte de regresso de alguns alunos. No final da refeição, e com o intuito de evitar desperdício, os alimentos sobrantes (como as bananas e o jantar) foram divididos entre os participantes.

Não obstante os aspetos amplamente positivos, importa assinalar um constrangimento relacionado com a adesão total. Estávamos a contar com mais participantes, mas, devido à existência de atividades extracurriculares, à ausência de alguns alunos da ilha e a desistências de última hora, uma das turmas acabou por estar representada de forma parcial. Esta limitação não comprometeu o desenrolar da atividade.

Do ponto de vista das aprendizagens, a atividade permitiu desenvolver de forma integrada várias áreas de competências do PASEO, nomeadamente:

- Relacionamento interpessoal, através do trabalho em equipa, da cooperação, da empatia e da aceitação de diferentes pontos de vista;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia, com o comprometimento dos alunos por tarefas concretas e a autorregulação dos seus comportamentos em contexto informal;
- Pensamento crítico e criativo, evidenciado na resolução de desafios lúdico-pedagógicos e na construção do abrigo;
- Raciocínio e resolução de problemas, estimulados pela necessidade de tomar decisões rápidas e eficazes em grupo;
- Consciência e domínio do corpo, particularmente nas dinâmicas motoras e na experiência do slide;
- Bem-estar, saúde e ambiente, promovendo o contacto com a natureza, a consciência ecológica e o combate ao desperdício alimentar;
- Cidadania e participação, pela valorização da corresponsabilidade na ação e pela criação de um espaço de envolvimento coletivo e democrático.

No que respeita ao impacto no nosso percurso profissional, a organização desta atividade exigiu competências que vão além da lecionação formal: planear, liderar equipas, gerir recursos, adaptar estratégias a imprevistos e articular com diferentes elementos da comunidade educativa.

A vivência exigiu de nós um posicionamento proativo, reflexivo e colaborativo, aproximando-nos da realidade da prática profissional em contexto real. Aprendemos a mobilizar recursos humanos e materiais com criatividade, a antecipar constrangimentos e a valorizar a escuta ativa como eixo fundamental da comunicação com os vários agentes envolvidos.

A articulação com os EE, em particular, reforçou a nossa perceção da importância do professor como elo facilitador da relação entre a escola e a família. Assim, esta experiência constituiu uma oportunidade privilegiada de crescimento profissional, no sentido em que nos desafiou a assumir um papel mais abrangente, exigente e estratégico dentro da escola, desenvolvendo uma visão mais ampla e integrada da função docente.

Permitiu-nos também consolidar a perceção de que o ensino não se esgota nos conteúdos disciplinares, mas que se constrói através de relações humanas significativas e de experiências marcantes, que contribuem para a formação integral dos alunos.

Em suma, a AEC evidenciou-se como uma prática de elevado valor educativo, que fortaleceu os laços entre os diferentes membros da comunidade, promoveu aprendizagens transversais e potenciou o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida. A sua realização permitiu confirmar que, mesmo em contextos não formais, é possível criar oportunidades intencionais de aprendizagem, desde que o professor atue de forma consciente, planificada e recetível às necessidades dos alunos e da comunidade. Esta vivência ficará certamente como um dos momentos mais marcantes do nosso percurso de estágio e uma referência para a nossa futura intervenção profissional.

VI. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades de intervenção na comunidade escolar (AICE) assumem um papel relevante na promoção de uma escola mais participativa, saudável e inclusiva, o que permite à disciplina de EF expandir a sua ação para além do contexto aula. Enquanto professora estagiária, tive oportunidade de colaborar em diversas iniciativas integradas no Plano Anual de Atividades e em projetos dinamizados pelo Grupo de EF e pelo Desporto Escolar, de modo a contribuir para o envolvimento dos alunos em experiências educativas diversificadas e significativas.

Estas intervenções reforçaram o trabalho em equipa, a articulação com diferentes agentes educativos e a consolidação de aprendizagens alinhadas com o PASEO, com o intuito de valorizar a autonomia, a cidadania ativa e o bem-estar.

1. Corta-Mato

A primeira iniciativa de AIME correspondeu ao Corta-Mato Escolar, evento de periodicidade anual dinamizado pelo Grupo de EF e integrado no Plano Anual de Atividades e no programa do DE. A edição de 2024/2025 realizou-se no dia 30 de outubro, no Jardim de Santa Luzia, num circuito de 500 metros adaptado aos diferentes escalões através da variação no número de voltas. Para além de fomentar estilos de vida ativos e o gosto pela AF, a prova permitiu selecionar os alunos que representariam a escola na fase regional, reunindo 171 participantes do 5.º ao 12.º ano. A seleção baseou-se

essencialmente no teste vaivém, com vista a garantir a presença de alunos com interesse genuíno em participar, sendo exigida a entrega de uma autorização parental com informação sobre logística, seguro escolar e transporte.

O envolvimento dos estagiários estendeu-se desde as fases iniciais de planeamento até à operacionalização da atividade. As tarefas incluíram a definição de procedimentos, a articulação com docentes e alunos do curso profissional de Desporto, a preparação dos materiais, a marcação do percurso e a organização dos participantes no próprio dia. A dinâmica criada exigiu clareza a nível da comunicação, sentido de responsabilidade e capacidade de adaptação a decisões tomadas em tempo útil, sendo estas competências essenciais no exercício docente. As funções que desempenhei, nomeadamente a receção dos alunos, a gestão dos dorsais, o apoio aos participantes mais ansiosos e a entrega de prémios, reforçaram, sem dúvida, a importância da comunicação pedagógica e da atenção às necessidades individuais.

Da análise crítica emergiram vários aspetos positivos. Destacou-se, em primeiro lugar, o elevado envolvimento dos alunos, tanto pela adesão como pela postura cooperativa demonstrada ao longo das catorze corridas organizadas. A realização prévia de um reconhecimento do percurso contribuiu para a segurança, familiarização com o espaço e antecipação de eventuais constrangimentos. A articulação eficaz entre docentes, estagiários e alunos do curso profissional revelou-se determinante para assegurar o controlo das partidas, o acompanhamento dos diferentes pontos do circuito e a fluidez da atividade, o que permitiu concretizar os objetivos previstos com organização e rigor.

Contudo, alguns aspetos suscitaram necessidade de melhoria. A participação reduzida dos escalões mais velhos, que obrigou ao ajustamento das categorias, reforçou igualmente a necessidade de implementar estratégias motivacionais mais consistentes em edições futuras, com vista a fortalecer o envolvimento dos alunos deste grupo. A calendarização menos precisa das partidas originou períodos de espera que, nalguns momentos, quebraram o ritmo desejado para o evento. Esta situação evidenciou a importância de uma planificação temporal mais detalhada, capaz de antecipar variáveis e minimizar tempos mortos. Uma sugestão de melhoria passa por a dinamização de aquecimentos orientados pelos estagiários e a diversificação de estratégias de animação, de modo a otimizar a experiência de todos os alunos.

Em síntese, a participação no Corta-Mato Escolar constituiu uma oportunidade significativa de desenvolvimento profissional. A atividade permitiu consolidar competências de coordenação, trabalho em equipa, comunicação e tomada de decisão, a fim de contribuir para uma compreensão mais consciente da complexidade dos eventos escolares e da importância de uma atuação estruturada e pedagogicamente intencional. Esta experiência reforçou ainda a consciência de que o papel do professor não se limita ao espaço da aula, mas estende-se à criação de contextos educativos que valorizam a autonomia, o compromisso, a responsabilidade e o respeito pelos outros, dimensões centrais para a formação integral dos alunos e coerentes com as orientações da EF enquanto área disciplinar.

2. Semana do Mar

A Semana do Mar, dinamizada pelo Grupo de EF da escola no âmbito do Plano Anual de Atividades e do Desporto Escolar, destacou-se como uma oportunidade para proporcionar experiências educativas no meio aquático e sensibilizar os alunos para a valorização do património natural da Região Autónoma da Madeira (RAM). A edição de 2025 decorreu entre 5 e 9 de maio, no Posto Náutico de São Lázaro, com a colaboração do Centro Treino Mar, do Clube Naval do Funchal e da Associação Náutica da Madeira, envolvendo alunos do 5.º ano ao ensino secundário em três turnos diários. O programa incluiu a prática de vela (embarcação Raquero), canoagem (*kayak Sit-on-Top*) e *Stand Up Paddle*, complementada, nos níveis de escolaridade mais iniciais (5º, 6º e 7º), por atividades lúdicas no Parque de Santa Catarina.

A preparação exigiu planeamento rigoroso, onde incluiu reuniões de coordenação, definição de funções, recolha de autorizações parentais e articulação logística com as entidades parceiras. Foi estipulada uma taxa simbólica de participação (4€), destinada a cobrir custos técnicos e materiais, como embarcações, coletes salva-vidas e acesso aos balneários. Os professores estagiários e docentes asseguraram funções de receção, acompanhamento, supervisão e apoio técnico, enquanto os professores titulares das turmas sensibilizaram os alunos para os objetivos da iniciativa e coordenaram a entrega das autorizações.

O evento decorreu segundo o planeado, com momentos de acolhimento no ponto de encontro e sessões introdutórias de segurança orientadas por técnicos especializados.

Os alunos foram organizados em grupos rotativos, de modo a garantir a participação equitativa em todas as matérias, sob supervisão terrestre e náutica. Apesar de uma sessão ter sido adiada por condições meteorológicas, a reprogramação permitiu assegurar a participação integral, reforçando a continuidade pedagógica. A atividade distinguiu-se pelo ambiente disciplinado e seguro, reflexo da supervisão criteriosa e do empenho dos alunos.

Entre os aspetos positivos salientam-se a elevada motivação dos alunos, a cooperação espontânea entre colegas de diferentes turmas, a acessibilidade logística da localização e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, cuja participação foi assegurada através de adaptações adequadas. A experiência revelou-se também importante para alunos com receio do meio aquático, que, apoiados por docentes e técnicos, desenvolveram maior autoconfiança. Identificaram-se, contudo, pontos a melhorar, nomeadamente a limitação das atividades lúdicas no Parque de Santa Catarina, que poderiam ter beneficiado de maior diversidade, e a necessidade de calendarizar futuras edições em períodos mais favoráveis, reduzindo os riscos de adiamentos e desconforto térmico.

Do ponto de vista formativo, a Semana do Mar representou uma experiência privilegiada de desenvolvimento profissional, pela gestão de grupos em contexto não formal, pela cooperação interinstitucional e pelo apoio direto a práticas náuticas. Em termos educativos, promoveu aprendizagens alinhadas com as AE da EF e com o PASEO, nomeadamente nas áreas da consciência corporal, bem-estar e saúde, desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, pensamento crítico e cidadania. Esta atividade evidenciou, assim, o valor pedagógico das experiências em meio natural, constituindo-se como um momento educativo inclusivo, formativo e integral.

3. XXI Festival de Desporto da Escola

O XXI Festival de Desporto da Escola, realizado no final do segundo período letivo e integrado no Plano Anual de Atividades da escola, constitui um evento anual dinamizado pelo Grupo de EF em articulação com os professores estagiários da UMa e da Universidade do Porto. Com mais de uma década de existência, distingue-se pela sua natureza inclusiva, lúdica e pedagógica, o que proporciona aos alunos o contacto com matérias alternativas, muitas vezes ausentes da PL regular. Ao contrário de eventos de

carácter competitivo, este festival privilegia a participação, a experimentação e a vivência de aprendizagens significativas em contextos não formais, com o intuito de promover a saúde, a cooperação e a cidadania.

A preparação iniciou-se nas primeiras semanas do ano letivo, através de reuniões entre estagiários e orientadores cooperantes, onde foram analisados registos de edições anteriores e se definiram linhas de renovação e inovação. O planeamento contemplou a criação de blocos rotativos de atividades, a elaboração de planos alternativos para diferentes cenários meteorológicos e a distribuição de responsabilidades entre estagiários. A conceção de materiais de divulgação e documentos operacionais contribuiu para garantir uma comunicação eficaz e antecipação de imprevistos. Esta fase mostrou-se exigente, convocando competências de organização, planificação conjunta e pensamento estratégico.

No dia do evento foi necessário ativar o plano alternativo, restringindo a utilização aos espaços desportivos cobertos devido às condições meteorológicas. Apesar de alguns constrangimentos pontuais de horários e transições, a programação decorreu com fluidez, graças aos ajustamentos operacionais e à comunicação permanente entre os estagiários. Cada estação contou com a presença de um responsável, apoiado por docentes e entidades externas, assegurando o cumprimento das normas de segurança e o envolvimento ativo dos alunos. A diversidade de matérias, como o Disco Golf ou a Zumba final, proporcionou momentos de prática motora diversificada, socialização e celebração, num ambiente de entusiasmo e motivação.

Enquanto professora estagiária, participei na dinamização da estação de Disco Golf, onde assumi responsabilidades de montagem, orientação dos alunos e articulação com professores e colegas organizadores. Este papel implicou capacidade de adaptação, comunicação eficaz e cooperação constante, o que reforçou competências pedagógicas e relacionais em contexto real.

A reflexão crítica permitiu destacar como aspetos positivos a elevada motivação dos alunos, a diversidade das matérias e o envolvimento das entidades externas, que contribuíram para a qualidade pedagógica da iniciativa. Identificaram-se, contudo, fragilidades relacionadas com a escolha da data, que condicionou a participação de alguns parceiros e obrigou a restrições espaciais. Sugere-se, para futuras edições, a

calendarização em períodos mais estáveis, a antecipação dos contactos com entidades externas, a ampliação da oferta de modalidades por turno e a possibilidade de alargar o festival a todo o dia letivo. A implementação de mecanismos de avaliação pós-evento (questionários ou reflexões orientadas) poderia ainda fornecer indicadores relevantes para a melhoria contínua do projeto.

Globalmente, o Festival demonstrou ser uma experiência pedagógica enriquecedora, alinhada com as AEEF e com o PASEO. Desta forma, promoveu competências relacionadas com o domínio do corpo, o bem-estar, a autonomia, o relacionamento interpessoal e a cidadania ativa, enquanto proporcionou, aos estagiários, um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional em contextos não formais e colaborativos.

4. Desporto Escolar

A Cerimónia de Abertura do DE é um dos momentos mais emblemáticos do calendário regional, promovido pela Direção de Serviços do DE da RAM, envolve centenas de alunos e professores de diferentes instituições. Para além de fomentar o espírito desportivo, este evento valoriza as dimensões motora e artística, ao estimular a participação ativa das escolas e fortalece o sentimento de pertença à comunidade educativa regional.

Na escola, a participação assumiu particular relevância, abrangendo vinte alunos do 2.º ciclo ao ensino secundário. A preparação iniciou-se no início do ano letivo e prolongou-se durante vários meses, o que exigiu uma articulação entre docentes, serviços regionais e alunos. Os ensaios decorreram semanalmente na escola e foram complementados por sessões em espaços externos, asseguradas logisticamente pela DSDE. O processo implicou não apenas a aprendizagem de coreografias e marcações de campo, mas também a gestão de materiais, adereços e responsabilidades coletivas, exigindo rigor organizativo e cooperação estreita.

Durante a intervenção, foram assumidas diferentes funções: apoio nos ensaios escolares, acompanhamento logístico nos ensaios interzonais, participação nas marcações de campo, supervisão da entrada dos alunos no recinto e apoio emocional nos momentos de maior ansiedade. Estas tarefas evidenciaram a complexidade de um evento de grande

escala e permitiram desenvolver competências de planeamento, comunicação e gestão de grupos em contextos não formais.

A atividade permitiu destacar vários contributos. Nos alunos, foram potenciadas aprendizagens alinhadas com o PASEO: autonomia e responsabilidade (gestão de horários de ensaio e zelo pelo material), consciência e domínio do corpo (expressividade, ritmo e coordenação motora), criatividade e sensibilidade estética (representação de emoções através da linguagem corporal), cooperação e relacionamento interpessoal (apoio mútuo e respeito pela diversidade), resiliência (superação de dificuldades) e cidadania ativa (representação da escola na comunidade regional). A evolução foi particularmente visível em alunos inicialmente mais inseguros, que reforçaram a autoconfiança e a integração no grupo.

Do ponto de vista profissional, esta experiência constituiu um momento formativo de elevada relevância, ao exigir flexibilidade, capacidade de resposta a imprevistos e comunicação eficaz em equipas multidisciplinares. Para além do desenvolvimento de competências organizativas, a estagiária consolidou práticas de liderança pedagógica e de mediação em ambientes performativos, o que reafirmou a importância de uma EF que valoriza a diversidade, a consciência corporal e a cooperação. A integração num núcleo diferente do inicialmente previsto reforçou ainda a necessidade de abertura, adaptação e renovação constante da prática docente, confirmando a EF como uma área profundamente inclusiva e transformadora.

VII. Investigação com Enquadramento no EP

A investigação assume um papel estruturante na formação inicial de professores, na medida em que permite compreender e melhorar a prática educativa a partir de um processo sistemático de análise e reflexão. Como referem Cochran-Smith e Lytle (2009), ensinar e investigar são dimensões interdependentes do desenvolvimento profissional, de modo a fortalecer a capacidade do docente para interpretar evidências e fundamentar decisões pedagógicas. Esta perspetiva é reforçada por Zeichner (2003), ao defender que a escola deve constituir-se como um espaço de aprendizagem investigativa, promovendo uma postura crítica e reflexiva sobre a ação.

Entre as abordagens mais relevantes destaca-se a investigação-ação, que, segundo Zeichner (2003), coloca o professor como agente central no estudo da sua prática,

permitindo identificar problemas, planejar intervenções e avaliar os efeitos dessas decisões no progresso dos alunos. Paralelamente, este processo de reflexão na e sobre a ação é essencial para lidar com a complexidade do ensino, interpretar situações inesperadas e ajustar metodologias às circunstâncias reais da aula (Formosinho, 2009).

A literatura tem vindo a demonstrar, de forma consistente, que a investigação desempenha um papel determinante na aprendizagem dos alunos. Zhang e Fan (2019) demonstram que práticas fundamentadas em evidências aumentam o envolvimento e a eficácia das aprendizagens, a fim de permitir ajustar estratégias às necessidades reais dos alunos. Investigar implica, assim, interpretar fenómenos educativos e transformar a intervenção de forma intencional. Embora a integração da investigação no estágio exija observação sistemática, seleção criteriosa de dados e uma postura crítica em desenvolvimento, quando incorporada na prática docente torna-se um meio privilegiado de crescimento profissional e de melhoria da qualidade das aprendizagens.

A nível de investigação, o estágio integrou a participação em diferentes vertentes que permitiram desenvolver e aplicar competências de planificação, de seleção de instrumentos, de recolha e análise de dados e de avaliação. As Ações Científico-Pedagógicas constituíram um espaço privilegiado para aprofundar estas competências, possibilitando planejar, implementar e avaliar programas de intervenção com recurso a metodologias quantitativas e qualitativas, bem como transformar os resultados em contributos científicos apresentados e divulgados em eventos académicos. Paralelamente, o envolvimento no projeto EFERAM-CIT, orientado para a relação entre EF, ambiente e cidadania, constituiu também uma oportunidade relevante de aprofundamento no domínio da investigação, reforçando a importância desta componente na formação inicial do professor estagiário.

1. Projeto EFERAM-CIT

O EFERAM-CIT (Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira: Compreender, Intervir, Transformar) é um projeto de investigação desenvolvido na região que procura aprofundar o conhecimento sobre a EF enquanto área promotora da saúde e participação ativa. O seu enquadramento assenta numa lógica de estudo aplicado à realidade escolar, com o propósito de analisar como é que os contextos de ensino, os comportamentos dos alunos e os modelos pedagógicos adotados podem influenciar estilos de vida mais saudáveis.

O projeto desenvolve-se a partir de três eixos fundamentais: compreender as características e necessidades dos alunos, intervir com base em dados recolhidos em contexto real e transformar as práticas de ensino através de propostas sustentadas em evidências. Entre os aspetos investigados incluem-se fatores que influenciam a motivação para a AF, indicadores de bem-estar e saúde, bem como o impacto de ferramentas tecnológicas que recorrem a sistemas de monitorização e biofeedback.

A integração no projeto iniciou no primeiro ano do mestrado através de uma formação especializada, momento em que tive contacto inicial com os instrumentos e procedimentos utilizados. No início do estágio, esta preparação foi aprofundada de modo a garantir uma aplicação rigorosa das avaliações previstas, que incluíram testes físicos e questionários relacionados com aspetos motivacionais e comportamentais. Todo o processo decorreu de forma colaborativa, envolvendo professores, investigadores e estagiários numa rede de recolha e análise de dados que procurou assegurar a qualidade e a consistência dos resultados.

A continuidade no EFERAM-CIT ao longo do percurso formativo revelou-se particularmente enriquecedora, não apenas pelo domínio técnico exigido, mas sobretudo pela oportunidade de compreender como a investigação pode sustentar decisões pedagógicas mais informadas. Esta experiência reforçou a perceção de que a EF pode constituir um espaço de produção de conhecimento e que a investigação, quando integrada na prática docente, contribui de forma decisiva para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

2. Comunicações e Publicações Desenvolvidas

Ao longo do EP, foi incentivada a integração em diferentes iniciativas de natureza científica, com o propósito de tornar visível o trabalho desenvolvido e de contribuir para a circulação de conhecimento em ambientes académicos e profissionais. Nesse percurso, resultaram vários trabalhos submetidos e validados para publicação ou apresentação: um capítulo de livro, dois artigos científicos, três comunicações orais e duas apresentações em formato póster. Este conjunto de contributos evidencia um envolvimento consistente na atividade investigativa e um compromisso claro com a valorização da EF através da disseminação de práticas e resultados sustentados.

2.1. Capítulos de Livro

Durante o estágio, foi possível concretizar a publicação de um capítulo de livro inserido na Ação Científico-Pedagógica “Educação Física e Qualidade de Vida” (apêndice 18). Este trabalho emergiu da articulação entre a prática letiva e a reflexão conceptual desenvolvida ao longo do ano, destacando o contributo da patinagem enquanto abordagem pedagógica capaz de potenciar a motivação dos alunos e favorecer o seu desenvolvimento motor.

- **Dória, M., Freitas, F.,** Oliveira, R. & Antunes, H. (2025). A Patinagem como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos. *Educação Física e a Qualidade de Vida*. Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-9230-12-5

2.2. Livro de Atas

No âmbito do Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2025, foram apresentados dois artigos (apêndice 19) e dois resumos científicos, posteriormente incluídos no respetivo livro de atas. Estas produções decorreram da organização e análise do trabalho realizado durante o EP, incidindo sobre as dimensões artísticas e de velocidade da patinagem e sobre as possibilidades de integração destas componentes no ensino da EF.

Artigos:

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

2.3. Comunicações Orais

Ao longo do estágio, teve lugar a participação em dois momentos de apresentação oral inseridos em ações científico-pedagógicas dedicadas à partilha e discussão de práticas inovadoras na EF. Estas intervenções possibilitaram a divulgação dos resultados

obtidos no âmbito da investigação realizada, enquanto potenciaram o desenvolvimento de competências de comunicação e de reflexão crítica sobre a prática docente.

A primeira comunicação integrou a ACPC intitulada *Educação Física e Qualidade de Vida* e incidiu sobre o papel da patinagem enquanto recurso pedagógico promotor de competências motoras e motivacionais no contexto escolar. Esta intervenção encontra-se registada no capítulo:

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

Numa fase seguinte, realizou-se a ACPI intitulada *A Patinagem na Educação Física: Da Técnica à Prática*, durante a qual foram divulgadas duas comunicações dedicadas à integração da patinagem no contexto escolar. As intervenções apresentadas foram as seguintes:

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

2.4. Comunicações em Formato de Poster

No Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2025, tiveram lugar duas apresentações em formato póster (apêndice 20) dedicadas à aplicação da patinagem no contexto educativo. Estes pósteres reuniram, de forma sintética e visualmente organizada, os principais resultados obtidos durante o processo de investigação, a fim de possibilitar a sua divulgação junto da comunidade científica e estimular a discussão em torno de abordagens pedagógicas inovadoras. As comunicações apresentadas constam a seguir:

- **Freitas, F., Dória, M.,** Oliveira, R., & Antunes, H. (2025). *A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas*.

- **Dória, M., Freitas, F., Oliveira, R., & Antunes, H. (2025).** *A Patinagem de Velocidade em Contexto Escolar: Uma Abordagem Pedagógica na Educação Física.*

VIII. Considerações Finais

Ao concluir este percurso de EP, reconheço que a experiência vivida ultrapassou em muito a percepção inicial sobre a natureza e a complexidade do trabalho docente. O ano letivo constituiu um verdadeiro laboratório de aprendizagem em contexto real, no qual cada aula, cada reunião, cada desafio institucional e cada relação estabelecida com alunos e adultos foram reconfigurando a minha compreensão do que significa ser professora de EF. A complexidade do ato educativo deixou de ser apenas um conceito teórico para se tornar presença quotidiana, exigindo de mim uma leitura fina do contexto, decisões intencionais e uma disponibilidade constante para aprender com a própria prática.

As expectativas que tracei no início do estágio, nomeadamente desenvolver maior autonomia e segurança profissional, integrar-me ativamente na comunidade educativa, promover um ensino inclusivo e significativo e deixar uma marca positiva e duradoura nos alunos, foram, em grande medida, concretizadas, mas também reformuladas à luz da realidade vivida. Percebi que a autonomia não se esgota na capacidade de planear e conduzir aulas, mas implica assumir responsabilidades no seio da escola, dialogar com diferentes intervenientes, tomar posição perante dilemas e aceitar que algumas decisões comportam incerteza. Do mesmo modo, o desejo de “deixar marca” nos alunos ganhou contornos mais concretos, não através de momentos excepcionais, mas pelo trabalho diário, pela consistência das expectativas, pela coerência entre discurso e ação e pela forma como fui construindo um espaço seguro, exigente e afetivamente disponível nas aulas de EF. Procurei, igualmente, valorizar não apenas o desempenho motor, mas também o comportamento, o empenho e a dedicação, de modo a reforçar a importância de atitudes como respeito pelo outro, a responsabilidade, a cooperação e a persistência. Através das experiências vivenciadas, tentei transmitir valores e formas de estar que transcendam a aula de EF, na expectativa de que esses princípios possam acompanhá-los para além do contexto escolar e contribuir para o seu crescimento pessoal.

O trabalho desenvolvido com a turma de 9.º ano foi o eixo estruturante deste percurso e o lugar privilegiado onde pude testar e aprofundar as aprendizagens

metodológicas, avaliativas e relacionais adquiridas ao longo da minha formação. Ao longo dos três períodos, a planificação das UD's, a utilização de diferentes modelos e estilos de ensino, a diversificação de estratégias de avaliação e a gestão da heterogeneidade foram conduzindo a um refinamento progressivo da minha intervenção. Senti-me a evoluir na forma como organizo o tempo e o espaço, equilíbrio instrução e prática orientada, utilizo o feedback para regular a aprendizagem e integro a dimensão cognitiva e comportamental na avaliação. Paralelamente, as observações de aulas a professores estagiários e experientes alargaram o meu referencial de qualidade, ajudando-me a reconhecer tanto fragilidades típicas de uma fase inicial de carreira como indicadores de uma docência mais consolidada, o que alimentou um processo contínuo de comparação, análise e reconstrução da minha própria prática, permitindo-me identificar práticas a “replicar” e abordagens a evitar na minha intervenção.

Este relatório testemunha, por isso, a evolução de uma identidade profissional em construção. Sinto que me tornei mais capaz de ler a dinâmica da turma, de antecipar dificuldades, de adaptar metodologias à diversidade dos alunos e de olhar para o erro, meu e deles, como matéria-prima de aprendizagem. A dimensão reflexiva, que inicialmente surgia sobretudo como exigência académica, passou a ser vivida como necessidade intrínseca de compreender o impacto das minhas opções pedagógicas. A análise crítica da intervenção, sustentada no registo sistemático de dados, na discussão com os orientadores e na observação de pares, permitiu-me desenvolver um posicionamento mais maduro, mais ético e mais consciente das implicações de cada decisão no percurso educativo dos alunos.

A componente de investigação integrada no EP, permitiu-me compreender, de forma mais profunda, que ensinar implica também investigar. Os projetos em que estive envolvida trouxeram-me uma visão mais alargada da escola enquanto espaço de produção de conhecimento e não apenas de aplicação de práticas. Percebi que investigar não é um ato acrescento ao ato de ensinar, mas uma via para aprimorar, uma vez que me ajudou a olhar a intervenção com mais rigor, a fundamentar as opções tomadas e desenvolver uma postura consciente sobre o impacto da ação educativa. Esta dimensão mostrou-me que o desenvolvimento docente não se faz apenas na prática, mas também na capacidade de interrogá-la, compreendê-la e transformá-la.

De forma integrada, reconheço que este percurso potenciou o desenvolvimento de competências profissionais construídas a partir de experiências concretas e exigentes do quotidiano do estágio. Ao nível do planeamento e da gestão do processo de ensino-aprendizagem, aprofundei a capacidade de conceber e operacionalizar planos de aula, bem como de os ajustar de forma flexível perante os imprevistos que emergiam em contexto real. Situações como a indisponibilidade inesperada de espaços ou alterações nas climatéricas exigiram tomadas de decisões rápidas e a reformulação imediata das tarefas, de modo a assegurar uma aula estruturada. Paralelamente, a operacionalização das Unidades Didáticas, como a vista Pista de Atletismo de Câmara de Lobos ou a implementação do MED no Voleibol, obrigaram-me a antecipar constrangimentos logísticos, a gerir tempos de prática e a articular de forma coerente, objetivos técnicos, sociais e cognitivos.

Paralelamente, refinei estratégias de comunicação e de gestão da turma, aprendendo a intervir de forma mais ponderada e empática, sobretudo em momentos em que a turma se apresentava emocionalmente mais instável, procurando compreender o contexto das reações dos alunos e privilegiar uma intervenção reguladora em detrimento de respostas reativas. A diversidade de modalidades e contextos levou-me a refinar a clareza das instruções, a adequar o discurso aos diferentes níveis dos alunos e a utilizar o feedback como instrumento central de regulação da aprendizagem.

Desenvolvi igualmente uma maior sensibilidade para a inclusão e para a diferenciação pedagógica, nomeadamente no trabalho com alunos com perturbações do espectro do autismo, dificuldades auditivas e com a aluna luso-venezuelana. Embora inicialmente tenha sentido algum receio relativamente às decisões a tomar, ao longo do ano fui ajustando estratégias, modificando algumas tarefas e adotando uma comunicação mais calma e clara, o que me permitiu compreender melhor as reações destes alunos e criar condições mais equitativas de participação.

A consolidação de práticas mais rigorosas e consistentes esteve também associada ao fortalecimento das competências de investigação sobre a própria prática, particularmente evidentes no trabalho desenvolvido na UD de Patinagem. A recolha sistemática de dados, a sua análise e a reflexão sobre os resultados permitiram-me identificar necessidades concretas e transferir essas conclusões para a intervenção pedagógica, a fim de procurar soluções fundamentadas.

A par destas dimensões profissionais, emergiram competências pessoais e sociais determinantes para a docência, como a resiliência, a gestão emocional, a capacidade de trabalhar em equipa e a abertura ao feedback. A resiliência manifestou-se, por exemplo, na necessidade de resolver situações inesperadas em tempo real durante as aulas, mantendo o controlo pedagógico e a qualidade da intervenção. A abertura ao feedback foi particularmente evidente nas reuniões de acompanhamento com os orientadores, onde procurei escutar os aspetos a melhorar e assumir o erro como oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional.

A gestão emocional foi fundamental nos períodos de maior carga de trabalho, marcadas por receios relacionados com o cumprimento dos objetivos das aulas e com a resposta dos alunos às propostas pedagógicas. O apoio da colega de estágio e dos orientadores foi determinante para aprender a lidar com a pressão, a relativizar dificuldades e a reforçar a confiança na intervenção. Por sua vez, a capacidade de trabalhar em equipa foi desenvolvida através da divisão de tarefas e partilha de ideias com a colega de estágio, da participação na organização de atividades como o Festival do Desporto, em articulação com núcleos outros de outras universidades, bem como na dinamização da extensão curricular e da ação ACPC, situações estas que envolveram abertura a escutar diferentes pontos de vista, um planeamento conjunto, contactos com entidades externas, gestão logística.

No entanto, mais do que aquilo que o estágio fez de mim, importa reconhecer o que consegui devolver à escola e, em particular, aos alunos. A elaboração de materiais como o Banco de Alongamentos e o Dossiê do MED para a UD de Voleibol, a participação ativa na dinamização de atividades, de intervenções científico-pedagógicas e de eventos escolares são contributos que permanecem para além da minha passagem, constituindo recursos e experiências que outros poderão reutilizar, adaptar e aprofundar. Mas a “marca” que mais desejo ter deixado reside sobretudo nas experiências quotidianas vividas com os alunos: na forma como alguns ganharam confiança em si próprios, descobriram competências que desconheciam, se envolveram com maior responsabilidade nas tarefas, aprenderam a cooperar e a respeitar o outro e passaram a olhar a EF como um espaço de desafio, mas também de pertença e reconhecimento.

Ao nível pessoal, o EP também trouxe momentos de dúvida, cansaço e confronto com a minha própria autoexigência. Houve períodos em que senti que o esforço investido

não se traduzia plenamente na qualidade das aulas ou no impacto que desejava ter nos alunos, o que gerou alguma frustração e um questionamento recorrente sobre a minha competência enquanto futura professora. Ainda assim, estes momentos de maior vulnerabilidade revelaram-se formativos: obrigaram-me a recentrar prioridades, a aceitar que o erro faz parte do processo de aprender a ensinar e a reconhecer que a qualidade do trabalho não se mede apenas pela ausência de falhas, mas pela capacidade de persistir, ajustar e recomeçar com intencionalidade renovada.

Importa ainda reconhecer que este percurso nunca foi vivido em isolamento. O acompanhamento atento dos orientadores, a parceria diária com a colega de estágio e a colaboração com o grupo disciplinar criaram uma rede de suporte que foi tão pedagógica quanto afetiva. As discussões sobre as aulas, o confronto de perspetivas e a partilha de dúvidas e inseguranças permitiram relativizar dificuldades individuais e transformar problemas em oportunidades de aprendizagem conjunta. Esta dimensão colaborativa contribuiu de forma decisiva para que o estágio fosse vivido não apenas como um processo de avaliação individual, mas como um espaço de construção coletiva de saberes profissionais.

Termino este estágio convicta da escolha profissional que fiz e consciente da responsabilidade que ela comporta. Levo comigo instrumentos, estratégias e conhecimentos, mas, acima de tudo, levo um compromisso: continuar a construir uma docência reflexiva, humanista e exigente; manter a humildade para aprender com os alunos, com os colegas e com a investigação; e procurar, em cada contexto em que venha a exercer, contribuir para uma escola mais justa, mais participativa e mais transformadora. Reconheço que termino este percurso com tantas perguntas quanto respostas, sobre como ensinar melhor, avaliar com maior justiça ou equilibrar exigência e cuidado, mas é precisamente esse questionamento que alimenta a necessidade de continuar a aprender. O EP não encerra um processo, inaugura um percurso no qual pretendo permanecer como professora que questiona, que escuta, que se implica e que acredita, profundamente, no potencial educativo da EF.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). A observação na sala de aula. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed., pp. 187–214). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aparicio-Herguedas, J. L., Fraile-Aranda, A., & Rodríguez-Medina, J. (2023). Teaching skills in physical education teacher training: Theoretical and factor models. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01495-9>
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(11), 1663–1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). Ensinar bem para aprender melhor em Educação Física. *Revista Horizonte*, 19(111), 9–16.
- Bento, J. O. (2004). *Educação Física e Desporto: Entre o indivíduo e a cultura*. Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2006). *Desporto e educação: Da cultura do rendimento à cultura da formação*. Campo das Letras.
- Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics and development. In H. Cooper (Ed.), *International handbook of educational research* (pp. 187–210). Springer.
- 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>

- Brazo-Sayavera, J., Aubert, S., Barnes, J. D., González, S. A., & Tremblay, M. S. (2021). Gender differences in physical activity and sedentary behavior: Results from over 200,000 Latin-American children and adolescents. *PLOS ONE*, *16*(8), e0255353. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255353>
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *Quest*, *67*(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *2*(2), 51–66. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, *72*(3), 685–704.
- Cunha, M. (2013). *O bom professor e sua prática*. Papirus Editora.
- 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
- Ryan, R., & Deci, E. (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>.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2012). How preschoolers’ social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *21*(6), 681–706.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – Educação Física: 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Saúde. (2021). *Manual de atividade física adaptada para pessoas com surdez*. Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física.
- 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. *Med Sci Sports Exerc*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.69>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519–536. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0030-9>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Porto Editora.
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. In H. Lopes, A. Rodrigues, E. Gouveia, A. Correia, & R. Alves (Eds.), *A*

Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas didáticas (pp. 105–112). Universidade da Madeira.

- Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J. E., Forte, P., & Marinho, D. A. (2023). Teaching models in physical education: Current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 19(1), 53–60.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática à prática pedagógica supervisionada. In J. Formosinho (Ed.), *Formar professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–114). Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora
- Fransen, J., Pion, J., Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Vaeyens, R., Lenoir, M., & Philippaerts, R. M. (2012). Differences in physical fitness and gross motor coordination in boys aged 6–12 years specializing in one versus sampling more than one sport. *Journal of Sports Sciences*, 30(4), 379–386. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.642808>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Gillen O’Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- González-Espinoza, S., García-Rubio, J., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). Dissecting the understanding of students about our teaching methods: A systematic review. *Sustainability*, 13(9), 1–18.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Ensino dos Jogos Desportivos*. FADEUP Edições.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Perspetivas atuais do ensino dos jogos desportivos: Do ensino técnico ao ensino para a compreensão. In J. Oliveira, A. Graça, & I. Mesquita (Eds.), *Ensino dos jogos desportivos* (pp. 13–32). FCDEF-UP.
- 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. *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)

- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300.
- Hastie, P. A. (2011). *Sport Education: International perspectives*. Routledge.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hastie, P., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald, M. O'Sullivan (Eds.) *The classroom ecology paradigm* (pp. 214–225). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n12>
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Januário, C. (2017). *Planificação em Educação Física: Da teoria à prática*. Edições FMH.
- 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>
- Tao, D., Gao, Y., Cole, A., Baker, J. S., Gu, Y., Supriya, R., Tong, T. K., Hu, Q., & Awan-Scully, R. (2022). The Physiological and Psychological Benefits of Dance and its Effects on Children and Adolescents: A Systematic Review. *Frontiers in physiology*, 13, 925958. <https://doi.org/10.3389/fphys.2022.925958>
- Laban, R. (1980). *The mastery of movement*. Macdonald & Evans.
- Lees, A. (2003). Science and the major racket sports: A review. *Journal of Sports Sciences*, 21(9), 707–732. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140275>
- Logan, S. W., Ross, S. M., Chee, K., Stodden, D. F., & Robinson, L. E. (2018). Fundamental motor skills: A systematic review of terminology. *Journal of Sports Sciences*, 36(7), 781–796. <https://doi.org/10.1080/02640414.2017.1340660>

- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A., & Fernando, C. (2014). Uma mudança coerente no ensino superior: A ferramenta processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 55–60. <http://hdl.handle.net/10400.13/2372>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: Review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Malagoli Lanzoni, I., Di Michele, R., & Merni, F. (2014). A notational analysis of shot characteristics in top-level table tennis players. *European Journal of Sport Science*, 14(4), 309–317. <https://doi.org/10.1080/17461391.2013.819382>
- Manley, J. (2022). Authentic learning in physical education: Using peak conditions to promote meaningful experiences. *Journal of Teaching in Physical Education*. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2120125>
- Marques, A. T., & Costa, F. C. (2017). *Educação Física e Desporto Escolar em Portugal: Organização, práticas e perspetivas*. FMH Edições.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedros, M., Carrilho, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calaça, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- McLanahan, S., & Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of inequalities. *Annual Review of Sociology*, 34, 257–276. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134549>
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220–240. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.220>
- Mesquita, I. (2006). A pedagogia do jogo em Educação Física: Enquadramento teórico e modelos de ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(1), 35–50. <https://doi.org/10.5628/rpcd.06.01.35>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Modelos de ensino dos jogos desportivos* (pp. 11–40). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2013). *Ensino do Desporto*. FADEUP.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2016). Modelos de ensino em Educação Física: Da instrução direta ao ensino para a compreensão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 79–96. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.01.79>
- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education* (3.^a ed.). Routledge.
- Ministério da Educação. (2011). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.
- Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation system for teachers' instructional behaviors. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(2), 109-129
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1.^a ed. online) Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nachtigall, V., Shaffer, D., & Rummel, N. (2024). Perspectives on authentic learning: Learning in real-world contexts. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00897-4>
- Nassar, O., Hamdan, K., & Shaheen, A. (2025). Self-Perceived Health Status of School-Age Children: A Descriptive Cross-Sectional Study. *SAGE open nursing*, 11, <https://doi.org/10.1177/23779608251361437>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, F., Rocha, M., & Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: A percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185–192. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p185>
- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Diretrizes da OMS sobre atividade física e comportamento sedentário*. OMS.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Pais, J. (2015). *Didática e prática pedagógica em Educação Física*. FADEUP Edições.

- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. *Revue EPS*.
- Pinto, J., Rodrigues, A., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). O pedómetro enquanto instrumento de otimização do processo pedagógico. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, R. Alves, H. Antunes, A. Correia, D. Sousa, & J. Noite (Eds.), *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018* (pp. 140–150). Universidade da Madeira.
- Pluta, B., Galas, S., Krzykała, M., & Andrzejewski, M. (2020). The motor and leisure time conditioning of young table tennis players' physical fitness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5733. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165733>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). *The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works*. *Kinesiology Review*, 3, 113–134.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (3.^a ed.). Brown & Benchmark.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.

- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. *Journal of Education*, 161(3), 1–22.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60–69.
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction: Research-based strategies that every teacher should know*. American Educator, 36(1), 12–19.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Rizzo, N. S., Villa, I., Hurtig-Wennlöf, A., Oja, L., & Sjöström, M. (2009). High cardiovascular fitness is associated with low metabolic risk score in children: The European Youth Heart Study. *Pediatric Research*, 65(4), 412–418. <https://doi.org/10.1203/pdr.0b013e318030d1bd>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (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>.
- Scapin, G. J. & Costa, L. (2020). Objetivos e estratégias para o ensino do Atletismo. *Educaideias: Motrivivência*, 32(63), 1-19. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e71829>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3.^a ed.). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2.^a ed.). Human Kinetics.
- Silva, R., Farias, C., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). Implementation of game-centered approaches in physical education: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6) 3246–3259.

- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: A necessidade de um quadro conceptual. In *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17–23). Universidade da Madeira.
- Somerset, S., & Hoare, E. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children: A review. *BMC Pediatrics*, *18*, 47. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1014-1>
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação inicial: Situações jogadas como ferramenta pedagógica. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 18–37). Universidade da Madeira.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.^a ed). ASCD.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wang, W. (2020). The effect of parents' education on children's academic performance. *Children and Youth Services Review*, *119*, 105659. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105659>
- Ward, P., Ayvazo, S., & Lehwald, H. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *86*(2), 130–139. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.987908>
- Weeldenburg, L., van Dongen, M., Slingerland, M., Borghouts, L., & van der Mars, H. (2024). Evaluation of the digital teacher professional development tool TARGET-tool: Supporting PE teachers in building a motivational learning climate. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X241277549>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, *11*(2), 301–326. <https://doi.org/10.1080/09650790300200211>

- Zhang, W., Li, J., & Chen, L. (2020). Family socioeconomic status and adolescent academic achievement: The mediating role of attention and social mobility. *Frontiers in Psychology, 11*, 1520.
- Zhao, W., Wang, C., & Hou, L. (2020). Roller skating promotes the physical health of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preprints*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-85702/v1>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. (2006). *Diário da República, 1.ª série, n.º 60, 24 de março de 2006*. Governo de Portugal.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). *Diário da República, 1.ª série, n.º 92, 14 de maio de 2014*. Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.

Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de Instrumentos de AD e AS

		Avaliação Diagnóstica Basquetebol								
Nº	Nome	Cooperação com os colegas	Posição Tripla Ameaça	Boa decisão no passe	Lançamento da Passada	Lançamento em apoio	Dribla em progressão	Participa no ressaltos	Desmarcação /linhas de passe	Atitude defensiva
1										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										

Apêndice 2 - Planejamento Anual

1º PERÍODO			
SETEMBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
16	1	Apresentação da Disciplina e Questionário de Motivação	Sala de aula Pavilhão
17	2	Questionário "Estilo de Vida"	Sala de aula Pavilhão
18	3	Testes de Aptidão Física e Composição Corporal	Pavilhão 1 N
23	4	Testes de Aptidão Física e Composição Corporal	Pavilhão 1 N
24	5	Avaliação Diagnóstica Basquetebol	Campo 3
25	6	Avaliação Diagnóstica Voleibol	Pavilhão 1 N
30	7	Avaliação Diagnóstica Dança	Ginásio
OUTUBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
1	8	Basquetebol	Campo Exterior 3
2	9	Avaliação Diagnóstica Ginástica Acrobática	Pavilhão 1 N
7	10	Avaliação Diagnóstica Atletismo	Campo Exterior 4 e 5
8	11	Questionário Psicossocial, Teste Sociométrico e Percepção sobre a Educação Física e Professor. Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
9	12	Atletismo	Campo Exterior 3
14	13	Atletismo	Pavilhão 1 N
15	14	Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
16	15	Atletismo	Pavilhão 1 N
21	16	Atletismo	Pavilhão 1 N
22	17	Basquetebol + Andebol	Campo Exterior 4 e 5
23	18	Atletismo	Pavilhão 1 N
29	19	Atletismo	Campo Exterior 3
29	20	Avaliação Sumativa Atletismo	Campo Exterior 3
30	21	Basquetebol + Andebol	Campo Exterior 4 e 5
NOVEMBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
4	20	Atletismo	Pavilhão 2
5	21	Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
6	22	Aplicação Bateria de Testes Patinagem	Pavilhão 1 N
11	23	Avaliação Diagnóstica Patinagem	Pavilhão 1 N
12	24	Patinagem	Pavilhão 1 N
13	25	Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
18	26	Patinagem	Pavilhão 1 N
19	27	Patinagem	Pavilhão 1 N

20	28	Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
25	29	Patinagem	Pavilhão 1 N
26	30	Patinagem	Pavilhão 1 N
27	31	Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
DEZEMBRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
2	32	Patinagem	Pavilhão 1 N
3	33	Patinagem	Pavilhão 1 N
4	34	Avaliação Sumativa Basquetebol	Campo Exterior 4 e 5
9	35	Avaliação Sumativa Patinagem	Pavilhão 1 N
10	36	Aplicação Bateria de Testes Patinagem	Ginásio
11	37	Aplicação Bateria de Testes Patinagem	Ginásio

PLANEAMENTO 2º PERÍODO

JANEIRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
06	38	Apresentação - Voleibol – MED: Pré-época	Sala de Aula
07	39	Voleibol – MED: Pré-época	Pavilhão 1 N
08	40	Avaliação Diagnóstica Ténis de Mesa	Pavilhão 2
13	41	Voleibol – MED: Pré-época	Pavilhão 1 N
14	42	Voleibol – MED: Pré-época	Pavilhão 1 N
15	43	Ténis de Mesa	Pavilhão 2
20	44	Voleibol – MED: Pré-época	Pavilhão 1 N
21	45	Voleibol – MED: Pré-época	Pavilhão 1 N
22	46	Ténis de Mesa	Pavilhão 2
27	46	Voleibol – MED: Pré-época	Pavilhão 1 N
28	48	Ténis de Mesa e Badminton	Pavilhão 2
29	49	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 C
FEVEREIRO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
03	50	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
04	51	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
05	52	Ténis de Mesa e Badminton	Pavilhão 2
10	53	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
11	54	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
12	55	Ténis de Mesa e Badminton	Pavilhão 2
17	56	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
18	57	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
19	58	Ténis de Mesa e Badminton	Pavilhão 2
24	59	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
25	60	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
MARÇO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
10	62	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
11	63	Voleibol – MED: Época	Pavilhão 1 N
12	64	Voleibol – MED: Evento Culminante (Avaliação Sumativa)	Pavilhão 1 N
18	65	Ginástica	Pavilhão 2
19	66	Avaliação Sumativa Ténis de Mesa. + Badminton	Pavilhão 2
24	67	Ginástica	Pavilhão 2
25	68	Ginástica	Pavilhão 2
26	69	Ginástica	Pavilhão 2
31	70	Ginástica	Pavilhão 2
ABRIL			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
01	71	Ginástica	Pavilhão 2

PLANEAMENTO 3º PERÍODO

ABRIL			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
22	72	Dança Sociais – Rumba Quadrada	Pavilhão 1 S
23	73	Ginástica Acrobática	Pavilhão 1 S
28	74	Dança Sociais - Rumba Quadrada	Pavilhão 2
29	75	Ginástica Acrobática	Pavilhão 1 S
30	76	Ginástica Acrobática	Pavilhão 1 S
MAIO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
5	77	Avaliação Sumativa Ginástica Acrobática	Pavilhão 2
6	78	Semana do Mar	-
7	79	Dança Sociais - Rumba Quadrada	Pavilhão 1 Sul
12	80	EFRAM-CIT	Pavilhão 2
13	81	Dança Sociais - Rumba Quadrada	Pavilhão 1 Sul
14	82	EFRAM-CIT	Pavilhão 1 Sul
19	83	<u>Danças Sociais</u> - Rumba Quadrada	Ginásio
20	84	<u>Danças Sociais</u> - Rumba Quadrada	Ginásio
21	85	Avaliação Sumativa Dança	Ginásio
26	86	Tiro com Arco/Boccia/Voleibol Sentado	Pavilhão 2
27	87	Desportos de Combate + Rugby	Pavilhão 2
28	88	Desportos de Combate + Rugby+ Autoavaliação	Pavilhão 2
JUNHO			
DIA	Nº DA AULA	MATÉRIA	ESPAÇO
2	89	Desportos de Combate	Pavilhão 2
3	90	Aula Livre	Pavilhão 1 S
4	91	Aula Livre	Pavilhão 1 S

Apêndice 3 - UD Voleibol

1.1.1.1.1. Voleibol

Caraterização

O voleibol é uma modalidade desportiva coletiva caracterizada por ações de elevada intensidade intercaladas com momentos de recuperação, exigindo uma combinação de capacidades físicas, técnico-táticas e cognitivas. Sendo um desporto de habilidade aberta, o voleibol é praticado num ambiente imprevisível e dinâmico, o que obriga os praticantes a uma constante adaptação motora e cognitiva face às exigências do jogo (Gökçe et al., 2022). Esta imprevisibilidade advém da necessidade de responder de forma rápida a estímulos externos, como a trajetória da bola ou a movimentação dos adversários, requerendo processos simultâneos de perceção, decisão e execução motora.

Enquanto prática interativa e estratégica, o voleibol potencia o desenvolvimento de competências cognitivas específicas, com destaque para os processos cognitivos complexos: atenção seletiva, memória de trabalho, inibição e flexibilidade cognitiva (Gökçe et al., 2022). A evidência empírica demonstra que jogadores de voleibol apresentam desempenhos superiores nestas funções quando comparados com praticantes de desportos de habilidade fechada (Zwierko et al., 2022; Gökçe et al., 2022). Estes efeitos são atribuídos à elevada exigência de tomada de decisão rápida, atualização constante da localização de colegas e adversários, e planeamento estratégico de ações em tempo real (Gökçe et al., 2022). Além do impacto ao nível cognitivo, o voleibol requer igualmente capacidades físicas específicas, como a força explosiva, o salto vertical, a agilidade reativa e o tempo de reação visual (Zwierko et al., 2022).

No contexto educativo, o voleibol, sobretudo nas suas formas adaptadas, como o mini-voleibol, constitui uma modalidade eficaz para o desenvolvimento integrado das dimensões técnica, tática e socio afectiva. A adoção de modelos pedagógicos como o Modelo de Educação Desportiva, que simula uma época competitiva com atribuição de funções e jogos formalizados, tem-se revelado enriquecedora na promoção do conhecimento do jogo, da tomada de decisão e do desempenho em alunos com diferentes níveis de proficiência (Cuevas-Campos et al., 2015; Yılmaz & Bulca, 2020).

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica da UD de Voleibol foi realizada no início do ano letivo, com o intuito de identificar o nível de desempenho inicial dos alunos e ajustar, de forma fundamentada, o planeamento das aprendizagens à realidade funcional e motora da turma. A seleção dos parâmetros de observação teve por base as Aprendizagens Essenciais da

disciplina de Educação Física e as competências técnico-táticas fundamentais do Voleibol, assegurando um levantamento rigoroso das necessidades formativas.

A grelha de registo utilizada integrou critérios diretamente associados à execução e compreensão do jogo, nomeadamente: cooperação, posicionamento na receção, posicionamento no passe, colocação e deslocamentos, serviço direcionado e eficaz, continuidade nas ações ofensivas, estrutura rítmica da chamada e impulsão, remate eficaz e posicionamento defensivo (Figura 43). A informação recolhida nesta fase preliminar foi determinante para delinear estratégias de ensino diferenciadas e ajustadas ao perfil motor e cognitivo dos alunos.

Cada critério foi avaliado com recurso a uma escala ordinal de 2 a 5, sendo que o nível 2 corresponde a uma execução com muitas dificuldades, revelando desconhecimento técnico ou ausência de controlo motor, e o nível 5 traduz uma execução muito bem conseguida, evidenciando domínio técnico, fluidez e correção. O nível 3 representa uma execução com dificuldades, mas com compreensão parcial da tarefa, e o nível 4 corresponde a uma realização globalmente correta, com desempenho consistente e tecnicamente adequado.

Este instrumento permitiu uma análise diagnóstica rigorosa e objetiva, constituindo-se como base essencial para o delineamento das estratégias didáticas individualizadas adotadas ao longo da unidade e acompanhamento contínuo

Avaliação Diagnóstica/Sumativa Voleibol								
Cooperação	Posicionamento na receção	Posicionamento no passe	Colocação e deslocamentos	Serviço direcionado e eficaz	Continuidade nas ações ofensivas	Estrutura Rítmica da chamada e impulsão	Remate eficaz	Posicionamento defensivo

Figura 1 - Critérios referentes à AD e AS de Voleibol

Com base nos resultados da avaliação diagnóstica, os alunos com média igual ou inferior a 3 foram enquadrados no nível introdutório, enquanto os que obtiveram média entre 3,1 e 4 foram classificados no nível elementar.

Tabela 1 - Avaliação Diagnóstica UD Voleibol

Avaliação Diagnóstica	
Introdução	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22
Elementar	9,20,12

Objetivos Específicos

A unidade didática do Voleibol, integrada no plano anual da turma de 9º ano, os alunos devem ser capazes de cooperar de forma eficaz com os colegas para alcançar os objetivos do jogo, aplicando com correção e oportunidade as ações técnico-táticas fundamentais em cada fase — ofensiva e defensiva. Estas ações incluem o serviço, recepção, passe, remate, deslocamento e cobertura. Pretende-se ainda que os alunos ajustem a sua atuação em função do desenrolar do jogo, demonstrando leitura tática e tomada de decisão adequada. Além da vertente prática, os alunos devem reconhecer e aplicar as regras da modalidade, assumindo, sempre que solicitado, papéis como árbitro ou auxiliar de arbitragem, promovendo uma atitude de responsabilidade, respeito mútuo e fair play.

De forma mais operacional, os objetivos específicos foram organizados em função dos níveis de desempenho previstos nas AEEF, Nível Introdutório e Nível Elementar, tendo em conta o diagnóstico inicial e o desenvolvimento motor evidenciado pelos alunos. A sua distribuição encontra-se sistematizada na Tabela 27.

Tabela 2 - Aprendizagens Essenciais Voleibol

Nível Introdutório	Nível Elementar
- Coopera com os colegas em todas as situações, aceitando indicações, opções e falhas, favorecendo o êxito coletivo.	- Coopera nos exercícios e no jogo, aceitando indicações e falhas dos colegas e contribuindo para a melhoria da equipa.
- Conhece o objetivo do jogo e reconhece as principais ações técnico-táticas (“serviço”, “passe”, “recepção”, “finalização”) e as regras essenciais (dois toques, transporte, rotação, etc.).	- Conhece o objetivo, as regras essenciais e complementares (incluindo pontuação, bola fora e faltas no serviço) e ajusta as suas ações técnico-táticas a esse conhecimento.
- Coopera em grupos de quatro, utilizando “passe” ou “manchete” para manter a bola no ar, adaptando-se à trajetória e posição dos colegas.	- Posiciona-se e executa ações técnico-táticas no jogo 4x4 (campo reduzido, rede 2,10m/2,15m), com intenção de manter e dar continuidade ao jogo da equipa.
- Em exercício com rede (≈2m), serve por baixo, colocando a bola numa metade específica do campo adversário.	- Serve por baixo ou por cima, procurando zonas de difícil recepção ou profundidade no campo adversário.
- Recebe o serviço com manchete ou mãos por cima, posicionando-se corretamente para imprimir trajetória ascendente, agarrando de seguida.	- Recebe o serviço com técnica adequada à trajetória, posicionando-se para dar continuidade à ação ofensiva da equipa com passe direcionado.
- Participa em concurso 2x2 (campo reduzido, bola afável), jogando com toques por cima ou manchete, respeitando número limitado de toques por equipa.	- Após recepção, posiciona-se para realizar o segundo toque ou para finalizar (em apoio), garantindo continuidade ofensiva; defende com passe ou manchete consoante a trajetória.
- Realiza com correção e oportunidade, em exercício e em situação de jogo adaptado, as técnicas de passe e manchete, e serviço por baixo.	- Remata ao passe do colega, executando corretamente a chamada e impulsão para bater a bola no ponto mais alto do salto.
	- Desloca-se e posiciona-se corretamente para executar defesa baixa ao remate adversário com manchete.
	- Realiza com correção e oportunidade, em contexto de jogo e exercício critério: passe alto

	de frente e de costas, manchete, serviço por baixo e por cima, remate em apoio e com salto.
--	---

Estratégias de ensino

A adoção do MED na UD de Voleibol assentou na intenção de proporcionar aos alunos uma experiência autêntica e funcional do desporto coletivo, para além da mera reprodução técnica dos gestos específicos da modalidade. Ao integrar diversos papéis e responsabilidades diferenciadas, o modelo promoveu uma aprendizagem centrada na vivência concreta das dinâmicas de equipa, na cooperação efetiva e na tomada de decisão partilhada.

Para além das dinâmicas próprias do MED, a estruturação da UD incorporou estratégias complementares cuidadosamente selecionadas, como a utilização do *Smashbal* para facilitar a progressão didática, o recurso a plataformas digitais para organização competitiva e a integração de momentos de reflexão que estimularam o pensamento analítico sobre as funções desempenhadas. A música e os materiais didáticos personalizados contribuíram para um clima motivacional positivo e para uma relação mais significativa com a aprendizagem. Assim, as estratégias pedagógicas utilizadas nesta unidade visaram não apenas o desenvolvimento da competência técnica, mas sobretudo a formação de sujeitos ativos, responsáveis e cooperantes, em consonância com os princípios orientadores da EF enquanto área formativa.

A não inclusão explícita de métodos e estilos de ensino nesta UD decorre da própria natureza do MED, cuja abordagem integra, de forma holística, componentes metodológicas e relacionais. Neste modelo, a dinâmica da aula emerge da vivência dos diferentes papéis, da organização colaborativa e da responsabilização dos alunos, o que torna menos relevante a distinção formal entre métodos ou estilos específicos. Além disso, o professor assume uma função predominantemente orientadora e facilitadora, promovendo a autonomia, a autorregulação e a responsabilização progressiva dos alunos, o que torna menos evidente a distinção entre métodos de ensino.

Tabela 3 - Estratégias de ensino UD Voleibol

Estratégias	Métodos utilizados
Modelos de Ensino - MED	<ul style="list-style-type: none"> O MED foi aplicado de forma transversal e estruturada ao longo de toda a unidade, organizada segundo as fases de uma época desportiva: pré-época, época regular e evento culminante. Os alunos desempenharam papéis rotativos (jogador, treinador, preparador físico, árbitro, jornalista, marcador/analista, fotógrafo, capitão de equipa), exercendo

	<p>responsabilidades reais na planificação, organização e avaliação da prática. Esta abordagem promoveu elevada autonomia, cooperação, literacia desportiva e sentido de pertença, reforçados pelo recurso a ferramentas autênticas como estatísticas, relatórios de jogo e diários reflexivos por função.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As sessões foram planeadas em articulação com os alunos, respeitando uma lógica colaborativa e participativa, onde atuei como facilitadora e orientadora pedagógica, intervindo estrategicamente para orientar a construção do conhecimento. • A existência de uma identidade de equipa, o uso de materiais de apoio personalizados, a gestão autónoma das competições e a avaliação das aprendizagens (técnica, tática, interpessoal e organizacional) tomaram o processo profundamente motivador e inclusivo. • A rotação sistemática dos papéis, o feedback entre pares, a reflexão crítica por função e o envolvimento ativo no evento culminante (torneio final) potenciaram o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras, evidenciando o impacto formativo do modelo.
Estratégias complementares	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Smashbal</i> foi utilizado na pré-época de modo a facilitar a aprendizagem técnica e tática através dos níveis adaptados à proficiência dos alunos; • Fornecimento de material didático onde incluía as regras, as ações técnico-táticas e as diversas funções. • Utilização de música nas sessões de treino com o intuito de motivar e envolver os alunos; • Reflexão das funções exercidas de modo a reforçar a consciência e responsabilidade; • Utilização do <i>Challonge</i> para estruturação dos quadros competitivos e acompanhamento dos jogos.

Cronograma de Conteúdos

A unidade didática teve a duração de 10 aulas de 50 minutos, distribuídas ao longo de 5 semanas. Para orientar esta intervenção pedagógica, foi elaborado um cronograma detalhado com os conteúdos e objetivos específicos para cada aula, que serviu de guia no planeamento e implementação das aulas (tabela 29).

Tabela 4 - Cronograma de Conteúdos UD Voleibol

Nº Aula Dia	Local e Hora	Função Didática	Objetivos	Conteúdos a abordar
1 4ª feira 25/10	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Avaliação	Avaliar o nível técnico e tático dos alunos.	Avaliação Diagnóstica (situações de jogo 4x4) – Cooperação, posicionamento na receção, posicionamento no passe, colocação e deslocamentos, serviço direcionado e eficaz, continuidade nas ações ofensivas, estrutura rítmica da chamada e impulsão, remate eficaz e posicionamento defensivo

2 2ª feira 06/01	Sala de Aula Pavilhão 16h45- 17h35	Apresentação do MED	Apresentar o MED na matéria de voleibol e as suas características Apresentar as regras do Voleibol	MED <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e princípios do MED; • Objetivos do MED nas aulas de EF; • Organização da UD; • Papeis a desempenhar pelos alunos; • Funcionamento das equipas; • Critérios de avaliação; Regras: <ul style="list-style-type: none"> • Características do jogo; • Terreno de jogo; • Regulamento; • Noções do jogo; • Organização ofensiva e defensiva; • Situação de jogo.
3 3ª feira 07/01	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Exercitação Pré-Época	Promover o desenvolvimento das habilidades motoras e da interação com a bola, incentivando a coordenação, o domínio e a confiança no controlo do objeto de jogo.	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarização com o objeto de jogo (toque dedos, batimentos controlados, auto-lançamento, coordenação de movimentos com a bola em situações individuais e aos pares); • Coordenação motora e controlo de bola; • Comunicação e cooperação.
4 2ª feira 13/01	Pavilhão 1 Norte 16h45- 17h35	Exercitação Pré-Época	Desenvolver a técnica correta do toque de dedos e da manchete.	<ul style="list-style-type: none"> • Toque de dedos/Passes (controlo da bola com toques curtos, em movimento, posição correta do corpo na receção e no passe, deslocamento espacial); • Manchete (contra a parede, com apenas um braço); • Coordenação motora geral e específica; • Controlo do corpo com bola e sem bola; • Consciência espacial (deslocamentos); • Simulação de jogo (Integração do toque de dedos e da manchete em contexto funcional); • Comunicação e trabalho em equipa.
5 3ª feira 14/01	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Exercitação Pré-Época	Melhorar a técnica do toque de dedos e manchete através de uma simulação de jogo. Desenvolver a técnica do serviço e do remate através do <i>smashball</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Toque de dedos (passe por cima); • Manchete (passe por baixo); • Serviço (opcional); • Remate (de forma progressiva e simplificada); • Simulação de jogo 2x2 – <i>Smashball</i> (organização funcional dos contactos, alternância dos papeis e deslocamento após o ataque, estímulo à comunicação e tomada de decisão).
6 2ª feira 20/01	Pavilhão 1 Norte 16h45- 17h35	Exercitação Pré-Época	Trabalhar os deslocamentos, os posicionamentos dos alunos, e também a receção após o serviço. Desenvolver as capacidades físicas fundamentais adaptadas às exigências do voleibol.	<ul style="list-style-type: none"> • Receção ao serviço (ajuste do posicionamento em função da trajetória da bola, sincronização entre os colegas); • Posicionamento e deslocamento (ocupação dos espaços em campo, rotação dos jogadores e deslocamentos estratégicos antes e depois do contacto com a bola); • <i>Smashball</i> como meio didático (jogo 3x3); • Trabalho de resistência, força, agilidade, potência e coordenação); • Trabalho em equipa, cooperação e comunicação.
7 4ª feira 21/01	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Exercitação Pré-Época	Trabalhar receção após o serviço; Desenvolver as noções de jogo em situações reduzidas;	<ul style="list-style-type: none"> • Receção ao serviço (<i>smashball</i> e jogo reduzido, execução com manchete ou toque de dedos, ajuste do posicionamento e ocupação do espaço);

			Desenvolver as capacidades físicas fundamentais adaptadas às exigências do voleibol.	<ul style="list-style-type: none"> • Toque de dedos e manchete (praticados de forma combinada); • Remate (desenvolvido como 3º toque em contexto funcional); • Serviço por baixo (início do jogo); • Jogo 3x3 (formação em triângulo invertido, rotação e deslocamentos, 3 toques, posicionamento defensivo e tomada de decisão); • Trabalho de resistência, força explosiva, agilidade e coordenação (Exercícios: corrida de sprint curto, agachamentos com salto, <i>mountain climbers</i>, “<i>burpee</i> adaptado”); • Trabalho em equipa, cooperação, tomada de decisão em contexto de jogo e leitura do jogo.
8 2ª feira 27/01	Pavilhão 1 Norte 16h45- 17h35	Exercitação Pré-Época	Desenvolver as transições numa situação 4x4, através dos sistemas de jogo 3-1 e 2-2. Desenvolver as capacidades físicas fundamentais adaptadas às exigências do voleibol.	<ul style="list-style-type: none"> • Transições ataque-defesa e defesa ataque (jogo reduzido 4x4 com sistemas táticos específicos, reposicionamento após cada ação); • Sistema 3-1 (Distribuidor junto à rede + 3 jogadores em funções defensivo-ofensivas; Rotação de posições e substituição do passador após cada jogada; Utilização obrigatória de três toques por jogada (manchete, passe, remate)); • Sistema de jogo 2-2 (Dois jogadores ofensivos (junto à rede) e dois defensivos (no fundo); Alternância entre funções ofensivas e defensivas após cada jogada; Reinício da jogada com serviço; estímulo à reposição controlada da bola); • Recepção, passe, remate e serviço; • Condicionamento físico com bola (exercícios de força, resistência e agilidade); • Coordenação motora e técnica simultânea (trabalho de pares); • Trabalho em equipa, cooperação, tomada de decisão em contexto de jogo, respeito pelas funções e leitura do jogo.
9 4ª feira 29/01	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Exercitação Época	Promover a autonomia dos alunos; Desenvolver habilidades técnicas, táticas e conhecimento das regras; Garantir que todos os alunos/atletas participem ativamente; Promover o respeito, cooperação e integridade; Fomentar uma compreensão e valorização do desporto como prática educativa e social.	De acordo com os objetivos de cada equipa. <ul style="list-style-type: none"> • Passe, recepção, remate e serviço; • Noções táticas (posicionamento no jogo); • Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista); • Situação de jogo 3x3.
10 2ª feira 03/02	Pavilhão 1 Norte 16h45- 17h35	Exercitação Época	Promover a autonomia dos alunos; Desenvolver habilidades técnicas, táticas e conhecimento das regras; Garantir que todos os alunos/atletas participem ativamente; Promover o respeito, cooperação e integridade; Fomentar uma compreensão e valorização do desporto como prática educativa e social.	De acordo com os objetivos de cada equipa. <ul style="list-style-type: none"> • Passe, recepção, remate e serviço; • Noções táticas (posicionamento no jogo); • Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista); • Situação de jogo 3x3.
11 3ª feira	Pavilhão 1 Norte	Exercitação Época	Promover a autonomia dos alunos;	De acordo com os objetivos de cada equipa. <ul style="list-style-type: none"> • Passe, recepção, remate e serviço;

04/02	13h50-14h40		Desenvolver habilidades técnicas, táticas e conhecimento das regras; Garantir que todos os alunos/atletas participem ativamente; Promover o respeito, cooperação e integridade; Fomentar uma compreensão e valorização do desporto como prática educativa e social.	<ul style="list-style-type: none"> Noções táticas (posicionamento no jogo); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista); Situação de jogo 3x3.
12 2ªfeira 10/02	Pavilhão 1 Norte 16h45-17h35	Exercitação Época	Promover a autonomia dos alunos; Desenvolver habilidades técnicas, táticas e conhecimento das regras; Garantir que todos os alunos/atletas participem ativamente; Promover o respeito, cooperação e integridade; Fomentar uma compreensão e valorização do desporto como prática educativa e social.	De acordo com os objetivos de cada equipa. <ul style="list-style-type: none"> Passe, receção, remate e serviço; Noções táticas (posicionamento no jogo); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista); Situação de jogo 3x3.
13 3ª feira 11/02	Pavilhão 1 Norte 13h50-14h40	Exercitação Época	Simular competições reais adaptadas ao nível dos alunos, promover o compromisso, desenvolver as competências técnicas e táticas do voleibol, fomentar o espírito de equipa, incentivar o fair play, desenvolver a autonomia e permitir que todos os alunos assumam diferentes papéis.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de jogo 3x3; Serviço, receção, passe (toque dedos e manchete), remate; Tática individual e coletiva (posicionamento ofensivo e defensivo, tomada de decisão, adaptação ao campo reduzido e rotação); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista);
14 2ªfeira 17/02	Pavilhão 1 Norte 16h45-17h35	Exercitação Época	Promover a autonomia dos alunos; Desenvolver habilidades técnicas, táticas e conhecimento das regras; Garantir que todos os alunos/atletas participem ativamente; Promover o respeito, cooperação e integridade; Fomentar uma compreensão e valorização do desporto como prática educativa e social.	De acordo com os objetivos de cada equipa. <ul style="list-style-type: none"> Passe, receção, remate e serviço; Noções táticas (posicionamento no jogo); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista); Situação de jogo 3x3.
15 3ªfeira 18/02	Pavilhão 1 Norte 13h50-14h40	Consolidação Época	Simular competições reais adaptadas ao nível dos alunos, promover o compromisso, desenvolver as competências técnicas e táticas do voleibol, fomentar o espírito de equipa, incentivar o fair play, desenvolver a autonomia e permitir que todos os alunos assumam diferentes papéis.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de jogo 3x3; Serviço, receção, passe (toque dedos e manchete), remate; Tática individual e coletiva (posicionamento ofensivo e defensivo, tomada de decisão, adaptação ao campo reduzido e rotação); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista);
16 2ªfeira 24/02	Pavilhão 1 Norte 16h45-17h35	Consolidação Época	Promover a autonomia dos alunos; Desenvolver habilidades técnicas, táticas e conhecimento das regras; Garantir que todos os alunos/atletas participem ativamente; Promover o respeito, cooperação e integridade; Fomentar uma compreensão e valorização do desporto como prática educativa e social.	De acordo com os objetivos de cada equipa. <ul style="list-style-type: none"> Passe, receção, remate e serviço; Noções táticas (posicionamento no jogo); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista); Situação de jogo 3x3.

17 3ªfeira 25/02	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Consolidação Época	Simular competições reais adaptadas ao nível dos alunos, promover o compromisso, desenvolver as competências técnicas e táticas do voleibol, fomentar o espírito de equipa, incentivar o fair play, desenvolver a autonomia e permitir que todos os alunos assumam diferentes papéis.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de jogo 3x3; Serviço, recepção, passe (toque dedos e manchete), remate; Tática individual e coletiva (posicionamento ofensivo e defensivo, tomada de decisão, adaptação ao campo reduzido e rotação); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista);
18 2ªfeira 10/03	Pavilhão 1 Norte 16h45- 17h35	Consolidação Época	Simular competições reais adaptadas ao nível dos alunos, promover o compromisso, desenvolver as competências técnicas e táticas do voleibol, fomentar o espírito de equipa, incentivar o fair play, desenvolver a autonomia e permitir que todos os alunos assumam diferentes papéis.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de jogo 3x3; Serviço, recepção, passe (toque dedos e manchete), remate; Tática individual e coletiva (posicionamento ofensivo e defensivo, tomada de decisão, adaptação ao campo reduzido e rotação); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista);
19 3ªfeira 11/03	Pavilhão 1 Norte 13h50- 14h40	Consolidação Época	Simular competições reais adaptadas ao nível dos alunos, promover o compromisso, desenvolver as competências técnicas e táticas do voleibol, fomentar o espírito de equipa, incentivar o fair play, desenvolver a autonomia e permitir que todos os alunos assumam diferentes papéis.	<ul style="list-style-type: none"> Situação de jogo 3x3; Serviço, recepção, passe (toque dedos e manchete), remate; Tática individual e coletiva (posicionamento ofensivo e defensivo, tomada de decisão, adaptação ao campo reduzido e rotação); Comprometimento dos papéis e de responsabilidades dentro da equipa (treinador, preparador físico, capitão, jogadores, fotógrafo/jornalista);
20 4ªfeira 12/03	Pavilhão 1 Centro 13h00- 14h40	Avaliação Evento Culminante	Proporcionar uma experiência autêntica da competição no voleibol, promovendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didática, o espírito de equipa, a autonomia e os valores do fair play no contexto do Modelo de Educação Desportiva.	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Sumativa (situações de jogo 3x3) – Cooperação, posicionamento na recepção, posicionamento no passe, colocação e deslocamentos, serviço direcionado e eficaz, continuidade nas ações ofensivas, estrutura rítmica da chamada e impulsão, remate eficaz e posicionamento defensivo.

Avaliação Sumativa

No que toca à avaliação sumativa, esta foi realizada no último dia da UD e teve como finalidade realizar um balanço final das competências desenvolvidas pelos alunos ao longo das aulas de Patinagem. Para garantir coerência e comparabilidade, os parâmetros avaliados coincidiram com os utilizados na avaliação diagnóstica, de modo a permitir uma análise do progresso individual de cada aluno. Tal como na avaliação diagnóstica, para cada critério foi atribuído uma classificação numa escala de 2 a 5.

Tabela 5 - Avaliação Sumativa UD Voleibol

Avaliação Sumativa	
Introdução	1,2,3,4,5,6,7,10,13,14,15,17,18,19,21

Elementar	8,9,11,16,20,22,12
------------------	--------------------

Através da avaliação sumativa foi possível verificar que os alunos n.º 8,11,16,18,22 atingiram o nível elementar, evidenciando uma evolução significativa face ao desempenho registado na avaliação diagnóstica. Os restantes alunos, embora tenham mantido o nível inicialmente observado, revelaram melhorias em determinados critérios de desempenho ao longo da unidade. Os resultados obtidos reforçam a importância de uma intervenção pedagógica sustentada em estratégias diferenciadas e num acompanhamento contínuo, que permita responder à diversidade da turma e favorecer o progresso gradual das competências associadas à prática do Voleibol.

Reflexão da UD

A UD de Voleibol foi estruturada com base no MED, decorrendo ao longo de vinte aulas com a turma do 9.º10. Esta intervenção teve como principais objetivos desenvolver as competências técnico-táticas da matéria, promover a compreensão do jogo em contexto real, fomentar a cooperação, a autonomia e a responsabilidade, bem como estimular valores como o respeito, o fair play e o compromisso coletivo. Através da simulação de uma época desportiva, com fases de pré-época, época regular e evento culminante, os alunos assumiram diversos papéis (jogador, treinador, preparador físico, jornalista, árbitro, cronometrista, fotógrafo), contribuindo ativamente para o funcionamento da unidade e enriquecendo a sua experiência formativa.

A avaliação diagnóstica revelou que a maioria dos alunos se encontrava num nível introdutório, demonstrando dificuldades técnicas significativas, particularmente na execução da manchete, do serviço e na organização coletiva do jogo. Face a esta realidade, foi adotada uma progressão metodológica sustentada, iniciando-se com tarefas técnicas em contexto reduzido (1x1, 2x2) e evoluindo gradualmente para situações mais complexas de 3x3 e 4x4, com o objetivo de consolidar os fundamentos do jogo e desenvolver a compreensão tática dos alunos.

A implementação do MED potenciou significativamente a motivação dos alunos, promovendo um forte envolvimento nas tarefas, sentido de pertença à equipa e maior responsabilidade face às funções atribuídas. A realização de treinos autónomos, conduzidos pelos próprios alunos, revelou alguns progressos na sua capacidade organizativa e de tomada de decisão, apesar de persistirem algumas limitações na gestão do tempo e na adequação das tarefas aos níveis de proficiência dos colegas. A minha

orientação próxima, através de feedbacks estratégicos (interrogativos, corretivos, motivacionais e propriocetivos), permitiu acompanhar e ajustar continuamente o processo ensino-aprendizagem, promovendo uma prática reflexiva e centrada nos alunos.


Durante as jornadas competitivas, os alunos demonstraram progressos significativos na comunicação, na cooperação e na aplicação funcional dos gestos técnicos. A introdução de regras específicas, como a obrigatoriedade de três toques sucessivos para pontuar, foi particularmente relevante, dado que permitiu uma consciencialização mais profunda sobre a importância da construção coletiva das jogadas e da organização tática no jogo. Apesar da resistência inicial e de algumas dificuldades emocionais, sobretudo relacionadas com o insucesso e a frustração em contexto competitivo, os alunos evoluíram de forma positiva, demonstrando maior autorregulação, resiliência e respeito mútuo.

A avaliação sumativa, integrada no evento culminante, permitiu verificar que, embora a evolução técnica tenha sido gradual e diferenciada entre os alunos, os progressos ao nível da compreensão do jogo, da cooperação e da atitude foram claros e transversais ao grupo. O envolvimento ativo na organização do evento, bem como no convívio final, evidenciou o sucesso da proposta pedagógica, reforçando o papel do voleibol enquanto prática formativa.


A aposta no Modelo de Educação Desportiva revelou-se globalmente adequada ao contexto da turma, promovendo momentos de vivência desportiva participada e significativa, nos quais se procurou fomentar a autonomia, a responsabilidade e a cooperação. Contudo, o facto de se tratar de uma turma do 9.º ano traduziu-se, por vezes, em comportamentos marcados por alguma imaturidade e falta de responsabilidade, nomeadamente na entrega atempada das tarefas semanais, no desempenho inconsistente de algumas funções e na reduzida criatividade na elaboração dos planos de treino. Esta falta de autonomia pode ser justificada por diversos fatores, entre os quais se destaca a ausência de competências de gestão e planeamento, a novidade do modelo pedagógico adotado, a dependência excessiva da orientação do professor e a carência de competências comunicacionais e de trabalho em equipa. Para além disso, a desvalorização da componente teórica da disciplina por parte de alguns alunos limitou o seu envolvimento nas tarefas escritas, frequentemente percecionadas como alheias ao contexto prático. Por fim, importa reconhecer que fatores extrínsecos, como a sobrecarga académica ou baixos níveis de motivação escolar geral, também podem ter influenciado negativamente o grau de compromisso e iniciativa evidenciado por alguns alunos ao longo da unidade.

Em síntese, a UD de Voleibol concretizou, de forma uma forma geral, os objetivos estabelecidos, proporcionando aprendizagens significativas nas dimensões técnica, tática, social e emocional dos alunos.

Apêndice 4 - Exemplo Plano de Aula

Professor Cooperante		Professor Ricardo Oliveira			Professor Estagiário		Carlota Freitas	
Aula N°	Data	Hora	Dia	Ano/Turma	Duração	N° de Alunos	Espaço	
39	06/01	16h45-17h40	2ª feira	9.º10	50'	22	Pavilhão 1 Norte	
Matérias de Ensino		Objetivos Gerais <th colspan="3">Recursos Materiais</th>				Recursos Materiais		
MED no Voleibol: Pré-época		Promover o desenvolvimento das habilidades motoras e da interação com a bola, incentivando a coordenação, o domínio e a confiança no controlo do objeto de jogo.				22 bolas, rede de badminton, 11 arcos.		
Conteúdos		Descrição e Objetivos Específicos		Organização e Esquemáticação			Tempo	
							TE	TA
Parte Inicial								
Receção dos Alunos Divulgação dos detalhes sobre a aula		<ul style="list-style-type: none"> Receber os alunos e efetuar a chamada; Informar sobre a aula 		Alunos posicionados em semicírculo. 			3'	13h53
Aquecimento	Estafetas	<ul style="list-style-type: none"> O primeiro aluno corre com a bola até o colega, trazendo-o consigo com a bola entre os dois, sem deixar cair, e assim sucessivamente. Vence a equipa que terminar o percurso com todos os elementos da equipa. Caso a bola caia no chão volta ao início. <p>Objetivo: aumento da temperatura corporal, promover a coordenação, cooperação e o trabalho em equipa e comunicação entre os alunos.</p>		Alunos divididos em duas equipas de 5 alunos e duas de 6, 2 alunos numa lateral do campo e 3 na outra lateral.			5'	13h58
Parte Principal								

<p>Tarefas de familiarização com a bola – Individual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bater a bola no solo e passar o máximo de vezes por baixo da mesma; 2. Alunos sentados no chão, batem a bola entre as pernas, agarrando-a na posição bípede. Variáveis: receção em toque de dedos, para os mais proficientes. 3. Após os alunos darem dois toques na bola, ao sinal do professor devem agarrar a mesma e tocar em 3 linhas do campo; Variáveis: nº de toques; nº de linhas. 4. Um toque de dedos depois bate na cabeça; Variáveis: toque nos ombros, toque na barriga. <p>Objetivo: Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controlo da bola e tomada de decisão, estimulando simultaneamente a agilidade, a consciência corporal e a adaptação a diferentes contextos e desafios motores.</p>	<p>Alunos espalhados pelo campo, cada um com uma bola.</p>	<p>5'+5'+5'+5'</p>	<p>14h18</p>
<p>Tarefas de familiarização com a bola – Pares</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dois a dois, frente a frente, lançar a bola, passando entre um arco que é simultaneamente lançado pelo colega. 2. Alunos posicionados aos pares, frente a frente, um de cada lado da rede, um aluno lança a bola por cima e o outro por baixo em passo picado. 	<p>Alunos distribuídos aos pares, um em cada lado da rede, excetuando o exercício nº1, em que se encontram em duplas, mas espalhados pelo campo.</p>	<p>5'+5'+5'+5'</p>	<p>14h38</p>

	<p>Variáveis: realizar auto-lançamento: passar a bola junto ao chão por baixo da rede. Realizar uma rotação para a direita para trocar de par.</p> <p>3. Alunos colocados frente a frente ao longo da rede, realizam primeiramente lançamentos por cima da cabeça, sem deixar a bola cair no chão, de seguida, realizam toques de dedos curtos.</p> <p>Variáveis: uma rotação para a direita, com o intuito de trocar de par.</p> <p>4. O aluno dá dois toques de dedos enquanto o outro toca na linha lateral/ no chão e assim sucessivamente.</p> <p>Objetivo: Fomentar o desenvolvimento da coordenação motora, da precisão nos lançamentos e receções, e da consciência espacial, promovendo o trabalho em equipa e a comunicação entre pares.</p>			
Parte Final				
Reflexão sobre a aula, alongamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback e reflexão da aula; • Alongamentos; • Informações para a aula seguinte. 	<p>Alunos posicionados em xadrez.</p> 	2º	14h40

Apêndice 5 - Exemplo Reflexão da Aula

Professor Cooperante		Professor Ricardo Oliveira		Professor Estagiário		Carlota Freitas
Aula N°	Data	Dia	Ano/Turma	Duração	N° de Alunos	Espaço
39	07/01	3ª feira	9º10	50'	22	Campo 1 N
Matérias de Ensino		Objetivos Gerais			Recursos Materiais	
Voleibol – MED: Pré-época		Promover o desenvolvimento das habilidades motoras e da interação com a bola, incentivando a coordenação, o domínio e a confiança no controlo do objeto de jogo.			22 bolas, rede de badminton, 11 arcos.	
Reflexão n°39						
<p>A aula atingiu plenamente os objetivos previamente delineados, com uma execução eficaz do planeamento. Os tempos estipulados para cada fase da aula foram respeitados na íntegra e a seleção dos exercícios demonstrou-se adequada e eficiente, contribuindo diretamente para a concretização dos objetivos estabelecidos.</p> <p>Os alunos mantiveram um elevado nível de empenhamento motor ao longo da aula, verificando-se um número reduzido de comportamentos desviantes. A estratégia de utilizar uma contagem decrescente para reunir os alunos revelou-se eficaz, promovendo o cumprimento da regra estabelecida e reforçando o sentido de responsabilidade e compromisso por parte dos alunos.</p> <p>Durante a aula, procedi à adaptação de alguns exercícios para os tornar mais dinâmicos e ajustados às necessidades dos alunos. Para os alunos com maior proficiência, introduzi variáveis adicionais, garantindo a sua motivação contínua. Contudo, identifiquei que alguns alunos apresentam algumas dificuldades no controlo da bola, o que evidencia a necessidade de reforçar este aspeto técnico nas próximas aulas, consolidando assim as bases fundamentais da modalidade.</p> <p>No que respeita à minha intervenção, considero que fui clara na apresentação dos exercícios, respeitando a estrutura da aula, com uma parte inicial, fundamental e final bem delineadas, o que contribuiu para uma gestão eficaz do tempo e dos objetivos da mesma. Os feedbacks fornecidos aos alunos foram, na sua maioria, corretivos e específicos, com enfoque na melhoria técnica, mas também incluíram elementos motivacionais para manter o entusiasmo e a confiança dos alunos.</p> <p>Quanto à relação afetiva com os alunos, observo que está a evoluir de forma positiva, caracterizando-se por um equilíbrio entre a proximidade e o respeito, mantendo os limites necessários na relação professor-aluno. A minha circulação pelo campo foi dinâmica, permitindo-me observar todos os alunos e intervir sempre que necessário, promovendo assim uma supervisão ativa e eficiente.</p>						
<p>Esta aula permitiu-me refletir sobre a importância de adaptar continuamente os métodos e estratégias às necessidades individuais dos alunos, assegurando uma experiência de aprendizagem envolvente e produtiva.</p>						

Apêndice 6 - Grelha Avaliação Formativa

Pontualidade (n.º de atrasos)	Empenho	Participação	Autonomia	Respeito	Cooperação	TRAB AULA (PSICOMOT)	NÍVEL	AVALIAÇÃO INTERCALAR - OUTUBRO 2024				Menção Qualitativa	Avaliação Final do Período - Dezembro 2024			
								Conhecimento s/capacidades	Responsabilid ade	Autonomia	Respeito / Colaboração		Conhecimento s/capacidades	Respeito / Colaboração	Autonomia	Responsabilid ade
0	4,26	4,26	4,03	4,53	3,83	70,86%	0,04	70,86%	4,26	4,18	4,18	B	70,86%	80	80	80
0	4,07	4,24	3,98	4,42	3,50	75,24%	0,04	75,24%	4,15	4,10	3,98	B	75,24%	70	80	80
1	3,85	3,88	3,48	4,36	3,21	66,65%	0,03	66,65%	3,86	3,73	3,79	S	66,65%	60	60	70
1	3,83	3,88	3,24	4,39	3,21	62,00%	0,03	62,00%	3,30	3,30	3,40	S	62,00%	50	50	50
2	3,74	3,82	3,68	4,06	3,33	67,55%	0,03	67,55%	2,80	2,90	2,80	S	67,55%	30	40	40
0	4,00	3,97	3,47	4,28	3,36	66,85%	0,03	66,85%	3,99	3,40	3,82	S	66,85%	70	50	70
1	3,81	3,82	3,74	4,25	3,05	67,20%	0,03	67,20%	3,81	3,79	3,65	S	67,20%	60	60	70
0	3,79	3,86	3,69	4,16	3,36	70,19%	0,04	70,19%	3,82	3,78	3,78	B	70,19%	60	60	70
0	4,66	4,61	4,32	4,63	4,33	76,09%	0,04	76,09%	5,00	5,00	5,00	B	76,09%	100	100	100
0	3,47	3,53	3,15	4,18	3,25	61,28%	0,03	61,28%	3,50	4,00	3,72	S	61,28%	60	80	50
0	4,29	4,29	4,12	4,34	3,64	75,85%	0,04	75,85%	4,29	4,23	3,99	B	75,85%	70	80	80
0	3,60	3,68	3,53	4,11	3,31	66,55%	0,03	66,55%	3,10	3,60	3,71	S	66,55%	60	60	50
2	4,71	4,56	4,18	4,68	4,35	72,53%	0,04	72,53%	4,63	4,48	4,51	B	72,53%	90	80	90
0	4,55	4,53	4,23	4,53	3,96	78,15%	0,04	78,15%	4,54	4,43	4,25	B	78,15%	80	80	90
0	3,00	3,00	2,92	4,00	2,83	53,78%	0,03	53,78%	3,00	2,97	3,42	S	53,78%	50	40	50
2	4,35	4,38	4,26	4,45	3,79	77,29%	0,04	77,29%	4,80	5,00	4,80	B	77,29%	90	100	90
0	4,33	4,31	3,97	4,22	3,63	72,30%	0,04	72,30%	4,60	4,20	3,92	B	72,30%	70	80	90
0	4,42	4,34	4,08	4,13	3,63	73,62%	0,04	73,62%	4,38	4,28	3,88	B	73,62%	70	80	80
0	3,95	3,84	3,21	4,25	3,17	61,55%	0,03	61,55%	3,89	3,20	3,71	S	61,55%	60	50	70
0	4,31	4,44	4,53	3,88	3,46	76,00%	0,04	76,00%	4,38	4,43	3,67	B	76,00%	60	80	80
0	3,61	3,76	3,31	4,25	3,18	61,95%	0,03	61,95%	3,69	3,58	3,72	S	61,95%	60	60	60
0	3,33	3,47	3,31	4,19	3,04	63,00%	0,03	63,00%	3,40	3,37	3,61	S	63,00%	60	50	50

Apêndice 7 - Avaliação dos conhecimentos 1º Período

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Estilos de Vida Saudáveis – Trabalhos de Grupo

Avaliação dos Conhecimentos: 15% da nota final

1. Estrutura Comum aos Grupos

Devem consultar pelo menos dois livros da biblioteca da escola.

- Número de elementos: 4/5 alunos
- Apresentação:
 - Poster:
 - Cartolina A2
 - Letra legível
 - Imagens
 - Esquemas
 - Margem de 5 cm
 - 5 minutos
 - Deve conter:
 - Introdução
 - Desenvolvimento
 - Conclusão (relevância do tema para o vosso quotidiano)
 - Todos os elementos devem intervir
- Data de entrega: 10 dezembro
- Data da apresentação: 10 dezembro

2. Estrutura Individual dos Temas

Tema 1: Importância da Nutrição – Guia Normativo – **GRUPO 2**

- A. Alimentação Equilibrada
- B. Roda dos Alimentos
- C. Porção de cada grupo alimentar
- D. Consequências do Fast Food

Tema 2: Importância da Educação Física para o Bem Estar Físico e Mental – **GRUPO 3**

- A. Melhoria da Condição Física

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

- C. Desenvolvimento da Coordenação Motora
- D. Promoção de Hábitos Saudáveis

Tema 3: Importância da Educação Física para Prevenção de Doenças – **GRUPO 5**

- A. Principais doenças
- B. Como prevenir
- C. Valores recomendados
- D. À frente do Ecrã

Tema 4: A presença das Tecnologias ao serviço do Desporto – Nível competitivo – **GRUPO 1**

- A. Análise do Desempenho dos Atletas
- B. Uso do VAR e Tecnologias de Arbitragem
- C. Uso dos acelerómetros
- D. Sistema de Fotofinish no Atletismo

Tema 5: A presença das Tecnologias ao serviço do Desporto – Nível pessoal – **GRUPO 4**

- A. Apps de Treino e Exercício Personalizado
- B. Aplicações de Nutrição e Controle da Dieta
- C. Utilização de smartwatch (nº de passos diários, distância percorrida, etc)

3. Critérios de Avaliação

Critérios de Avaliação		Ponderação
Parte Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Clareza e Coerência• Pertinência dos conteúdos• Correção Linguística• Originalidade	40%
Cartaz	<ul style="list-style-type: none">• Criatividade• Clareza• Estrutura Visual	25%
Apresentação Oral	<ul style="list-style-type: none">• Domínio do Tema• Organização e Dinâmica• Postura	20%
Cumprimento da Estrutura Comum		10%
Prazo de entrega		5%

Apêndice 8 - Avaliação dos Conhecimentos 3º Período

Combate 1: _____ VS _____						
	Percussão		Preensão		TOTAL	
	EU	TU	EU	TU	EU	TU
Pontos						
Tempo						
Morte Simbólica						
TOTAL						

Combate 2: _____ VS _____						
	Percussão		Preensão		TOTAL	
	EU	TU	EU	TU	EU	TU
Pontos						
Tempo						
Morte Simbólica						
TOTAL						

REGISTO DA PONTUAÇÃO		
Pontos	1º aluno a chegar a 10 pontos – 1 ponto	Percussão <ul style="list-style-type: none"> Ombro: 1 pt Joelhos: 2 pts Tornozelo: 3 pts Preensão <ul style="list-style-type: none"> Desequilíbrios: 1 pt
Tempo	Máximo de pontos em 30 segundos – Total de pontos	
Morte Simbólica	Vence o aluno que tocar uma vez numa das partes do corpo/desequilibrar – 1 ponto	

Reflexão da Aula – Trabalho não presencial



1. Em que exercício te sentiste mais à vontade: percussão ou preensão? Porquê?
2. Qual foi a forma de pontuar que mais te favoreceu (tempo, pontos ou morte simbólica)? Porquê?
3. Conseguiu adaptar-te aos diferentes adversários? O que mudaste?
4. Que estratégia usaste para tentar ganhar os combates? Funcionou?
5. O que aprendeste sobre ti nestes desafios?
6. O que poderias melhorar para ter um melhor desempenho nos próximos combates?

Requisitos para entrega:

- Formado digital;
- Máximo 1 página;
- Apenas colocar o número da pergunta;
- Entregar até dia 31/05 (sábado), pelo Classroom, nos trabalhos de turma.

Apêndice 9 - Instrumento de Observação às Aulas

Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas												
Observador				Observando								
Escola	Turma			Data	Matéria	Critério						
Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	
		1	2	3				1	2	3		
Apresentação do Conteúdo	Apresenta os objetivos e dinâmicas da aula				Feedback	Elevada frequência de feedbacks						
	Informação dada ao longo da aula clara e objetiva					Circula de modo a controlar a aula						
	Equaciona a sua colocação em relação à turma					Identifica erros, intervém e verifica se houve melhorias						
	Mantém os alunos focados no discurso					Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos						
	Efetua balanço no final da aula					Utiliza feedbacks específicos e com conteúdo						
Organização	Adequação do plano de aula ao nível da turma				Afetividade	Elogia os alunos pelo esforço e envolvimento na aula						
	Garante segurança para maximizar a participação dos alunos					Cria um clima positivo na aula						
	Tempo útil de aula maximizado					Conhece e trata os alunos pelo nome						
	Utiliza o espaço de forma racional				Observação Silenciosa	Procura interagir igualmente com todos os alunos						
	Minimiza os tempos de organização (material, transições, etc.)					Observa todos os alunos e intervém de forma pertinente						
	Utiliza uma posição ideal a comunicação e/ou observação					Ajusta a sua intervenção em função das necessidades observadas durante a aula						
	Enquadramento do material ideal (colocação, arrumação, disposição etc.)											
Adequada gestão do tempo												

Legenda: 1 – não realiza; 2 – realiza parcialmente; 3- realiza

Apêndice 10 - Apresentação ACPC

UNIVERSIDADE da MADERA
www.umma.pt

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025
Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Índice

1 Objetivos

2 Enquadramento

3 Metodologia

4 Apresentação dos Resultados

5 Considerações Finais

Professores Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas
Orientador Cooperante: Mestre Ricardo Oliveira
Orientador Científico: Professor Doutor Hélio Antunes

Funchal, 8 de fevereiro 2025

Madalena Dória e Carlota Freitas

Objetivos

1

Avaliar o Desenvolvimento de Habilidades
Avaliar a evolução e desenvolvimento das habilidades técnicas e motoras (coordenação e equilíbrio) dos alunos, após a intervenção.

Satisfação e Motivação dos Alunos
Analisar a satisfação e motivação dos alunos para a abordagem à patinagem nas aulas de Educação Física.

Caracterizar a Experiência dos Alunos
Entender as experiências individuais dos alunos na patinagem.

Percepções dos Professores
Aferir a perceção dos professores acerca da patinagem enquanto matéria de ensino.

Enquadramento

2

Patinagem enquanto Modalidade desportiva

Patinagem

- Deslocamento sincronizado e alternado de patins com intencionalidade
- Ação motora cíclica de propulsão realizada sobre rodas

Equilíbrio Propulsão Coordenação

Dinâmica

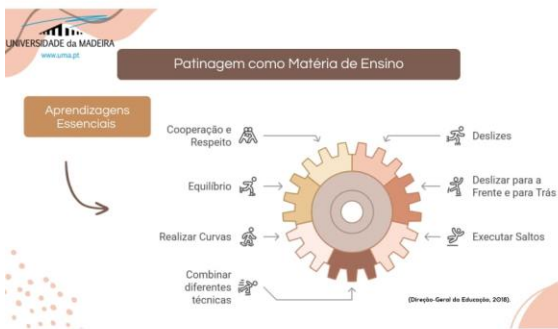
- Impulsão
- Deslize
- Recuperação

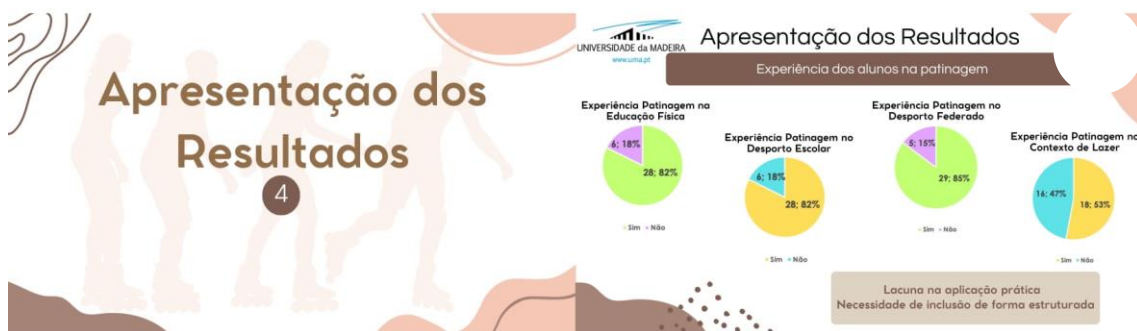
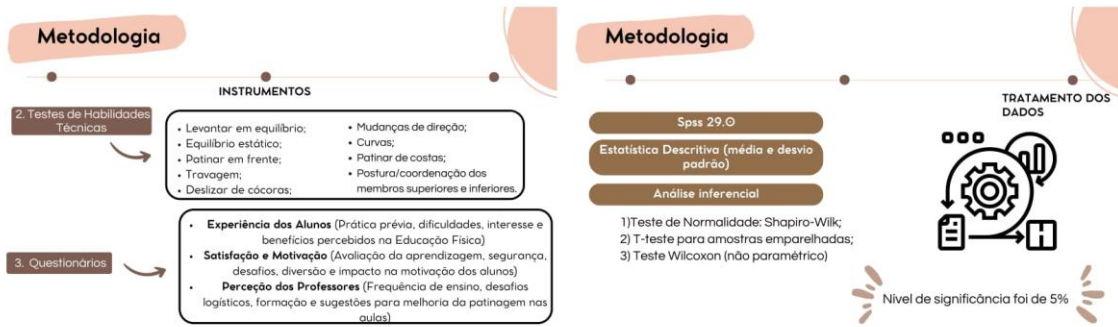
2 Fases

Transitória

- Saída
- Recepção

Patinagem Artística **Patinagem de Velocidade** **Hóquei em Patins**





UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

• Maior Evolução
• Menor Evolução

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	DE	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

• Maior Evolução

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	DE	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

• Menor Evolução

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	DE	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

Experiência teve impacto nas dificuldades iniciais. Mesmo sem experiência anterior, os alunos adquiriram competências técnicas em pouco tempo.

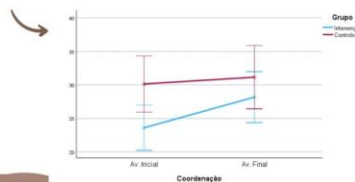
UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Motoras

1. Coordenação

• Melhoria da performance apenas com significado estatístico para o grupo de Intervenção (t=-3,226; p=0,003)



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

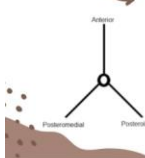
Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Motoras

2. Equilíbrio

• Aumento do valor médio da avaliação inicial para a final em todos os parâmetros do equilíbrio dinâmico, contudo com significado estatístico nos PLD, PME, PMD (p<0,05)

	Grupo de controlo (n=22)			Grupo de Intervenção (n=32)		
	Av Inicial	Av Final	p	Av Inicial	Av Final	p
EgED	12,06±5,47	10,94±5,13	0,181	11,75±5,96	11,08±19,03	0,127
EgEE	13,79±9,92	11,02±8,29	0,455	13,59±14,51	10,94±8,13	0,262
EgD AD	61,84±8,26	62,14±8,60	0,998	60,74±12,39	62,32±7,26	0,331
EgD AE	62,25±8,62	60,70±8,94	0,125	60,41±11,95	62,65±6,83	0,093
EgD PLD	90,25±14,83	88,82±15,44	0,563	83,72±17,80	90,25±10,21	0,018
EgD PME	83,70±16,85	85,45±14,57	0,423	81,43±16,74	84,59±10,00	0,030
EgD PMD	86,70±15,24	86,41±14,88	0,970	80,97±16,58	84,42±10,43	0,028
EgD PLE	87,93±15,30	87,52±14,79	0,219	85,07±17,42	88,36±9,95	0,213



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

Apresentação dos Resultados

Satisfação e Motivação dos alunos

Em termos de conforto e segurança

63,9% (23 alunos) dos alunos relataram sentir-se seguros ou muito seguros durante as aulas

Evolução nas habilidades de patinagem

86,1% (31 alunos) indicaram que evoluíram muito ou muitíssimo
66,7% (24 alunos) referiram ter aprendido algo novo e útil

Equipamentos e materiais

47,3% (17 alunos) consideraram que eram suficientes e em bom estado

Novas aprendizagens



Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

- Maior Evolução
- Menor Evolução

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

- Maior Evolução

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Técnicas

- Menor Evolução

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 - 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 - 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 - 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 - 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 - 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 - 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 - 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 - 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 - 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

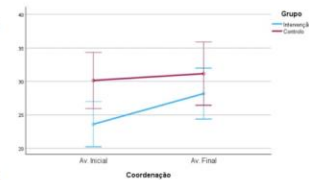
Experiência teve impacto nas dificuldades iniciais. Mesmo sem experiência anterior, os alunos adquiriram competências técnicas em pouco tempo.

Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Motoras

1. Coordenação

- Melhor performance apenas com significado estatístico para o grupo de Intervenção ($t=-3,226$; $p=0,003$)



Apresentação dos Resultados

Desenvolvimento das Habilidades Motoras

2. Equilíbrio

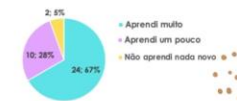
- Aumento do valor médio da avaliação inicial para a final em todos os parâmetros do equilíbrio dinâmico, contudo com significado estatístico nos PLD, PME, PMD ($p<0,05$)

	Grupo de controlo (n=22)			Grupo de intervenção (n=32)		
	Av Inicial	Av Final	p	Av Inicial	Av Final	p
EgED	12,06±6,47	10,94±8,13	0,181	11,75±8,96	11,08±19,03	0,127
EgEE	13,79±9,92	11,02±8,29	0,455	13,59±14,51	10,94±8,13	0,262
EgD AD	61,84±8,26	62,14±8,60	0,998	60,74±12,39	62,32±7,26	0,331
EgD AE	62,25±8,62	60,70±8,94	0,125	60,41±11,95	62,65±8,83	0,093
EgD PLD	90,25±14,83	88,82±15,44	0,563	83,72±17,80	90,25±10,21	0,018
EgD PME	83,70±16,85	85,45±14,57	0,423	81,43±16,76	86,59±10,00	0,030
EgD PMD	86,70±15,24	86,41±14,88	0,970	80,97±16,58	86,42±10,63	0,028
EgD PLE	87,93±15,30	87,52±14,79	0,219	85,07±17,42	88,36±9,95	0,213

Apresentação dos Resultados

Satisfação e Motivação dos alunos

- Em termos de conforto e segurança: **63,9% (23 alunos)** dos alunos relataram sentir-se seguros ou muito seguros durante as aulas
- Evolução nas habilidades de patinagem: **86,1% (31 alunos)** indicaram que evoluíram muito ou muitíssimo
- Equipamentos e materiais: **66,7% (24 alunos)** referiram ter aprendido algo novo e útil
- Novas aprendizagens: **47,3% (17 alunos)** consideraram que eram suficientes e em bom estado





Considerações Finais

5

Considerações Finais

Experiência dos alunos

- Maioria sem contacto prévio com a matéria.
- Matéria inclusiva e acessível.

Impacto da patinagem

- Melhoria das habilidades técnicas e motoras
- Elevada motivação e envolvimento dos alunos.
- Progressos significativos, mesmo sem experiência prévia.

Considerações Finais

Motivação e satisfação dos alunos

- Elevados níveis de satisfação com as aulas.
- Sensação de superação e aprendizagem de novas competências.
- Maior interesse pela prática desportiva.

Percepção dos professores

- Reconhecimento da importância pedagógica da patinagem
- Resistências devido à falta de formação e recursos
- Infraestruturas e equipamentos insuficientes.

Perspetivas Futuras

Novas Metodologias

Estratégias inovadoras para otimizar o ensino da patinagem

Investigação Contínua

Estudos sobre o impacto a longo prazo

Formação Docente

Capacitação para o ensino da patinagem.

Investimento em Recursos

Melhoria dos materiais e espaços para patinagem



REFERÊNCIAS

- Almeida, S. H., Fulgoad, J. S., Malhotra, J. S., Mesquita, H. P., & Silva, M. B. (2018). Motivação para a prática do hóquei em patins: Estudo comparativo entre escolas. Atas do Congresso Internacional de Inovação no Desporto: 25 Anos Camerando Juntos, 112-113. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bungi, F. S. (2017). O percurso com o patinagem artística e as possibilidades de atuação na educação física escolar [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172063>
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais: Educação Física - 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais: Educação Física - 12.º ano, Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- Filigno, S., Beani, E., Martini, G., Ceragioli, B., Guidi, E., & Spadurra, G. (2023). Does roller skating sport improve motor abilities in pediatric population? *Gait & Posture*, 104, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2023.07.078>
- Lange, E. (2018). Effect of a skating unit on fitness in fifth grade students [Master's Thesis, University of Arkansas]. ScholarWorks@UARK. <https://scholarworks.uark.edu/etd/2642>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordeiro, R., Romão, A., & Lopes, V. P. (2022). Motor Competence Assessment (MCA) Scoring Method. *Children*, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children9111769>
- Sousa, I. P., Anversa, A. L. B., Flores, P. P., Souza, V. F. M., & Costa, L. C. A. (2016). A motivação nas aulas de Educação Física. *Revista da Educação Física*, 23(1), 37-44.
- Sun, X. (2024). Impact of the students' satisfaction to their interest in roller skating. *International Journal of Education and Humanities*, 16(1), 272-277. <https://doi.org/10.1054097/ijehs24>

Agradecimentos

Disponibilização de patins e recursos técnicos



Professor Alípio Silva -
Coordenador Patinagem
Desportos Escolar

Direção de Serviços do Desporto Escolar

Auxílio nas gravações das aulas e Apoio na Implementação Prática



Mestre Ricardo Oliveira -
Orientador Cooperante
Escola Básica e Secundária Dr.
Ângelo Augusto da Silva

Partilha de conhecimentos e apoio na estruturação metodológica ao longo do estudo



Professor Doutor Hélio Antunes -
Orientador Científico
Universidade da Madeira

Equipa de investigação e apoio na aplicação de testes



Professor César Bento
Dr. João Silva
Dr. José António Sousa
Universidade da Madeira



Obrigada!

Carlota Freitas e Madalena Dória

carlotafreitas.escola@ebsaas.com | madalenedoria@ebsaas.com



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A PATINAGEM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA:

Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos

Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas
Orientador Cooperante: Mestre Ricardo Oliveira
Orientador Científico: Professor Doutor Hélio Antunes

Funchal, 8 de fevereiro 2025



Apêndice 11 - Apresentação ACPI

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025

UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Patinagem na Educação Física

Da Técnica à Prática: Exercícios para a Patinagem Artística e de Velocidade

Professoras Estagiárias: Carlota Freitas e Madalena Dória
Orientador Científico: Professor Doutor Hélio Antunes
Orientador Cooperante: Professor Ricardo Oliveira

Funchal, 20 de março 2025

Índice

- 1 Objetivos
- 2 A Patinagem
- 3 Experiência Alunos e Perceção Professores
- 4 Ferramenta Pedagógica

1 Objetivos

Objetivos

- Compreender a importância da patinagem na Educação Física
- Conhecer e aplicar estratégias pedagógicas
- Explorar diferentes abordagens para a patinagem de velocidade e artística
- Fornecer uma ferramenta digital para apoiar o ensino da patinagem

2 A Patinagem

Artística Velocidade

PATINAGEM ARTÍSTICA

Técnica

- Elementos Técnicos

6 Especialidades

- Patinagem Livre
- Pares de Dança
- Figuras Obrigatórias
- Solo Dance
- Artística
- Música
- Coreografia
- Pares Artísticos
- Show e Precisão

PATINAGEM DE VELOCIDADE

OBJETIVO PRINCIPAL

- Alcançar o primeiro lugar, o melhor tempo ou o maior número de pontos volantes.

MODALIDADE COM CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

- Provas podem ser individuais ou em equipa

ASPECTOS TÉCNICOS E TÁTICOS

- Exige técnica apurada e envolve estratégias táticas durante as competições.

DIFERENTES TIPOS DE PROVAS

- Contra Relógio, Perseguição, Velocidade, a Eliminar, por Pontos, em Linha e Estafeta.

LOCAIS DE COMPETIÇÃO

- Podem ser disputadas em pista (curvas elevadas ou planas), "indoor" (pistas cobertas) ou estrada (circuitos fechados ou abertos).

SKILLS BÁSICOS COMUNS

- ✓ Passagem para Posição Bípede
- ✓ Posição Base
- ✓ Deslizes para a frente
- ✓ Oitos para a frente e para trás
- ✓ Curvas
- ✓ Córcoras
- ✓ Deslizes para trás
- ✓ Deslizes num patim
- ✓ Meia-volta para a frente e para trás
- ✓ Travagens
- ✓ Saltos
- ✓ Quatro

Modalidades Distintas:

- Patinação Artística** → Foco na expressão, fluidez, saltos e piões.
- Patinação de Velocidade** → Foco na potência, resistência e estratégia de corrida.

Embora ambas as modalidades partilhem uma base técnica comum, a sua aplicação e objetivos são distintos, exigindo adaptações específicas nos exercícios e na prática.

DIFERENÇAS NO MATERIAL

Aspecto	Patinação Artística	Patinação de Velocidade
Tipo de Patins	Patins de 4 rodas (em paralelo)	Patins em linha
Platina/Base	Mais curta, permite maior agilidade e manobras	Mais longa, favorece estabilidade e deslize
Rodas	Pequenas e macias, para maior aderência e controlo	Grandes e duras, para reduzir atrito e aumentar velocidade
Tração	Toe stop (bico frontal) para travagens e travagens precisas	Sem travão na maioria dos casos, exigindo técnicas alternativas de paragem
Botas	Caso alto para maior suporte e estabilidade no tornozelo	Caso baixo para maior liberdade de movimento e flexibilidade
Superfície de Prática	Pavilhões com piso de madeira ou sintético	Pistas específicas ou circuitos de estrada

3 Experiência dos Alunos e Perceção dos Professores

Experiência dos Alunos

Patinação na EF

120, 52%

430, 79%

Patinação no DE

70, 14%

490, 96%

Patinação no DF

88, 18%

490, 98%

Patinação em Contexto de Lazer

176, 40%

260, 57%

Ciclo de Ensino

1º CICLO: 50,0%

2º CICLO: 30,0%

3º CICLO: 10,0%

SECUNDÁRIO: 10,0%

Duração da Prática

PRIMEIRO ANO: 50,0%

SEGUNDO ANO: 50,0%

TERCEIRO ANO: 50,0%

Duração da Prática

1º ANO: 50,0%

1 A 2 ANOS: 50,0%

2 A 3 ANOS: 50,0%

MAIS DE 3 ANOS: 50,0%

Modalidade Praticada

P. ARTÍSTICA: 50,0%

P. VELOCIDADE: 50,0%

INDIFERENCIADA: 50,0%

Frequência de Prática

1 VEZ: 50,0%

2 VEZES: 50,0%

3 VEZES: 50,0%

4 VEZES: 50,0%

5 VEZES: 50,0%

6 VEZES: 50,0%

7 VEZES: 50,0%

8 VEZES: 50,0%

9 VEZES: 50,0%

10 VEZES: 50,0%

11 VEZES: 50,0%

12 VEZES: 50,0%

13 VEZES: 50,0%

14 VEZES: 50,0%

15 VEZES: 50,0%

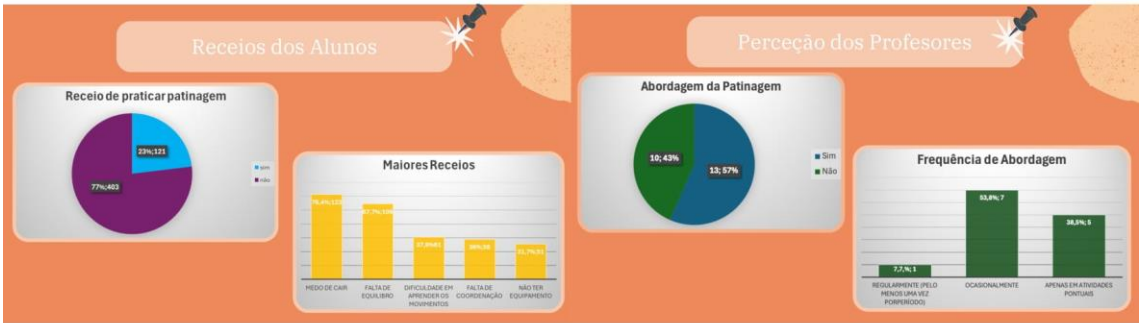
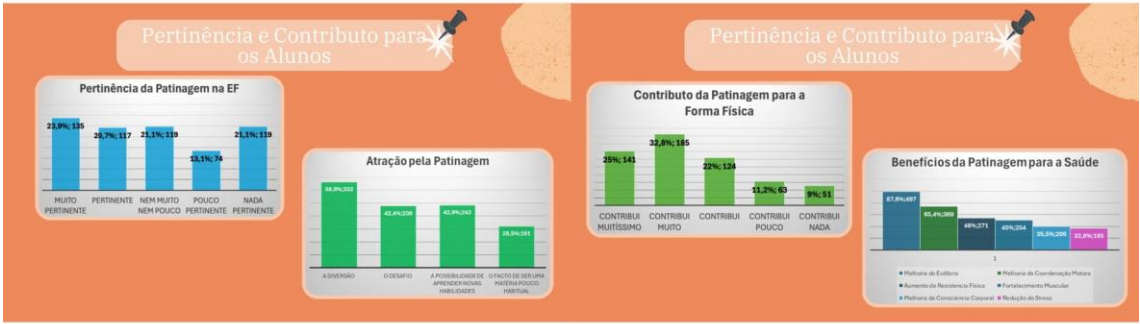
16 VEZES: 50,0%

17 VEZES: 50,0%

18 VEZES: 50,0%

19 VEZES: 50,0%

20 VEZES: 50,0%





Patinagem na Escola: Guia Prático para Professores de Educação Física

PATINAGEM NA ESCOLA
Guia Prático para Professores de Educação Física

ACEDER AO ÍNDICE

Autores: Carlota Freitas e Madalena Dória
março 2025

Obrigada pela Atenção!

Madalena Dória e Carlota Freitas
madalenedoria@ebsaas.com | carlotafeitas.escola@ebsaas.com

Apêndice 12 - Questionário de Satisfação ACPI

Questionário de Satisfação: Ação Científico - Pedagógica Individual

Caro(a) professor(a),

Este questionário visa recolher a opinião dos professores sobre a Ação Científico Pedagógica Individual, intitulada "A Patinagem na Educação Física " e tem como principal objetivo

avaliar a relevância, organização e impacto da formação, bem como o desempenho do formador e a aplicabilidade dos conteúdos.

As respostas são anónimas e serão utilizadas unicamente para fins de avaliação e melhoria da formação.

Por favor, responda com sinceridade. O seu feedback é extremamente valioso!

Agradecemos desde já a sua colaboração!

Professoras Estagiárias Carlota Freitas e Madalena Dória

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Pertinência do Tema

1.1. Considera que o tema da formação foi interessante? *

1 2 3 4 5

Nada interessante Extremamente interessante

2. Estrutura e Organização da Formação

2.1. Como avalia a estrutura geral da formação? *

1 2 3 4 5

Muito desorganizada Extremamente organizada

2.2. Como avalia a relevância dos conteúdos abordados? *

1 2 3 4 5

Muito insatisfeito Muito satisfeito

3. Duração da Formação

3.1. Considera que a duração da formação foi adequada? *

- Sim
- Não

3. Duração da Formação

3.1.1. Assinale a opção que melhor representa a sua opinião:

- A parte teórica foi demasiado longa
- A parte prática foi demasiado longa
- Ambas as partes precisavam de mais tempo
- Ambas as partes podiam ser mais curtas

4. Desempenho do Formador - Patinagem Artística

4.1. Clareza na exposição dos conteúdos *

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

4.2. Domínio do tema *

	1	2	3	4	5	
Muito fraco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

4.3. Capacidade de motivar e envolver os participantes *

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

6. Aplicabilidade e Impacto

6.1. Considera que os conteúdos abordados são aplicáveis à sua prática docente? *

	1	2	3	4	5	
Nada aplicável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente aplicável

6.2. Após esta formação, sente-se mais preparado(a) para incluir a patinagem nas suas aulas? *

	1	2	3	4	5	
Nada preparado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente preparado

7. Sugestões

7.1. O que mais gostou na formação?

A sua resposta

7.2. O que poderia ser melhorado?

A sua resposta

Apêndice 13 - Banco de Alongamentos

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

Eco-Escolas

Aulas Educação Física

Banco de Alongamentos

Professoras Estagiárias:
Carlota Freitas e Madalena Dória



Importância dos Alongamentos

Prevenção de Lesões 	Aumento da Flexibilidade 	Redução da Tensão Muscular 
Recuperação Muscular 	Melhoria da postura 	Relaxamento 


O que é o alongamento?

Alongamento é o ato de estender e flexibilizar os músculos e tendões de forma controlada, preparando o corpo para a atividade física e/ou auxiliando na recuperação após o exercício.



Parte Superior

Pescoço, Membros e Tronco



Pescoço



Flexão à frente e atrás

Músculos do pescoço



Flexão lateral à direita e à esquerda

Músculos do pescoço

Membros Superiores



Adução do braço

Músculos dos tríceps e deltóides



Extensão do braço

Músculos deltóides, do peito e bíceps

Membros Superiores



Adução Horizontal do braço

Músculos deltóides



Flexão do pulso e extensão do cotovelo

Músculos dos antebraços

Membros Superiores



Extensão dos braços

Músculos da região das costas e deltóides



Flexão dos braços

Músculos do peito, deltóides e bíceps

Membros Superiores



Extensão dos ombros

Músculos do peito, bíceps e deltóides



Abdução Horizontal do braço

Músculos do peito, bíceps e deltóides

Tronco



Flexão Lateral do tronco

Músculo grande dorsal



Flexão Lateral do tronco

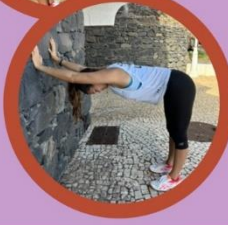
Músculo grande dorsal

Tronco



Flexão do tronco

Músculo grande dorsal



Flexão do tronco

Músculos grande dorsal

Tronco



Extensão do tronco

Músculos da parede abdominal



Flexão do tronco

Músculos da região lombar

Tronco



Rotação Lateral do tronco

Músculos das costas e tronco



Flexão do tronco e Adução Horizontal do braço

Músculos deltóides e das costas

Membros Inferiores



Tronco



Flexão da anca

Músculos da região lombar



Rotação do tronco

Músculos da zona inferior e média das costas e do peito

Membros Inferiores



Flexão do Joelhos

Músculos femorais



Flexão da anca

Músculos femorais

Membros Inferiores



Flexão da anca

Músculos isquiotibiais



Flexão da anca

Músculos isquiotibiais

Membros Inferiores



Flexão do tronco - pernas afastadas

Músculos posteriores das pernas e lombar



Flexão do tronco - pernas afastadas

Músculos posteriores das pernas e lombar

Membros Inferiores



Flexão da Anca

Músculos adutores



Flexão da perna

Músculos adutores, quadríceps, isquiotibiais e glúteos

Membros Inferiores



Flexão do tronco

Músculos isquiotibiais, gêmeos



Flexão do tronco

Músculos isquiotibiais, gêmeos e glúteos

Membros Inferiores



Flexão do tronco

Músculos parte interna (adutores) e posterior (isquiotibiais) da coxa



Flexão do tronco

Músculos da lombar, dorsal, adutores e isquiotibiais

Membros Inferiores



Agachamento profundo

Glúteos e quadríceps



Borboleta

Músculos da lombar, glúteos e adutores

Membros Inferiores



Flexão do tronco

Músculos parte posterior da coxa, gêmeos e dorsal



Rotação do tronco

Músculos rotadores da coluna e glúteos

Membros Inferiores



Abertura da Anca

Músculos da lombar, glúteos e quadríceps



Flexão da anca

Quadríceps, glúteos e isquiotibiais

Membros Inferiores



Rotação do tronco

Músculos das costas (lombar e dorsal), anca, tronco e glúteo



Rotação interna e externa da anca

Músculos da lombar, glúteos, adutores, quadríceps

Informações a considerar



Duração

4/5 minutos no final da aula

10/15 segundos de cada alongamento



Adequar à aula realizada

Maior utilização dos MI

Ex: Futebol, Atletismo

Maior utilização dos MS

Ex: Badminton, Ténis de Mesa, Andebol



Exercícios

Escritos e organizados

Entregar no dia da aula

Membros Inferiores



Flexão e extensão da perna

Músculos dos gêmeos e quadríceps



Flexão e extensão da perna

Músculos dos gêmeos e quadríceps

Nota:

Caso conheças exercícios de alongamentos que não estejam aqui incluídos, não hesites em partilhar com a turma.



YOU CAN DO IT!

Solta a criatividade e surpreende-te com o que o corpo pode alcançar!

Apêndice 14 - Dossiê de Equipa (MED)



9.º10

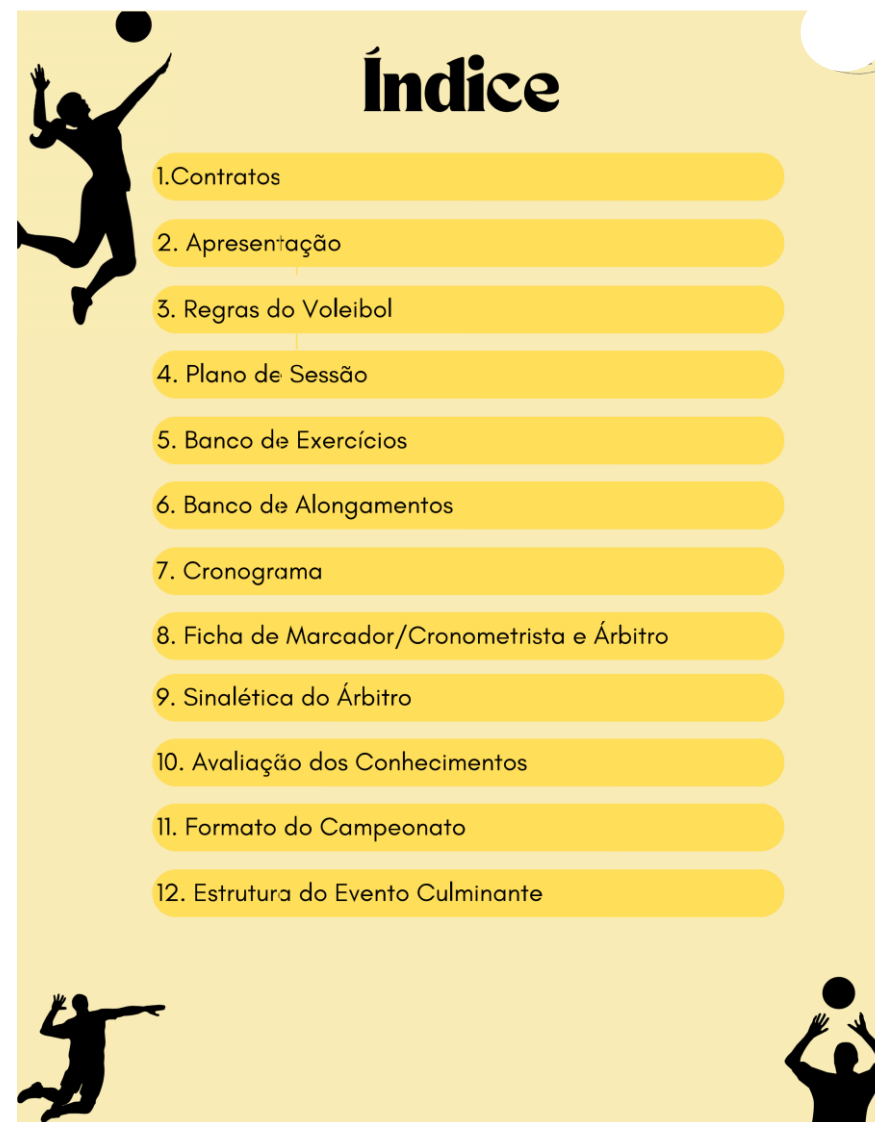
DOSSIÊ DA EQUIPA

MED - VOLEIBOL

ANO LETIVO 2024/2025

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias:
Madalena Dória e Carlota Freitas

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



Índice

1. Contratos
2. Apresentação
3. Regras do Voleibol
4. Plano de Sessão
5. Banco de Exercícios
6. Banco de Alongamentos
7. Cronograma
8. Ficha de Marcador/Cronometrista e Árbitro
9. Sinalética do Árbitro
10. Avaliação dos Conhecimentos
11. Formato do Campeonato
12. Estrutura do Evento Culminante



MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

VOLEIBOL

6 de janeiro de 2025

ANO LETIVO 2024/2025

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas

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

TÓPICOS

- 1 Modelo de Educação Desportiva (MED)
- 2 Objetivos e propósito
- 3 Época Desportiva
 - Pré-Época
 - Época
 - Pós-Época
- 4 Regras e Regulamento
- 5 Critérios de Avaliação

MED

É um modelo de ensino que procura tornar as experiências desportivas na educação física mais reais para **TODOS** os alunos.

Visa ensinar os alunos a tornarem-se:

- Competentes
- Esclarecidos
- Motivados

OBJETIVOS

- 1 Desenvolver competências técnicas, táticas e sociais no Voleibol
- 2 Promover o fair play, o respeito mútuo e a valorização do desporto através do Voleibol
- 3 Garantir a participação inclusiva e diversificada, compreendendo melhor os diferentes papéis na modalidade de voleibol
- 4 Estimular a autonomia, responsabilidade, a criatividade, a cooperação e trabalho em equipa, através do Voleibol
- 5 Motivar uma participação contínua no desporto e num estilo de vida ativo

PROPÓSITO

Tornar o desporto mais realista e significativo no contexto escolar

Criar ambientes de aprendizagem autênticos e inclusivos

Celebrar o desporto com elementos festivos desenvolvendo a afiliação

Transformar unidades didáticas em épocas desportivas de forma a aumentar a literacia desportiva

Pré-Época

Professor

- Avaliação dos alunos em situação de jogo 6x6 para formação de equipas.
- Sessões de treino e Instrução de habilidades e táticas importantes.
- Explicação das regras do jogo, formatos e pontuações.
- Definição e Aprendizagem sobre os papéis a serem exercidos e respetivas funções.
- Disponibilização de todo o material necessário para a época.

Época

Alunos

- Início da intervenção dos alunos na organização de todas as sessões, treinos e jogos.
- Os jogos contam para a classificação e determinam a ordenação para as fases finais.

Evento Culminante

Professor e Alunos

- Torneio de fim de temporada, possivelmente com um jogo final.
- Avaliação Sumativa
- Culminação festiva

PRÉ-ÉPOCA

Nº de sessões

7 sessões

1. Avaliação Diagnóstica
2. Apresentação do MED
3. Sessões 3 a 7 - treinos

Conteúdos

Relação com bola (sozinhos e em duplas); **Ações Técnicas** (toque de dedos, manchete, remate, serviço); **Ações Táticas no jogo** (rotações, deslocamentos e posicionamentos)

Formato

Exercícios analíticos

Jogos Reduzidos 3x3 ou 4x4

Início: 6 de janeiro
Término: 27 de janeiro

ÉPOCA

Nº de sessões

10 Sessões

1. Treino
2. Treino
3. Treino
4. Treino
5. Competição
6. Treino
7. Competição
8. Treino
9. Competição
10. Treino
11. Competição

Tarefas

A partir desta fase cada um exerce devidamente o seu papel e respetivas funções (jogador, treinador, preparador físico, árbitro, capitão de equipa, fotografo/jornalista, cronometristas/marcador)

Professor e Alunos

Professor - controla o processo e avalia continuamente, tirando dúvidas e realizando correções necessárias

Alunos - responsáveis pela organização de todo o processo (material, planos de aula, etc.)

Início: 28 de janeiro
Término: 11 de março

EVENTO CULMINANTE

Nº de sessões
1 sessão

Tarefas
Organização de um evento festivo com competição final 4x4 (Avaliação Sumativa)
Ex.: Coreografias, entrega de prêmios, cerimônia de abertura e encerramento, convidados especiais (EE), lanche partilhado no final, etc.

Professor e Alunos
Professor - colabora e auxilia na organização do evento, e realiza a avaliação sumativa
Alunos - organizam o evento

12 de março

REGRAS E REGULAMENTO

- Papéis e Funções
- Regras Gerais
- Bonificações e Penalizações
- Tarefas e Material

PAPÉIS E FUNÇÕES

- Jogador
- Treinador
- Capitão de Equipa
- Preparador Físico
- Árbitro/Cronometrista/Marcador
- Fotógrafo/Jornalista

PAPÉIS E FUNÇÕES

Jogador

- Ser positivo
- Dar sempre o seu melhor, independentemente da situação
- Respeitar os adversários e cumprimentá-los após o jogo
- Apoiar e incentivar todos os colegas de equipa

Respeitar os árbitros, treinadores e restantes intervenientes, não discutindo com eles

Estar presente em todas as aulas e pronto para treinar e jogar

Conhecer e seguir sempre as regras, jogando "limpo"

Aproveitar os treinos e os jogos

Controlar o seu comportamento.

PAPÉIS E FUNÇÕES

Treinador

Planejar os treinos diários fora do horário de aulas que incluindo estratégias ofensivas e defensivas, esquemas, bem como prática de competências técnicas e táticas - ENTREGAR 24H ANTES

Manter o professor informado sobre o desempenho da equipa durante os treinos e jogos

Garantir que todos os jogadores têm a mesma quantidade de tempo de jogo

Ajudar todos os seus jogadores

Estar presente em todas as aulas e pronto para dirigir os treinos da equipa e anunciar tarefas, posições dos jogadores no dia do jogo

Procurar ajuda do professor para planejar as aulas, se necessário

Criar um ambiente onde todos os jogadores estejam dispostos a conversar e a oferecer ideias que contribuam para um melhor desempenho

Juntamente com o capitão da equipa, resolver os problemas que surjam entre os jogadores

Observar o desempenho da equipa, para ajudar a reconhecer onde está a melhorar e a orientar o planeamento



PAPÉIS E FUNÇÕES

Capitão de equipa

Representar a sua equipa no campo durante os jogos junto aos árbitros

Ser um líder durante o jogo

Demonstrar os comportamentos desejáveis de um desportista

Cooperar com todos os seus colegas

Incentivar os colegas de equipa em todos os momentos



Representar a equipa nos rituais/cerimónias pré e pós-jogo

Liderar a equipa nos rituais pós-jogo

Ajudar a resolver quaisquer problemas dentro da equipa

Certificar-se que todos os jogadores ouviram, nas tomadas de decisão

Auxiliar o treinador sempre que necessário

PAPÉIS E FUNÇÕES

Preparador Físico

Planejar o aquecimento para os treinos e jogos

Planejar a preparação física (8-12') após o treino/competição

Planejar os alongamentos para o fim de cada treino/competição

Promover hábitos saudáveis (comida e hidratação)

Auxiliar nos primeiros socorros



Monitorizar e dar feedbacks sobre o empenho e participação

Liderar a equipa no aquecimento, preparação física e alongamentos

Avaliação e supervisão da equipa

Auxiliar o treinador sempre que necessário

PAPÉIS E FUNÇÕES

Árbitro

Conhecer profundamente as regras e aplicá-las de forma justa

Manter a disciplina e reportar comportamentos inadequados

Comunicar as decisões de forma clara



Ser firme, consistente e justo

Agir de forma imparcial e equitativa, garantindo o tratamento igual para ambas as equipas.

Cumprir rigorosamente os horários dos jogos, mantendo o cronograma

PAPÉIS E FUNÇÕES

Cronometrista/Marcador

Iniciar o jogo nas horas previstas

Evitar distrações e auxiliar o árbitro em caso de dúvidas

Garantir um registo rigoroso dos acontecimentos e resultados de cada equipa

Cronometrar o jogo, realizando paragens sempre que necessário



Gerir o tempo de jogo e avisar sobre penalizações acumuladas

Fornecer os dados estatísticos de cada equipa assim que o jogo terminar.

Concluir a ficha de registo com as assinaturas dos responsáveis de equipa.

PAPÉIS E FUNÇÕES

Fotógrafo/Jornalista

Dispor de um dispositivo capaz de tirar fotografias (smartphone ou uma máquina fotográfica)

Selecionar e partilhar fotos no grupo da turma (Classroom)

Criar um guião de entrevista (3/4 perguntas) para realizar a um jogador da equipa vencedora após cada jogo, registando em vídeo



As fotografias devem ser mantidas no grupo e apenas poderão ser divulgadas publicamente com o consentimento do professor e dos participantes envolvidos

Tirar uma foto, em todos os jogos, de cada equipa junta e nos treinos

Informar os treinadores e a equipa sobre os horários dos jogos

PAPÉIS E FUNÇÕES

Equipas

Equipa 1

- Simão
- Luís
- Laura
- Valéria
- Júlia
- Rafael

Equipa 2

- Mateus
- Leta
- Tomás
- Beatriz
- Lorena

Equipa 3

- José Francisco
- Afonso
- Ana Luísa
- Ana Margarida
- Mariana

Equipa 4

- Martim
- Duarte
- Lara
- Alisa
- Isabela
- Francisco

TODOS SÃO JOGADORES

Todos devem passar pelos diferentes papéis, apesar do papel principal de cada um ser

REGRAS GERAIS DOS JOGOS

- Formato de jogo deverá ser 3x3 ou 4x4 (após os treinos de pré-época será definido)
- O campo será reduzido para facilitar o ritmo de jogo
- Se necessário serão introduzidas condicionantes, para que o jogo seja fluido e sem paragens
- Cada jogo deve ter a duração de 8 minutos, cumprindo com o horário definido
- Cada equipa pode pedir 1 minuto de pausa técnica (*time-out*)
- Pontuação:
 - Vitória - 5 pontos
 - Empate - 3 pontos
 - Derrota - 1 ponto
- Usar o equipamento definido para o jogo em todos os jogos
- Não existe limite de substituições
- Regras do voleibol que todos, sem exceção, devem estudar e conhecer
- Bónus em jogo: Equipas que demonstrem fair play exemplar recebem 1 ponto adicional.
- Penalizações em jogo: Equipas que não compareçam ou desrespeitem as regras perdem 2 pontos na classificação.



REGRAS GERAIS DO CAMPEONATO

- Presença e Pontualidade
- Equipamento adequado
- Envolvimento ativo
- Rotação de papéis
- Responsabilidade e cumprimento de cada papel
- Respeito pelas regras da modalidade
- Fair play em todas as interações
- Registo de todos os pontos e resultados
- Gestão do Material
- Planeamento e Feedback
- Trabalho em equipa
- Resolução de Conflitos
- Participação nos rituais pré e pós jogo e no evento culminante



PENALIZAÇÕES E BONIFICAÇÕES

Penalizações

- Atrasos ou faltas injustificadas
- Não cumprimento dos prazos
- Falta de equipamento de treino/jogo
- Incumprimento das regras de jogo e de aula
- Atitudes antidesportivas
- Não arrumação do material
- Ausência de feedback/relatório da função exercida

Bonificações

- Fazer além do mínimo
- Proatividade
- Cumprimento Antecipado
- Funções Extra
- Pontualidade e Organização
- Criatividade

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Pré-Época	Época	Evento Culinante
25%	40%	35%
<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa • Domínio Técnico Básico • Cumprimento das tarefas solicitadas • Trabalho em equipa • Empenho 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa • Criatividade • Cumprimento dos papéis e respetivas funções • Desempenho técnico e tático • Comportamento desportivo • Trabalho em equipa • Empenho • Evolução individual e coletiva • Organização e gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa • Criatividade • Cumprimento dos papéis e respetivas funções • Desempenho técnico e tático • Comportamento desportivo • Trabalho em equipa • Empenho • Evolução individual e coletiva • Contributo • Organização e preparação

TAREFAS E MATERIAL

Tarefas para a próxima semana

- Nome da equipa
- Mascote
- Equipamento
- Lema/Hino
- Estudar as regras e regulamentos
- Estudar o seu papel e funções
- Definição de um cartaz para o campeonato e para o Evento Culinante
- Começar a organizar o campeonato (época) e pensar no evento culminante (pós-época)
- Definir responsabilidades (material, organização...)

Material a ser fornecido

- Contratos de cada papel
- Modelo de sessão de treino
- Exercícios em aula prática
- Documentação com regras
- Dossier a ser preenchido por vocês
- Calendário/Cronograma
- Tabela/Esquema de pontuação
- Esquemas
- Ficha de jogo
- Este Powerpoint



The poster features a yellow background with a blue and white volleyball in the top left corner. On the left, four female volleyball players in black and yellow uniforms are shown in a huddle. In the center, a player in a black uniform is diving for a ball. On the right, a player in a yellow uniform is jumping to hit a ball. The text is centered and includes the title, date, and school year. Logos for 'Eco-Escolas' and the regional education authority are present.

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

VOLEIBOL
06 de janeiro de 2025

ANO LETIVO 2024/2025

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

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Madalena Dória e Carlota Freitas

REGRAS DO VOLEIBOL



ÍNDICE

1. Caracterização e objetivo do jogo
2. Terreno de Jogo
3. Regulamento
4. Noções do jogo
5. Organização ofensiva e defensiva
6. Situação de jogo



1. CARATERIZAÇÃO

Voleibol

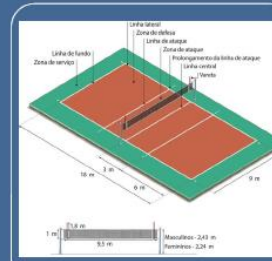
- Jogo coletivo
- Disputado entre duas equipas
- 6x6 (no MED será 3x3 ou 4x4)

OBJETIVO

- Enviar a bola por cima da rede para que esta toque no solo do meio-campo adversário;
- Impedir que a bola contacte o solo do teu meio-campo.



2. TERRENO DE JOGO



Zonas Específicas:

- Zona de Ataque
- Zona de Defesa
- Zona de Serviço
- Zona de substituição

Campo: 9m x 18m (12mx6m no MED)

Altura da rede:
M - 2,43m
F - 2,24m



Legenda:
1. Linha lateral
2. Linha de fundo / Zona de serviço
3. Linha dos 3 metros / Linha de ataque
4. Linha central
5. Rede, varistas e postes
6. Linha de mesurar
7. Zona de substituição do jogador
8. Zona livre (espaço livre)

Bola de voleibol
Circunferência: 65 a 67 cm
Peso: 260 a 280 g

VOLEIBOL

3 REGULAMENTO



3.1 COMO JOGAR A BOLA

- ✓ Utilizando qualquer parte do corpo, através de ressaltos.
- ✓ Não é permitido agarrar e/ou lançar a bola.
- ✓ Cada equipa tem direito a um máximo de três toques na bola.



3.1 COMO JOGAR A BOLA

- ✓ Está dependente do número de sets (partes) jogados
- ✓ Vence a partida a equipa que conseguir vencer **três dos cinco sets** disputados.
- ✓ Cada set é jogado até aos 25 pontos, à exceção do quinto - termina aos 15 pontos.
- ✓ **Equipas Empatadas** - jogar até atingir uma vantagem de 2 pontos



3.2 INÍCIO E REINÍCIO DO JOGO

Início

Reinício

- **Sorteio** - Dois capitães de equipa - lançamento de moeda ao ar (cara ou coroa)
 - **Vencedor** - Servir ou receber a bola no início do jogo **OU** Escolher o lado do campo onde a sua equipa começa.
 - **Perdedor** - fica com a escolha restante
- **Serviço** - Equipa que ficou definida no sorteio

- Set inicia-se pela equipa contrária e assim sucessivamente.
- 5º set - novo sorteio

3.3 TROCA DE CAMPO



Troca de Campo no Final de Cada Set

Troca de Campo no 5º Set:

- As equipas trocam de campo quando uma das equipas atinge 8 pontos.
- O jogo continua imediatamente após a troca, sem interrupção prolongada.

No caso do MED a troca é feita a meio do tempo de jogo (7:30)



3.4 PONTO



? Quando ?



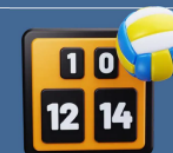
- Coloca a bola no solo do terreno de jogo adversário



- A equipa adversária comete uma falta.



- Bola enviada para fora do terreno de jogo, último toque da equipa adversária.



3.5 BOLA DENTRO OU FORA

Dentro



- Toca o solo do terreno de jogo, incluindo as linhas.



Fora



- Toca o solo fora das linhas do terreno de jogo.



- Toca nas varetas ou na rede, no seu espaço exterior.



- Passa pelo espaço abaixo da rede.



- Toca em objetos externos ou em jogadores fora do campo

3.6 FALTAS

1

Faltas ao jogar a bola



- Dois toques consecutivos dados pelo mesmo jogador.



- Quatro toques realizados pela mesma equipa.



- Quando a bola é agarrada.



3.6 FALTAS

2 Faltas durante o serviço

- ✓ Pisar ou ultrapassar, para dentro, a linha de fundo no serviço.
- ✓ Realizar o serviço sem autorização.
- ✓ O serviço não ser feito segundo a ordem de rotação.

3.6 FALTAS

3 Faltas na rede

- ✓ Tocar a bola ou o adversário no seu meio-campo, antes ou durante o ataque
- ✓ Interferir no ataque do adversário ao penetrar no seu espaço de jogo

4. NOÇÕES DO JOGO

FUNÇÕES

- Atacante
- Defesa

FASES

- Fase defensiva
- Fase de transição ofensiva e defensiva
- Fase de ataque

5. ORGANIZAÇÃO OFENSIVA E DEFENSIVA

Posicionamento e Funções no terreno de jogo 4x4

Servidor - Jogador que coloca a bola em jogo através do serviço; o objetivo é colocar a bola no campo do adversário, de forma a dificultar a receção.

Distribuidor - normalmente é o 2º jogador a tocar na bola, tem um importante papel tático, porque analisa a posição dos colegas da sua equipa e a posição dos adversários, assim como os pontos fracos do adversário; tem de executar e tomar decisões rapidamente.

Defesa - o jogador tem como objetivo impedir que o ataque da equipa adversária resulte em ponto.

Recetor - jogador que tem como objetivo receber a bola do serviço do adversário; de acordo com a trajetória da bola, pode receber o serviço em toque de dedos ou manchete

Zona 1 - Servidor/ defesa/recetor

Zona 2 - recetor/atacante

Zona 3 - distribuidor

Zona 4- recetor atacante

5 ORGANIZAÇÃO OFENSIVA E DEFENSIVA

Posicionamento no terreno de jogo 4x4

Sistema defesa 1 : 3

3 elementos recuados - colocados em linha



1:3



Sistema defesa 1 : 3 (1 - 2 - 1)

1 elemento - zona central mais recuado



5 ORGANIZAÇÃO OFENSIVA E DEFENSIVA

Sistema de Ataque 4x4

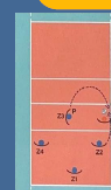
- O ataque pode ser realizado pelos jogadores das zonas 4 e 2 (os jogadores alas - "entrada" e "saída" de rede)

Ataque na Zona 4



- Abrir a corrida de aproximação, frontal e oblíqua em relação à rede

Ataque na Zona 2



- Corrida de aproximação, frontal em relação à rede

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

Ações táticas e técnicas

1. Reposição da bola

- ✓ Serviço por baixo
- ✓ Serviço por cima



2. Defesa/ Transição defensiva

- ✓ Posição base
- ✓ Deslocamentos
- ✓ Passe alto de frente
- ✓ Manchete

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

Ações táticas e técnicas

3. Transição ofensiva

- ✓ Deslocamentos
- ✓ Passe (alto) de frente
- ✓ Passe (alto) de costas


4. Ataque /Defesa

- ✓ Passe de frente
- ✓ Remate em apoio
- ✓ Remate em suspensão
- ✓ Amorti
- ✓ Proteção ao ataque
- ✓ Deslocamentos
- ✓ Bloco individual
- ✓ Posicionamento defensivo
- ✓ Manchete
- ✓ Passe (alto) de frente

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

1. REPOSIÇÃO DA BOLA

Enviar a bola para o meio-campo adversário

- ✓ Serviço por baixo
 
- ✓ Serviço por cima
 

2. DEFESA/ TRANSIÇÃO DEFENSIVA

- ✓ Posicionamento defensivo

A partir da posição base, desloca-te rapidamente para evitar que a bola toque no solo do teu lado do campo
- ✓ Ação de Passe
 - Passe alto de frente para o passador quando a bola apresentar uma trajetória alta ou curvilínea.
 - Manchete - se esta estiver próxima da rede ou tiver uma trajetória tensa e rápida em direção ao chão.
- ✓ Ação de Passe

Após o serviço, ajusta as tuas ações individuais e em equipa para responder às movimentações e ações do adversário

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

2. DEFESA/ TRANSIÇÃO DEFENSIVA

- ✓ Posição base/ deslocamentos
 
- ✓ Passe (alto) de frente
 
- ✓ Manchete
 

3. TRANSIÇÃO OFENSIVA

- ✓ Deslocamento e Posição do Passador

Movimenta-te de acordo com a bola e os colegas
Posiciona-te perpendicularmente à rede
- ✓ Execução do Passe

Dá preferência ao passe alto (de frente ou de costas) - direcionando-o para um colega bem posicionado
- ✓ Finalização de Ação

Condições favoráveis no segundo toque - realiza um passe colocado diretamente para o meio-campo adversário

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Colocação da Bola no Campo Adversário** → Passe de frente, remate em apoio, remate em suspensão ou amorti para colocar a bola no lado adversário
- ✓ **Proteção ao Ataque** → Após um remate da tua equipa, **se fores o Jogador mais avançado**, aproxima-te do local do remate e apoia na proteção ao ataque

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Bloco ao Ataque Adversário** → Posição de **passador** - desloca-te para o local do remate adversário e tenta bloquear o ataque com um bloco individual
- ✓ **Continuação da Ação** → Se **não fores passador** - posiciona-te de acordo com a trajetória da bola e realiza uma manchete ou passe alto de frente para manter a jogada ativa.

6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Bloco Individual**
- ✓ **Remate em apoio**
- ✓ **Remate em suspensão/amortie**



6 EM SITUAÇÃO DE JOGO

4. ATAQUE/DEFESA

- ✓ **Proteção ao ataque**
- ✓ **Posicionamento defensivo**





PLANO DE TREINO						
Treinador		Preparador Físico		Equipa		
Sessão N°	Data	Hora	Duração	N° de jogadores	Espaço	
Objetivo Geral			Recursos Materiais			
Exercícios		Esquema		Material	Tempo	
Descrição e Objetivos Específicos		Organização			TE	TT
Parte Inicial						
Parte Principal						

Parte Final				
Justificação do Plano de Aula e da Preparação Física				



RELAÇÃO COM A BOLA

1 PASSAGEM POR BAIXO DA BOLA

Descrição

Bater a bola no solo e passar o máximo de vezes por baixo da mesma

Objetivo

Melhorar a agilidade, a coordenação motora e a capacidade de reação rápida

Variante

RELAÇÃO COM A BOLA

2 CONTROLO DE BOLA AOS PARES

Descrição

Dois a dois, frente a frente, lançar a bola, passando entre um arco que é simultaneamente lançado pelo colega

Objetivo

Desenvolver a precisão no lançamento e a sincronização entre os colegas.

Variante

Aumentar a velocidade

RELAÇÃO COM A BOLA

3 CONTROLO DE BOLA AOS PARES

Descrição

Alunos posicionados aos pares, frente a frente, um de cada lado da rede, um aluno lança a bola por cima e o outro por baixo em passo picado.

Objetivo

Adaptar a diferentes trajetórias da bola, estimular a comunicação e cooperação

Variante

Realizar auto-lançamento, passar a bola junto ao chão por baixo da rede.

RELAÇÃO COM A BOLA

4 TOQUE NA BOLA CONTRA O SOLO

Descrição

Percorrer um retângulo a realizar batimentos sucessivos com a bola no chão utilizando as duas mãos

Objetivo

Estimular a coordenação, consciência espacial e a forma como toca na bola

Variante

Deslocamentos laterais, andar para a frente, andar de costas. Realizar o percurso a saltitar, com os calcanhares atrás


RELAÇÃO COM A BOLA

5 ESTAFETA EM TOQUE DE DEDOS/MANCHETE

Descrição
Em equipas, alunos realizam deslocamentos curtos com toques de dedos ou manchetes, passando a bola ao colega na linha oposta

Objetivo
Melhorar o controlo técnico em deslocamento e promover a cooperação

Variante
Direcionar a bola para alvos no trajeto antes de passá-la ao colega



RELAÇÃO COM A BOLA

6 TOQUES EM DIVERSAS POSIÇÕES

Descrição
Partindo de uma posição bípede, os alunos realizam toques de dedos sucessivos até deitar-se de costas

Objetivo
Desenvolver o controlo da bola, melhorar a coordenação motora

Variante
Realizar até ficar apenas de joelhos




TOQUE DE DEDOS

1 TOQUE DE DEDOS EM MOVIMENTO

Descrição
Em duplas, realizar passes altos enquanto ambos se deslocam lateralmente

Objetivo
Aprimorar o controlo técnico enquanto se está em movimento

Variante
Introduzir obstáculos no trajeto




TOQUE DE DEDOS

2 TOQUE DE DEDOS PARA ACERTAR NO CONE INVERTIDO

Descrição
Realizar toques de dedos para acertar a bola num cone invertido que está nas mãos do colega

Objetivo
Melhorar precisão e controlo no toque de dedos

Variante
O aluno com o cone move-se para diferentes posições




TOQUE DE DEDOS

3 **TOQUE DE DEDOS ALTO + TOCA NOS OMBROS**

Descrição
O jogador realiza toques de dedos altos e, antes da bola descer, toca nos ombros.

Objetivo
Melhorar o controle da bola e a coordenação motora

Variante
Alternar entre tocar nos ombros, cabeça e joelhos, etc. antes de retomar o toque.



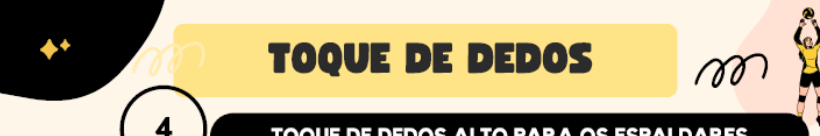
TOQUE DE DEDOS

4 **TOQUE DE DEDOS ALTO PARA OS ESPALDARES**

Descrição
O jogador realiza toques de dedos altos, direcionando a bola para os espaldares, com foco na precisão e altura.

Objetivo
Desenvolver o controle e a capacidade de direcionar o toque de dedos

Variante
Marcar alvos nos espaldares para desafiar a precisão




TOQUE DE DEDOS

5 **RECEÇÃO DA BOLA POR CIMA DA CABEÇA**

Descrição
Os alunos, posicionados na linha de fundo com uma bola e um cone na cabeça, lançam a bola em direção à rede, retiram o cone e agarram-no com ambas as mãos por cima da cabeça

Objetivo
Trabalhar o posicionamento adequado no passe e recepção por cima da cabeça e melhorar o controle de bola

Variante
Realizar o mesmo porém recebe a bola estabilizando-a nos antebraços com as mãos em posição de manchete



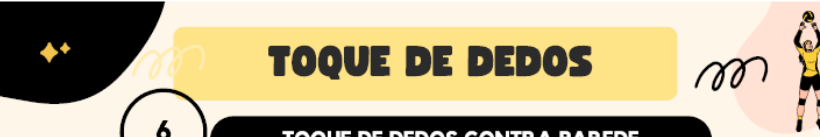
TOQUE DE DEDOS

6 **TOQUE DE DEDOS CONTRA PAREDE**

Descrição
Toques curtos sucessivos na parede curtos, posteriormente realizar uma rotação do corpo ao mesmo tempo que realiza os toques

Objetivo
Desenvolver o controle da bola

Variante
Variar a distância em relação à parede



TOQUE DE DEDOS

7

TOQUE DE DEDOS ALTO

Descrição
Toque dedos alto, deixa a bola cair no chão e repete

Objetivo
Desenvolver a precisão, o controlo do toque de dedos e a reação rápida

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

TOQUE DE DEDOS

8

REAÇÃO RÁPIDA AO TOQUE DE DEDOS

Descrição
Alunos sentados no chão, batem a bola entre as pernas, recebendo em toque de dedos na posição bípede

Objetivo
Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controlo da bola, estimulando a agilidade e a consciência corporal

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

TOQUE DE DEDOS

9

REAÇÃO RÁPIDA AO TOQUE DE DEDOS

Descrição
Após os alunos darem dois toques na bola, ao sinal do treinador devem agarrar a mesma e tocar em 3 linhas do campo

Objetivo
Promover o desenvolvimento da coordenação motora, controlo da bola e reação rápida

Variante
Realizar o mesmo mas com manchete

TOQUE DE DEDOS

10

TOQUE DE DEDOS DEITADO

Descrição
Aos pares, um aluno encontra-se deitado no solo de barriga para cima, com os braços em extensão perpendiculares ao chão e outro de pé trás da cabeça do colega, este deixa cair a bola e o colega realiza o toque de dedos o mais alto possível.

Objetivo
Desenvolver a precisão do toque de dedos, a reação rápida e a força nos braços

Variante
Realizar mais que um toque sucessivo

TOQUE DE DEDOS

11

TOQUE DE DEDOS DEITADO

Descrição

Aos pares, os dois alunos encontram-se deitados de barriga para baixo, frente a frente e empurram a bola um para um outro simulando o gesto do toque de dedos

Objetivo

Desenvolver a consciência das movimentações do toque de dedos

Variante

Após realizar um toque "rebolar" no chão simultaneamente

TOQUE DE DEDOS

12

TOQUE EM GRUPO

Descrição

Em grupos de 4, realizar passes contínuos mantendo a bola no ar

Objetivo

Estimular a coordenação e a colaboração em grupo

Variante

Exigir que cada passe vá para uma posição diferente do campo

MANCHETE

1

MANCHETE ALVO MÓVEL

Descrição

Um jogador realiza manchetes para um colega que se move com um cone como alvo

Objetivo

Desenvolver a precisão e a leitura da trajetória da bola em movimento

Variante

O "alvo" move-se rapidamente para zonas pré-definidas

MANCHETE

2

PROGRESSÃO PARA A MANCHETE

Descrição

Toque com apenas uma mão no antebraço. Primeiramente só com uma mão e posteriormente alternado

Objetivo

Desenvolver o controlo da bola e consciência corporal

Variante

Realizar parado ou em andamento

MANCHETE



3

MANCHETE EM ZIGUEZAGUE

Descrição

Jogadores deslocam-se lateralmente entre cones enquanto realizam manchetes

Objetivo

Trabalhar o controlo da bola e o deslocamento simultâneo

Variante

Aumentar a velocidade de deslocamento

MANCHETE



4

MANCHETE CONTROLADA APÓS QUEDA DA BOLA

Descrição

Lançar a bola para o ar, deixá-la tocar no chão e, em seguida, executar uma manchete controlada para cima

Objetivo

Desenvolver o tempo de reação, controlo da manchete e ajuste ao ritmo da bola

Variante

Após a manchete, direcionar a bola para um alvo específico

MANCHETE



5

MANCHETE CONTRA A PAREDE

Descrição

Realizar manchetes sucessivas direcionando para a parede, deixando-a ressaltar uma vez no chão

Objetivo

Desenvolver o controlo da bola e melhorar a precisão e a força aplicada na bola

Variante

Variar a altura da bola

MANCHETE



6

MANCHETE AOS PARES

Descrição

Os alunos posicionam-se frente a frente, mantendo os pés fixos. Um lança a bola, e o outro realiza a manchete, devolvendo a bola ao colega.

Objetivo

Desenvolver o controlo da bola e melhorar a precisão, cooperando com o colega.

Variante

Lançar de diferentes pontos; um dos colegas com um joelho no chão e um pé fletido apoiado no solo

MANCHETE

7

MANCHETE AOS PARES

Descrição

Alunos distribuídos aos pares com uma bola, um deles realiza o lançamento para o outro realizar a manchete devolvendo a bola ao colega, logo de seguida corre para o lado oposto e repete o movimento, e assim sucessivamente.

Objetivo

Desenvolver a capacidade de reação e a cooperação e comunicação com o colega.

Variante

Aluno que realiza o lançamento fá-lo numa posição fixa e após o lançamento desloca-se rapidamente para uma marca definida regressando à base

SERVIÇO

1

SERVIÇO ALVO NO CAMPO

Descrição

Jogadores servem para acertar zonas marcadas no campo adversário (ex.: cones ou quadrados delimitados)

Objetivo

Melhorar a precisão e o controlo da direção do serviço

Variante

Reduzir gradualmente o tamanho das zonas-alvo para aumentar a dificuldade

SERVIÇO

2

SERVIÇO COM TRAJETÓRIA CONTROLADA

Descrição

Servir por cima ou por baixo, ultrapassando uma fita colocada a uma altura específica acima da rede

Objetivo

Trabalhar a altura e a profundidade do serviço

Variante

Alterar a altura da fita para simular diferentes trajetórias

SERVIÇO

3

DESAFIO DE SERVIÇOS EM DUPLAS

Descrição

Dois jogadores servem alternadamente para um cone posicionado no campo adversário. O primeiro a acertar 3 vezes vence

Objetivo

Estimular a precisão sob pressão competitiva

Variante

Introduzir penalizações por serviços para fora do campo

SERVIÇO

4 SERVIÇO DE ZONA RESTRITA

Descrição

Jogadores devem servir de uma zona delimitada (ex.: próximo à linha lateral) para desenvolver o controlo da direção

Objetivo

Aumentar a capacidade de direcionar o serviço para áreas específicas

Variante

Ampliar ou reduzir a área permitida para servir

SERVIÇO

5 SERVIÇO EM PROGRESSÃO

Descrição

Jogadores começam a servir de uma curta distância da rede e aumentam gradualmente a distância conforme acertam os serviços

Objetivo

Trabalhar a força e a precisão em diferentes distâncias

Variante

Introduzir alvos móveis no campo adversário para maior desafio

REMATE

1 SMASHBALL NÍVEL 1

Descrição

Individualmente, os alunos agarram a bola, correm para a rede realiza um auto-passe e remata, voltando posteriormente à posição base. A outra equipa tem direito a que a bola caia uma vez no chão caso não consigam agarrar

Objetivo

Desenvolver o contacto inicial do remate

Variante

Após realizar o remate desloca-se até uma marca definida e regressa ao seu lugar

REMATE

2 SMASHBALL NÍVEL 2

Descrição

3 contatos. É permitido a bola tocar no chão uma vez e agarrar.

- 1º contacto — agarra lança para perto da rede
- 2º contacto — agarra lança para o colega (ao longo da rede)
- 3º contacto — remata

Objetivo

Introduzir a sequência de três contatos básicos do voleibol (passe, colocação e remate), promovendo a coordenação, o posicionamento, e a colaboração entre colegas

Variante

Aumentar a distância entre os colegas para aumentar a precisão, 2º contacto empurrar a bola para o colega

REMATE

3 SMASHBALL NÍVEL 3

Descrição

3 contatos e é adicionado um **toque de dedos**. É permitido a bola tocar no chão uma vez e agarrar.

- 1º contacto — agarra lança para a rede
- 2º contacto — toque de dedos ao longo da rede
- 3º contacto — remate

Objetivo

Introduzir e consolidar o toque de dedos como o segundo contacto na sequência de três, promovendo maior controlo técnico, precisão no passe

Variante

Definir uma zona para o 2º toque

REMATE

4 SMASHBALL NÍVEL 4

Descrição

3 contactos e é adicionado a **manchete**. É permitido a bola tocar no chão uma vez e agarrar.

- 1º contacto — receção (manchete/toque dedos)
- 2º contacto — toque de dedos ao longo da rede
- 3º contacto — remate

Objetivo

Integrar a manchete como opção para o 1º contacto, desenvolvendo a capacidade de receção e controlo de bolas vindas de diferentes trajetórias

Variante

Eliminar a possibilidade de a bola tocar no chão antes de cada contacto

REMATE

5 DEFESA AO REMATE

Descrição

O treinador ou um colega realiza remates controlados para os defesas, que devem posicionar-se corretamente e devolver a bola em manchete

Objetivo

Trabalhar o posicionamento defensivo e a execução da manchete sob pressão

Variante

Alterar a direção e a força dos remates para simular diferentes condições de jogo

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

1 TRANSIÇÃO DEFESA-ATAQUE

Descrição

Em 4x4, iniciar com uma defesa simulada (ex.: manchete em resposta a um remate). O jogador que defende direciona a bola ao distribuidor, que organiza o ataque com um passe alto para um dos atacantes. A jogada deve finalizar com um remate.

Objetivo

Melhorar a coordenação e a rapidez na transição entre defesa e ataque

Variante

Após a defesa, introduzir um deslocamento obrigatório dos atacantes para posições específicas antes do remate

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

2

SISTEMA 3-1 COM ROTAÇÃO

Descrição

Jogar 4x4 utilizando o sistema 3-1, onde o distribuidor se posiciona próximo à rede e os outros jogadores cobrem as funções defensivas e ofensivas (1 no fundo do campo outros 2 nas laterais a meio do campo para atacar). Após cada jogada, realizar a rotação de posições

Objetivo

Consolidar o sistema 3-1, com foco no posicionamento e na transição entre ataque e defesa

Variante

Obrigar que cada jogada inclua pelo menos três toques (manchete, passe e remate)

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

3

SIMULAÇÃO DO SISTEMA 2-2

Descrição

Organizar os jogadores em formato 2-2: 2 ofensivos (distribuidor e atacante) próximos à rede + 2 defensivos (recepção e cobertura) no fundo do campo. A jogada começa com um serviço, seguido de recepção, passe ao distribuidor e remate. Após o ataque, os jogadores reposicionam-se rapidamente, alternando entre posições ofensivas e defensivas

Objetivo

Ensinar o posicionamento e as funções do sistema 2-2, melhorar a transição ataque-defesa e desenvolver a colaboração com os colegas

Variante

Após o remate, a bola deve ser devolvida ao campo adversário de forma controlada (toque de dedos ou manchete), reiniciando a jogada.

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

4

JOGO 3X3

Descrição

No jogo 3x3, as equipas são compostas por três jogadores, com um distribuidor próximo à rede e dois defesas no fundo do campo. Cada jogada deve incluir três toques obrigatórios: recepção, passe e remate. Após cada jogada, realiza-se uma rotação obrigatória para que todos experimentem diferentes funções.

Objetivo

Desenvolver a comunicação, transições ofensivas/defensivas e o entendimento das funções dentro do sistema 3x3.

Variante

Implementar um limite de tempo para realizar cada jogada ou exigir que o remate seja feito para uma zona específica do campo adversário.

TRANSIÇÕES E JOGO REDUZIDO

5

JOGO 2X2

Descrição

No jogo 2x2, os jogadores são organizados em equipas de dois, com um jogador próximo à rede e outro no fundo do campo. Cada jogada deve incluir três toques obrigatórios. Após cada jogada, os jogadores alternam de posições.

Objetivo

Focar na colaboração, ocupação do espaço e transições rápidas entre funções ofensivas e defensivas

Variante

Adicionar alvos no campo adversário para onde o remate deve ser direcionado, promovendo precisão no ataque

PREPARADOR FÍSICO

OBJETIVO DO BANCO DE EXERCÍCIOS

- Desenvolver a condição física específica para o voleibol, aprimorando capacidades como força, agilidade e explosão, indispensáveis para ações técnicas como saltos, deslocamentos e recepções.
- Integrar a preparação física, utilizando exercícios dinâmicos que simulem situações reais e promovam a aplicação prática das habilidades físicas no voleibol.

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

1 SPRINTS LATERAIS TOCANDO NA LINHA

Descrição
Realizar sprints laterais curtos, tocando na linha com a mão antes de mudar de direção

Objetivo
Melhorar a velocidade de reação e a capacidade de mudança de direção, fundamentais para deslocamentos rápidos no voleibol

Variante
Adicionar cones em posições variadas para obrigar os jogadores a alternar distâncias e direções nos sprints

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

2 AGACHAMENTOS COM SALTO

Descrição
Realizar agachamentos seguidos de um salto explosivo, "aterrando" suavemente e voltando à posição inicial

Objetivo
Desenvolver força nos membros inferiores e resistência muscular, essenciais para impulsões nos remates e blocos

Variante
Adicionar uma pausa de 2 segundos na posição agachada antes do salto para aumentar a dificuldade

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

3

FLEXÕES EXPLOSIVAS NA PAREDE

Descrição

Realizar flexões com as mãos contra a parede, empurrando de forma explosiva, criando um afastamento momentâneo antes de retornar à posição inicial.

Objetivo

Fortalecer os membros superiores, fundamentais para serviços, remates e blocos

Variante

Aumentar a inclinação do corpo ou realizar as flexões no chão para intensificar o exercício

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

4

PRANCHA DINÂMICA A TOCAR NO OMBRO

Descrição

Manter a posição de prancha e, alternadamente, tocar no ombro oposto com a mão

Objetivo

Melhorar a estabilidade do core, equilíbrio e coordenação, essenciais para recepções e movimentação no campo

Variante

Colocar um peso leve numa das mãos durante o movimento para aumentar o desafio

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

5

SALTOS PARA BLOCO

Descrição

Um aluno realiza saltos verticais simulando o bloco na rede enquanto o colega lança a bola contra o bloco

Objetivo

Melhorar a impulsão e o timing para o bloco, além de trabalhar a força explosiva

Variante

Alterar a trajetória ou a velocidade da bola lançada para aumentar a dificuldade

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

6

TOQUE DE DEDOS E DESLOCAMENTOS LATERAIS

Descrição

Um aluno realiza toques de dedos contínuos enquanto o colega faz deslocamentos laterais

Objetivo

Trabalhar o controle no toque de dedos e a agilidade nos deslocamentos laterais

Variante

Adicionar um alvo móvel para onde o jogador que faz o toque de dedos deve direcionar a bola

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

7

TOQUE DE DEDOS E BURPEES

Descrição

Um aluno realiza toque de dedos para manter a bola no ar enquanto o colega realiza o número máximo de burpees

Objetivo

Trabalhar o controle no toque de dedos, a força e a resistência

Variante

Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos. Alternar entre toques de dedos e manchetes

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

8

TOQUE DE DEDOS E SALTOS

Descrição

Um aluno realiza toque de dedos para manter a bola no ar enquanto o colega realiza o número máximo de saltos laterais por cima de uma mini barreira

Objetivo

Trabalhar o controle no toque de dedos, a força explosiva, a coordenação e a agilidade

Variante

Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos. Aluno que realiza os toques de dedos deve manter a bola no ar enquanto se desloca lateralmente ao longo de uma linha. Aluno que realiza saltos laterais acrescenta um burpee em cada salto

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

9

TOQUE DE DEDOS E MOUNTAIN CLIMBERS

Descrição

Um aluno realiza toque de dedos para manter a bola no ar enquanto o colega realiza o número máximo de mountain climbers

Objetivo

Trabalhar o controle no toque de dedos, a força do core e a resistência cardiovascular

Variante

Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos. Variar 10" de mountain climbers lentos e 10" rápidos. Aluno que se encontra no toque de dedos alterna entre toque de dedos curto e alto

PREPARAÇÃO/APTIDÃO FÍSICA

10

MANCHETE E PRANCHA

Descrição

Um aluno realiza manchetes para manter a bola no ar enquanto o colega mantém a posição de prancha estática ou dinâmica

Objetivo

Melhorar o controle na manchete e fortalecer o core do colega em prancha, promovendo estabilidade e resistência

Variante

Alternar as funções entre os alunos após 30 segundos ou adicionar deslocamentos ao aluno que faz a prancha (ex.: movimento lateral)



Aulas Educação Física

Banco de Alongamentos

Professoras Estagiárias:
 Carlota Freitas e Madalena Dória



O que é o alongamento?

Alongamento é o ato de estender e flexibilizar os músculos e tendões de forma controlada, preparando o corpo para a atividade física e/ou auxiliando na recuperação após o exercício.




Alonga bem, move-te melhor!

Importância dos Alongamentos

 <p>Prevenção de Lesões</p>	 <p>Aumento da Flexibilidade</p>	 <p>Redução da Tensão Muscular</p>
 <p>Recuperação Muscular</p>	 <p>Melhoria da postura</p>	 <p>Relaxamento</p>

Parte Superior

Pescoço, Membros e Tronco



Pescoço



Flexão à frente e atrás

Músculos do pescoço



Flexão lateral à direita e à esquerda

Músculos do pescoço

Membros Superiores



Adução Horizontal do braço

Músculos deltóides



Flexão do pulso e extensão do cotovelo

Músculos dos antebraços

Membros Superiores



Adução do braço

Músculos dos tríceps e deltóides



Extensão do braço

Músculos deltóides, do peito e bíceps

Membros Superiores



Extensão dos braços

Músculos da região das costas e deltóides



Flexão dos braços

Músculos do peito, deltóides e bíceps

Membros Superiores



Extensão dos ombros

Músculos do peito, bíceps e deltóides



Abdução Horizontal do braço

Músculos do peito, bíceps e deltóides

Tronco



Flexão do tronco

Músculo grande dorsal



Flexão do tronco

Músculos grande dorsal

Tronco



Flexão Lateral do tronco

Músculo grande dorsal



Flexão Lateral do tronco

Músculo grande dorsal

Tronco



Extensão do tronco

Músculos da parede abdominal



Flexão do tronco

Músculos da região lombar

Tronco



Rotação Lateral do tronco
Músculos das costas e tronco



Flexão do tronco e Adução Horizontal do braço
Músculos deltóides e das costas

Tronco



Flexão da anca
Músculos da região lombar



Rotação do tronco
Músculos da zona inferior e média das costas e do peito

Membros Inferiores



Membros Inferiores



Flexão do Joelhos
Músculos femorais



Flexão da anca
Músculos femorais

Membros Inferiores



Flexão da anca

Músculos isquiotibiais



Flexão da anca

Músculos isquiotibiais

Membros Inferiores



Flexão da Anca

Músculos adutores



Flexão da perna

Músculos adutores, quadríceps, isquiotibiais e glúteos

Membros Inferiores



Flexão do tronco - pernas afastadas

Músculos posteriores das pernas e lombar



Flexão do tronco - pernas afastadas

Músculos posteriores das pernas e lombar

Membros Inferiores



Flexão do tronco

Músculos isquiotibiais, gêmeos



Flexão do tronco

Músculos isquiotibiais, gêmeos e glúteos

Membros Inferiores



Flexão do tronco

Músculos parte interna (adutores) e posterior (isquiotibiais) da coxa



Flexão do tronco

Músculos da lombar, dorsal, adutores e isquiotibiais

Membros Inferiores



Flexão do tronco

Músculos parte posterior da coxa, gêmeos e dorsal



Rotação do tronco

Músculos rotadores da coluna e glúteos

Membros Inferiores



Agachamento profundo

Glúteos e quadríceps



Borboleta

Músculos da lombar, glúteos e adutores

Membros Inferiores



Abertura da Anca

Músculos da lombar, glúteos e quadríceps



Flexão da anca

Quadríceps, glúteos e isquiotibiais

Membros Inferiores



Rotação do tronco

Músculos das costas (lombar e dorsal) , anca, tronco e glúteo



Rotação interna e externa da anca

Músculos da lombar, glúteos, adutores, quadríceps

Membros Inferiores



Flexão e extensão da perna

Músculos dos gêmeos e quadríceps



Flexão e extensão da perna

Músculos dos gêmeos e quadríceps

Informações a considerar



Duração

4/5 minutos no final da aula

10/15 segundos de cada alongamento



Adequar à aula realizada

Maior utilização dos MI

Ex: Futebol, Atletismo

Maior utilização dos MS

Ex: Badminton, Tênis de Mesa, Andebol



Exercícios

Escritos e organizados

Entregar no dia da aula

Nota:

Caso conheças exercícios de alongamentos que não estejam aqui incluídos, não hesites em partilhar com a turma.



YOU CAN DO IT!

Solta a criatividade e surpreende-te com o que o corpo pode alcançar!

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

25/09 Pré-Época - Avaliação - Pavilhão Norte

07/01 Pré-Época - Aula Teórica - Sala do Pavilhão

13/01 Pré-Época - Treino 1 - Pavilhão Norte

14/01 Pré-Época - Treino 2 - Pavilhão Norte

20/01 Pré-Época - Treino 3 - Pavilhão Norte

21/01 Pré-Época - Treino 4 - Pavilhão Norte

27/02 Pré-Época - Treino 5 - Pavilhão Norte

28/02 Época - Treino 1 - Pavilhão Norte

03/02 Época - Treino 2 - Pavilhão Norte

04/02 Época - Treino 3 - Pavilhão Norte

10/02 Época - Treino 4 - Pavilhão Norte

Total de 20 sessões

Professora Estagiária: Carlota Freitas

Professor: Ricardo Oliveira

carlotafreitas.escola@ebsaas.com

ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

11/02 Época - Jornada 1 - Pavilhão Centro

17/02 Época - Treino 5 - Sala do Pavilhão

18/02 Época - Jornada 2 - Pavilhão Norte

24/02 Época - Treino 6 - Pavilhão Norte

25/02 Época - Jornada 3 - Pavilhão Norte

10/03 Época - Treino 7 - Pavilhão Norte

11/03 Época - Jornada 4 - Pavilhão Norte

12/03 Evento Culminante Jornada 5 - Pavilhão Norte

Total de 20 sessões

Professora Estagiária: Carlota Freitas

Professor: Ricardo Oliveira

carlotafreitas.escola@ebsaas.com

ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessão 1

25/09 Pré-Época - Avaliação - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40

Situação de Jogo 4x4

- Posicionamento na recepção;
- Posicionamento no passe;
- Colocação e deslocamentos;
- Serviço direcionado e Eficaz;
- Continuidade nas ações ofensivas;
- Estrutura rítmica da chamada e impulsão;
- Remate eficaz;
- Posicionamento defensivo;
- Cooperação.

Professora Estagiária: Carlota Freitas

Professor: Ricardo Oliveira



carlotafreitas.escola@ebsaas.com

ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessão 2

06/01 Pré-Época - Aula Teórica - Sala do Pavilhão

Horário: 16h45-17h35

Aula Teórica

- Apresentação do Modelo de Educação Desportiva
- Apresentação das Regras do Voleibol

Professora Estagiária: Carlota Freitas

Professor: Ricardo Oliveira



carlotafreitas.escola@ebsaas.com

ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED
Voleibol
2024 / 2025

Sessão 3

07/01 Pré-Época - Treino 1 - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40

Treino 1

- Desenvolvimento das habilidades motoras;
- Interação com a bola.

Sessão 4

13/01 Pré- Época - Treino 2 - Pavilhão Norte

Horário: 16h45-17h35

Treino 2

- Toque de dedos e manchete;
- Jogo reduzido 2x2.

Professora Estagiária: Carlota Freitas
Professor: Ricardo Oliveira

 carlotafreitas.escola@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

CRONOGRAMA MED
Voleibol
2024 / 2025

Sessão 5

14/01 Pré- Época - Treino 3 - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40

Treino 3

- Melhorar toque de dedos e manchete;
- Remate e serviço através Smashball;
- Jogo reduzido 2x2.

Sessão 6

20/01 Pré- Época - Treino 4 - Pavilhão Norte

Horário: 16h45-17h35

Treino 4

- Recepção após o serviço;
- Posicionamento e deslocamentos;
- Preparação Física.

Professora Estagiária: Carlota Freitas
Professor: Ricardo Oliveira

 carlotafreitas.escola@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com



CRONOGRAMA MED

Voleibol

2024 / 2025

Sessão 7

21/01 Pré- Época - Treino 5 - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40

Treino 5

- Sistemas de jogo 4x4;
- Preparação Física.

Sessão 8

27/01 Pré- Época - Treino 6 - Pavilhão Norte

Horário: 16h45-17h35

Treino 6

- Sistemas de jogo 4x4;
- Preparação Física.

Professora Estagiária: Carlota Freitas
Professor: Ricardo Oliveira

✉
carlotafreitas.escola@ebsaas.com
ricardo.oliveira@ebsaas.com

The poster features a yellow background with black silhouettes of volleyball players in various poses: one jumping to hit a ball, another blocking, and a third bumping. A white circle is in the top right corner.

Boletim de Jogo

Jogo nº _____

Local: _____

Árbitro: _____

Data: __/__/__

Equipas: A _____ VS B _____

Hora de Início: _____

Cronometrista/Marcador: _____

9.º10

Hora de Fim: _____

Pontos Equipa A: _____ Pontos Equipa B: _____

Equipa A:

Equipa B:

Pontos

Jogador (pontos)		Ponto Serviço	Falta	Bloco	Fora	Serviço falhado	Jogador (pontos)		Ponto Serviço	Falta	Bloco	Fora	Serviço falhado

Faltas

Toque duplo	4 toques	Bola Agarrada	Rotação	Serviço	Rede	Penetração no campo adversário	Falha Jogador	Toque duplo	4 toques	Bola Agarrada	Rotação	Serviço	Rede	Penetração no campo adversário	Falha Jogador

→ Sinalética Árbitro



Autorização para o serviço



Equipa a servir



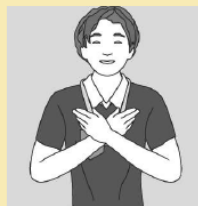
Mudança de Campo



Tempo Morto



Substituição



Fim do Set



Conduta incorreta



Expulsão



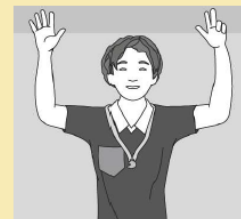
Desqualificação



→ Sinalética Árbitro



Bola não levantada na execução do serviço



Demora no Serviço



Falta no Bloco



Falta de Posição ou Rotação



Bola "dentro"



Bola "fora"



Bola Retida



Dois Toques



Quatro Toques

→ Sinalética Árbitro



Rede tocada por um jogador ou bola de serviço que não passa para o campo contrário



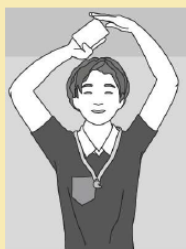
Transposição por cima da rede



Penetração no campo contrário ou bola que atravessa o espaço inferior da rede



Bola Tocada



Penalização pela demora

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Através do MED no VOLEIBOL

ANO LETIVO 2024/2025

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Carlota Freitas

TÓPICOS

- 1 Jogador
- 2 Capitão de Equipa
- 3 Árbitro
- 4 Cronometrista/Marcador
- 5 Treinador
- 6 Preparador Físico
- 7 Fotógrafo/Jornalista

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

PAPÉIS E FUNÇÕES

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Jogador

Tarefa: Diário de Desempenho Pessoal
Descrição: Cada jogador deve manter um diário simples, refletindo sobre o seu desempenho ao longo do período.
Conteúdo:

- Melhores momentos nos jogos (ex.: recepções, ataques, serviços).
- Pontos fortes e áreas a melhorar.

Entrega: Um documento de 1 página no final do período.

Jogador
Treinador
Capitão de Equipa
Preparador Físico
Árbitro/Cronometrista/Marcador
Fotógrafo/Jornalista

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Treinador

Tarefa: Planos de Treino

Descrição: Criar os planos de treino/jogo detalhados para todas as sessões

Conteúdo:

- Objetivo do treino (ex.: melhorar o remate ou a recepção).
- Exercícios propostos, com tempo e descrição de cada um.

Entrega: Documentos estruturados (24h antes de cada sessão)



AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Capitão de equipe

Tarefa: Relatório de Gestão de Equipe

Descrição: O capitão deve elaborar um relatório que descreva como geriu a equipe ao longo do período.

Conteúdo:

- Estratégias utilizadas para motivar a equipe.
- Como lidou com problemas internos ou conflitos.
- Reflexão sobre o desempenho coletivo.

Entrega: Documento de 1 página, incluindo exemplos específicos, a ser entregue no final do período



AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Preparador Físico

Tarefa: Plano de Aquecimento e Alongamento

Descrição: Elaborar os planos de aquecimento, de alongamentos e de preparação física para cada sessão de treino

Conteúdo:

- Sequência de exercícios para preparar os jogadores antes do jogo/treino.
- Alongamentos específicos para o pós-jogo/treino.
- Treino de preparação física.

Entrega: Documentos estruturados (24h antes de cada sessão)



AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Árbitro

Tarefa: Registro e Reflexão de Faltas

Descrição: Durante os jogos, o árbitro deverá registrar todas as faltas marcadas, indicando o momento em que ocorreram, a equipe/jogador envolvido e a infração específica. Após cada jogo, fará uma pequena reflexão escrita sobre as faltas marcadas, justificando:

- Por que razão a ação foi considerada uma infração.
- O que o jogador ou equipe deveria ter feito para evitar a falta.

Conteúdo:

- Registro de faltas; Justificação técnica; Correções e melhorias;
- Entregar:** Documentos estruturados (24h após cada jogo arbitrado)



AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Cronometrista/Marcador

Tarefa: Relatório de Estatísticas

Descrição: Apresentar uma análise estatística simples baseada nos jogos.

Conteúdo:

- Pontuações médias das equipas.
- Jogadores com maior impacto na pontuação em cada jogo.

Entrega: Documento com gráficos e tabelas ou escrito (24h após cada jogo).



PAPÉIS E FUNÇÕES

Fotógrafo/Jornalista

Tarefa: Álbum ou Artigo Final

Fotógrafo: Vídeo Fotográfico

Descrição: Criar um vídeo com os melhores momentos de cada semana da temporada.

Conteúdo: Imagens organizadas em categorias (jogos, treinos, celebrações).

Entrega: Vídeo com diferentes momentos (no final de cada semana)

Jornalista: Guião de Entrevista e Transcrição

Descrição: Criar o guião de entrevista e transcrever após a mesma

Conteúdo: Entrevistas com colegas com uma análise geral da equipa.

Entrega: Documento escrito 24h após cada jogo



AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Através do MED no VOLEIBOL

ANO LETIVO 2024/2025

Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia
Alameda Regional da Educação

Professor: Ricardo Oliveira
Professoras Estagiárias: Carlota Freitas





ÁRBITRO - Registo e Reflexão de Faltas

Árbitro: _____

Data do Jogo: _____

Equipas: _____ vs. _____

Local: _____

Registo de Faltas (escolher 3 faltas que aconteceram num jogo)

Exemplo

Falta	Equipa/Jogador	Infração	Descrição
1	Bulldogs/Alisa	Invasão do campo adversário	Jogador pisa completamente o campo do adversário por baixo da rede.

Reflexão sobre as Faltas

Falta 1: Invasão do campo adversário

Correção Sugerida: Para evitar esta falta, O jogador deve ter a noção dos limites do campo e deve controlar os movimentos ao saltar ou deslocar-te. Se precisar de recuperar uma bola perto da rede, deve ajustar os passos e manter pelo menos parte do pé no teu campo.

Requisitos para a Entrega

- Formato: Word ou PDF
- Extensão: Máximo de 1 página
- Prazo: até o final da semana do jogo realizado.



CAPITÃO DE EQUIPA - Relatório de Gestão de Equipa

Nome do Capitão: _____

Nome da Equipa: _____

Período: [Data de Início] a [Data de Término]

1. **Estratégias de Motivação** - Ao longo do período, foram implementadas diferentes estratégias para manter a motivação e o compromisso da equipa:
 - **Definição de Objetivos** – Estabelecimento de objetivos específicos para cada jogo, promovendo foco e determinação.
 - **Reconhecimento de Desempenho** – Valorização dos esforços individuais e coletivos após cada partida.
 - **Outras Estratégias** – (Indicar outras que tenham sido aplicadas).

Exemplo: Antes de um jogo importante, foi organizada uma sessão de visualização de vídeos para reforçar a confiança da equipa.

2. Gestão de Problemas e Conflitos

Durante o período, surgiram desafios internos que exigiram estratégias específicas:

- **Comunicação Aberta** – Incentivo ao diálogo para um ambiente de confiança.
- **Mediação de Conflitos** – Intervenção em desentendimentos para encontrar soluções.
- **Reforço das Regras** – Relembrar e garantir o cumprimento dos valores da equipa.

Exemplo: Após um desentendimento entre dois jogadores num treino, realizou-se uma reunião para resolver o conflito e restaurar a harmonia.

3. Reflexão sobre o Desempenho Coletivo

Pontos Fortes e pontos a melhorar

- Cooperação – Boa articulação entre jogadores.
- Resiliência – Capacidade de superar adversidades.
- Comunicação em Campo – Necessidade de aperfeiçoar sinais e chamadas táticas.

- Gestão Emocional – Desenvolvimento de estratégias para lidar com a pressão.

Exemplo: No jogo contra [Nome da Equipa], a equipa conseguiu recuperar de uma desvantagem, demonstrando força coletiva.

Requisitos para a Entrega

- Formato: Word ou PDF
- Extensão: Máximo de 1 página
- Prazo: Final do período



CRONOMETRISTA/MARCADOR - Relatório de Estatísticas do Jogo

Cronometrista:

Data do Jogo:

Equipas: _____ vs. _____

Local:

Pontuações Médias das Equipas

EQUIPA	Ponto Serviço	Falta	Bloco	Fora	Serviço falhado	Média de pontos
Equipa “Os Estalos”						
Equipa “Bulldogs”						

Nota: A média de pontos é calculada somando os pontos de cada parte e dividindo por 3 (jogos).

Jogadores com Maior Impacto na Pontuação

1. Os Estalos:

Jogador:

Pontos Marcados:

Contribuição: Descrição das ações que levaram à pontuação, como ataques bem-sucedidos, serviços diretos, etc.

2. Equipa Bulldogs:

Jogador:

Pontos Marcados:

Contribuição: Descrição das ações que levaram à pontuação, como bloqueios eficazes, defesas que resultaram em pontos, etc.

Estatísticas

Faltas	Equipa “Os Estalos”	Equipa “Bulldogs”
Toque duplo		
4 toques		
Bola Agarrada		
Rotação		
Serviço		
Rede		

Penetração no campo adversário		
--------------------------------	--	--

Requisitos para a Entrega

- Formato: Word ou PDF
- Extensão: Máximo de 1 página
- Prazo: até o final da semana do jogo realizado.



FOTÓGRAFO - Álbum ou Artigo Final

Criar um vídeo/montagem com os melhores momentos de cada semana da temporada.

Estrutura do Vídeo Fotográfico

Título do Vídeo/Montagem: "Momentos da Semana – [Semana X]"

Categorias:

Exemplos

1. **Jogos:** Tira fotos de momentos importantes (ex.: remates, serviços, comemorações).
2. **Treinos:** Fotografa os colegas durante os exercícios ou simulações.
3. **Celebrações:** Regista momentos de descontração, como intervalos ou festejos.

Requisitos Técnicos

Duração: 1-2 minutos.

Formato: MP4 ou similar.

Entrega: No final de cada semana.

Exemplo de Estrutura no Vídeo

- Título animado com o nome da equipa e a semana (ex.: "Equipa A – Semana 2").
- Jogos (30-45 segundos). Treinos (30-45 segundos). Celebrações (30-45 segundos).



JOGADOR - Diário de Desempenho Pessoal

Estrutura do Diário

1. **Pontos Fortes** - Boa comunicação com os colegas, precisão no toque de dedos...
Exemplos: Realizei receções bem executadas que contribuíram para a continuidade das jogadas. **OU** Executei serviços eficazes que dificultaram a receção da equipa adversária. Etc.
2. **Áreas a Melhorar** - Identificar as competências que precisam ser trabalhadas.

Exemplos: Aperfeiçoar o tempo de reação nas manchetes e a precisão no serviço...

Exemplo de Reflexão

- **Pontos Fortes:** Mantive a calma em momentos de pressão e servi com consistência.
- **Áreas a Melhorar:** Preciso trabalhar na minha receção, especialmente em bolas rápidas.
- **Contribuições para a Equipa:** Apoiei os meus colegas a manterem-se focados e organizei a defesa em situações críticas.

Requisitos para a Entrega

- **Prazo:** final do período.
- Devem fazer reflexão de cada semana de jogos, para no final compilar e refletir sobre todos
- **Extensão:** uma/duas páginas com os seguintes tópicos acima referidos.
- **Formato:** Documento Word ou PDF.



JORNALISTA Tarefa: Guião de Entrevista e Transcrição

Criar um guião para entrevistas e transcrever o conteúdo resumido após realizá-las.

Estrutura do Guião

Título da Entrevista: "Reflexão Pós-Jogo – Entrevista com [Nome do Colega]"

Objetivo: Recolher impressões e análises sobre o desempenho individual e coletivo.

Perguntas Sugeridas:

1. Sobre o Jogo:

- "Como avalias o desempenho da equipa neste jogo?"
- "Quais foram os momentos mais desafiantes?"

2. Sobre o Desempenho Individual:

- "Como te sentiste em relação à tua performance?"
- "O que achas que poderias melhorar no próximo jogo?"

3. Sobre o Trabalho em Equipa:

- "Como foi a comunicação entre os jogadores hoje?"
- "Quem achas que foi o destaque da equipa e porquê?"

4. Considerações Finais:

- "Que mensagem deixarias para a equipa após este jogo?"

Formato do Documento:

- Título da entrevista.
- 3 a 4 Perguntas e respostas transcritas.

Requisitos para a Entrega

- Formato: Word ou PDF
- Extensão: Máximo de 2 página
- Prazo: até o final da semana do jogo realizado.



Formato Campeonato

Fase 1

11/02 Época - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40



CHALLENGE!

Torneio de Voleibol - MED 9.º10

Ronda 1

1	2 Chill Guys e o Mini	2	4 Os Estalos
	3 Fidalgos		1 Os Bulldogs

Ronda 2

3	1 Os Bulldogs	4	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		4 Os Estalos

Ronda 3

5	4 Os Estalos	6	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		1 Os Bulldogs



Formato Campeonato

Jornada 2

18/02 Época - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40



CHALLENGE!

Torneio de Voleibol - MED 9.º10

Ronda 1

1	2 Chill Guys e o Mini	2	4 Os Estalos
	3 Fidalgos		1 Os Bulldogs

Ronda 2

3	1 Os Bulldogs	4	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		4 Os Estalos

Ronda 3

5	4 Os Estalos	6	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		1 Os Bulldogs



- > Vitória - 5 pontos
- > Empate - 3 pontos
- > Derrota - 1 ponto



- > Vitória - 5 pontos
- > Empate - 3 pontos
- > Derrota - 1 ponto





Formato Campeonato

Jornada 3

25/02 Época - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40



CHALLENGE!

Torneio de Voleibol - MED 9.º10

Ronda 1

1	2 Chill Guys e o Mini	2	4 Os Estalos
	3 Fidalgos		1 Os Bulldogs

Ronda 2

3	1 Os Bulldogs	4	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		4 Os Estalos

Ronda 3

5	4 Os Estalos	6	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		1 Os Bulldogs



Formato Campeonato

Jornada 4

11/03 Época - Pavilhão Norte

Horário: 13h50-14h40



CHALLENGE!

Torneio de Voleibol - MED 9.º10

Ronda 1

1	2 Chill Guys e o Mini	2	4 Os Estalos
	3 Fidalgos		1 Os Bulldogs

Ronda 2

3	1 Os Bulldogs	4	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		4 Os Estalos

Ronda 3

5	4 Os Estalos	6	3 Fidalgos
	2 Chill Guys e o Mini		1 Os Bulldogs




- > Vitória - 5 pontos
- > Empate - 3 pontos
- > Derrota - 1 ponto




- > Vitória - 5 pontos
- > Empate - 3 pontos
- > Derrota - 1 ponto



Estrutura do Evento Culminante

 **Data:** 03/02/2025

 **Local:** Pavilhão da Levada

 **Horário:** 13h50-14h40



Objetivo do Evento

- Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo das sessões.
- Proporcionar uma experiência autêntica de competição e cooperação.
- Desenvolver o espírito desportivo, liderança e autonomia dos alunos.
- Avaliar a aplicação dos princípios do Modelo de Educação Desportiva.
- Avaliação dos conteúdos específicos do Voleibol.

Estrutura da Competição

- **Formato:** Torneio
- **Equipas:** Cada equipa manterá a sua identidade e organização definida ao longo do evento
- **Regulamento:** Baseado nas regras oficiais adaptadas ao contexto escolar.

Funções e Responsabilidades dos Alunos

Função	Responsabilidades	Nome
Jogadores	Competem respeitando as regras e promovendo o fair play.	
Treinadores	Organizadores da equipa, motivadores e orientadores.	
Preparadores Físicos	Dinamizadores do aquecimento	
Organizadores	Responsáveis pela logística do evento, como tabela de jogos e tempo de jogo.	
Cronometristas/Marcadores	Registam tempos, resultados e estatísticas	
Árbitros	Garantem o cumprimento das regras e tomam decisões imparciais.	
Fotógrafo/Jornalista	Documentam o evento através de fotos, vídeos e entrevistas.	






Programa do Evento

Hora	Tarefa	Responsáveis
13h50	Receção dos participantes	
14h00	Cerimónia de abertura	

14h10	Aquecimento das equipas	
14h20	Início das competições	
14h30	Intervalo	
14h35	Fases Finais	
14h50	Entrega de Prémios	
15h00	Encerramento	

Entrega de Prémios

Para celebrar a participação, poderão ser entregues certificados simbólicos, menções honrosas ou prémios temáticos, como:

-  Equipa com melhor fair play
-  Melhor espírito de liderança
-  Melhor jornalista
-  Melhor marcador
-  Jogador revelação


Exemplos de prémios: (apelo à criatividade dos alunos)

- Certificados personalizados
- Medalhas simbólicas
- Pequenos troféus
-

Desafiamos-vos a criar um cartaz para o evento, onde possam expressar toda a vossa criatividade. Surpreendam-nos com a vossa originalidade!

Deve incluir:

- Data
- Hora
- Local



Sugestão: Dividem as tarefas pelas equipas (equipa A – responsável pela abertura; equipa B – responsável pelos prémios...).

Apêndice 15 - Instrumento de Patinagem



← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Calçar Patins

No chão (sentado)



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Apoia um joelho no chão e mantém o outro pé firme apoiado no chão.
- Coloca o patim no pé apoiado e ajusta o calcanhar.
- Aperta atacadores/fivelas de baixo para cima.
- Repete o processo no outro pé antes de te equilibrar.

⚠ Garante que os patins estão bem ajustados para maior estabilidade!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Calçar Patins

No chão (joelho apoiado)



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Coloca os pés paralelos e alinhados com os joelhos.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente.
- Apoia as mãos nos joelhos, se necessário, para maior equilíbrio, ou mantém as mãos ao lado do corpo.
- Impulsiona-te suavemente para cima, mantendo os joelhos fletidos, até ficares em posição bipede.

⚠ Levanta-te com controlo para evitar desequilíbrios!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Levantar

Banco




DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Apoia um joelho no chão e mantém o outro pé firme.
- Coloca as mãos nos joelhos e impulsiona-te para a posição de cócoras.
- Mantém os pés paralelos e o tronco ligeiramente inclinado à frente.
- Estende as pernas lentamente até ficar de pé, com os joelhos ligeiramente fletidos.

⚠ Levanta-te com controlo para evitar desequilíbrios!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Levantar

Chão



DESCRÇÃO DO EXERCÍCIO

A queda não segue uma técnica específica, mas sim princípios ou ações que devem ser executadas em situação de desequilíbrio. O objetivo principal é minimizar o impacto e evitar lesões.

- **Flutir os joelhos** - ajudar a baixar o centro de gravidade de forma a permitir uma queda mais controlada;
- **Deixar o corpo "mole" ao cair** - relaxar o corpo para evitar uma postura rígida de modo a distribuir o impacto;
- **Evitar colocar as mãos no chão** - evitar lesões nos pulsos ou ombros.

⚠ Manter a calma e seguir as recomendações, com o intuito de manter a segurança.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Queda

vídeo

Falta filmar

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Posição Quadrúpede ou Baixa

DESCRÇÃO DO EXERCÍCIO

- Aluno mantém uma posição do corpo o mais próxima do solo, apoiando as mãos no solo ou nos joelhos. São utilizadas para aumentar a confiança e se familiarizar-se com os patins.
- **Carrinho** - Posição de "côcoras" com os pés juntos, pode ser feito sozinho, com um parceiro a puxar, a empurrar ou com bola.
- **Ovo** - flexão do tronco à frente, joelhos fletidos, peso do corpo na parte exterior do patim, braços próximos do corpo de modo a criar uma forma arredondada.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Posição Quadrúpede ou Baixa

DESCRÇÃO DO EXERCÍCIO

- **Elefante** - pernas em extensão e afastadas, impulsionando o corpo para a frente com os braços;
- **Caranguejo** - posição dorsal, com os patins e as mãos no solo, propulcionando-se com os braços e com as pernas;
- **Mota** - inclinar o tronco à frente com os joelhos fletidos, o patim da frente mantém todas as suas rodas em contacto com o solo enquanto o patim posterior tem apenas uma roda em contacto. .

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Posição Quadrúpede ou Baixa

Carrinho e Ovo




→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Posição Quadrúpede ou Baixa

Elefante e Caranguejo




→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Posição Quadrúpede ou Baixa

Mota



← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- A perna da frente faz um movimento em arco (quarto de círculo), ligeiramente para fora;
- Extensão da perna (impulso) e o pé sai do solo (saída);
- Na fase aérea, ??joelho encontra-se fletido?? e aproxima-se do pé oposto (recuperação), tocando o solo à frente (recepção);
- Transferência do peso do corpo sobre a perna que estiver no solo.

! xxx

vídeo de demonstração

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

Patins Eixo




→

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente

Patins Linha



← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslizar para a frente


Variantes

- Exercícios no colchão
- Exercício com o carrinho
- Exercício com um patim calçado
- Exercício com um pé

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercícios no colchão (marchar)




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercícios no colchão (deslize)




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercícios no colchão (progressão)




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercício com carrinho




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercício com um patim calçado




Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslizar para a frente

Exercício com um pé



Variantes →

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem

em T

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém a perna da frente ligeiramente fletida e o tronco inclinado para essa mesma perna.
- Posiciona o outro pé atrás, perpendicularmente ao patim da frente.
- Inicia a travagem arrastando as rodas do patim de trás.
- Transfere gradualmente o peso para o patim que realiza a travagem, aplicando pressão nas quatro rodas.

⚠ Mantém o peso equilibrado e evita pressionar demasiado no início para não perder o controlo!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem

em T



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem

Em cunha

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Desliza para a frente com os joelhos fletidos e o tronco ligeiramente inclinado.
- Aproxima gradualmente os pés, trazendo as pontas para dentro em forma de "V" invertido.
- Aplica pressão nos patins, empurrando os calcanhares ligeiramente para fora.
- Mantém a posição e aumenta a fricção até reduzir a velocidade e parar por completo.


⚠ Mantém o peso equilibrado e os joelhos fletidos para maior controlo na travagem!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem

Em cunha



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem

Em cunha um pé de cada vez

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Desliza para a frente com os joelhos fletidos e o tronco ligeiramente inclinado.
- Realiza um pequeno passo com um pé, rodando a ponta do patim ligeiramente para dentro.
- Repete o movimento com o outro pé, alternando de forma controlada.
- Mantém o ritmo até reduzir a velocidade gradualmente e parar.

⚠ Evita movimentos bruscos e mantém o peso equilibrado para maior controlo na travagem!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Travagem

Em cunha um pé de cada vez




← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Travagem

Com travão

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Patins em linha:
 - Transfere o peso para o calcanhar e estica ligeiramente a perna com o travão à frente.
 - Pressiona gradualmente o travão contra o solo até parar.
- Patins de Eixo:
 - Mantém o peso no pé da frente e estica a perna de trás.
 - Pressiona o travão do patim de trás contra o solo de forma progressiva.


⚠ Mantém o equilíbrio e evita travagens bruscas!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Travagem

Com travão



← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Alinha os patins com os ombros e flete os joelhos.
- Baixa a bacia até 90°.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente.
- Estende os braços à frente para equilíbrio.


⚠ Mantém a estabilidade durante o deslize!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Variantes

- Exercício no colchão
- Exercício com o carrinho
- Exercício com objetos

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercício no colchão

Vídeo

Falta filmar

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com carrinho



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com corda




Variantes →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com bola no chão




Variantes →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com bola entre as pernas



Variantes →

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Deslize de Cócoras

Exercícios com bola no banco

vídeo

Falta filmar

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Curvas

Com os pés paralelos

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém os pés à largura dos ombros.
- Inclina o tronco ligeiramente para o lado interno da curva.
- Avança o patim do lado da curva para facilitar o movimento.
- Deixa os braços acompanharem a inclinação.
- Controla o equilíbrio para uma curva suave e estável!


VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos



Variantes

- Exercício com os pés alternados
- Exercício com obstáculos

→

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Exercício com os pés alternados (reta)



Variantes

→

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Exercício com os pés alternados (curva)



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Com os pés paralelos

Exercício com obstáculos



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Cruzando os pés

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Cruza um pé sobre o outro em movimento de "X".
- Inclina o tronco para o lado interno da curva.
- Mantém o peso do corpo na direção da curva.
- Mantém o olhar na trajetória para maior controle.

⚠ Executa o cruzamento com fluidez para evitar desequilíbrios!

Exemplo:


- Cruzar para o lado direito.
- Perna esquerda transpõe a direita
- Corpo virado para lado direito
- Peso do corpo para o lado direito

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas
Cruzando os pés



Variantes

- Exercício no colchão
- Exercício com obstáculos
- Exercício para trás

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas
Cruzando os pés

Exercício no colchão



Variantes

Exercício com obstáculos (cones em reta)



Variantes →

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas
Cruzando os pés

Exercício com obstáculos (cones em círculo)



Variantes

Exercício para trás



Variantes

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Apenas com um pé

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém o equilíbrio sobre uma perna.
- Inclina o tronco para o lado interno da curva.
- Mantém o outro pé elevado, com o joelho fletido e junto ao patim de apoio.
- Usa os braços para auxiliar a estabilidade e direção.


! Mantém os joelhos da perna de apoio fletidos para maior controle na curva!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Curvas

Apenas com um pé



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Inicia com os calcanhares juntos;
- Realiza uma força contra o solo + pressão na parte interior do patim;
- Une as pontas dos pés na fase final;
- Pernas ligeiramente fletidas;
- Realizar movimentos cíclicos e simétricos - afastamento e união dos patins.

! Evitar o contacto das rodas durante a aproximação dos pés.

Variantes

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos




APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

Variantes


Exercício com obstáculos

Exercício para trás

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

Exercício com obstáculos



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Oitos

Exercício para trás



Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize para trás

Deslize Contínuo (empurrar parede)

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Posiciona-te de frente para a parede, com os patins alinhados e joelhos fletidos.
- Coloca as mãos na parede e empurra suavemente para trás.
- Mantém o tronco ligeiramente inclinado para a frente e controla o deslize.
- Usa pequenos movimentos dos pés para ganhar equilíbrio e fluidez.

⚠ Evita inclinar demasiado para trás para manter o controlo!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Deslize para trás

Deslize Contínuo (empurrar parede)



← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Quatro

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém o equilíbrio numa só perna.
- Eleva o joelho da perna livre a 90°.
- Encosta lateralmente o patim ao joelho da perna de apoio.
- Mantém o tronco vertical e os braços estendidos, paralelos ao chão.


⚠ Foca o olhar num ponto fixo para maior estabilidade!

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Quatro



← APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Quatro


Variantes

- Exercício com carrinho
- Exercício de costas

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Quatro

Exercício com carrinho




Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Quatro

Exercício de costas



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Roda o tronco na direção da mudança de sentido.
- Transfere o peso para um dos patins e vira o outro em meia volta.
- Apoia o patim virado e completa a rotação com o segundo pé.
- Mantém os joelhos fletidos e os braços equilibrados.


! Executa o movimento de forma fluida para evitar perda de estabilidade!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta


Variantes

Exercício com Salto

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Meia-Volta

Exercício com Salto



Variantes

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Jogos Lúdicos

- Caça aos Cones
- Jogo da Estátua
- Rei Manda
- Vira o cone
- Apanhadas
- Jogo do Balão
- Estafetas

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Caça aos cones

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Divisão em quatro equipes equilibradas. Cada equipe competirá numa dinâmica de estafeta em que, um de cada vez, os alunos deverão patinar até um local onde estarão dispostos cones e trazer um cone para a sua equipe, a equipe que obter mais cones no final vence. O colega seguinte só avança quando o anterior regressar ao ponto de partida.

Variante Deslizar em posição de carrinho, deslizar para trás, realizar o "quatro".

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Jogo da Estátua

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Os alunos deslocam-se livremente pelo recinto, utilizando diferentes tipos de deslize ou mudanças de direção. Ao sinal sonoro ou visual do professor, devem imobilizar-se de imediato (através dos diversos tipos de travagens) na posição em que se encontram, mantendo o equilíbrio como "estátuas". Quem se mexer antes do novo sinal volta ao início ou realiza uma tarefa adicional.

Variante Definir uma posição para se imobilizar (decúbito ventral, decúbito dorsal, joelhos, sentados)

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Rei Manda

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- O professor assume o papel de "rei" e dá instruções aos alunos (ex.: deslizar para a frente, travar, realizar um agachamento, deslizar para trás, realizar o "quatro", mudar de direção). Apenas devem executar a ação quando a ordem for precedida da expressão "O rei manda". Se a ordem for dada sem essa expressão e alguém a cumprir, é eliminado da ronda.

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Vira o Cone

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Crear duas equipes equilibradas. São espalhados cones pelo espaço. A Equipa 1 deve colocar os cones de pé e a Equipa 2 deve virá-los ao contrário. O jogo dura 2 minutos e, no final, cada equipe conta quantos cones conseguiu colocar na sua posição. Vence a equipe com mais cones corretos.

Variante Os alunos de nível introdutório deslocam-se com apenas um patim, enquanto os de nível elementar utilizam ambos os patins.

← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Apanhadas

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Um ou mais alunos são designados como "caçadores" e tentam tocar nos restantes colegas. Quem for apanhado passa a ser o "caçador". Os alunos devem patinar de forma controlada, respeitando as regras de segurança e manter o equilíbrio durante as fugas e perseguições.

Variante Definir posições em que os alunos não podem ser apanhados, por exemplo em carrinho, em "quatro". (apenas podem ficar 5 segundos em cada posição)


← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Jogo do Balão

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Cada aluno possui um balão desloca-se pelo recinto, mantendo-o no ar o maior tempo possível, utilizando apenas toques leves e controlados com as mãos. Se o balão tocar no chão, o aluno deve realizar um desafio proposto pelo professor e logo de seguida retoma o exercício. O exercício pode ser progressivamente dificultado, solicitando, por exemplo, a utilização alternada das mãos ou introduzir mudanças de direção durante o deslocamento.

Variante
Realizar a tarefa em grupos, posicionados em círculo; inserir um aluno dentro do círculo com o objetivo de "roubar" o balão aos colegas.




← **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Estafetas

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Formação de equipas de 4 elementos. O primeiro aluno parte com um objeto leve na mão (ex.: testemunho, cone pequeno ou disco). Desloca-se rapidamente até ao ponto de passagem, onde entrega o testemunho, de forma controlada, ao colega seguinte. Cada aluno, após receber o testemunho, patina até ao próximo ponto, repetindo o processo até o último patinador cruzar a meta. A troca do testemunho deve ser feita sem paragem completa, privilegiando a fluidez e o controlo do movimento em deslocamento.

Objetivos



← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Postura e Posição Base



DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém os pés à largura dos ombros, alinhados para maior estabilidade.
- Flete os joelhos a cerca de 90°, baixando a bacia para uma posição aerodinâmica.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente, mantendo o olhar projetado para a trajetória.
- Mantém os braços relaxados e próximos do corpo para equilíbrio.

⚠ Distribui o peso uniformemente sobre os patins para melhor controlo e eficiência!

IMAGENS DE DEMONSTRAÇÃO

← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Postura e Posição Base

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Mantém os pés à largura dos ombros, alinhados para maior estabilidade.
- Flete os joelhos a cerca de 90°, baixando a bacia para uma posição aerodinâmica.
- Inclina ligeiramente o tronco para a frente, mantendo o olhar projetado para a trajetória.
- Mantém os braços relaxados e próximos do corpo para equilíbrio.

⚠ Distribui o peso uniformemente sobre os patins para melhor controlo e eficiência!

IMAGENS DE DEMONSTRAÇÃO

← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Postura



← **PATINAGEM DE VELOCIDADE**

Posição Base



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Antes da Partida:

- Mantém o teu espaço e posiciona-te corretamente.
- Escolhe a perna a colocar à frente para um arranque eficiente.
- Adota uma posição estável e pró-ativa, com joelhos fletidos e tronco inclinado.

Primeiras Passadas:

- Ganha posição com um impulso forte e controlado.
- A primeira passada deve ser ampla e estável para garantir equilíbrio.
- Acelera com passadas ágeis, equilibrando amplitude e frequência do movimento.
- Mantém o olhar na trajetória e evita desperdício de energia no arranque!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Partida



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Reta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Posicionamento e Equilíbrio:

- Mantém as biqueiras orientadas na direção do deslocamento.
- Controla a oscilação do centro de gravidade (C.G.), evitando desperdício de energia.
- Mantém o tronco fixo, sem oscilar os ombros.

Aterragem:

- O pé aterriza com uma roda ligeiramente à frente da saída do pé contrário.
- As quatro rodas tocam o solo ao mesmo tempo para máxima eficiência.
- Mantém um filo neutro, evitando inclinações desnecessárias.

Saída:

- Evita quebrar pelo tornozelo, garantindo uma saída fluida.
- Mantém as biqueiras alinhadas com o deslocamento para otimizar a potência.
- As quatro rodas saem do solo simultaneamente, garantindo estabilidade e velocidade.
- Mantém o ritmo e evita movimentos desnecessários para maior eficiência!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Reta



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Curva

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Orientação e Estabilização:

- Mantém as biqueiras sempre alinhadas no sentido do deslocamento ao longo de toda a curva.
- Transfere e estabiliza o centro de gravidade (C.G.) maioritariamente sobre a perna interna.
- Alinha o corpo sem quebras, garantindo fluidez no movimento.

Ação da Perna Interna:

- Finaliza cada passada com todas as rodas em contacto com o solo.
- Evita empurrar para trás ou para fora na saída do movimento.
- Recupera o apoio rapidamente para dentro do alinhamento, posicionando-o bem à frente.

Ação da Perna Externa:

- Mantém a fase aérea o mais curta possível para evitar desequilíbrios.
- Apoia o pé o mais dentro possível, maximizando o controlo da curva.
- Aterragem e saída devem ser feitas com todas as rodas em simultâneo para maior estabilidade.

⚠ Mantém o equilíbrio e uma postura aerodinâmica para otimizar a trajetória na curva!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Curva



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Corte da Meta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- O corte da meta deve ocorrer durante a ação da passada, com afastamento das pernas, sem perda de ritmo.
- Transfere o centro de gravidade (C.G.) para a perna de trás, garantindo estabilidade.
- Mantém um alinhamento natural do tronco, evitando movimentos desnecessários.

⚠ Projeta ligeiramente o corpo para a frente para otimizar o tempo de chegada!

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Corte da Meta



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

- Competições em Linha
- Percursos de Perseguição
- Contrarelógio
- Destreza
- Estafetas
- Percursos Alternativos



PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Competições em Linha

- Todos os patinadores partem em conjunto, posicionados lado a lado na linha de partida.
- O percurso é contínuo e delimitado, com várias voltas, dependendo da distância estipulada.
- A classificação final é determinada pelo sprint final, sendo vencedores os primeiros a cruzar a linha de meta.

⚠ Evita mudanças de direção bruscas ou bloqueios durante o sprint final, respeitando o espaço dos restantes patinadores e garantindo a segurança da chegada.

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Percurso de Perseguição

- A prova realiza-se entre dois patinadores, em simultâneo.
- Ambos partem de pontos apostos da pista, situados preferencialmente a meio da reta, de forma simétrica.
- Cada patinador percorre a mesma distância previamente definida, num percurso idêntico.
- O objetivo é completar a distância no menor tempo possível ou alcançar o adversário.
- O emparelhamento dos patinadores é feito por sorteio eletrónico, a partir da lista de inscritos.

⚠ Atenção à permanência na seu respetivo corredor durante toda a prova, evitando cruzamentos ou desvios que possam comprometer a equidade do percurso.

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Contrarelógio

- Percursos individuais cronometrados.
- Cada patinador parte isoladamente.
- Ordem de partida definida por sorteio.
- Partida com uma volta de lançamento para ganhar velocidade antes da contagem oficial do tempo.

⚠ Evita acelerações bruscas na volta lançada, para garantir uma transição fluida para o início da cronometragem.

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Destreza

- Compostos por seqüências técnicas que incluem:
 - Slalom (entre cones)
 - Saltos sobre varas
 - Passagens por baixo de barras horizontais
 - Deslize em patim único
 - Curvas em círculo e patinagem à retaguarda
- O percurso deve ser completado na ordem indicada, com fluidez e correção técnica.
- Executa-se individualmente e com controlo de tempo, podendo ser usado para avaliação ou treino técnico.

EXEMPLOS

https://fjp.nt/wp-content/uploads/PV_PercursosDestrezaCroquis.pdf

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Percursos Alternativos

- Realizam-se em espaços delimitados com marcações no solo e cones.
- O patinador deve seguir um percurso pré-definido, respeitando o traçado exterior dos cones e a seqüência dos obstáculos.
- Incluem zonas de curvas apertadas, mudanças de direção, e elementos de precisão.
- São realizados individualmente e cronometrados, havendo penalizações por toques ou desvios de percurso.

EXEMPLOS

https://fjp.nt/wp-content/uploads/PV_2019-Percursos-Alternativos.pdf

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Estafetas

- Disputada por equipas de 2 ou 3 patinadores, que se revezam para completar uma distância total (1800 m a 6000 m consoante escalão e prova).
- A troca é feita com um empurrão com ambas as mãos na anca do colega, obrigatoriamente dentro da zona de transmissão.
- Cada patinador pode realizar qualquer número de voltas.
- A última troca deve ocorrer antes da última volta.
- Apenas o patinador final pode estar na zona de transmissão nessa última volta.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM DE VELOCIDADE

Jogos/Competição

Estafetas



PATINAGEM ARTÍSTICA

1

ELEMENTOS BASE

2

COREOGRAFIAS DE GRUPO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Elementos Base

1

ÁGUA

2

AVIÃO

3

TAÇA

4

SALTOS

5

CARRINHO COM UM PÉ

PATINAGEM ARTÍSTICA

Águia

DESCRÇÃO DO EXERCÍCIO

- Coloca os calcanhares virados um para o outro;
- Coloca as pontas dos pés viradas para fora;
- Distribui o peso do corpo igualmente por ambas as pernas.

⚠ Mantém os tronco verticalizado e os braços paralelos ao chão para te maneres em equilíbrio.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Águia




PATINAGEM ARTÍSTICA

Avião

DESCRÇÃO DO EXERCÍCIO


- Desliza sobre um pé;
- Inclina o tronco para a frente progressivamente;
- Eleva a perna para trás, em extensão, até adquirir uma posição paralela ao solo;
- Coloca os braços estendidos lateralmente mantendo o equilíbrio.

⚠ Mantém o corpo alinhado, formando uma linha reta entre o tronco, cabeça e perna livre.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Avião



PATINAGEM ARTÍSTICA

Taça

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Desliza sobre um pé;
- Eleva a perna atrás, fletindo o joelho;
- Segurar uma roda do patim com uma mão;
- Projeitar o tronco ligeiramente para a frente, mantendo o equilíbrio;
- Mantém o braço livre em extensão, paralelo ao chão.

⚠ Fixa o olhar num ponto à tua frente de modo a manter o equilíbrio.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Taça



PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltos

- SALTITARES
- 1/2 VOLTA
- 1 VOLTA COMPLETA

PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltitares

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Deslizando para a frente;
- Flexiona ligeiramente as pernas;
- Impulsiona com ambos os pés, mantendo o controlo;
- Aterra de forma suave com os joelhos semifletidos, para minimizar o impacto no solo;
- Na saída inclina ligeiramente o tronco;
- Coloca os braços aos peitos;
- Realiza pequenos saltos consecutivos.

⚠ Mantém o controlo da velocidade e uma postura ereta.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltitares



Variante

PATINAGEM ARTÍSTICA

Saltitares

Variante



PATINAGEM ARTÍSTICA

1/2 Volta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Deslizando para a frente;
- Flexiona ligeiramente as pernas;
- Impulsiona com ambos os pés, mantendo o controlo;
- Aterra de forma suave com os joelhos semifletidos, para minimizar o impacto no solo;
- Na saída inclina ligeiramente o tronco;
- Coloca os braços aos peito;
- Realiza meias voltas iniciando de frente e aterrando de costas.

⚠ Mantém o controlo da velocidade e uma postura ereta.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

1/2 Volta



PATINAGEM ARTÍSTICA

1 Volta

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Deslizando para a frente;
- Flexiona ligeiramente as pernas;
- Impulsiona com ambos os pés, mantendo o controlo;
- Aterra de forma suave com os joelhos semifletidos, para minimizar o impacto no solo;
- Na saída inclina ligeiramente o tronco;
- Coloca os braços aos peito;
- Realiza uma volta completa na fase de voo.

⚠ Mantém o controlo da velocidade e uma postura ereta.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Volta



PATINAGEM ARTÍSTICA

Carrinho com um pé

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO


- Desliza sobre um pé;
- Progressivamente flete a perna de apoio;
- Eleva a perna à frente em extensão;
- Inclina o tronco ligeiramente à frente;
- Eleva os braços à frente.

⚠ Não levante de forma excessiva a perna livre.

VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Carrinho com um pé





PATINAGEM ARTÍSTICA

Pião

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Inicia numa posição parada com os braços em extensão paralelos ao chão (um à frente do tronco e o outro ao lado);
- Coloca os pés firmes no chão, à largura dos ombros;
- Flexiona ligeiramente os joelhos e mantém o tronco ereto;
- Aplica uma leve pressão nos pés para iniciar a rotação;
- No momento da rotação junta os braços ao peito.
- ⚠ Mantém o tronco firme para evitar desequilíbrios e manteres-te no mesmo sítio.

VIDEO DE DEMONSTRAÇÃO

PATINAGEM ARTÍSTICA

Coreografias de Grupo

1

FORMAÇÃO EM CÍRCULO

2

FORMAÇÃO EM ESTRELA

3

PASSAGEM INTERCALADA

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Alunos formam um círculo de mãos dadas, com uma distância uniforme;
- Postura firme com os braços estendidos;
- Viram o corpo de acordo com o sentido que irão rodar;
- Puxa velocidade inicialmente com os dois pés e numa fase posterior apenas com o pé do lado de fora.
- Ligeira inclinação do tronco na direção da rotação com uma velocidade ajustada;
- ⚠ Mantém um bom ritmo e uma comunicação eficaz com os colegas, de forma a patinarem coordenados sem desequilíbrios.

ESQUEMA E VARIANTES

PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Círculo

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Dividir o grupo em dois círculos – rodar em sentidos opostos;
- Realizar figuras – carrinhas ou quattros;
- Trocar de posição com o colega do lado;
- Fechar e abrir o círculo;
- Mudança de sentido.



PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Estrela

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Grupo dividido em várias "linhas", cada linha parte de um ponto central, formando um ângulo igual entre elas;
- O aluno mais próximo do centro é o "âncora" (alunos fortes tecnicamente para sustentar a estrela);
- Os restantes alunos posicionam-se com distâncias iguais uns dos outros, para garantir que tenham o mesmo comprimento de "linhas";
- Pega pelo catavento com os braços estendidos, paralelos ao chão e firmes;
- A formação inicia parada;
- O "âncora" permanece no centro, girando lentamente no lugar para que a estrela rode;
- Os restantes alunos deslizam para acompanhar a rotação, ajustando sua velocidade;
- Utilizam os dois pés inicialmente e de seguida apenas o pé oposto à direção que estão;
- Os braços da estrela giram sincronizados, mantendo as distâncias;
- ⚠ Mantém uma velocidade controlada e uma boa sincronização com os colegas.

ESQUEMA E VARIANTES

PATINAGEM ARTÍSTICA

Formação em Estrela

- Realizar com figuras - carrinho ou quatuos;
- Mudar de sentido;
- Variar o número de "braços" da estrela (mínimo 3 alunos por "linha")



PATINAGEM ARTÍSTICA

Passagem Intercalada

DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

- Iniciam organizados em duas ou mais filas paralelas;
- Coloca-te em linha reta, lado a lado, com a pega feita nos cotovelos do colega, mantendo sempre os braços paralelos ao chão;
- A distância entre as filas deve ser suficiente, de modo que os alunos se movam sem colidir;
- Posiciona-te de forma a passar entre dois colegas da linha da frente;
- Avança ao mesmo tempo que todos os colegas;
- Mantém a velocidade, trajetória e o ritmo;
- No momento de passagem baixa os braços, simultaneamente, ao longo do corpo e logo após volta a realizar a pega de forma ordeira e mantendo a linha reta;
- Mantém uma boa comunicação para a passagem ser o mais organizada possível.

ESQUEMA E VARIANTES

PATINAGEM ARTÍSTICA

Passagem Intercalada

- Realizar com figuras - carrinho ou quatuos;
- Realizar a passagem na diagonal - alunos em fila indiana



Paralelo



Diagonal

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

1 NÃO AGARRAR NADA NEM NINGUÉM

Estratégia:

- Reforçar a importância de não agarrar objetos ou colegas durante a patinagem, pois isso pode provocar quedas ou colisões inesperadas.
- Encorajar os alunos a manter as mãos livres durante os movimentos para garantir maior equilíbrio e controle.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

2 INCLINAR O TRONCO PARA FRENTE E COLOCAR AS MÃOS À FRENTE

Estratégia:

- Instruir os alunos a manterem o tronco inclinado para frente, especialmente quando perderem o equilíbrio.
- Ensinar as crianças a colocarem as mãos à frente do corpo para reduzir a possibilidade de queda
- Atenção constante à postura: Manter os joelhos ligeiramente fletidos e o peso do corpo para a frente ajuda a prevenir quedas para trás.

ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA

3 REBOLAR DURANTE A QUEDA PARA DISSIPAR O IMPACTO

Estratégia:

- Ensinar as crianças a rolar durante a queda, em vez de cair rigidamente. Isso ajuda a distribuir o impacto de forma mais suave e reduz o risco de lesões graves.
- Evitar colocar as mãos no solo para evitar lesões nos pulsos ou nos ombros. Instruir os alunos a deixar o corpo rolar naturalmente.

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

4 **MANTER UM AMBIENTE DE RESPEITO E NÃO GOZAR COM OS COLEGAS**

Estratégia:

- Criar um ambiente respeitoso, onde nenhum aluno goza ou ri das dificuldades ou quedas dos outros.
- Reforçar que os erros fazem parte da aprendizagem e que todos devem se ajudar durante o processo.
- Fomentar a empatia e o apoio mútuo entre os alunos para que todos se sintam confortáveis ao praticar.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

5 **INICIAR EM SUPERFÍCIE COM POUCO DESLIZE**

Estratégia:

- Começar a prática em uma superfície com aderência (menor deslize) para os alunos terem mais controle e segurança enquanto aprendem os fundamentos da patinagem.
- Gradualmente, à medida que os alunos se tornam mais confiantes e habilidosos, mudar para superfícies com mais deslize e distâncias maiores.
- Evitar superfícies escorregadias (como pisos com pó ou água), que aumentam o risco de quedas.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

6 **SUPERVISIONAR E ENSINAR QUEDAS CONTROLADAS**

Estratégia:

- Treinar quedas controladas antes de permitir que os alunos aumentem a velocidade ou realizem manobras mais complexas.
- Simular quedas para que os alunos saibam como reagir corretamente e se proteger durante uma queda, com exercícios que incentivem os alunos a sentar e levantar de forma controlada.
- Reforçar a importância de manter a calma em caso de queda, ensinando os alunos a não entrar em pânico e a se protegerem corretamente.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

7 **NÃO TER PRESSA PARA COLOCAR OS ALUNOS EM POSIÇÃO BÍPEDE**

Estratégia:

- Evitar apressar os alunos para ficarem em posição bípede antes de dominarem posições mais básicas e as quedas controladas.
- Ensinar a importância de começar numa posição mais próxima do solo, para que os alunos se sintam seguros antes de se levantarem, usando movimentos básicos como Caranguejo, Elefante, Carrinho e Moto.
- Explorar essas técnicas com os alunos lentamente, assegurando que eles compreendam os movimentos e ganhem controle sobre os patins.
- Permitir que os alunos ganhem confiança no equilíbrio e movimento antes de colocá-los em pé para evitar quedas.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

8 **NUNCA COLOCAR O OBJETIVO PRINCIPAL DOS EXERCÍCIOS JUNTO ÀS TABELAS/PAREDE**

Estratégia:

- Evitar posicionar o objetivo principal dos exercícios perto de paredes ou tabelas, onde os alunos podem perder o controle e chocar contra os mesmos.
- Criar espaços amplos e seguros para os exercícios, garantindo que os alunos tenham espaço suficiente para se mover sem risco de colisões.
- Quando for necessário usar a parede para apoio, garantir que os exercícios não envolvam velocidade ou movimentos rápidos próximos da mesma.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

9 **AO DAR SEGURANÇA, PRIVILEGIAR O NÃO AGARRAR E SIM CRIAR BASES DE APOIO EM CASO DE DESEQUILÍBRIO**

Estratégia:

- Evitar que os alunos se apoiem nas mãos dos colegas ou em objetos durante os exercícios de patinagem, pois isso pode resultar em quedas e colisões.
- Ensinar os alunos a utilizar o apoio dos pés e do corpo para corrigir desequilíbrios, incentivando a postura correta e o uso de técnicas de travagem.
- Ao dar segurança, focar-se em criar uma bases de apoio sólidas ao invés de agarrar.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

10 VERIFICAR SEMPRE O BOM APERTO DOS PATINS ANTES DA PRÁTICA

Estratégia:

- Verificar sempre que os patins estão bem ajustados e seguros antes dos alunos começarem a praticar.
- Reforçar a importância do ajuste adequado dos patins para evitar quedas e lesões.
- Pedir aos alunos para verificarem os fechos e os ajustes antes de cada sessão de patinagem, garantindo que os patins não estão soltos ou danificados.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

11 CALÇAR OS PATINS SEMPRE SENTADOS (DE FORMA CONFORTÁVEL E SEGURA)

Estratégia:

- Calçar sempre os patins sentados para garantir uma posição estável e evitar quedas ao tentar equilibrar-se enquanto os calça.
- Ajustar os patins confortavelmente, certificando-se de que estão bem apertados e firmemente ajustados ao pé antes de começar a praticar.
- Evitar calçar os patins em pé, já que isso pode causar desequilíbrio e aumentar o risco de quedas.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

12 EXPLORAR BEM O DESLIZE E OS GRAUS DE LIBERDADE ADQUIRIDOS COM AS RODAS

Estratégia:

- Iniciar com deslizes controlados em superfícies com aderência para entender os movimentos e a fluidez oferecida pelas rodas.
- Focar no controle da direção e do ritmo do deslize, enquanto explora a sensação dos patins.
- Ensinar aos alunos como usar a liberdade de movimento das rodas para direcionar o movimento de forma precisa e segura.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

13 TRAVAGEM DAS RODAS

Estratégia:

- Apertar as rodas para reduzir o deslize e permitir que o aluno controle melhor a velocidade.
- Criar uma sensação de maior controle nos alunos, proporcionando uma desaceleração mais fácil e estável, especialmente para iniciantes.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

14 UTILIZAÇÃO DE SACOS PLÁSTICOS NOS PATINS

Estratégia:

- Colocar sacos plásticos nas rodas para reduzir o deslize e aumentar o controlo, especialmente em fases iniciais da aprendizagem.
- Isso ajuda os alunos a se acostumarem com os patins, sem a preocupação com o deslize excessivo.

→

← **ESTRATÉGIAS DE SEGURANÇA**

15 UTILIZAÇÃO DE PASSADEIRAS FORMADAS POR COLCHÕES OU SUPERFÍCIES COM BAIXO DESLIZE

Estratégia:

- Criar passareiras de colchões ou superfícies macias para permitir que os alunos pratiquem movimentos sem o risco de deslizes bruscos e ganhem confiança com os patins.
- Utilizar essas superfícies para praticar quedas e o processo de levantar-se novamente de forma segura, além de praticar o equilíbrio e a postura básica.

→



ERROS FREQUENTES

- Não ciclicidade da passada, "PATINAR COXO";
- Assimetria da passada;
- Impulsionar constantemente com o travão (patins rodas paralelas);
- Extensão do tronco;
- Perna de Pau;
- Patinagem com o C.G. fixo;
- Patinar de pernas afastadas (não fazer bem a recuperação após empurrão);
- Curvatura demasiado acentuada a nível da coluna vertebral;
- Utilização dos braços de forma homolateral;
- Utilização excessiva do "filo" interno.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

1

PEDIR PATINS EMPRESTADOS

- Solicitar patins emprestados ao Desporto Escolar ou a Associações de Patinagem.
- Formar parcerias com clubes locais para garantir a disponibilidade de equipamentos.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

2

REALIZAR ESTAÇÕES (COM E SEM PATINS)

- Dividir a aula em estações: umas com patins e outras sem, para treinar equilíbrio e técnicas.
- Alterar os alunos entre as estações para garantir que todos participem.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

3

ALUNOS SEM PATINS AJUDANDO OS COM PATINS

- Criar grupos mistos de alunos com e sem patins, permitindo que os mais experientes ajudem os iniciantes.
- Atividades de mentoria para desenvolver confiança e habilidades.



ADAPTAÇÕES NA ESCOLA

4

PRÁTICAS DE PATINAGEM SEM PATINS

- Praticar movimentos de patinagem sem patins para trabalhar técnica e equilíbrio.
- Simular deslizes e travagens no chão antes de usar os patins.



Apêndice 16 - Visita Pista Atletismo Câmara de Lobos

Cronograma Pista de Atletismo Câmara de Lobos

8h	Saída da Escola
8h20	Chegada à Pista
8h30	Preparação do material
8h50	Aquecimento
8h55	Início da atividade (4 estações – 2 de corridas + 2 de saltos)
9h45	Lanche + Hidratação
10h10	Retoma de atividade (4 estações – 2 de corridas + 2 de lançamentos)
11h	Hidratação
11h05	Prova de marcha e de resistência
11h30	Término da atividade
12h	Saída da Pista
12h20	Chegada à Escola

Atividade 2: Corridas Marcha + Barreiras – Lançamentos

Corridas Marcha + Barreiras			
Exercício	Descrição	Materiais/disposição dos alunos	T
Principal	<u>Marcha</u> <u>Explicação Teórica:</u> A marcha atlética é uma forma de progressão por passos na qual o marchador estabelece contacto com o solo de tal forma que não seja visível (a olho nu) qualquer perda de contacto. A perna que avança terá de estar estendida (isto é, não fletida pelo joelho), desde o momento em que entra em contacto com o solo, até à passagem pela posição vertical. <u>Exercício – Apresentação do colega João Olim</u>	Barreiras	12' + 12'
	<u>Barreiras</u> <u>Explicação Teórica:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Perna de ataque • Passos preparação – 8 • Nº passos entre barreira 2/3 • Corrida entre última barreira e Meta <u>Exercício:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transpor obstáculos na lateral 2. Transpor o obstáculo com skippings tensos 		
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Caminhar sobre as barreiras sem correr, só com foco na técnica de transposição. 4. Ao lado da barreira fazer apenas o movimento da perna de impulsão 		
Lançamentos – dardo e peso			
Principal	<u>Peso</u> <u>Explicação Teórica</u> <ul style="list-style-type: none"> • De lado sem balanço • De frente sem balanço • Com balanço <u>Exercício:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realização do lançamento na totalidade, experimentando as diferentes 	9 dados 9 pesos	12'+12'
	<u>Dardo</u> <u>Explicação Teórica</u> <ul style="list-style-type: none"> • Posição Lateral, sem cruzar os pés • Posição Lateral, com cruzamento das pernas <u>Exercício:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realização do lançamento na totalidade, experimentando as diferentes 		

Atividade 3 – Competição

Competição de marcha e de resistência

5 séries de 6 elementos e uma de cinco.

Competição em grupo – soma o total de tempo de cada elemento

Grupos Estações

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<ul style="list-style-type: none"> • José Francisco • Mateus • Leta • Lorena • Luís • Beatriz • Mariana • Ana Luísa • Margarida 	<ul style="list-style-type: none"> • Afonso • Martim • Duarte • Isabela • Alisa • Tomás • Júlia • Rafael 	<ul style="list-style-type: none"> • Francisco • Laura • Lara • Valéria • Guilherme • Pedro • Paula • Alexandrina • Beatriz 	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Beatriz • Ana Luísa • Ema • Eunice • Fabiana • Leonel • Sara • Matilde • Soraia

Recordes:

Velocidade 100m

- 9,58' - Usain Bolt (Jamaica)
- 10,49' - Florence Griffith-Joyner (EUA)

Marcha

- (Fem) 50 km marcha: Liu Hong (China) – 3 horas, 59 minutos e 15 segundos
- (Fem) 20 km marcha: Yang Jiayu (China) – 1 hora, 23 minutos e 49 segundos
- (Masc) 20 km marcha: Yusuke Suzuki (Japão) – 1 hora, 16 minutos e 36 segundos
- (Masc) 50 km marcha: Yohann Diniz (França) – 3 horas, 32 minutos e 33 segundos

Salto em altura

- 2,45 metros - Javier Sotomayor (Cuba)
- 2,10 metro - Yaroslava Mahuchikh (Ucrânia)

Lançamento do peso

- 23,56 metros - Ryan Crouser (EUA)
- 22,63 metros - Natalya Lisovskaya (URSS)

Salto em comprimento

- 8,95 metros - Mike Powell (EUA)
- 7,52 metros - Galina Chistyakova (URSS)

Lançamento do Dardo

- 98,48 metros Jan Železný (República Checa)
- 72,28 metros - Barbora Špotáková (República Checa)

Salto com vara

- 6,24 metros - Armand Duplantis (Suécia)
- 5,06 metros - Yelena Isinbayeva (Rússia)

Apêndice 17 - Questionário de Auscultação Atividade de Extensão Curricular

Questionário de Auscultação – Participação na Atividade de Extensão Curricular (6 de junho)

Prezados Encarregados de Educação,

No âmbito da Atividade de Extensão Curricular, do Mestrado em Ensino de Educação Física, está prevista a realização de uma saída ao **Montado do Pereiro**, no dia **6 de junho (sexta-feira)**, das **14h às 21h30**. A atividade contará com várias estações de atividades ao ar livre e momentos de convívio, incluindo **jantar partilhado com os Encarregados de Educação (EE's)**.

Solicita-se a vossa colaboração no preenchimento deste breve questionário, com o objetivo de planejar com a maior eficiência possível a atividade.

O preenchimento do questionário demora aproximadamente 2 minutos.

* Indica uma pergunta obrigatória

Informações Gerais

Nome do Encarregado de Educação: *

A sua resposta

Nome do Educando *

A sua resposta

Disponibilidade para Participação

Informações Complementares

Após o levantamento e tratamento dos dados relativos à participação dos Encarregados de Educação na atividade do dia 6 de junho, serão facultadas informações adicionais sobre a organização logística, horário detalhado do momento de convívio e demais orientações relevantes.

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e disponibilidade, fundamentais para o sucesso desta iniciativa.

- Sim, estarei disponível para acompanhar a totalidade da atividade.
- Sim, estarei disponível, embora apenas consiga integrar a atividade em momento posterior ao seu início.
- Não estarei disponível para participar.

Acompanhantes

De modo a garantir uma organização eficaz do espaço, logística e momento de convívio, solicita-se a indicação do número de pessoas que acompanharão o Encarregado de Educação, caso este participe na atividade.

2. Caso participe, prevê levar algum(s) acompanhante(s) adicional(is)? *

- Sim, uma pessoa.
- Não, estarei presente sozinho(a).
- Outra: _____

Transporte do Educando

Tendo em conta o horário previsto para o término da atividade, informa-se que o transporte escolar que efetuará o trajeto de ida até ao Montado do Pereiro, pelas 14h00, **não estará disponível para o regresso**. Assim, solicita-se aos Encarregados de Educação que indiquem a possibilidade de assegurarem o transporte do(a) educando(a) no final da atividade.

3. Relativamente ao transporte do(a) seu(sua) educando(a) no final da atividade, * poderá assegurar o seu regresso?

- Sim, poderei assegurar o transporte de regresso.
- Não tenho possibilidade de garantir o transporte no regresso.

Apêndice 18 - Artigo ACPC

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

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

Resumo

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

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

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

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

Introdução

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

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

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

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

1. Revisão de Literatura

1.1 A Patinagem enquanto modalidade desportiva

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

(Chen, Xu, Ma, & Ding, 2019). É uma atividade motora complexa que promove o desenvolvimento global da criança, potencializando adaptações neuromusculares e biomecânicas essenciais. Do ponto de vista do desenvolvimento motor, esta modalidade melhora a coordenação geral, exigindo um controlo postural e ajustes constantes a nível do equilíbrio. Além disso, estimula a lateralidade, a noção espacial e a capacidade de movimentar diferentes partes do corpo de forma independente. O facto de serem requisitados movimentos rítmicos e fluidos, reforça a perceção corporal, a agilidade e a motricidade fina e global dos alunos.

Para Lacerda (1991), dá-se a importância nos primeiros contactos com a atividade, a aquisição do equilíbrio, a correta distribuição dos apoios, a propulsão e os desequilíbrios necessários para o movimento, utilizando os patins. Segundo Vaz (2003) patinar não é mais que um jogo de equilíbrio, de agilidade e de destreza, ajustando as suas ações no sentido de orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.

Em Portugal, esta modalidade encontra-se dividida em 3 atividades sendo estas a Patinagem Artística (PA), Velocidade (PV) e Hóquei em Patins (HP).

1.2. A Patinagem nas aulas de Educação Física

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) constituem o conjunto de competências, conhecimentos e capacidades fundamentais, que os alunos devem adquirir em cada matéria, ano de escolaridade ou ciclo de ensino. Estas aprendizagens definem os padrões mínimos esperados para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais da disciplina de Educação Física, garantindo a progressão consistente e equitativa ao longo do percurso escolar. No caso da matéria de patinagem, esta pode desenvolver competências específicas tais como: o equilíbrio, a coordenação e as competências interpessoais (Direção-Geral da Educação, 2018).

A patinagem está presente como matéria de ensino nas aprendizagens essenciais desde o 1º ciclo até o Ensino Secundário. No primeiro ciclo o foco está nas competências motoras fundamentais, sendo assim, a patinagem é um excelente motor utilizado como uma prática, estimulando habilidades como o controlo corporal e a exatidão nos movimentos. Já nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, o foco incide no aperfeiçoamento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, bem como, na aplicação prática das aprendizagens em contextos específicos. Além disso, integra o

desenvolvimento de competências transversais tais como a cooperação, resiliência e tomada de decisão, fundamentais para o crescimento global dos alunos.

Na verdade, não existe uma obrigatoriedade explícita para abordar esta modalidade nas aulas de EF, porém, há uma liberdade pedagógica para integrá-la, dependendo dos recursos e da motivação dos alunos, um fator que o professor deverá considerar no seu planeamento. Esta autonomia possibilita ao professor implementar uma prática pedagógica flexível e contextualizada adequando a patinagem às necessidades e interesses dos alunos, bem como, às metas educativas, promovendo assim o envolvimento ativo dos alunos.

Uma pesquisa conduzida por Bungi (2017) explorou as potencialidades da patinagem artística como conteúdo para as aulas de educação física escolar. Através de uma abordagem qualitativa, foram recolhidos depoimentos de oito professores de patinagem, com o objetivo de compreender os seus percursos profissionais, os obstáculos enfrentados e a viabilidade de implementar essa prática no ambiente escolar.

Os resultados sugerem que patinagem artística pode ser uma valiosa adição às aulas promovendo equilíbrio, coordenação motora e ampliação do repertório cultural dos estudantes. No entanto, a pesquisa identificou limitações como o custo elevado dos materiais e a escassez de locais apropriados para a prática. Essas dificuldades poderiam ser enfrentadas com iniciativas de parceria e maior visibilidade para o desporto.

1.3. Patinagem e o desenvolvimento de habilidades motoras

Existem vários estudos que se centram na análise destas competências (equilíbrio e coordenação), nomeadamente um estudo realizado por Muejlbauer, Kuehnen e Granscher (2013) que analisou os efeitos de um programa de patinagem em linha na força e no equilíbrio de crianças entre os 11 e os 12 anos. Os resultados revelaram melhorias significativas no equilíbrio no grupo de intervenção. A patinagem demonstrou ser uma ferramenta segura, motivadora e eficaz para o desenvolvimento motor, com elevada adesão dos participantes e potencial para integração no currículo escolar. Os benefícios observados são atribuídos ao caráter dinâmico da patinagem, que desafia o controlo postural, criando um ambiente propício para desenvolvimento neuromuscular.

Anos mais tarde, um estudo quantitativo conduzido por Lange (2018) investigou o efeito de uma unidade de patinagem na aptidão física, incluindo a avaliação do equilíbrio estático através do teste "modified stork standing balance test". Os resultados revelaram que os grupos de intervenção apresentaram uma melhoria significativa ao nível

do equilíbrio estático em comparação com o grupo de controle. Esses dados sugerem que a prática de patinagem contribui ativamente para o desenvolvimento do equilíbrio estático, indicando que as melhorias observadas nos grupos experimentais podem ser atribuídas diretamente à intervenção da patinagem.

Um outro estudo quantitativo realizado por Zhao, Wang & Hou (2020) analisou os impactos da prática de patinagem nas crianças e adolescentes na sua saúde física. Os investigadores avaliaram diferentes dimensões da aptidão física, incluindo equilíbrio, força dos membros inferiores, velocidade, resistência física e adaptabilidade social, com medições realizadas antes e após a intervenção. Os resultados indicaram que os participantes do grupo experimental apresentaram melhorias significativas em todos os parâmetros avaliados comparativamente ao grupo controle. Especificamente, o equilíbrio, a força dos membros inferiores, a velocidade, a resistência e a adaptabilidade social foram diretamente responsabilizados pela prática da patinagem.

Mais recentemente um estudo realizado por Filogna, Beani, Martini, Ceragioli, Guidi e Sgandurra (2023), onde os participantes foram submetidos a avaliações antes e depois da intervenção, utilizando ferramentas como o Movement Assessment Battery for Children – 2nd Edition (MABC-2) e testes específicos que mediram vários parâmetros, sendo um deles a coordenação, relacionados com a patinagem. Adicionalmente, o estudo utilizou uma plataforma de análise do equilíbrio estabilométrico, Virtual Reality Rehabilitation System (VRRS, Rhyemeia, Italy), para avaliar o equilíbrio postural.

Os dados obtidos demonstraram melhorias consideráveis nos diferentes aspetos avaliados. Tanto a coordenação como o equilíbrio postural melhoraram, o que revela que a patinagem pode ser um método valioso para atuar nas habilidades motoras e posturais das crianças, aproveitando a alta motivação, envolvimento e um ambiente lúdico.

1.4 Motivação para a Patinagem

A Teoria da Autodeterminação (TAD), de Deci e Ryan (2000), explica a motivação humana com base em identificar três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Quando estas necessidades são satisfeitas, promovem a motivação intrínseca, o bem-estar psicológico e o crescimento pessoal.

Esta teoria torna-se especialmente relevante no ensino de modalidades como a patinagem em educação física, pois esta atividade permite aos alunos adquirirem autonomia, desenvolverem competência e relacionarem-se com os outros.

Estudos específicos sobre a motivação para a prática de patinagem são limitados. No entanto, pesquisas relacionadas com modalidades semelhantes, como o hóquei em patins, oferecem perspectivas valiosas. Por exemplo um estudo comparativo entre diferentes escalões etários no hóquei em patins, desenvolvido por Almeida, Folgado, Matos, Mesquita e Silva (2019) revelou que o “trabalho de quipá” é um fator motivacional predominante entre atletas. Além disso, constatou-se que a “influência extrínseca” e a “aprendizagem técnica” tendem a diminuir à medida que a idade dos praticantes aumenta.

Além disso, uma revisão de literatura sobre a motivação na prática de patinagem artística infantojuvenil destacou que a motivação é essencial para a prática da mesma, e para isso os alunos devem estar intrinsecamente motivados para superar obstáculos, como quedas e dificuldades técnicas, enquanto os pais e professores devem motivar os alunos extrinsecamente. Um ambiente motivador criado pelo professor, também poderá contribuir para uma prática mais prazerosa (Tudry, 2012).

Um estudo, realizado por Sousa, Auvers, Flores, Souza e Costa (2016) sobre a motivação nas aulas de Educação Física identificou que fatores como a autonomia, competência e relacionamento influenciam positivamente o envolvimento dos alunos. A introdução de atividades novas e desafiadoras, como o caso da patinagem, pode atender a essas necessidades psicológicas básicas, aumentando a motivação intrínseca dos estudantes.

Através de um estudo desenvolvido por Wang (2016) concluiu-se que a satisfação nas aulas de patinagem está diretamente relacionada com o aumento do interesse e a melhoria da qualidade de aprendizagem. Fatores como flexibilidade pessoal, domínio técnico e suporte de professores foram identificados como fundamentais para o empenhamento dos alunos. Além disso, os participantes no estudo relataram que a prática regular promove benefícios físicos, como equilíbrio, coordenação motora e controle emocional, reforçando o impacto positivo da modalidade no bem-estar geral.

Mais recentemente, um estudo conduzido por Sun (2024) examinou a relação entre a satisfação dos alunos e o interesse na aprendizagem de patinagem. Os resultados apresentados destacaram que a modalidade disponibiliza benefícios físicos e psicológicos, tais como a melhoria da flexibilidade, coordenação e equilíbrio emocional. A qualidade do ensino e o suporte dos professores foram fatores determinantes para o envolvimento dos alunos, porém incluem alguns desafios tais como a falta de recursos e as limitações pedagógicas. A investigação recomenda o aprimoramento do conteúdo

técnico, o investimento na capacitação do docente e a promoção de estratégias inclusivas para aumentar a adesão e o impacto positivo da patinagem no ambiente educacional.

Apesar da escassez de estudos específicos nesta área, a relevância desta prática como ferramenta pedagógica é evidente. Assim este estudo procurará preencher esta lacuna ao investigar o impacto da patinagem na motivação e satisfação dos alunos.

2. Metodologia

Este capítulo apresenta de forma detalhada a metodologia adotada no estudo sobre o impacto da patinagem no equilíbrio e coordenação motora dos alunos, bem como os seus efeitos para a qualidade de vida e motivação para a prática.

2.1. Grupo de Estudo

O grupo de estudo foi constituído 58 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, provenientes de duas escolas localizadas na Região Autónoma da Madeira (RAM). Para fins de análise, a amostra foi dividida em dois grupos distintos: o grupo de controlo (22 alunos do 11º ano) e o grupo de intervenção (22 alunos do 9º ano e 14 alunos do 12º ano).

A seleção da amostra foi realizada com base na conveniência e acessibilidade proporcionadas pelo contexto do estágio pedagógico, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, no ano letivo 2024-2025. As turmas escolhidas para o estudo foram as mesmas com as quais os investigadores e os restantes elementos da equipa de campo estavam a trabalhar durante o período de estágio, o que permitiu uma aplicação direta e prática das intervenções e métodos.

Além dos alunos, o grupo de estudo foi composto por 23 professores, com mais de 10 anos de experiência, pertencentes a duas escolas da Região Autónoma da Madeira.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionários

Para a recolha de dados neste estudo, foram aplicados três questionários distintos, cada um com objetivos específicos e direcionados a diferentes grupos de participantes. A aplicação dos questionários seguiu um protocolo rigoroso para garantir a validade dos dados e a minimização de interferências externas.

1. Questionário Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física

O primeiro instrumento aplicado consistiu num questionário desenvolvido especificamente para este estudo, com o objetivo de recolher informações detalhadas sobre o histórico desportivo dos alunos, as suas experiências e vivências prévias na patinagem, o interesse e anseios pessoais pela matéria e a perceção dos alunos sobre potenciais contributos da patinagem para a sua aptidão física e saúde.

Para assegurar a validade deste instrumento, recorreu-se ao método Delphi (Marques & Freitas, 2018) a primeira versão submetida à revisão de especialistas na área, que analisaram o conteúdo e sugeriram alterações para aprimorar a clareza e relevância das perguntas. A versão final do primeiro questionário foi estruturada em cinco secções principais: i) questões demográficas, para caracterizar o perfil dos participantes; ii) perguntas específicas sobre a experiência dos alunos na patinagem em diferentes contextos; iii) interesses e anseios dos alunos relativamente à patinagem; iv) perceção dos alunos sobre os contributos da patinagem para a aptidão física e a saúde; v) questões sobre a posse de patins em casa e o tamanho do calçado dos alunos.

Este questionário foi administrado antes da aplicação dos testes motores e dos testes de avaliação das componentes específicas da patinagem, garantindo que a recolha de dados antecederesse as avaliações físicas.

Os alunos responderam individualmente, aos questionários, que foram disponibilizados previamente através da plataforma Google Forms, com os formulários disponibilizados previamente no Google Classroom da turma. Para garantir a qualidade das respostas, foram previamente instruídos sobre a importância de compreender cada questão e responder com total sinceridade.

2. Questionário Satisfação e Motivação sobre a experiência de patinagem nas aulas de Educação Física

O segundo questionário foi aplicado após a intervenção pedagógica, com o propósito de avaliar o impacto da experiência na perceção dos alunos. Pretendia-se compreender a forma como vivenciaram a aprendizagem da patinagem, analisando o nível de satisfação, a evolução percebida nas habilidades motoras, o grau de conforto e segurança, a motivação e o envolvimento na prática.

Tal como no primeiro questionário, este também foi sujeito ao método Delphi (Marques & Freitas, 2018). O questionário foi disponibilizado digitalmente, seguindo o mesmo procedimento do primeiro, através do Google Forms no Classroom, permitindo um acesso facilitado e assegurando que cada aluno pudesse responder de forma autónoma.

3. Questionário Perceção dos Professores

O terceiro questionário foi direcionado aos professores de Educação Física de duas escolas, com o intuito de recolher percepções sobre a aplicação da patinagem no ensino escolar. Este instrumento focou-se em aspetos como:

- Frequência com que a patinagem é abordada nas aulas;
- Principais desafios para a sua implementação;
- Relevância da modalidade para o desenvolvimento motor dos alunos;
- Necessidade de formação específica e infraestrutura adequada;
- Possíveis estratégias para melhorar a sua inclusão no currículo.

Tal como os questionários aplicados aos alunos, o questionário dirigido aos professores também foi sujeito ao método Delphi (Marques & Freitas, 2018). Ao contrário dos questionários dos alunos, este foi partilhado via WhatsApp, num grupo restrito apenas a professores de Educação Física das escolas participantes. Tal abordagem permitiu uma maior adesão e facilidade na recolha de respostas, uma vez que os docentes podiam responder no momento mais conveniente.

2.2.2. Bateria de testes de aptidão física

O segundo instrumento aplicado foi uma bateria de testes criada com base em testes e protocolos de testes validados cientificamente. Esta bateria de testes que teve como objetivo avaliar o equilíbrio e a coordenação motora, foi composta por três testes, dois para o equilíbrio (dinâmico e estático) e um para a coordenação motora.

Para o equilíbrio estático, utilizou-se o Modified Stork Standing Balance Test (mSSBT), de Lange (2018), que mede a capacidade de se equilibrar numa perna com os olhos fechados, maximizando o tempo de permanência nessa posição sem perder o equilíbrio.

O equilíbrio dinâmico foi avaliado através do Modified Star Excursion Balance Test (mSEBT), adaptado de Muejlbauer et al. (2013), no qual o aluno deve equilibrar-se numa perna enquanto alcança, com a outra, o ponto mais distante em três direções distintas. Este teste permite medir a estabilidade corporal em movimento e foi utilizado para investigar a capacidade de manter o equilíbrio em movimento.

Para a coordenação motora foi utilizado um dos testes da bateria Motor Competence Assessment (MCA), de Rodrigues, Luz, Cordovil, Pombro, & Lopes (2022), onde o aluno deve realizar o maior número possível de saltos laterais num intervalo de 15 segundos, mantendo os pés juntos e aterrando numa superfície retangular dividida por uma pequena tábua de madeira. O teste permite avaliar a coordenação nos alunos,

medindo a capacidade de realizar saltos laterais com precisão e velocidade num tempo limitado.

Antes da aplicação destes testes, foi realizada uma preparação metódica da equipa de campo, envolvendo a orientação para a correta execução dos protocolos de avaliação, o manuseamento e a utilização adequada dos materiais e o alinhamento dos procedimentos de avaliação. Esta etapa inicial incluiu a aplicação experimental dos diferentes testes a uma amostra representativa, conduzida por todos os membros da equipa de campo. Este processo visou permitir a subsequente análise da fiabilidade intergrupla, etapa crucial para avaliar a consistência entre os avaliadores.

2.2.3. Bateria de testes técnicos da Patinagem

Para aferir o nível de aprendizagem dos alunos na matéria de patinagem, foram avaliados vários aspetos técnicos, de modo a determinar a sua proficiência. Este processo foi realizado previamente à abordagem da unidade didática de patinagem, tendo em vista identificar as competências iniciais dos alunos.

Para tal, com base nas aprendizagens essenciais definidas para os ciclos e anos de ensino das turmas intervenzionadas, que apresentavam objetivos idênticos, foram selecionadas técnicas básicas da patinagem, descritas na Figura 1, que serviram de referência para a aplicação de uma avaliação diagnóstica e sumativa, antes e depois da aplicação da unidade didática, respetivamente.

Com o objetivo de avaliar com precisão os critérios estabelecidos, foi criada uma escala de avaliação de 1 a 4, na qual o nível 1 corresponde à incapacidade de realização da técnica e o nível 4 indicar uma execução exemplar.

Avaliação Diagnóstica/Sumativa Patinagem										
Nº	Nome	Envolvimento na atividade	Equilíbrio estático	Andar em Ziguezague sem perder o equilíbrio	Trocação	Dist. em de alunos	Controlo e equilíbrio na manobra de deslizo	Distância de carrões	Postura adequada (de pé para a frente)	Classificação NI e ME de acordo a dificuldade

Figura 1- Conteúdos Técnicos Avaliados

2.2.4. Aplicação de uma unidade didática de patinagem

A unidade didática foi elaborada com base nas Aprendizagens Essenciais comuns a ambos os ciclos ensino. Esta estruturação foi complementada pelos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, previamente descrita, com o intuito de adaptar as aulas às necessidades e aos diferentes níveis de proficiência dos alunos.

O principal objetivo consistiu em promover o desenvolvimento motor dos alunos, desde aqueles com maior dificuldade, como levantar-se e deslizar autonomamente, até aos que já possuíam competência na matéria, permitindo-lhes aperfeiçoar a técnica e adquirir habilidades mais complexas.

A unidade didática teve a duração de 10 aulas de 50 minutos, distribuídas ao longo de 5 semanas. Para orientar esta intervenção pedagógica, foi elaborado um cronograma detalhado com os conteúdos e objetivos específicos para cada aula, que serviu de guia no planeamento e implementação das aulas. Este cronograma encontra-se disponível em anexo.

2.3. Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados diversos procedimentos estatísticos com recurso ao software SPSS 29.0. Primeiramente, realizou-se uma análise descritiva, na qual foram calculados valores médios e o desvio padrão. Os resultados apresentam-se sob a forma de tabelas e gráficos, contendo frequências absolutas e relativas.

Seguidamente, foi aplicado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, com o objetivo de verificar se os dados seguiam uma distribuição normal. Para comparar os resultados das avaliações repetidas dos alunos, foram utilizados dois testes estatísticos distintos. Quando os dados apresentaram distribuição normal, aplicou-se o teste t para amostras emparelhadas. No entanto, quando os pressupostos de normalidade não foram cumpridos, recorreu-se ao teste de Wilcoxon. Todas as análises inferenciais foram conduzidas considerando um nível de significância de 5%.

3. Resultados

1 – Questionário 1 - Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física

A amostra deste questionário foi composta por 34 alunos, 2 alunos do grupo de intervenção não responderam, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. A distribuição por género revelou que 38,2% (13) dos alunos são do sexo masculino e 61,8% (21) do sexo feminino. Relativamente ao ano de escolaridade, 61,8% (21) dos alunos frequentam o 9.º ano e 38,2% (13) estão no 12.º ano.

No que concerne à prática de patinagem nas aulas de Educação Física, 82,4% (28) dos alunos nunca tiveram essa experiência, enquanto apenas 17,6% (6) já praticaram, como é possível verificar na figura 2. A prática de patinagem revelou-se dispersa, com

maior incidência no 1.º ciclo (33,3% - 2 alunos) entre os poucos alunos que indicaram experiência, não havendo qualquer aluno que tenha praticado no ensino secundário.



Figura 2 - Respostas "Já praticou Patinagem na Educação Física?"

Relativamente à prática no âmbito do Desporto Escolar, verificou-se que a maioria dos alunos (82,4%, 28) não participou em atividades de patinagem neste contexto, enquanto 17,6% (6) referem ter participado. Destes, 3 alunos (50%) relataram práticas pontuais, 2 (33,3%) praticaram durante um ano letivo e apenas 1 (16,7%) praticou por mais de um ano letivo.

Em contexto federado, apenas 14,7% (5 alunos) indicaram ter praticado patinagem (Fig. 3), sendo a modalidade mais frequente a Patinagem Artística (60%, 3 alunos), seguida da Patinagem de Velocidade (40%, 2 alunos), não havendo alunos praticantes ou ex-praticantes de hóquei em patins. Quanto à duração da prática federada, 40% (2 alunos) praticaram por menos de um ano, 40% (2 alunos) entre um e dois anos e 20% (1 aluno) por mais de três anos.

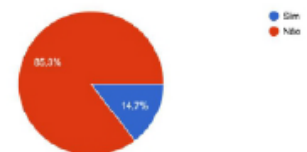


Figura 3 - Respostas "Já praticou Patinagem no Desporto Federado?"

A prática de patinagem em contexto de lazer revelou que 52,9% (18 alunos) da amostra já tiveram esta experiência, com a frequência variando entre "raramente" (38,9% - 7 alunos) e "às vezes" (44,4% - 8 alunos), conforme se observa na figura 4.

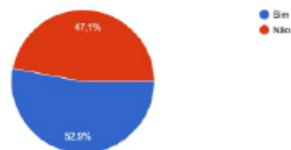


Figura 4 - Respostas "Já praticaste Patinagem em contexto de lazer?"

No que respeito à inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física, a maioria dos alunos (61,8% - 21 alunos) considera pertinente ou muito pertinente a sua introdução, com 32,4% (11 alunos) e 29,4% (10 alunos), respetivamente (Fig. 5).

Quanto ao aspeto que atrai mais os alunos na prática da patinagem, a diversão foi o mais citado, com 24 respostas (70,6%), o facto de ser uma matéria de ensino pouco habitual surgiu como a segunda maior motivação, mencionada por 18 alunos (52,9%). Por sua vez, a possibilidade de aprender novos movimentos foi assinalada por 14 alunos (41,2%) e o desafio inerente à modalidade foi apontado como fator de atração por 12 alunos (35,3%).

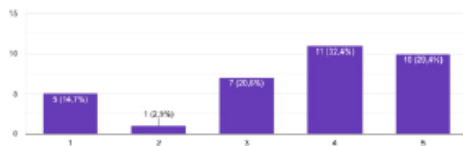


Figura 5 - Pertinência da patinagem nas aulas de Educação Física

Relativamente ao receio associado à prática da patinagem, 70,6% dos alunos (24) afirmaram não ter medo de praticar patinagem enquanto 29,4% dos alunos (10) indicaram sentir receio. Entre os alunos que manifestaram apreensão, 9 indicaram que o principal fator de preocupação era o medo de cair, seguido da falta de equilíbrio, mencionada por 8 alunos. Adicionalmente, 5 alunos apontaram a falta de coordenação como um obstáculo, enquanto 4 referiram a dificuldade em aprender os movimentos (Fig.6).

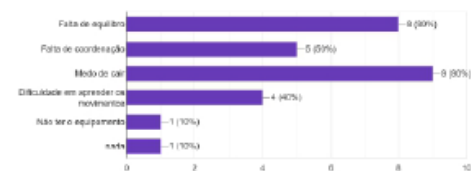


Figura 6 - Principais razões dos alunos na patinagem

Em relação ao contributo da patinagem para a melhoria da condição física, os alunos foram solicitados a avaliar o impacto da modalidade numa escala de 1 (não contribui nada) a 5 (contribui muito). Os resultados evidenciam que 70,6% dos alunos atribuíram pontuações iguais ou superiores a 4, demonstrando um reconhecimento generalizado da patinagem como uma modalidade benéfica para a condição física. Por outro lado, apenas 1 aluno (2,9%) não reconhece nenhum benefício significativo na prática da patinagem para a condição física.

No que toca aos benefícios que os alunos acreditam que a patinagem pode proporcionar à saúde, a opção mais selecionada foi a melhoria do equilíbrio, mencionada por 33 participantes (97,1%). Tanto o fortalecimento muscular como a melhoria da consciência corporal foram indicados por 18 alunos (52,9%), igualmente o aumento da resistência física e a redução do stress foram assinalados por 15 alunos (44,1%), correspondendo à mesma percentagem de respostas no questionário (Fig.7).

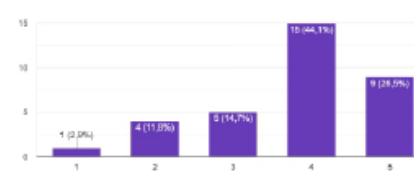


Figura 7 - Contributos para uma boa forma física

2- Testes de Habilidades Técnicas na Patinagem

A amostra inicial foi composta por 36 alunos, no entanto, os dados apresentados referem-se apenas a 32 alunos, uma vez que 4 alunos não realizaram a avaliação final. A tabela 1 demonstra a evolução significativa das competências de patinagem entre a

avaliação inicial e final, evidenciando melhorias estatisticamente relevantes em todas as habilidades analisadas ($P < 0,001$).

Entre as competências avaliadas, a Travagem destacou-se como a habilidade com maior evolução, apresentando uma diferença média de 1,92 valores (de 1,17±0,39 para 3,09±0,88). Também se evidenciaram as melhorias em Curvas e Patinar de Costas, com diferenças médias de 1,53 e 1,52 valores, respectivamente.

Por outro lado, Mudança de Direção foi a habilidade com menor evolução, registrando um aumento médio de 1,21 valores (de 1,61±0,84 para 2,82±0,95).

Tabela 1 - Resultados Testes Habilidades Técnicas

	Av Inicial (n=32)	Av Final (n=32)	Dif.	P
Sentar e Levantar em Equilíbrio (1 – 5)	2,61±1,46	3,97±0,18	-1,36	<0,001
Equilíbrio estático (1 – 5)	2,50±1,40	3,94±0,17	-1,44	<0,001
Patinar em frente (1 – 5)	2,33±1,35	3,67±0,54	-1,34	<0,001
Travagem (1 – 5)	1,17±0,39	3,09±0,88	-1,92	<0,001
Deslizar de cócoras (1 – 5)	1,89±1,14	3,27±0,91	-1,38	<0,001
Mudança de direção (1 – 5)	1,61±0,84	2,82±0,95	-1,21	<0,001
Curvas (1 – 5)	1,50±0,74	3,03±0,92	-1,53	<0,001
Patinar de costas (1 – 5)	1,42±0,91	2,94±0,91	-1,52	<0,001
Postura e coordenação MS/MI (1 – 5)	1,83±1,00	3,09±0,84	-1,26	<0,001

3 - Testes de Motores – Coordenação e Equilíbrio

Coordenação

Verifica-se em ambos os grupos uma melhoria da performance no teste motor da coordenação, contudo apenas com significado estatístico para o grupo de Intervenção ($t=3,226$, $p=0,003$). No grupo de intervenção verifica-se uma melhoria da performance neste teste motor de 23,13±10,31 para 27,91±9,67.

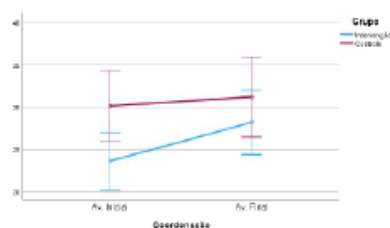


Figura 8 – Coordenação Motora

Equilíbrio

No grupo de intervenção, verifica-se um aumento do valor médio da avaliação inicial para a final em todos os parâmetros do equilíbrio dinâmico, contudo com significado estatístico no equilíbrio PLD, PME e PMD ($p < 0,05$). No grupo de controle registra-se uma diminuição dos valores médios à exceção do EqD AD, contudo sem significado estatístico (Tab.2).

Em ambos os grupos (controle e intervenção), verifica-se uma diminuição dos valores médios no Equilíbrio Estático, sem significado estatístico ($p < 0,05$).

Tabela 2 - Resultados Testes Equilíbrio Estático e Dinâmico

	Grupo de controle (n=22)			Grupo de Intervenção (n=32)		
	Av Inicial	Av Final	p	Av Inicial	Av Final	p
EqED	12,06±6,47	10,94±8,13	0,181	11,75±8,96	11,08±19,03	0,127
EqEE	13,79±9,92	11,02±8,29	0,455	13,59±14,51	10,94±8,13	0,262
EqD AD	61,84±8,26	62,14±8,60	0,998	60,74±12,39	62,32±7,26	0,331
EqD AE	62,25±8,62	60,70±8,94	0,125	60,41±11,95	62,65±6,83	0,093
EqD PLD	90,25±14,83	88,82±15,44	0,563	83,72±17,80	90,25±10,21	0,018
EqD PME	83,70±16,85	85,45±14,57	0,423	81,43±16,76	86,59±10,00	0,030
EqD PMD	86,70±15,24	86,41±14,88	0,970	80,97±16,58	86,42±10,63	0,028
EqD PLE	87,93±15,30	87,52±14,79	0,219	85,07±17,42	88,36±9,95	0,213

4 – Resultados Questionário Satisfação e Motivação sobre a experiência de patinagem nas aulas de Educação Física

Neste questionário, a amostra foi composta por 36 alunos, dos quais 63,9 (23) eram do sexo feminino e 36,1% (13) do sexo masculino. Relativamente ao ano de escolaridade, 61,1% (22) frequentam o 9º ano e 38,9% (14) o 12º ano.

Quanto à avaliação do conteúdo e da aprendizagem das aulas a maioria dos alunos (77,8%, 28 alunos) considerou que as aulas foram fáceis ou muito fáceis de entender de acordo com a figura 9. Em termos de conforto e segurança, 63,9% (23) dos alunos relataram sentir-se seguros ou muito seguros durante as aulas.

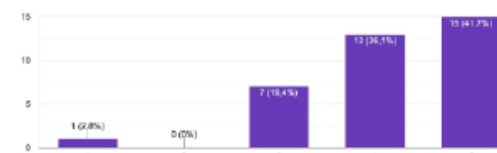


Figura 9 – Avaliação do conteúdo e aprendizagem

No que respeito à evolução nas habilidades de patinagem, 86,1% dos alunos indicaram que evoluíram muito ou muitíssimo ao longo das 10 aulas, sendo que 66,7% (24 alunos) referiram ter aprendido algo novo e útil, como demonstrado na figura 10 e 11. Entre os aspetos mais apreciados, destacaram-se “aprender novos movimentos” (61,1%; 22 alunos), “melhorar o equilíbrio e a coordenação” (66,7%; 24 alunos) e a “sensação de liberdade ao patinar” (69,4%; 25 alunos).



Figura 10 – Perceção da evolução das habilidades na Patinagem



Figura 11 - Perceção sobre a aprendizagem durante as aulas

Relativamente ao método de ensino, 88,9% (32) dos alunos avaliaram-no como bom ou excelente, enquanto 47,3% (17 alunos) consideraram que os equipamentos e materiais eram suficientes e em bom estado. Em relação ao desafio e esforço, 44,4% (16 alunos) indicaram nível intermédio e 27,8% (10 alunos) um nível elevado.

A motivação dos alunos para praticar patinagem fora das aulas aumentou em 66,7% (24 alunos) dos casos, e 58,3% (21 alunos) consideram que a patinagem deveria ser uma atividade regular nas aulas de Educação Física, como evidenciado na figura 12 e 13. No geral, 89,9% (32) dos alunos avaliaram a experiência como satisfatória ou muito satisfatória, e 86,1% (31 alunos) classificaram as aulas como divertidas ou muito divertidas.

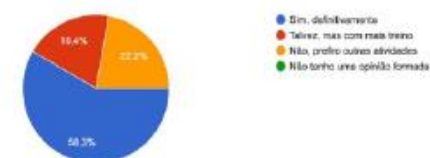


Figura 12 – Motivação para praticar patinagem após as aulas

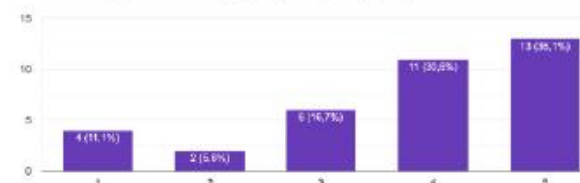


Figura 13- Patinagem como atividade regular na Educação Física

O empenho dos alunos nas aulas também foi notável, com 91,7% (33 alunos) a afirmar que estavam muito empenhados ou deram o seu melhor ao longo das sessões.

5 – Resultados do Questionário de Perceção dos Professores

O presente questionário teve um total de 23 respostas de professores de Educação Física, 17 do sexo masculino (73,9 %) e 6 do sexo feminino (26,1 %). Todos os professores inquiridos (100%) possuem mais de 10 anos de experiência no ensino da disciplina de Educação Física. Relativamente ao nível de ensino, 4 professores (17,4%) lecionam no 2.º ciclo, 8 (34,8%) no 3.º ciclo, e a maioria, representada por 18 professores (78,3%), leciona no ensino secundário.

Dos professores envolvidos, 13 (56,5%) indicaram já ter abordado a patinagem como conteúdo nas suas aulas de Educação Física, enquanto 10 (43,5%) afirmaram nunca a ter lecionado. Entre os professores que referem incluir a patinagem no seu ensino,

verifica-se uma predominância da sua utilização esporádica, sendo que 53,8% (7) dos docentes indicam utilizá-la ocasionalmente, 38,5% (5) apenas em atividades pontuais ou extracurriculares e apenas um professor menciona abordá-la regularmente, pelo menos uma vez por período letivo, conforme representado na figura 14.

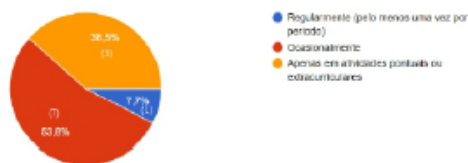


Figura 14 – Frequência das aulas de Patinagem

Por outro lado, entre aqueles que não incluem a patinagem no planejamento das suas aulas, os motivos mais apontados foram a insegurança e a pouca familiarização com a modalidade (8 professores). Além disso, 7 docentes atribuíram esta ausência à falta de formação específica, enquanto 6 destacaram a insuficiência de material adequado como principal obstáculo. A grande maioria dos professores, 95,7% (22 docentes), reconhece a patinagem como uma modalidade relevante para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, o que contrasta com apenas um professor que considera esta prática irrelevante.

Relativamente à formação e ao apoio que os professores tiveram durante a sua formação inicial, verifica-se que 19 docentes (82,6%) nunca contemplaram nenhuma unidade curricular ou módulo relacionado com a patinagem, nem no plano de estudos do mestrado nem da licenciatura (Fig. 15).

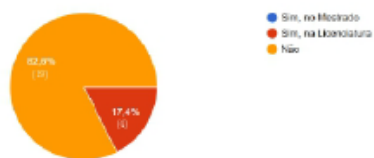


Figura 15 – Presença de uma unidade curricular ou módulo no plano de estudos

Apenas 4 professores (17,4%) indicaram ter abordado esta temática durante a licenciatura. No entanto, mais de metade dos docentes, 14 (60,9%), já frequentaram um curso ou formação sobre o ensino da patinagem, enquanto 9 (39,1%) afirmaram não ter tido qualquer tipo de formação nesta área (Fig. 16).

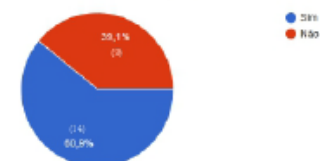


Figura 16 – Frequência de formação

Quanto à questão sobre como a inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física poderia ser melhorada, 18 professores sugerem a realização de formações específicas para docentes, 17 apontam para a necessidade de aquisição de material apropriado, 8 referem maior apoio pedagógico e curricular, e 6 consideram essencial a melhoria das infraestruturas escolares.

No que diz respeito aos resultados de questão aberta, sobre os maiores benefícios da inclusão da patinagem na Educação Física escolar revelam um consenso entre os professores quanto ao seu impacto positivo no desenvolvimento motor e psicossocial dos alunos. As respostas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo uma análise estruturada dos principais benefícios identificados.

A nível motor, a patinagem é amplamente reconhecida como uma atividade que contribui significativamente para a melhoria da coordenação motora e do equilíbrio, sendo estes os aspetos mais frequentemente mencionados pelos docentes. Vários professores referiram ainda o trabalho proprioceptivo, essencial para a perceção corporal e o ajustamento postural durante o movimento. Além disso, a exigência muscular inerente à prática da patinagem foi destacada como um fator determinante para o desenvolvimento de novas habilidades motoras.

No que diz respeito à experiência motora e diversificação das práticas, a patinagem foi considerada uma modalidade inovadora, proporcionando aos alunos novas vivências motoras e o aumento do tempo de empenho motor. Por ser uma prática pouco abordada no currículo tradicional, os docentes sublinharam o seu potencial para motivar

os alunos, promovendo a diversidade das atividades e evitando a monotonia associada às modalidades convencionais.

A nível psicossocial, os professores referiram que a patinagem favorece a superação de desafios, desenvolvendo a resiliência, a capacidade volitiva e a confiança dos alunos. Foi igualmente mencionada a sua relevância na promoção de valores desportivos, como o companheirismo, a amizade e a interajuda, reforçando assim o papel da Educação Física na formação integral dos alunos.

Alguns docentes ainda destacaram a patinagem como uma atividade diferenciadora e desafiadora, permitindo a exploração de uma forma de locomoção não natural ao ser humano e contribuindo para o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas de forma lúdica e envolvente.

As sugestões apresentadas pelos professores relativamente ao que fariam para promover uma maior utilização da patinagem nas escolas convergem essencialmente em dois eixos fundamentais: a necessidade de material adequado e a formação específica para os docentes.

No que diz respeito à disponibilização de material, a maioria dos inquiridos destaca a aquisição de patins e outros equipamentos específicos como um fator determinante para a implementação desta modalidade no contexto escolar. Além da existência de material em número suficiente para os alunos, é salientada a importância da qualidade, segurança e higienização dos equipamentos, bem como a renovação periódica dos materiais de desgaste. Alguns professores sugerem ainda a criação de protocolos com associações ou federações desportivas para facilitar o acesso a equipamentos a custos mais reduzidos.

Relativamente à formação dos professores, os docentes consideram essencial uma maior oferta de formação pedagógica e técnica para garantir que a patinagem possa ser abordada de forma segura e eficaz nas aulas de Educação Física. A necessidade de formação contínua e especializada é amplamente referida, reforçando a ideia de que muitos professores não se sentem preparados para incluir esta modalidade no seu planeamento letivo.

Para concluir, alguns inquiridos mencionam a importância da diversificação e adaptação dos espaços escolares, garantindo condições apropriadas para a prática da patinagem. Entre as sugestões, incluem-se a melhoria da gestão dos espaços desportivos, a democratização da modalidade no contexto letivo e a sua possível introdução no 1.º ciclo do ensino básico, permitindo um contacto mais precoce dos alunos com esta prática.

4. Discussão dos Resultados

1- Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física e Testes das Habilidades Técnicas

As melhorias significativas registadas nas competências técnicas da patinagem podem ser analisadas à luz da experiência prévia dos alunos, tal como reportada nos dados recolhidos no primeiro questionário. A maioria dos alunos nunca praticou patinagem em aulas de Educação Física/Desporto Escolar (82,4%; 28) e apenas uma pequena percentagem tinha experiência federada (14,7%; 5). Em lazer, apesar de 52,9% (18 alunos) dos alunos referirem ter experiência, esta era maioritariamente pontual ou irregular. Este cenário inicial revela que os alunos partiram de níveis de competência bastante baixos ou inexistentes na modalidade.

O impacto do programa de intervenção refletiu-se nos progressos significativos alcançados pelos alunos, com as maiores melhorias verificadas em competências técnicas mais exigentes (travagem, curvas e patinar de costas), o que pode estar relacionado com o caráter inovador da prática e o seu efeito motivador. No entanto, competências que requerem maior estabilidade e coordenação (mudança de direção e postura e coordenação MS/MI) apresentaram avanços mais moderados, possivelmente influenciados por receios reportados no questionário inicial, como “medo de cair” (26,5%; 9 alunos) e “falta de equilíbrio” (20,6%; 7 alunos).

Estes resultados corroboram a opinião de 61,8% (21 alunos) dos alunos que consideram pertinente ou muito pertinente a inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física, confirmando o seu valor para o desenvolvimento de competências técnicas. Assim, a patinagem demonstra ser uma prática educativa enriquecedora, capaz de proporcionar progressos significativos mesmo em alunos sem experiência prévia.

2- Resultados dos Testes Motores com a Revisão de Literatura

Os progressos registados na coordenação motora e no equilíbrio dos alunos refletem a eficácia da unidade didática implementada e podem ser analisados em comparação com os resultados apresentados na revisão de literatura, que destaca a eficácia de programas de patinagem no desenvolvimento destas competências.

Os resultados do presente estudo, que evidenciam melhorias significativas tanto na coordenação motora como no equilíbrio no grupo de intervenção, corroboram os achados da literatura. Tal como reportado por Muejibauer et al. (2013), um programa de patinagem integrado na educação física demonstrou ser eficaz no desenvolvimento do equilíbrio,

com progressos observados no grupo de intervenção em comparação ao grupo de controlo. De forma semelhante, o presente estudo registou um aumento significativo do desempenho nos parâmetros relacionados com o equilíbrio, como evidenciado pelo dos valores médios pela significância estatística ($p < 0,05$).

Adicionalmente, os achados deste estudo são consistentes com os de Lange (2018), que apontou melhorias no equilíbrio estático em grupos experimentais submetidos a um programa de patinagem. Aqui, a coordenação também revelou avanços significativos no grupo de intervenção, semelhante às melhorias motoras descritas por Filogna et al. (2023), onde a patinagem foi associada ao desenvolvimento de habilidades posturais e motoras num ambiente lúdico e motivador. Este alinhamento reforça a validade do presente estudo, especialmente no que toca à utilização da patinagem como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento motor.

Os resultados também refletem os benefícios mais amplos mencionados por Zhao et al. (2020), que atribuíram à patinagem melhorias significativas em várias dimensões da aptidão física, incluindo equilíbrio e coordenação. No entanto, é importante destacar que apesar das melhorias registadas no presente estudo, composto por 5 semanas com um total de 10 aulas de 50 minutos cada. Estudos como o de Zhao et al. (2020) indicam que programas mais extensos, com duração até 36 semanas, podem ampliar ainda mais os resultados, sugerindo que a continuidade e a consistência na prática de patinagem têm o potencial de gerar progressos ainda mais significativos nas capacidades físicas e motoras dos alunos.

Em síntese, os resultados do presente estudo estão em consonância com a literatura existente, reforçando o potencial da patinagem como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação, com impactos positivos na educação física e no bem-estar geral dos alunos.

3- Satisfação, motivação e experiência dos alunos

Os resultados do questionário acerca da satisfação e motivação sobre a experiência de patinagem nas aulas de Educação Física, realizado após a intervenção de 10 aulas de patinagem de 50 minutos ao longo de 5 semanas, demonstram elevados níveis de satisfação e motivação por parte dos alunos, mesmo com as limitações materiais e reduzida experiência prévia. A percepção positiva das aulas, com 77,8% dos alunos a considerá-las fáceis ou muito fáceis de entender, e 63,9% a referir sentir-se seguros ou muito seguros, demonstra que o ambiente pedagógico favoreceu o envolvimento e o

desenvolvimento dos alunos alinhando-se com os princípios da Teoria da Autodeterminação (TAD) (Ryan e Deci, 2000).

Os níveis de evolução reportados (86,1%) e a valorização de aspetos como “melhorar o equilíbrio e a coordenação” (66,7%) refletem a eficácia da intervenção no desenvolvimento motor e na motivação intrínseca. A elevada avaliação do método de ensino (88,9% bom ou excelente) e o empenho de 91,7% dos alunos sublinham o papel do professor no sucesso da experiência, como apontado por Wang (2016) e Sun (2024).

Menos de metade dos alunos (47,3%; 17) considerou os equipamentos suficientes e em bom estado, o que reflete as limitações materiais da escola. No entanto, esta diferença não foi muito acentuada em relação aos alunos que consideraram ter poucos e em mau estado, devido ao recurso de patins trazidos de casa ou emprestados pela Direção de Serviços do Desporto Escolar. Dada a condição limitada dos materiais escolares, não teria sido possível garantir que todos os alunos participassem adequadamente sem estas soluções complementares. Este resultado destaca a necessidade de reforçar os recursos disponíveis para assegurar maior equidade e qualidade na prática pedagógica.

Apesar destas limitações, a experiência foi considerada satisfatória ou muito satisfatória por 89,9%, e 66,7% relataram aumento da motivação para praticar fora das aulas. Adicionalmente, 58,3% dos alunos consideraram que a patinagem deveria ser uma atividade regular nas aulas de Educação Física, evidenciando o interesse em integrar esta prática como parte do currículo. Estes resultados ganham maior relevância ao considerar que a patinagem é uma matéria de ensino contemplada desde o 1º ciclo do ensino básico, nos programas curriculares, embora a maioria dos alunos nunca tenha tido oportunidade de a experienciar. Assim, reforça-se o potencial da patinagem como estratégia pedagógica eficaz para promover a evolução técnica, bem-estar geral e maior adesão a conteúdos diversificados num ambiente inclusivo e estimulante.

4 – Perceção dos Professores acerca da patinagem

Os resultados do questionário revelam uma percepção positiva dos professores de Educação Física sobre a patinagem enquanto matéria de ensino, destacando o seu impacto no desenvolvimento motor (coordenação, equilíbrio, propriocepção) e psicossocial (valores como resiliência e companheirismo) dos alunos. Embora a maioria dos docentes (95,7%) reconheça a patinagem como uma modalidade relevante para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, o que evidencia uma aceitação generalizada quanto ao seu potencial educativo, 43,5% dos docentes ainda não a incluem no seu planeamento,

principalmente devido à falta de familiarização, insegurança e ausência de formação específica.

Dos professores inquiridos, 13 (56,5%) referem já ter abordado a patinagem como conteúdo nas suas aulas de Educação Física, enquanto 10 (43,5%) indicam não a terem lecionado. Estes dados revelam que, embora uma parte significativa dos docentes tenha integrado a patinagem no contexto educativo, persiste um número considerável de professores que não a inclui no seu planeamento letivo, evidenciando possíveis limitações ou constrangimentos que dificultam a sua implementação.

A formação inicial foi identificada como uma lacuna significativa, com 82,6% dos docentes a não terem abordado a patinagem na licenciatura ou mestrado. Tal evidência sublinha a necessidade de uma intervenção formativa mais robusta, para que os professores possam sentir-se mais confiantes e capacitados para abordar a patinagem em sala de aula.

Além disso, os professores sugerem que a aquisição de material adequado e a formação contínua são essenciais para uma implementação mais eficaz da patinagem nas aulas. A inclusão da modalidade poderia ser ainda facilitada com a adaptabilidade dos espaços escolares e a democratização do ensino, nomeadamente através da introdução da patinagem no 1.º ciclo. Esta diversificação curricular poderia permitir que os alunos tivessem contacto com a patinagem de forma mais precoce, alargando assim o seu repertório motor e psicossocial desde as primeiras etapas da sua formação escolar.

Os dados revelam que os professores reconhecem a patinagem não apenas como uma prática desportiva, mas também como uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento integral dos alunos, ao contribuir para o fortalecimento das suas competências motoras e psicossociais.

Em suma, embora a patinagem seja vista como um recurso didático relevante, a sua maior implementação depende da disponibilização de recursos materiais adequados, dos investimentos em formação contínua e das infraestruturas.

5. Conclusão

A introdução da patinagem nas aulas de Educação Física demonstrou ser uma ferramenta pedagógica eficaz, promovendo melhorias significativas no equilíbrio, coordenação e motivação dos alunos. A maioria dos participantes, sem experiência prévia na modalidade, evoluiu consideravelmente ao longo da unidade didática, evidenciando o

potencial da patinagem para o desenvolvimento motor e a diversificação das práticas pedagógicas.

O estudo revelou ainda um elevado nível de satisfação dos alunos, que valorizaram a superação de desafios e a aquisição de novas competências. Paralelamente, os professores reconhecem a relevância da patinagem no desenvolvimento psicomotor dos alunos, mas apontam a falta de formação específica e a escassez de recursos como obstáculos à sua implementação.

Assim, a integração sustentável da patinagem no currículo escolar exige investimentos na capacitação docente e na melhoria das infraestruturas.

Como perspetivas futuras, relativamente ao aperfeiçoamento na implementação da patinagem na escola, recomenda-se a exploração de novas metodologias para otimizar o ensino da patinagem, tornando-o mais acessível. Além disso, é fundamental a formação contínua dos professores para garantir uma abordagem segura e estruturada da matéria. Investigações futuras poderão aprofundar o impacto a longo prazo da patinagem no desenvolvimento motor e na motivação dos alunos, de modo a contribuir para uma compreensão mais ampla do seu potencial pedagógico. Paralelamente, o investimento em infraestruturas e equipamentos será determinante para garantir condições adequadas para a sua prática, de forma a permitir que um maior número de alunos beneficie desta experiência.

Estas perspetivas reforçam a importância de valorizar a patinagem como conteúdo na Educação Física e defendem a sua aplicação estruturada e viável. Ao aliar os desafios técnicos e lúdicos, esta matéria enriquece o currículo, contribui para o desenvolvimento dos alunos e promove hábitos de vida ativa e saudáveis.

Apêndice 19 - Artigo ACPI

A Patinagem Artística na Educação Física: Estratégias para a sua Implementação nas Aulas

Carlota Freitas¹, Madalena Dória¹, Ricardo Oliveira² e Hélio Antunes¹

¹ Departamento de Educação Física e Desporto – Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira

² Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva

Autor correspondente (Carlota Freitas, carlotafreitas.escola@ebsaas.com)

Resumo

A patinagem tem vindo a ganhar relevância na Educação Física (EF) enquanto ferramenta pedagógica inovadora, promovendo o desenvolvimento motor, a motivação e a satisfação dos alunos. Este trabalho teve como objetivos: i) analisar a vivência dos alunos na patinagem e os fatores que determinam a sua motivação para a prática; ii) aferir a perceção dos professores acerca da patinagem enquanto matéria de ensino; iii) promover a introdução da Patinagem Artística (PA) nas aulas de EF e partilhar estratégias didático-pedagógicas com os professores para a abordagem da Patinagem Artística nas aulas de Educação Física. A metodologia incluiu questionários aplicados a 564 alunos do ensino básico e secundário de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM) e a 23 professores de EF de duas escolas da mesma região. Adicionalmente, foi desenvolvida uma ação de formação para 26 docentes, com o intuito de fornecer abordagens pedagógicas e metodológicas para integrar a patinagem (artística) nas aulas. Os dados mostraram que mais de 75% dos alunos não teve qualquer contacto prévio com a patinagem na EF, Desporto Escolar ou Desporto Federado, embora 51,4% a tenha praticado em atividades de lazer. A motivação para a esta matéria centrou-se na diversão, no desafio e na aquisição de novas habilidades. Por outro lado, o medo de cair e a falta de equilíbrio destacaram-se como sendo as maiores dificuldades. Relativamente aos professores, quase metade nunca abordaram a patinagem nas suas aulas, apontando como os principais desafios a falta de formação e de material. A Ação de Formação mostrou-se uma abordagem importante para capacitar os professores e dotá-los de recursos pedagógicos para a sua operacionalização. Concluindo, embora se valorize a relevância da patinagem, identificam-se dificuldades na sua implementação, com especial destaque para a lacuna na formação e insuficiência de materiais adequados.

Palavras-chave: Patinagem Artística, Educação Física, Motivação, Formação, Alunos

1. Introdução

A Patinagem Artística tem vindo a ganhar relevância na Educação Física (EF) como uma prática pedagógica inovadora, que combina OS desafios motores, A diversão e a participação ativa dos alunos. Esta modalidade está integrada no programa curricular desde o 1º Ciclo até o Ensino Secundário, sendo contemplada nas Aprendizagens Essenciais (AE).

A PA É definida como uma modalidade desportiva que une elementos técnicos e artísticos, oferece uma série de benefícios para o desenvolvimento motor e psicossocial dos alunos. Melhora a coordenação, o equilíbrio, a confiança, a resiliência, e promove competências como o trabalho em equipa e a autoestima, que contribuem para o desenvolvimento global dos alunos (Ionescu & Badau, 2018; García-Ceberino et al., 2022).

Em Portugal, a implementação desta matéria nas aulas de EF tem sido limitada, o que exige uma reflexão sobre os fatores que dificultam a sua introdução e sobre os benefícios que podem ser potencializados com a sua prática regular. Neste contexto, este estudo tem como objetivo analisar as experiências e motivações dos alunos, bem como as perceções dos docentes sobre a implementação da patinagem artística nas aulas de EF. Além disso, visa apresentar estratégias didático-pedagógicas e desenvolver uma ferramenta prática que apoie os professores na aplicação eficaz desta modalidade.

O estudo baseia-se na análise das vivências dos alunos e das dificuldades enfrentadas pelos docentes, destacando a falta de formação específica e a carência de recursos materiais como as principais barreiras à implementação da Patinagem Artística. Para colmatar essas necessidades, foi proposta uma ação de formação para os professores, com o objetivo de fornecer ferramentas pedagógicas e sensibilizá-los sobre a importância da patinagem e o seu impacto na formação integral dos alunos.

Este artigo explora as principais conclusões da pesquisa, onde aborda tanto os desafios enfrentados quanto as soluções possíveis, com o intuito de enriquecer o currículo escolar e promover uma abordagem mais diversificada e eficaz na prática da Educação Física.

2. Objetivos

- Identificar a experiência e motivação dos alunos para a prática da patinagem;
- Aferir a perceção dos professores em relação à abordagem da patinagem nas aulas de Educação Física a cerca da patinagem enquanto matéria de ensino.
- Promover a introdução da Patinagem Artística, nas aulas EF;
- Partilhar estratégias didático-pedagógicas com os professores para a abordagem da Patinagem Artística nas aulas de Educação Física.

3. Revisão de Literatura

3.1. A Patinagem Artística enquanto modalidade desportiva

A patinagem é uma forma de locomoção que se baseia no deslocamento humano, é realizada com o auxílio dos patins, e caracteriza-se por um movimento contínuo em superfícies planas (Chen et al., 2019). Este tipo de locomoção envolve um deslocamento coordenado, no qual se alternam os apoios e impulsos dos patins de maneira intencional. Trata-se de uma ação motora cíclica de propulsão executada sobre rodas, presentes em diferentes modelos de patins, sendo dividida em duas fases: uma fase dinâmica, composta pela impulsão, deslize e recuperação, e uma fase transitória, que envolve a saída e a receção.

A patinagem é uma atividade motora multifacetada que contribui significativamente para o desenvolvimento global das crianças, onde são promovidas adaptações neuromusculares e biomecânicas fundamentais. Sob a ótica do desenvolvimento motor, a prática desta atividade favorece a melhoria da coordenação geral, exigindo um controle postural apurado e ajustes constantes no equilíbrio. Além disso, estimula a lateralidade, a consciência espacial e a capacidade de mover distintas partes do corpo de forma independente. A necessidade de executar movimentos rítmicos e fluídos fortalece a perceção corporal, a agilidade e a motricidade fina e global dos indivíduos.

Lacerda (1991) sublinha que, durante os primeiros contatos com a atividade, é crucial focar na aprendizagem do equilíbrio, na distribuição adequada dos apoios, na propulsão e nos desequilíbrios necessários para o movimento, utilizando os patins. Vaz (2003) afirma que patinar consiste

essencialmente num jogo de equilíbrio, agilidade e destreza, em que o praticante ajusta as suas ações para orientar o seu deslocamento de forma intencional e eficaz, ao realizar percursos variados.

Em Portugal, a prática desportiva é realizada em três modalidades: Patinagem Artística (PA), Patinagem de Velocidade (PV) e Hóquei em Patins (HP). Esta diversidade reflete a amplitude da modalidade, que abrange uma grande interdisciplinaridade, com destaque para as Atividades Físicas Expressivas, nas quais a Patinagem Artística se sobressai. Esta vertente pode ser praticada tanto no gelo como em pavilhões, consistindo em movimentos técnicos organizados em coreografias acompanhadas por uma música (Harris, 1991). A Patinagem de Velocidade, por sua vez, remete para as provas atléticas, nas quais o objetivo do atleta é percorrer uma distância no menor tempo possível. Por fim, o Hóquei em Patins, inserido nos Jogos Desportivos Coletivos, visa marcar golos utilizando um stick e uma bola, sendo desenvolvido através do trabalho em equipa.

De acordo com Neanne (2005), a PA é uma modalidade desportiva de elevada complexidade, nas quais as competições são vistas como verdadeiros espetáculos. Esta disciplina exige não apenas um alto nível de competência técnica, mas também uma capacidade artística apurada, que os patinadores devem exibir durante as competições, sendo que cada um dos aspetos é avaliado separadamente e é atribuída uma pontuação distinta. A nota técnica diz respeito aos elementos técnicos, onde é avaliado o grau de dificuldade e o rigor na execução dos movimentos, a nota artística está relacionada com a impressão artística, na qual são analisados o ritmo e a harmonia com a música, a habilidade de patinar, a performance e a coreografia (Genchi, 2018a). A PA, segundo a FPP (2008), inclui seis especialidades tais nomeadamente, (i) Patinagem Livre, (ii) Figuras Obrigatórias, (iii) Pares Artísticos, (iv) Pares de Dança, (v) Solo Dance e (vi) Show e Precisão.

A PA, constitui uma atividade física com benefícios multifatoriais, que promove simultaneamente o desenvolvimento das capacidades físicas e psicomotoras dos praticantes. A prática regular desta modalidade potencia a endurance cardiovascular, a força muscular, a flexibilidade, o equilíbrio e a

coordenação motora, que constitui uma atividade integradora e formativa ao longo do ciclo de vida. (Lynch, 2021).

No domínio psicológico, García-Ceberino et al. (2022) demonstraram que a utilização de estratégias criativas na prática da patinagem artística, nomeadamente através da criação autónoma de coreografias, aumenta significativamente a perceção de competência, a qualidade das relações interpessoais e a adesão ao desporto. Estes autores defendem que intervenções criativas promovem uma maior motivação intrínseca e satisfação das necessidades psicológicas básicas, conduzindo ao reforço de emoções positivas e a uma maior intenção de continuidade da prática desportiva.

Por sua vez, Monsma, Malina e Feltz (2006) abordam a PA sob uma perspetiva psicossocial, onde destaca-se o impacto na construção da autoimagem e do autoconceito físico, especialmente em jovens do sexo feminino. A vivência em contextos estéticos e altamente avaliativos pode gerar perceções corporais negativas durante a puberdade, contudo, a prática da PA, quando devidamente enquadrada, contribui para o desenvolvimento de estratégias adaptativas, para construção de perceções corporais mais saudáveis e para o desenvolvimento de competências emocionais de autorregulação, sendo estas fundamentais para o bem-estar dos jovens atletas.

Além disso, Cummins (2007) a PA distingue-se das demais modalidades juvenis pelo seu elevado grau de exigência técnica, intensidade de treino e sacrifício pessoal. Apesar destes desafios, esta modalidade propicia aprendizagens significativas no plano psicológico, nomeadamente no desenvolvimento da autodisciplina, do controlo emocional e da perseverança face ao fracasso, fatores fundamentais na formação integral dos jovens atletas.

Finalmente, Ionescu e Badau (2018), destacam que a PA é reconhecida pelo seu contributo no que toca ao desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais em contexto educativo. Através da sua prática, os estudantes de Educação Física e Desporto reportam melhorias na coordenação motora, na propriocepção e na tonicidade muscular, bem como no reforço da autoconfiança, da capacidade de socialização e do espírito de cooperação, destacando-se

como uma ferramenta pedagógica eficaz para a formação holística dos futuros profissionais da área.

3.2. A Patinagem Artística nas aulas de Educação Física

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) constituem um conjunto de competências, conhecimentos e capacidades fundamentais que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar, distribuídos por cada matéria, ano de escolaridade ou ciclo de ensino. Estas aprendizagens definem os padrões mínimos esperados para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais na disciplina de Educação Física, promovendo uma progressão equilibrada e contínua. No âmbito da patinagem, é possível desenvolver competências específicas como o equilíbrio, a coordenação motora e as habilidades interpessoais (Direção-Geral da Educação, 2018).

A patinagem está contemplada nas Aprendizagens Essenciais desde o 1.º ciclo até o Ensino Secundário. No 1.º ciclo, a prioridade recai sobre a aquisição de competências motoras fundamentais, sendo a patinagem uma prática eficaz para o desenvolvimento do controlo corporal e da precisão nos movimentos. Nos ciclos seguintes (2.º e 3.º) e no Ensino Secundário, o foco está no aperfeiçoamento das capacidades motoras coordenativas e condicionais, bem como na aplicação prática das aprendizagens em contextos específicos. Além disso, a patinagem contribui para a promoção de competências transversais, como a cooperação, resiliência e capacidade de tomar decisões, fatores essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora a inclusão da patinagem nas aulas de Educação Física não seja obrigatória, os professores possuem liberdade pedagógica para decidir a sua aplicação no planeamento das suas aulas, sendo que devem considerar os recursos disponíveis e também a motivação dos alunos. A autonomia pedagógica permite que o docente adapte a prática pedagógica de forma flexível e contextualizada, ajustando às necessidades e interesses dos alunos e às características da turma, enquanto garante o cumprimento das metas educativas e fomenta o envolvimento ativo dos alunos.

A tabela (1) seguidamente apresentada, inclui conforme descrito nas AEEF, os objetivos específicos referentes aos níveis introdutório e elementar. No 2.º ciclo, deve ser abordado apenas o nível introdutório, enquanto, no 3.º ciclo e no Ensino Secundário, a opção entre os níveis introdutório ou elementar será determinada com base na competência demonstrada pelos alunos

Tabela 1- Objetivos Específicos da Patinagem segundo as Aprendizagens Essenciais

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

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) representa um documento central no sistema educativo português, com a principal finalidade de estabelecer as orientações chave para a organização curricular, pedagógica e educativa, adaptando-se aos desafios do século XXI. Este perfil

visa a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e ativos, promovendo uma sólida base de valores humanistas e competências transversais. O documento orienta decisores, escolas e educadores, sublinhando a importância da inclusão, sustentabilidade e adaptabilidade, enquanto assegura aprendizagens equitativas de qualidade e promove a cidadania democrática.

As aprendizagens essenciais estão alinhadas com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória em várias dimensões, de modo a visar o desenvolvimento global dos alunos. No âmbito da patinagem, essas aprendizagens manifestam-se claramente nas competências de interação social e pensamento crítico, especialmente durante a execução de coreografias em grupo. Neste contexto, os alunos são desafiados a cooperar, comunicar, respeitar as normas e a resolver conflitos. Tais experiências fortalecem as competências interpessoais, tais como a empatia, a tolerância e a capacidade de trabalho em equipa, que se alinham com os princípios de respeito e cidadania, que se refletem não apenas no desporto, mas em diversas outras áreas da vida quotidiana.

Também, a prática de patinagem contribui para o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de resolução de problemas, uma vez que os alunos enfrentam vários desafios motores durante as aulas. Este processo promove a habilidade de tomar decisões, adaptar estratégias e gerir situações inesperadas, sendo estas competências essenciais num mundo em constante evolução. A prática também favorece o desenvolvimento pessoal e a autonomia, visto que a superação de desafios aumenta a autoconfiança e a resiliência dos alunos. Assim, a patinagem desempenha um papel crucial na formação de cidadãos autônomos, cientes das suas capacidades e comprometidos com o seu desenvolvimento contínuo, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos, saudáveis e responsáveis.

Uma investigação realizada por Bungi (2017) analisou as potencialidades da patinagem artística como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física. Foi realizada uma abordagem qualitativa, onde foram recolhidos depoimentos de oito professores especializados em patinagem, com o intuito de compreender os seus percursos profissionais, os obstáculos enfrentados e a viabilidade de integrar essa prática no ambiente escolar.

Os resultados indicam que a PA pode ser uma valiosa adição às aulas de Educação Física, promovendo o equilíbrio, a coordenação motora e ampliando o repertório cultural dos alunos. Contudo, foram encontradas algumas limitações, por exemplo, o elevado custo dos materiais e a falta de espaços adequados para a prática. Essas dificuldades poderiam ser ultrapassadas por meio de parcerias estratégicas e pelo aumento da visibilidade do desporto.

3.3. Motivação para a Patinagem

A Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Deci e Ryan (2000), fundamenta a motivação humana em três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. A satisfação destas necessidades é associada à promoção da motivação intrínseca, ao bem-estar psicológico e ao crescimento pessoal. Esta teoria é particularmente relevante no ensino de modalidades como a patinagem na Educação Física, pois proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver autonomia, competência e interação social.

Embora os estudos específicos sobre a motivação para a prática da patinagem sejam limitados, uma pesquisa realizada por Almeida et al. (2019) sobre o hóquei em patins, indicou que fatores como o "trabalho de equipa" são motivacionais para os atletas, enquanto a "influência extrínseca" e a "aprendizagem técnica" tendem a diminuir com a idade.

Na patinagem artística infantojuvenil, a motivação intrínseca é essencial para superar obstáculos, como as quedas e as dificuldades técnicas. Além disso, a motivação extrínseca dos pais e professores, bem como um ambiente educativo estimulante, contribuem para uma prática mais prazerosa (Tudry, 2012).

Estudos como o de Sousa et al. (2016) destacam que a autonomia, competência e relacionamento influenciam positivamente o envolvimento dos alunos. A introdução de atividades desafiadoras, como a patinagem, pode satisfazer essas necessidades psicológicas, aumentando a motivação intrínseca dos estudantes. Por sua vez, a pesquisa de Wang (2016) apontou que a satisfação nas aulas de patinagem está diretamente ligada ao aumento do

interesse e à melhoria da aprendizagem, com fatores como flexibilidade, domínio técnico e apoio docente sendo determinantes para o empenhamento dos alunos.

Mais recentemente, o estudo de Sun (2024) observou que a satisfação dos alunos e o interesse pela aprendizagem de patinagem são impulsionados por benefícios físicos e psicológicos, como a melhoria da flexibilidade, coordenação e equilíbrio emocional. A qualidade do ensino e o apoio dos professores foram considerados fatores cruciais para o envolvimento dos alunos, embora desafios como a falta de recursos e limitações pedagógicas tenham sido identificados. O estudo sugere a necessidade de melhorar o conteúdo técnico, investir na capacitação dos professores e promover estratégias inclusivas para aumentar a adesão e o impacto da patinagem.

Apesar da escassez de estudos específicos nesta área, a importância da patinagem como ferramenta pedagógica é clara. Este estudo visa preencher essa lacuna ao investigar o impacto da patinagem na motivação e satisfação dos alunos.

4. Metodologia

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada no estudo, especificando os procedimentos adotados para a recolha e análise dos dados. Para esse efeito, são descritos o grupo de estudo, os instrumentos aplicados e as técnicas de tratamento dos dados, de modo a possibilitar uma análise pormenorizada de acordo com os objetivos delineados.

O estudo encontra-se estruturado em duas partes: inicialmente, procede-se à aplicação de dois questionários distintos, um dirigido aos alunos e outro aos professores, com o objetivo de recolher percepções e dados relevantes sobre a implementação da patinagem no contexto escolar. Posteriormente, é concebida uma ação de formação destinada aos professores de Educação Física da escola, visando o fornecimento de ferramentas pedagógicas pertinentes para a lecionação da patinagem nas aulas de EF com o intuito de promover um ambiente o mais adequado para o desenvolvimento motor dos alunos.

4.1. Experiência e Motivação dos alunos para a Patinagem e Perceção dos professores relativamente à lecionação da Patinagem enquanto matéria de ensino

4.1.1. Amostra

O grupo de estudo foi constituído por um total de 564 alunos (295 do sexo feminino e 269 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos, provenientes de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM), abrangendo os níveis de ensino do 2.º ciclo ao ensino secundário, mais concretamente do 5.º ao 12.º ano de escolaridade.

Complementarmente, a amostra integrou ainda 23 professores de Educação Física, oriundos de duas escolas da RAM, todos com mais de 10 anos de experiência profissional no ensino da disciplina.

A seleção da amostra obedeceu a critérios de conveniência, tendo por base a escola onde decorre o estágio pedagógico associado ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, no ano letivo de 2024/2025.

4.1.2. Instrumentos

Para a recolha de dados inerente a esta fase do estudo, foram aplicados dois questionários distintos, concebidos com finalidades diferenciadas e direcionados, respetivamente, aos alunos e aos professores, em conformidade com os objetivos específicos da investigação. A aplicação destes instrumentos seguiu um protocolo metodológico rigoroso, assegurando condições de uniformidade e controlo durante o processo, com o intuito de garantir a validade interna dos dados recolhidos e minimizar potenciais interferências externas que pudessem comprometer a fiabilidade dos resultados.

1. Questionário Experiência e Interesse sobre a prática de patinagem nas aulas de Educação Física

No âmbito do presente estudo, foi concebido um questionário dirigido aos alunos, especificamente desenvolvido para recolher informação detalhada sobre as suas vivências e experiências prévias no contexto da patinagem, bem como sobre o seu interesse, motivações pessoais e expectativas face à inclusão da

matéria nas aulas de Educação Física. Este instrumento visou ainda avaliar a percepção dos participantes relativamente aos possíveis contributos da prática da patinagem para o desenvolvimento da aptidão física e para a promoção da saúde.

Para garantir a validade deste instrumento, foi adotado o método Delphi (Marques & Freitas, 2018). A primeira versão do questionário foi submetida à revisão de especialistas da área, que avaliaram o conteúdo e propuseram modificações com o objetivo de melhorar a clareza e a relevância das questões. A última versão do questionário foi organizada em cinco secções principais: i) questões demográficas, com o intuito de caracterizar o perfil dos participantes; ii) perguntas sobre as vivências dos alunos na patinagem, abordando os diferentes contextos em que tiveram contacto com a prática; iii) interesses e motivações dos alunos em relação à patinagem, incluindo os fatores que os impulsionam e as possíveis limitações ou receios que sentem em relação ao processo de aprendizagem; iv) percepção dos alunos sobre os benefícios da patinagem, especialmente no que diz respeito ao seu impacto no desenvolvimento da aptidão física e na promoção da saúde; v) questões relacionadas com as condições materiais para a prática da patinagem, avaliando a posse de patins e o tamanho do calçado dos participantes, de forma a avaliar a disponibilidade de equipamentos para a implementação da matéria no ambiente escolar.

Os questionários foram respondidos de forma individual pelos alunos, utilizando a plataforma Google Forms. A disponibilização dos questionários foi realizada com o apoio dos diretores de turma de toda a escola, que os partilharam com os alunos através do email institucional da escola. Com o intuito de reforçar o preenchimento do questionário, também foi partilhado por meio da plataforma Google Classroom.

2. Questionário Percepção dos Professores

O segundo questionário foi administrado a professores com a finalidade de recolher as suas percepções acerca da implementação da patinagem no contexto do ensino escolar. Através deste instrumento construído de raiz, procurou-se obter informações detalhadas a cerca da frequência com que a patinagem é

abordada nas aulas de Educação Física, os principais desafios enfrentados na sua implementação, a relevância da modalidade para o desenvolvimento motor dos alunos, a necessidade de formação específica para os docentes e de infraestrutura adequada, assim como identificar possíveis estratégias para melhorar a sua inclusão no currículo escolar.

Assim como os questionários aplicados aos alunos, o questionário destinado aos professores também passou pelo processo do método Delphi (Marques & Freitas, 2018). Este método envolveu a revisão da primeira versão do questionário por especialistas na área, que avaliaram o conteúdo e sugeriram ajustes para aprimorar a clareza, a relevância das questões e a adequação ao contexto específico dos professores. O objetivo foi garantir a validade e a precisão do instrumento, com o intuito de assegurar que as perguntas fossem pertinentes e que as respostas obtidas refletissem de forma eficaz as percepções e experiências dos docentes.

Em contraste com os questionários direcionados aos alunos, este foi enviado através de um grupo restrito no WhatsApp, composto exclusivamente por professores de Educação Física das escolas participantes. Esta abordagem foi realizada através da plataforma Microsoft Forms, permitindo assim uma gestão mais centralizada nas respostas com o intuito de assegurar uma maior organização no processo de recolha de dados. Sendo assim, a esta metodologia facilitou uma maior adesão e eficiência na recolha das respostas, o que permitiu aos docentes responderem de forma mais flexível, conforme a sua disponibilidade.

4.1.3. Tratamento dos dados

No que toca à análise dos dados, recorreu-se ao software SPSS 29.0, através de vários procedimentos estatísticos. Inicialmente, foi efetuada uma análise descritiva, com o cálculo das médias e dos desvios padrão. Os resultados foram apresentados através de tabelas e gráficos, que incluem as frequências absolutas e relativas.

Na segunda fase, foi aplicado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, com o intuito de avaliar se os dados seguiam uma distribuição normal. Para comparar os resultados obtidos nas avaliações repetidas dos alunos, foram

usados dois testes estatísticos distintos. Nos casos em que os dados apresentaram distribuição normal, foi utilizado o teste t para amostras emparelhadas. Quando não foi possível garantir a normalidade dos dados, foi aplicado o teste de Wilcoxon. Todas as análises inferenciais foram realizadas com um nível de significância de 5%.

4.2. Ação de Formação para professores

4.2.1. Participantes

A presente ação contou com um total de 18 participantes, todos docentes da disciplina de Educação Física. Estes professores exercem funções na instituição de ensino onde decorre a prática pedagógica, no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Universidade da Madeira.

A definição da amostra foi orientada por critérios de conveniência, tendo como principal referência a escola em análise. A seleção dos participantes fundamentou-se nos dados preliminares obtidos através de uma primeira aplicação de questionários aos docentes, os quais evidenciaram determinadas fragilidades no que concerne à integração e implementação dos conteúdos de patinagem nas aulas de Educação Física.

4.2.2. Estrutura da Ação

Com o intuito de garantir uma organização eficiente e promover a participação plena dos docentes, foi realizado um planeamento prévio detalhado, abrangendo todos os aspetos relativos à preparação e execução da ação de formação.

Na primeira fase do processo, foi efetuada uma análise minuciosa dos horários dos docentes, com o intuito de identificar a data e a hora mais apropriadas para a realização da ação de formação, de modo a otimizar a participação dos mesmos. Com base nas informações recolhidas, procedeu-se ao agendamento da formação e à elaboração de um cartaz informativo, que incluía os dados essenciais, como o tema, a data, a hora e o local da ação. Este cartaz foi afixado nas instalações desportivas da escola e na sala dos professores. Além disso, para garantir uma divulgação mais abrangente, o cartaz

foi enviado aos docentes através do email institucional da escola e, numa fase subsequente, partilhado por meio de um grupo restrito de professores de Educação Física no WhatsApp.

De seguida, foi elaborado um convite formal, sendo este entregue pessoalmente a cada um dos professores de EF. No momento da entrega, foi solicitado que os docentes assinassem um termo de responsabilidade, com o propósito de servir como comprovativo da receção e aceitação da participação na ação de formação.

No que concerne aos aspetos logísticos, foi requisitado à diretora de instalações o espaço apropriado para a realização da formação, bem como os materiais essenciais para o bom desenvolvimento da atividade. Adicionalmente, face à escassez de patins na escola, foi efetuado um pedido específico aos serviços do Desporto Escolar, nomeadamente à secção de patinagem, para o fornecimento dos equipamentos necessários à concretização da formação.

A ação de formação foi estruturada em duas componentes principais. A primeira componente de natureza teórica, incidiu sobre a apresentação das características fundamentais da patinagem artística, com especial destaque para os elementos técnicos básicos e posteriormente específicos, bem como a descrição dos materiais utilizados. Nesta fase, foram igualmente apresentados e discutidos os dados mais relevantes do questionário aplicado aos alunos, bem como a perceção dos docentes relativamente ao ensino da patinagem. Esta partilha visou sensibilizar os formandos para o panorama geral da matéria na escola e promover a reflexão pedagógica conjunta.

Posteriormente, procedeu-se à apresentação de uma ferramenta pedagógica digital, concebida como suporte didático para os professores interessados em lecionar conteúdos de patinagem nas aulas de Educação Física. Esta ferramenta contempla sugestões de progressões pedagógicas, exercícios técnicos e informações essenciais para o ensino seguro e eficaz da matéria.

No que toca à parte prática da formação, inicialmente foram apresentados os elementos básicos da patinagem onde incluiu a forma como se deve calçar os patins, como levar e sentar, o deslizar para a frente, algumas progressões para a familiarização do deslize e de forma a garantir a segurança foram ensinadas

as quedas. Juntamente com estes procedimentos foram referidos as regras de segurança e os diferentes recursos que os professores podem optar para a abordagem inicial da patinagem. Posteriormente foram realizados dois circuitos, um para iniciantes com a utilização de colchões e outro um pouco mais avançado com alguns desafios mais exigentes. Do decorrer das tarefas também foram evidenciadas as possíveis ajudas como devem ser feitas da melhor forma, de modo a deixar os alunos mais confiantes. De seguida foram dinamizados alguns jogos lúdicos de modo a incluírem algumas técnicas aprendidas e para manter uma participação ativa dos formandos.

No que concerne à parte específica da Patinagem Artística, primeiramente foi ensinada uma pequena coreografia individual, referindo os diferentes elementos que poderiam integrar e reforçando a parte artística que poderá ser envolvida de acordo com a música. Da mesma forma, foram implementadas as coreografias de grupo onde incluiu figuras tais como a formação em círculo, estrela e passagem intercalada.

4.2.3. Ferramenta Pedagógica

Procedeu-se à construção de uma ferramenta pedagógica digital interativa, elaborada através do software PowerPoint. Foi concebida como suporte didático para os professores interessados em lecionar conteúdos de patinagem nas aulas de Educação Física, com o intuito de facilitar a sua abordagem.

Esta ferramenta contempla uma panóplia de recursos com o objetivo de proporcionar aos docentes maior competência para abordar a matéria de forma eficaz. Entre os materiais disponibilizados, encontram-se: exercícios introdutórios com variantes didáticas adequadas tanto ao nível inicial como ao avançado; suporte visual, através de vídeos acompanhados de breves explicações, facilitando a compreensão e a execução técnica dos exercícios; estratégias adaptadas a diferentes contextos escolares, considerando as condições materiais e espaciais disponíveis; e orientações específicas para garantir a segurança dos alunos, minimizando os potenciais riscos associados à prática.

A ferramenta foi disponibilizada aos professores através de um QR code, de forma a facilitar o acesso rápido e direto ao conteúdo. Esta abordagem

permitiu uma partilha eficiente e inovadora, o que garantiu aos docentes puderem aceder à ferramenta de forma prática e sem obstáculos, a partir dos seus dispositivos móveis. A utilização do QR code promoveu uma distribuição imediata da ferramenta, assegurando a sua acessibilidade e a otimização do tempo dos professores na sua consulta e utilização.

4.2.4. Questionário

Foi administrado um questionário de satisfação aos docentes participantes na ação de formação com o intuito de recolher os contributos relevantes para a avaliação e otimização de futuras ações formativas. O instrumento integrou seis secções que visavam aferir a perceção dos inquiridos quanto à relevância dos conteúdos abordados, à organização, duração da formação, desempenho do formador, aplicabilidade e impacto e possíveis sugestões. Mais especificamente, avaliar a relevância dos temas abordados, a clareza e a sequência lógica da apresentação dos conteúdos, a adequação do tempo disponibilizado para a formação, o domínio do tema por parte do formador, bem como a sua capacidade de comunicar de forma clara, esclarecer dúvidas e manter o interesse dos formandos. Adicionalmente, pretende-se avaliar a aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos e o impacto que a formação poderá ter na prática profissional dos professores. Por último, inclui-se uma secção destinada à recolha de sugestões de melhorias para ações formativas futuras, bem como à identificação dos aspetos positivos da formação.

A construção do questionário teve por base uma escala de 1 a 5 de modo a permitir uma avaliação gradual das diversas dimensões da formação, o que facilitou posteriormente a análise qualitativa dos resultados.

A aplicação do questionário foi realizada de forma individualizada, através do envio por via digital, onde foi utilizada a aplicação WhatsApp. A construção e disponibilização do instrumento decorreu na plataforma Microsoft Forms, o que proporcionou uma gestão simples e intuitiva das respostas e facilitou a análise dos dados recolhidos, o que assegurou a confidencialidade e segurança das informações fornecidas pelos docentes, enquanto contribuiu para uma recolha de dados precisa e organizada.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Resultado 1: Experiência e Motivação dos alunos para a Patinagem nas aulas de EF

A amostra correspondente a este questionário integrou um total de 564 alunos, pelos quais 47,7% (269) do sexo masculino e 52,3% (295) do sexo feminino. As idades dos participantes situaram-se entre os 9 e os 21 anos, sendo estes alunos pertencentes ao 2.º, 3.º Ciclo e Secundário.

Dos 564 alunos inquiridos, apenas 22,2% (125) referiram ter praticado patinagem no contexto da disciplina de Educação Física, enquanto 77,8% indicaram não possuir essa experiência. Relativamente ao ciclo de ensino em que essa prática ocorreu, os alunos referiram maioritariamente o 1.º ciclo (57,6%), seguido do 2.º ciclo (36,8%), 3.º ciclo (20%) e, por último, o ensino secundário (5,6%). Verifica-se, assim, que a abordagem à patinagem tende a ocorrer nos níveis iniciais de escolaridade, sendo progressivamente menos explorada nos ciclos superiores.

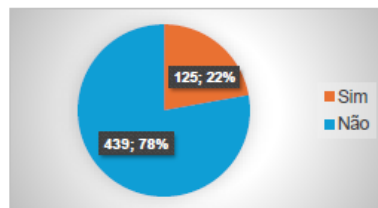


Figura 1 - Patinagem nas Aulas de EF

Os dados evidenciam uma presença reduzida da patinagem nos contextos escolares formais. Apenas 13,8% dos alunos referiram ter praticado a modalidade no Desporto Escolar e 10,3% em contexto federado, valores que indicam uma oferta limitada nestes enquadramentos. Em contraste, 51,4% dos inquiridos declararam ter praticado patinagem em contexto informal, como em casa ou em espaços públicos, o que demonstra maior expressão da modalidade em ambientes de lazer.

Os resultados obtidos relativamente ao interesse na patinagem nas aulas de Educação Física revelam uma distribuição diversificada de opiniões. Embora 23,9% (135) dos alunos tenham atribuído a pontuação máxima (5) quanto à

pertinência da inclusão da patinagem nas aulas, e 20,7% tenham atribuído 4, observa-se também uma percentagem idêntica (21,1%) tanto na opção mais baixa (1) como na intermediária (3). Esta dispersão sugere que, apesar de uma proporção significativa de alunos reconhecer o valor da patinagem como conteúdo curricular, subsiste uma parcela considerável de alunos com reservas ou desinteresse relativamente à sua inclusão.

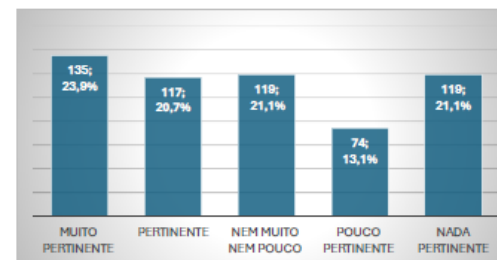


Figura 2 - Pertinência da Patinagem nas Aulas de EF

Quanto aos fatores que mais atraem os alunos na prática da patinagem, destaca-se a dimensão lúdica: 58,9% (332) identificaram a diversão como principal motivação. Seguem-se a possibilidade de aprendizagem de novas habilidades (42,9%, 242) e o desafio inerente à modalidade (42,4%, 239). Estes dados mostram que a motivação para praticar patinagem está principalmente ligada a aspetos pessoais e exploratórios, indicando um grande potencial para o desenvolvimento de competências motoras em contextos educativos envolventes.

No que toca aos receios associados à prática da patinagem, 71,5% (403) dos participantes afirmaram não ter medo em praticar patinagem, enquanto 28,5% (161) afirmaram sentir receio. Entre os alunos que manifestaram apreensão, os aspetos mais mencionados, foram nomeadamente a falta de equilíbrio, o medo de cair, a falta de coordenação e a dificuldade em aprender os movimentos.

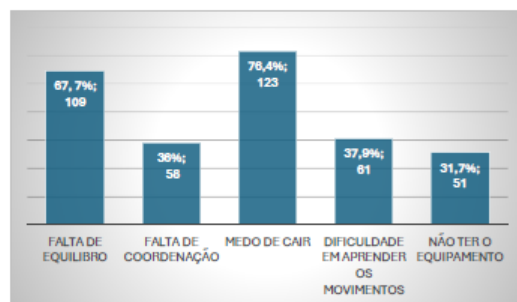


Figura 3 - Receios Associados à Patinagem

No que concerne ao contributo da patinagem para uma melhoria da condição física, foi pedido aos alunos que avaliassem o impacto utilizando uma escala de 1 (não contribui nada) a 5 (contribui muito). Os resultados indicam que a maioria dos participantes tem uma percepção positiva da patinagem como uma atividade que contribui para uma boa forma física, com 57,8% (326) atribuindo uma avaliação igual ou superior a 4. Apenas uma minoria, 9% (51 alunos) dos respondentes avaliaram de forma negativa a sua contribuição para a forma física.

Quanto aos benefícios que os alunos atribuem à prática de patinagem para a saúde, a maioria dos mesmos (87,6% - 494 alunos) acredita que a patinagem melhora o equilíbrio. O aumento da resistência física foi indicado por 48% (369) dos alunos seguido da melhoria da coordenação motora (65,4%) e do fortalecimento muscular (45% - 254 alunos). Ainda 200 alunos (32,8%) mencionaram a redução do stress como benefício. Estes resultados indicam uma percepção positiva da patinagem para a saúde física e mental.

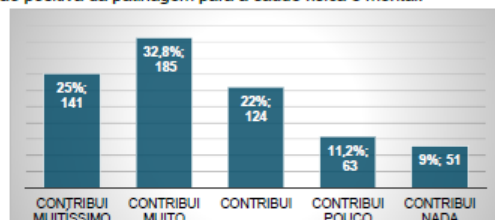


Figura 4 - Contributo da Patinagem para a Forma Física

Os resultados obtidos demonstram que a patinagem é amplamente reconhecida pelos alunos como uma prática benéfica para a saúde, para o condicionamento físico e para o desenvolvimento das capacidades motoras. Além disso, é percebida como uma matéria motivadora e estimulante, devido à associação com momentos de diversão e prazer. Contudo ainda permanecem alguns receios evidenciados pelos alunos. Estes dados reforçam a importância de abordagens pedagógicas bem estruturadas, que ajudem a superar esses obstáculos, proporcionando aos alunos uma experiência positiva e progressiva. Nesse sentido, o instrumento criado serve como um valioso suporte para os professores, onde são oferecidas estratégias pedagógicas adaptáveis que permitem uma abordagem diferenciada conforme o nível dos alunos.

Resultado 2: Percepção dos professores relativamente à lecionação da Patinagem enquanto matéria de ensino

O questionário recebeu um total de 23 respostas de docentes de Educação Física, sendo 17 do sexo masculino (73,9%) e 6 do sexo feminino (26,1%). Todos os participantes possuem, no mínimo, 10 anos de experiência no ensino de Educação Física. Em relação ao nível de ensino, 4 professores (17,4%) lecionam no 2.º ciclo, 8 (34,8%) no 3.º ciclo, e a maioria, composta por 18 professores (78,3%), leciona no ensino secundário.

Embora 56,5% dos professores indiquem já ter abordado a patinagem nas suas aulas, uma parcela significativa (43,5%) nunca integrou esta prática. Esta discrepância pode ser atribuída a uma resistência à sua implementação ou à falta de condições adequadas, como a falta de formação, o que é corroborado pelos dados que indicam as principais razões para a não inclusão da patinagem no plano de aulas.

Relativamente à frequência de utilização da patinagem, observa-se que, embora 38,5% dos professores utilizem-na de forma regular, a maioria (53,8%) aplica-a apenas de forma esporádica, e apenas um docente limita-se a usá-la em atividades pontuais. Esta utilização intermitente parece estar relacionada com dificuldades logísticas, sendo que os principais obstáculos mencionados pelos docentes são a insegurança e a pouca familiarização com a patinagem (8

respostas), seguidos da falta de formação específica (7) e da carência de material adequado (6).

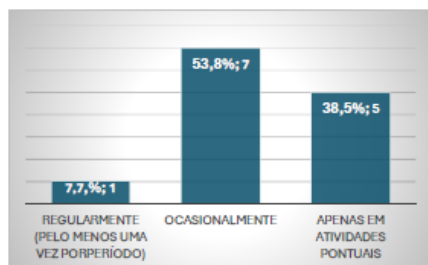


Figura 5 - Frequência da Patinagem nas Aulas de EF

A formação inicial foi vista como uma lacuna uma vez que uma grande parte dos professores (82,6%) não integraram nenhuma unidade curricular ou módulo relacionado com a patinagem no seu plano de estudos, seja na Licenciatura ou no Mestrado. Este dado revela que, patinagem não é uma área amplamente abordada na formação inicial dos docentes.

Por outro lado, 60,9% (14) dos professores afirmaram ter participado em cursos ou formações complementares sobre o ensino da patinagem, enquanto 39,1% (9) não recorreram a qualquer tipo de formação específica. Esses resultados evidenciam que, apesar de a maioria dos docentes ter procurado desenvolver competências adicionais sobre o ensino da patinagem, uma proporção significativa não teve realizado nenhuma formação nem na sua formação inicial nem em formações contínuas, o que destaca a necessidade de reforçar a oferta de cursos especializados nesta matéria.

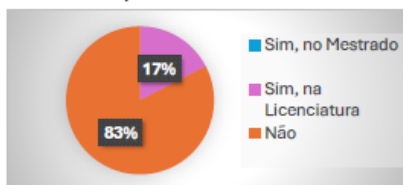


Figura 6 - Presença da Matéria de Patinagem no Plano de Estudos

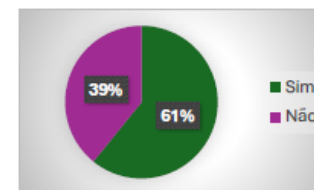


Figura 7 - Realização da Formação de Patinagem

Foi evidenciado que 78,3% (18) dos professores acreditam que a inclusão da patinagem nas aulas poderia ser melhorada com formação específica para os docentes. A aquisição de material adequado foi apontada por 73,9% (17) como essencial para facilitar a prática da patinagem. Além disso, 34,8% (8) dos professores sugeriram um maior apoio pedagógico e curricular, e 26,1% (6) indicaram que melhorias nas infraestruturas escolares também ajudariam.

No que concerne às questões de resposta aberta, verificou-se que os professores reconhecem os benefícios significativos da patinagem para o desenvolvimento motor e psicossocial dos alunos. No domínio motor, destacam a melhoria da coordenação motora e do equilíbrio, bem como o trabalho proprioceptivo e a exigência muscular, que favorecem o desenvolvimento de novas habilidades motoras. A patinagem é igualmente percebida como uma atividade inovadora, ao proporcionar aos alunos novas experiências motoras e aumentar o tempo dedicado ao exercício físico. No âmbito psicossocial, os professores apontam que a prática da patinagem contribui para a superação de desafios, promovendo o desenvolvimento da resiliência, da confiança e de valores desportivos como o companheirismo e a interajuda. Além disso, a patinagem é vista como uma prática diferenciadora, que envolve os alunos de maneira lúdica, enquanto contribui para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais.

Em relação às sugestões para aumentar a utilização da patinagem nas escolas, os professores indicam principalmente dois aspetos fundamentais: a necessidade de material adequado e a formação específica para os docentes. A maioria sublinha a importância de dispor de equipamentos específicos de qualidade e segurança, sugerindo ainda a criação de protocolos com

associações desportivas para reduzir os custos. Relativamente à formação, os docentes consideraram essencial uma oferta de formação pedagógica e técnica que os capacite para o ensino da patinagem de forma eficaz e segura. Além disso, ressaltam a necessidade de adaptar os espaços escolares, para garantir condições adequadas para a prática da matéria, e propõem melhorias na gestão dos espaços desportivos, bem como a introdução da patinagem no 1.º ciclo do ensino básico, permitindo um contacto mais precoce dos alunos com esta prática.

Com base nos dados recolhidos através deste questionário, que evidenciaram os múltiplos desafios enfrentados pelos professores na implementação da patinagem nas aulas de Educação Física, foi concebida uma ação de formação com o objetivo de fornecer uma série de estratégias práticas para a integração eficaz desta matéria no currículo escolar. A ação formativa procurou, assim, responder de forma direta às necessidades identificadas pelos docentes, enquanto visou promover uma mudança na sua perceção acerca da aplicabilidade e dos benefícios da patinagem no contexto educativo.

Adicionalmente, a ferramenta pedagógica foi desenvolvida como um recurso complementar de grande utilidade, oferecendo um apoio substancial aos professores. Esta ferramenta incluiu todos os materiais necessários para a implementação da patinagem nas aulas, abrangendo desde exercícios pedagógicos específicos até orientações detalhadas sobre as questões de segurança. Assim, tanto a ação de formação quanto a ferramenta pedagógica desempenham um papel crucial ao dotar os docentes dos recursos necessários para ultrapassar as dificuldades identificadas, promovendo uma abordagem pedagógica mais funcional, segura e adequada à prática da patinagem nas aulas de Educação Física.

Resultado 3: Ação de formação Patinagem Artística

A ação de formação foi conduzida de acordo com a estrutura previamente planeada, cumprindo com os objetivos estabelecidos. Relativamente à componente teórica, inicialmente estava prevista a sua realização no ginásio, com o intuito de proporcionar uma melhor acústica e uma melhor visualização do suporte visual apresentado. Contudo, devido à organização geral da ação e

ao planeamento dos formadores, e com o objetivo de facilitar as transições entre as diferentes fases da formação, decidiu-se, de forma estratégica, realizar esta parte no pavilhão.

Em virtude do atraso no início da formação, a parte teórica sofreu uma adaptação, sendo necessário reduzir o tempo previsto para a sua execução. Apesar da redução, o conteúdo transmitido revelou-se adequado e pertinente, apresentando uma abordagem clara dos conceitos essenciais para a compreensão dos tópicos relacionados com a Patinagem Artística nas aulas de Educação Física. Um aspeto positivo a destacar é que, mesmo com as limitações de tempo, os participantes conseguiram assimilar as informações transmitidas de forma eficaz, o que reflete uma boa organização da formação, considerando as circunstâncias.

Relativamente à componente prática, que foi a componente central da formação, os exercícios introdutórios foram realizados conforme estipulado, com algumas adaptações necessárias para ajustá-los ao nível de conhecimento dos professores presentes. Durante esta fase, foram feitas algumas regressões e progressões nos exercícios, com o intuito de assegurar que todos os participantes conseguissem compreender e executar as tarefas adequadamente. A duração desta parte foi ligeiramente superior ao tempo inicialmente previsto, em virtude do apoio individualizado e da demora na adaptação ao uso dos patins. Contudo, foi preferível esta abordagem, pois permitiu que os docentes compreendessem com maior clareza as componentes básicas da patinagem, garantindo uma melhor assimilação dos conceitos.

Na fase subsequente, focada na Patinagem Artística, devido à limitação do tempo, optou-se por implementar apenas as coreografias de grupo, o que manteve os participantes envolvidos e motivados. A tarefa proposta foi eficaz na integração de todos os níveis de proficiência, permitindo que até os participantes com maiores dificuldades no deslize se sentissem incluídos. Esta atividade promoveu um ambiente colaborativo, no qual os professores cooperaram entre si, criando um clima positivo e dinâmico. A participação ativa e a interação entre os formandos revelaram-se cruciais para o sucesso da atividade, demonstrando o impacto da formação na criação de um ambiente inclusivo.

Um dos aspetos a destacar foi a contribuição de um professor com experiência prévia na patinagem. Este docente teve uma participação relevante, colaborando nas dinâmicas e partilhando o seu conhecimento com os restantes participantes, enriquecendo a formação com a sua experiência prática. A troca de saberes foi um elemento fundamental para o sucesso da formação, o que permitiu que todos beneficiassem de diferentes perspetivas sobre a prática de patinagem.

No entanto, um aspeto menos positivo foi a adesão reduzida dos professores à formação. Embora se tivesse previsto a participação de 26 docentes, apenas 12 participaram efetivamente. Um dos principais motivos apontados foi a coincidência da formação com o horário de lecionação dos professores, bem como a natureza extensa da ação, que incluía quatro apresentações. Muitos professores optaram por assistir apenas às primeiras intervenções, o que comprometeu a continuidade da sua participação.

Para mitigar este problema em futuras ações formativas, uma estratégia recomendada seria o reforço do compromisso dos professores através de conversas informais, com o intuito de sensibilizar para a importância da formação. Adicionalmente, seria relevante enviar uma mensagem de lembrete personalizada dias antes da formação, com o intuito de intensificar o valor da participação e a diversidade de estratégias que a formação oferece, especialmente para aqueles que apresentam receios ou dificuldades em abordar a patinagem nas suas aulas. A implementação de uma abordagem mais personalizada visa aumentar o envolvimento dos docentes e garantir maior adesão às futuras ações de formação.

De uma forma geral, a ação de formação foi positiva no que diz respeito aos objetivos alcançados, embora tenha sido afetada por alguns contratempos logísticos e pela baixa adesão. As estratégias de adaptação implementadas durante a formação, juntamente com a participação ativa dos docentes presentes, foram determinantes para o sucesso da ação formativa, embora ainda haja espaço para melhorias em relação à organização e ao compromisso dos participantes.

Com base nos dados recolhidos através do inquérito de satisfação aplicado aos participantes da ação de formação em Patinagem Artística, é possível constatar uma perceção amplamente positiva quanto à sua organização, relevância e aplicabilidade. A avaliação da pertinência do tema revelou um elevado grau de concordância entre os formandos, com 90,9% a atribuírem a classificação máxima (5) e apenas 9,1% a classificarem com 4. Não se registaram nenhuma avaliação abaixo de 4. Esta tendência positiva reflete-se igualmente na apreciação da estrutura geral da formação, onde 63,6% dos participantes atribuíram a pontuação máxima (5) e 36,4% classificaram com 4, revelando um consenso significativo quanto à adequação do formato e organização da ação.

No que diz respeito à relevância dos conteúdos abordados, os dados demonstram uma clara valorização por parte dos formandos, com 90,9% a considerarem-nos extremamente pertinentes para a sua prática profissional, atribuindo a nota máxima (5), e os restantes 9,1% a pontuarem com 4. Esta valorização é reforçada pela perceção positiva quanto à duração da formação, considerada adequada por 90,9% dos inquiridos. Apenas um participante referiu que ambas as componentes, teórica e prática, poderiam ter sido mais curtas, o que poderá indicar uma sensibilidade individual à densidade temporal da formação.

A análise do desempenho do formador revelou indicadores de excelência em todas as dimensões avaliadas. A clareza na exposição dos conteúdos foi reconhecida por 90,9% dos participantes com a classificação de 5, e por 9,1% com a nota 4. O domínio do tema foi unanimemente classificado com a pontuação máxima por todos os inquiridos (100%), e a capacidade de motivar e envolver os participantes foi avaliada com 5 por 54,5% e com 4 por 45,5% dos inquiridos. As evidências recolhidas apontam para uma atuação formativa pautada por elevada competência pedagógica, conhecimento técnico sólido e forte capacidade de comunicação.

Relativamente à aplicabilidade dos conteúdos à prática docente, 81,8% dos formandos consideraram-nos plenamente aplicáveis, atribuindo a nota 5, enquanto 18,2% avaliaram com 4. No entanto, quando questionados sobre o grau de preparação sentido após a formação para incluir a patinagem nas suas

aulas, os resultados revelaram uma maior diversidade: 54,5% atribuíram 5, 18,2% classificaram com 4 e 27,3% pontuaram com 3. Esta dispersão poderá sugerir que, apesar da valorização teórica, subsistem necessidades de aprofundamento prático que sustentem a operacionalização efetiva dos conteúdos no contexto escolar.

Por fim, as respostas abertas revelaram apreciações qualitativas que remete para aspetos positivos centrados na segurança e clareza da exposição dos conteúdos, na pertinência temática e na articulação dos conteúdos. As sugestões de melhoria incidiram sobretudo na necessidade de reforçar a divulgação da formação, com o objetivo de atrair um maior número de participantes e alargar o impacto da iniciativa. A referência a um investimento limitado na promoção do evento foi apontada como fator condicionante da adesão. Em síntese, os resultados obtidos evidenciam uma ação de formação globalmente bem-sucedida, com indicadores de excelência em múltiplas dimensões, e oferecem contributos relevantes para a otimização de futuras edições apesar da fraca adesão dos professores.

6. Conclusão

Em conformidade com os resultados obtidos, conclui-se que, embora a Patinagem Artística apresente benefícios substanciais para o desenvolvimento motor e psicossocial dos alunos, a sua implementação nas aulas de Educação Física enfrenta obstáculos consideráveis. As principais dificuldades identificadas pelos professores incluem a falta de formação especializada e a carência de materiais adequados, fatores que dificultam a aplicação eficaz desta modalidade nas escolas. Contudo, a ação de formação desenvolvida para os docentes, juntamente com a ferramenta pedagógica criada, desempenhou um papel fundamental ao proporcionar recursos pedagógicos e estratégias metodológicas ajustadas às diferentes realidades escolares, facilitando a integração da patinagem artística no currículo escolar.

Além disso, a ação formativa, ao oferecer conhecimentos técnicos e pedagógicos, foi determinante para alterar a percepção dos professores sobre a viabilidade da patinagem nas aulas de EF. As avaliações positivas realizadas pelos docentes em relação à organização, pertinência e aplicabilidade da

formação corroboram a relevância dessas iniciativas. Consequentemente, é possível afirmar que a combinação de formação contínua adequada e o desenvolvimento de recursos pedagógicos específicos pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades identificadas, promovendo uma prática da Patinagem Artística mais inclusiva e eficaz nas aulas de EF.

7. Referências

- Almeida, S. H., Folgado, J. S., Matos, J. S., Mesquita, H. P., & Silva, M. B. (2019). Motivação para a prática do hóquei em patins: Estudo comparativo entre escalões. *Atas do I Congresso Internacional de Inovação no Desporto: 25 Anos Caminhando Juntos*, 112–113. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bungi, F. S. (2017). *O percurso com a patinação artística e as possibilidades de atuação na educação física escolar* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172063>
- Chen, J., Xu, K., Ma, H., & Ding, X. L. (2019). Motion characteristics of human roller skating. *Biology Open*, 8(2), bio037713. <https://doi.org/10.1242/bio.037713>
- Cummins, L. F. (2007). Figure skating: A different kind of youth sport. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 390-401. <https://doi.org/10.1123/jcsp.1.4.390>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 12.º ano, ensino secundário*. Ministério da Educação.
- García-Ceberino, J. M., Feu, S., Gamero, M. G., & Villafaina, S. (2022). Creativity in recreational figure roller-skating: A pilot study on the psychological benefits in school-age girls. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 11407. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811407>
- Harris, R. (1991). *Choreography and style for ice skaters*. New York: St.
- Ionescu, A., & Badau, D. (2018). Student perceptions of motor, mental and social benefits and the impact of practicing recreational figure skating. *Behavioral Sciences*, 8(12), 110. <https://doi.org/10.3390/bs8120110>
- Lacerda, S. (1991). *O hóquei em patins*. Porto: Edições Asa.
- Lynch, K. (2021). Ice skating (figure skating) 101: A lifelong fitness activity! *Strategies*, 34(4), 19-27. <https://doi.org/10.1080/08924562.2021.1919580>
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedros, J., Carrilho, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calaça, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Monsma, E. V., Malina, R. M., & Feltz, D. L. (2006). Puberty and physical self-perceptions of competitive female figure skaters: An interdisciplinary approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 158-166. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599350>
- Regulamento Geral da Patinação Artística. Federação de Patinação de Portugal. <https://www.fpp.pt/RegulamentoGeralPatinagemArtistica2025>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sousa, I. P., Anversa, A. L. B., Flores, P. P., Souza, V. F. M., & Costa, L. C. A. (2016). A motivação nas aulas de Educação Física. *Revista da Educação Física*, 23(1), 37–44.
- Sun, X. (2024). *Impact of the students satisfaction to their interest in roller skating*. *International Journal of Education and Humanities*, 16(1), 272-277. <https://doi.org/10.1054097/fb0sns57>
- Tudury, G. (2012). *A motivação na prática da patinação artística: Uma revisão de literatura* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da UFRGS.
- Vaz, V. (2003). *Seleção e exclusão desportiva de jovens hoquistas em fase de especialização desportiva: Investigação aplicada a jogadores do escalão etário de 15-16 anos de vários níveis de competição* (Tese de Mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Apêndice 20 - Poster Seminário Internacional de Desporto e Ciência



A PATINAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS AULAS

Carlota Freitas¹, Madalena Dória¹, Ricardo Oliveira² e Hélio Antunes¹

¹ Departamento de Educação Física e Desporto – Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira

² Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva

INTRODUÇÃO

A patinagem tem vindo a ganhar crescente relevância na Educação Física (EF) como uma ferramenta pedagógica inovadora, que combina a superação de desafios motores com a diversão e a participação ativa dos alunos. Esta prática encontra-se integrada no programa curricular desde o 1º Ciclo até ao ensino Secundário, sendo contemplada nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018).

A Patinagem contribui significativamente para o desenvolvimento motor, ao melhorar as capacidades físicas e técnicas, tais como o equilíbrio, a força, a velocidade, a resistência e a adaptabilidade social (Zhao et al., 2020). O seu caráter dinâmico e desafiante favorece o controlo postural e o desenvolvimento neuromuscular (Muejlbauer et al., 2013), sendo uma excelente ferramenta para aprimorar a coordenação e o equilíbrio postural. Nesse sentido, a patinagem destaca-se como uma metodologia valiosa, especialmente em idades pediátricas, ao promover a alta motivação e o envolvimento em ambientes lúdicos (Filogna et al., 2023).

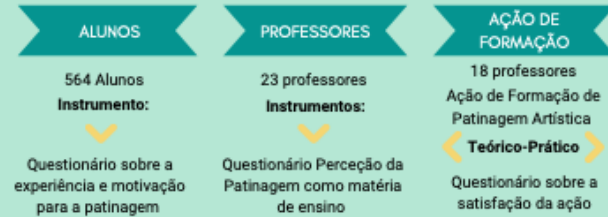
A Patinagem Artística (PA) é uma modalidade desportiva que combina uma complexidade técnica e uma exigente capacidade artística, que os patinadores devem evidenciar durante a competição, sendo avaliados com cotações distintas para cada uma dessas vertentes (Neanne, 2005). A PA inclui seis especialidades tais nomeadamente, (i) Patinagem Livre, (ii) Figuras Obrigatórias, (iii) Pares Artísticos, (iv) Pares de Dança, (v) Solo Dance e (vi) Show e Precisão.

OBJETIVOS

- 1 Identificar a experiência e motivação dos alunos na patinagem;
- 2 Aferir a perceção dos professores sobre a patinagem enquanto matéria de ensino na EF;
- 3 Promover a introdução da patinagem nas aulas de EF;
- 4 Partilhar estratégias didático-pedagógicas com os professores para a abordagem à Patinagem Artística nas aulas de EF.



METODOLOGIA



Professores



Gráfico 3: Abordagem da Patinagem

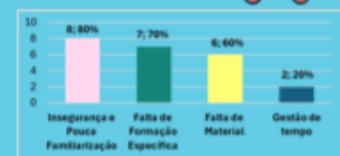


Gráfico 4: Motivos não integrar a Patinagem

Entre os professores que referem incluir a patinagem no seu ensino, **53,8%** utilizam ocasionalmente e **38,5%** apenas em atividades pontuais.

95,7% consideram a patinagem relevante para o DM.

83% nunca contemplaram a patinagem nos seus planos de estudos.

39,1% não tiveram formação específica em nenhuma ocasião.

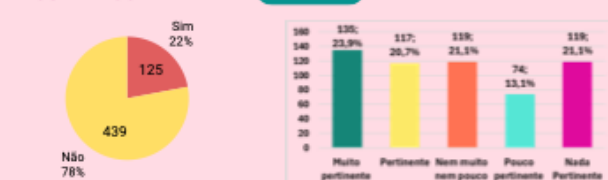
Benefícios

- Nível Psicomotor
- Nível Psicossocial
- Diversificação ↑

Principais Obstáculos

- Falta de Material
- Formação de Professores
- Adaptação dos Espaço

RESULTADOS



Os alunos destacaram a diversão (**58,9%**) e a aprendizagem de novas habilidades (**43%**) como os aspetos mais atraentes.

Quanto ao receio na patinagem, **23%** dos alunos demonstraram apreensão, sendo o medo de cair o principal fator (**76,4%**), seguido pela falta de equilíbrio (**67,7%**).

Aproximadamente **80%** dos alunos consideram que a patinagem contribui para uma boa forma física.

A melhoria do equilíbrio (**87,6%**) e a melhoria da coordenação motora (**65,4%**), foram os benefícios para a saúde mais evidenciados pelos alunos.

Ação de Formação

- | TEÓRICA | PRÁTICA |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização PA; • Dados Questionários; • Ferramenta Pedagógica. | <ol style="list-style-type: none"> 1 Exercícios Base: <ul style="list-style-type: none"> • Sentar; • Levantar; • Quedas; • Deslizar para a frente; • Travagens; • Circuitos de familiarização. |

Esta ação foi bem recebida pelos participantes visto que:

- ✓ **91%** considerou interessante;
- ✓ **91%** sentiram-se satisfeitos com os conteúdos abordados;
- ✓ Mais de metade avaliou o desempenho do formador de forma positiva;
- ✓ **A maioria** afirmou que os conteúdos abordados foram relevantes e aplicáveis à sua prática docente, além de se sentirem mais preparados para integrar a patinagem nas suas aulas.

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, embora a PA esteja prevista nas AE da EF, ainda é pouco explorada nas escolas, com apenas 22% dos alunos a referirem o contacto com esta matéria. No entanto, os dados evidenciam um elevado interesse por parte dos alunos, que valorizam sobretudo a diversão, o desenvolvimento de novas habilidades e os benefícios psicomotores. Por outro lado, os professores, apesar de reconhecerem a relevância da Patinagem, enfrentam diversos obstáculos à sua implementação, nomeadamente a falta de formação específica, a carência de material e a necessidade de adaptação dos espaços. Desta forma, a ação de formação demonstrou ser uma mais valia, tendo contribuído para uma maior preparação docente e para a valorização pedagógica da patinagem. Neste sentido, reforça-se a importância de investir na formação contínua e na criação de condições adequadas para facilitar a integração desta matéria nas aulas de EF.

Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais: Educação Física - 9.º ano, 3.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação, Federação de Patinagem de Portugal. (2024). Filogna, S., Reari, E., Marini, G., Orzaghi, R., Sudi, E., & Sigandara, G. (2023). Does roller skating sport improve motor abilities in pediatric population? *Stad & Psychol*, 104, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.stadpsy.2023.07.078>. Muejlbauer, T., Kauten, H., & Grottel, U. (2013). Roller skating for balance and strength promotion in children during physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 888-891. [https://doi.org/10.2264/1525-0014-PMS-1173\(3\)-888](https://doi.org/10.2264/1525-0014-PMS-1173(3)-888). Regulamento Geral da Patinagem Artística. Federação de Patinagem de Portugal. <https://www.fpp.pt/regulamentos/patinagem-artistica2023/>. Zhao, W., Wang, C., & He, L. (2020). Roller skating promotes the physical health of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trials*, <https://doi.org/10.1186/s13061-020-01972-1>.