

Do Impacto à Influência Educação Física como Caminho de Transformação

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Pedro Rodrigues Martins

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2025

Do Impacto à Influência **Educação Física como Caminho de Transformação**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Pedro Rodrigues Martins

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

COORIENTAÇÃO

João Francisco Pestana Martins

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.

Devemos orar para que haja uma mente sã num corpo são.

(Juvenal, Sátira X, v. 356)

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, que me proporcionaram todo o apoio tanto emocional como logístico, representativo de um acompanhamento ativo e incondicional. Em especial à minha mãe por ter relido e corrigido o texto na sua integralidade. Ao meu irmão e restante família, pelo apoio em todas as etapas deste percurso. Foram o meu porto seguro, a força que me permitiu acreditar e avançar, mesmo nos momentos de maior incerteza.

À Laura, pela paciência, compreensão e incentivo constante, mas sobretudo pela presença firme nos momentos de maior aflição. O meu profundo agradecimento pelo amor, pela força e pela presença constante, que tornaram este percurso mais leve. Expresso ainda a gratidão pela colaboração prestada na elaboração e interpretação dos gráficos, contributo que me permitiu otimizar o tempo disponível e dedicar-me com maior profundidade a outras dimensões do relatório e do dossier de estágio.

À minha colega de estágio, pela partilha de experiências, pelas críticas construtivas e pela amizade que se revelou fundamental para enfrentar os desafios do dia a dia. Aos colegas de curso, pela entreaajuda constante e pela capacidade de resiliência demonstrada, especialmente nos momentos de maior exigência e tensão. Expresso igualmente a minha gratidão aos colegas estagiários da UC, cuja presença, apoio e espírito de camaradagem, foram elementos predominantes no desenrolar e enriquecimento deste ano.

Aos amigos que permaneceram presentes ao longo do tempo até esta etapa, deixo o meu sincero agradecimento pelo companheirismo demonstrado e pela partilha de saberes e experiências que enriqueceram de forma significativa esta caminhada.

À escola que me acolheu, pelo ambiente de colaboração e pelo apoio constante. Um especial agradecimento ao Grupo Disciplinar de Educação Física, cuja proximidade e disponibilidade permitiram que o estágio fosse vivido com confiança e segurança. Aos alunos, protagonistas deste processo, pela espontaneidade, entrega e sentido de pertença no seio da turma, que transformaram cada aula num espaço de verdadeira aprendizagem mútua.

Por fim, um profundo reconhecimento aos catalisadores desta jornada incerta e reflexiva. Ao meu orientador pedagógico, pela competência, exigência e humanidade com que acompanhou este percurso, ajudando-me a crescer não só como professor estagiário, mas também como pessoa. Ao Professor Doutor Hélder Lopes e ao professor Mestre Francisco Martins, pela integridade, seriedade e inspiração, que constituíram pilares fundamentais na construção da minha identidade docente.

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico reflete um percurso de construção e reconstrução da identidade profissional docente, marcado pela reflexão crítica, pela incerteza e pela superação dos desafios que emergiram ao longo do estágio. Este processo assumiu-se como um movimento contínuo entre questionar práticas, redefinir intencionalidades e descobrir novas possibilidades de ação pedagógica. Esta nova perspectiva profissional implicou sair da zona de conforto e reconhecer que, apesar do esforço de inovar, algumas práticas do padrão atual persistem. Assim, o laboratório pedagógico adquiriu um papel central nesta reflexão, tornando-se o espaço onde se ensaia, reconstrói e redefine a identidade docente.

O documento organiza-se em quatro dimensões essenciais do estágio, nomeadamente, a Prática Letiva, enquanto espaço de planeamento, intervenção e reflexão, as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, que reforçam o dinamismo educativo, as Atividades de Integração no Meio, que ampliam as aprendizagens para contextos não formais e as Ações de Natureza Científico-Pedagógica, que articulam a investigação, produção de conhecimento e prática docente. Na sua globalidade, estas dimensões oferecem uma visão integrada do percurso vivido e dos processos formativos que emergiram ao longo do estágio.

No decorrer desta experiência, os alunos foram desafiados a desenvolver a sua autonomia e a capacidade de refletir criticamente sobre as aprendizagens realizadas. Procurou-se que a Educação Física se afirmasse como um espaço de desenvolvimento integral, valorizando a competência de aprender a aprender e promovendo conscientemente hábitos de vida saudáveis, entendidos como elementos centrais de uma formação que ultrapassa a dimensão técnico-tática. Paralelamente, este percurso possibilitou a consolidação de um conjunto diversificado de ferramentas pedagógicas, metodológicas e digitais, cuja aplicabilidade foi testada na prática. A reflexão assumiu-se como eixo estruturante deste processo, através da dinâmica teórico-prática, permitindo sustentar uma redefinição pedagógica consciente e fundamentada.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Identidade profissional; Educação Física; Desenvolvimento integral.

Abstract

This teaching internship report reflects a journey of building and rebuilding professional teaching identity, marked by critical reflection, uncertainty and overcoming the challenges that emerged throughout the internship. This process took the form of a continuous movement between questioning practices, redefining intentions and discovering new possibilities for teaching action. This new professional perspective involved stepping out of the comfort zone and recognising that, despite efforts to innovate, some current practices persist. Thus, the teaching laboratory took on a central role in this reflection, becoming the space where teaching identity is rehearsed, reconstructed and redefined.

The document is organised into four essential dimensions of the internship, namely Teaching Practice, as a space for planning, intervention and reflection; Intervention Activities in the School Community, which reinforce educational dynamism; Integration Activities in the Environment, which extend learning to non-formal contexts; and Scientific-Pedagogical Actions, which link research, knowledge production and teaching practice. Taken together, these dimensions offer an integrated view of the experience and the training processes that emerged during the internship.

During this experience, students were challenged to develop their autonomy and ability to reflect critically on what they had learned. The aim was for Physical Education to establish itself as a space for integral development, valuing the competence of learning to learn and consciously promoting healthy lifestyle habits, understood as central elements of a training that goes beyond the technical-tactical dimension. At the same time, this journey enabled the consolidation of a diverse set of pedagogical, methodological and digital tools, whose applicability was tested in practice. Reflection was the structuring axis of this process, through theoretical and practical dynamics, allowing for a conscious and well-founded pedagogical redefinition.

Keywords: Teaching internship; Professional identity; Physical education; Comprehensive development.

Resúmen

Le présent rapport de stage pédagogique reflète un parcours de construction et de reconstruction de l'identité professionnelle enseignante, marqué par la réflexion critique, l'incertitude et le dépassement des défis qui ont émergé tout au long du stage. Ce processus s'est traduit par un mouvement continu entre la remise en question des pratiques, la redéfinition des intentions et la découverte de nouvelles possibilités d'action pédagogique. Cette nouvelle perspective professionnelle a impliqué de sortir de sa zone de confort et de reconnaître que, malgré les efforts d'innovation, certaines pratiques actuelles persistent. Ainsi, le laboratoire pédagogique a acquis un rôle central dans cette réflexion, devenant l'espace où l'on teste, reconstruit et redéfinit l'identité enseignante.

Le document s'articule autour de quatre dimensions essentielles du stage, à savoir la pratique pédagogique, en tant qu'espace de planification, d'intervention et de réflexion, les activités d'intervention dans la communauté scolaire, qui renforcent le dynamisme éducatif, les activités d'intégration dans l'environnement, qui élargissent l'apprentissage à des contextes non formels, et les actions à caractère scientifique et pédagogique, qui articulent la recherche, la production de connaissances et la pratique enseignante. Dans leur ensemble, ces dimensions offrent une vision intégrée du parcours vécu et des processus de formation qui ont émergé tout au long du stage.

Au cours de cette expérience, les élèves ont été mis au défi de développer leur autonomie et leur capacité à réfléchir de manière critique sur les apprentissages réalisés. L'objectif était de faire de l'éducation physique un espace de développement intégral, en valorisant la compétence d'apprendre à apprendre et en promouvant consciemment des habitudes de vie saines, considérées comme des éléments centraux d'une formation qui dépasse la dimension technique et tactique. Parallèlement, ce parcours a permis de consolider un ensemble diversifié d'outils pédagogiques, méthodologiques et numériques, dont l'applicabilité a été testée dans la pratique. La réflexion s'est imposée comme l'axe structurant de ce processus, à travers une dynamique théorique et pratique, permettant de soutenir une redéfinition pédagogique consciente et fondée.

Mots-clés: Stage pédagogique; Identité professionnelle; Innovation pédagogique; Éducation physique; Développement complet.

Resumée

El presente informe de prácticas pedagógicas refleja un proceso de construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente, marcado por la reflexión crítica, la incertidumbre y la superación de los retos que surgieron a lo largo de las prácticas. Este proceso se asumió como un movimiento continuo entre cuestionar prácticas, redefinir intencionalidades y descubrir nuevas posibilidades de acción pedagógica. Esta nueva perspectiva profesional implicó salir de la zona de confort y reconocer que, a pesar del esfuerzo por innovar, algunas prácticas del patrón actual persisten. Así, el laboratorio pedagógico adquirió un papel central en esta reflexión, convirtiéndose en el espacio donde se ensaya, reconstruye y redefine la identidad docente.

El documento se organiza en cuatro dimensiones esenciales de las prácticas, a saber, la Práctica Docente, como espacio de planificación, intervención y reflexión; las Actividades de Intervención en la Comunidad Escolar, que refuerzan el dinamismo educativo; las Actividades de Integración en el Entorno, que amplían el aprendizaje a contextos no formales, y las Acciones de Naturaleza Científico-Pedagógica, que articulan la investigación, la producción de conocimiento y la práctica docente. En su conjunto, estas dimensiones ofrecen una visión integrada del recorrido vivido y de los procesos formativos que surgieron a lo largo de las prácticas.

A lo largo de esta experiencia, se desafió a los alumnos a desarrollar su autonomía y su capacidad de reflexionar críticamente sobre lo aprendido. Se buscó que la Educación Física se afirmara como un espacio de desarrollo integral, valorando la competencia de aprender a aprender y promoviendo conscientemente hábitos de vida saludables, entendidos como elementos centrales de una formación que va más allá de la dimensión técnico-táctica. Paralelamente, este recorrido permitió la consolidación de un conjunto diversificado de herramientas pedagógicas, metodológicas y digitales, cuya aplicabilidad se probó en la práctica. La reflexión se convirtió en el eje estructurante de este proceso, a través de la dinámica teórico-práctica, lo que permitió sustentar una redefinición pedagógica consciente y fundamentada.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Identidad profesional; Innovación pedagógica; Educación física; Desarrollo integral.

Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento	3
2.1. Enquadramento do Estágio Pedagógico	3
2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico	4
2.3. Enquadramento Contextual – Caraterização da Escola	6
2.4. Enquadramento Contextual – Caraterização Global da Turma.....	9
3. Prática Letiva	13
3.1. Conceitos e instrumentos em Análise.....	13
3.1.1. O Professor de EF: Um Processo de Construção	13
3.1.2. A Avaliação	16
3.1.3. Planeamento Anual.....	21
3.1.4. Construção e Planeamento das Unidades Didáticas	37
3.1.5. Planos de aula.....	40
3.1.6. Metodologias e estratégias didático pedagógicas.....	43
3.2. Assistências às Aulas.....	54
3.3. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem da Turma do Secundário	56
3.3.1. O Laboratório Pedagógico: Uma Experiência Inovadora	56
3.3.2. Gestão e Controlo de Situações	63
3.3.2.1. Individualização do Ensino para um Aluno com Atestado Médico.....	65
3.4. Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem da Turma do 2º Ciclo.....	69
4. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	73
4.1. Projetos de Investigação e Cariz Científico-Pedagógico	73
4.2. Atividades de Promoção Desportiva Interna.....	75
4.3. Atividades Interdisciplinares e de Enriquecimento Curricular	78
4.4. Atividades de Integração Cultural e Inclusiva	79
4.5. Atividades de Adaptação ao Meio	80
4.6. I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola	81

5.	Atividades de Integração no Meio	88
5.1.	Atividades no Âmbito da Direção de Turma.....	89
5.1.1.	Caraterização da Turma	90
5.2.	Acantonamento no Montado do Pereiro	99
5.2.1.	Enquadramento	99
5.2.2.	Planificação do Acantonamento.....	100
5.2.3.	Planificação da Atividade pela Turma Atribuída	103
5.2.4.	Segurança	105
5.2.5.	Interação com a Comunidade Escolar	106
5.2.6.	Concretização.....	106
5.2.7.	Reflexão	108
5.3.	Atividade de <i>Paintball</i>	110
5.3.1.	Enquadramento	110
5.3.2.	Planificação da Atividade	111
5.3.3.	Concretização.....	112
5.3.4.	Reflexão	113
6.	Atividades de Natureza Científico-Pedagógica	115
6.1.	Ação Científico Pedagógica Individual	116
6.1.1.	Enquadramento	116
6.1.2.	Objetivos	117
6.1.3.	Planeamento e Concretização.....	117
6.1.4.	Reflexão	119
6.2.	Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	120
6.2.1.	Enquadramento	120
6.2.2.	Objetivos	121
6.2.3.	Planeamento e Organização	121
6.2.4.	Reflexão	123
6.2.5.	Módulo 4 – Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na Escola: Estudo Exploratório - Operacionalização	125

7. Considerações Finais	128
8. Referências.....	132
9. Apêndices.....	145
10. Anexos.....	243

Índice de Figuras

Figura 1 - Planograma Anual do GDEF.....	25
Figura 2 - Organograma da Distribuição Temporal das UD's Anuais.....	34
Figura 3 - Diagrama da Distribuição Temporal das UD's do 1º Período.	34
Figura 4 - Organograma da Distribuição Temporal das UD's do 2º Período.....	35
Figura 5 - Organograma da Distribuição Temporal das UD's do 3º Período.....	35
Figura 6 – “Spectrum structure since the 2nd edition of Teaching Physical Education” (Sicilia-Camacho & Brown, 2008).	50
Figura 7 - Alguns Momentos da Entrega de Prémios de Final de Ano.....	61
Figura 8 - Screenshot das Aplicações Mencionadas.....	61
Figura 9 - Foto da Equipa de professores da escola no Torneio de Voleibol de Praia Interescolar.	77
Figura 10 - Foto do Culminar do Jogo de Basquetebol de Professores e Colaboradores.	84
Figura 11 - Momento de Jogo com Montagem da Tabela e Quadro Eletrónico Oficial.	85
Figura 12 - Vencedores do I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola.	86
Figura 13 - Exemplo de Prémio do Torneio com o Logotipo do Cartaz Patrocinada Pelo Clube Escola (T-shirt de 3º Classificado).	86
Figura 14 - Lembranças Simbólicas do Acontonamento no Montado do Pereiro Elaboradas pelos Alunos.	90
Figura 15 - Fotos Retiradas nos Pontos do Percorso das Fotos.	103
Figura 16 - Exemplos das Pinturas Utilizadas nos Puzzles.....	104
Figura 17 - Momentos da Chegada ao Montado do Pereiro.....	107
Figura 18 - Momentos Adquiridos Pré-Jantar e Jantar.	107
Figura 19 - Momento Conjunto das Duas Equipas, Após a Montagem do Equipamento.	112
Figura 20 - Momentos Captados no Decorrer da Atividade.....	113
Figura 21 - Foto dos Professores Estagiários Intervenientes na Dinamização da ACPC.	127

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Instalações Desportivas da Escola e Respetiva Designação.....	6
Tabela 2 - Sistema de Roulement Atribuído das Instalações Desportivas.	7
Tabela 3 - Tipos de feedback mais adequados às perspetivas cognitivista e construtivista na Educação Física (adaptada de Treschman et al. 2024).....	52
Tabela 4 - Objetivos da Intervenção na Turma do 2º Ciclo.	70
Tabela 5 - Cronograma Referente aos Conteúdos a Serem Abordados na Turma do 6 Ano.	71
Tabela 6 - Horas de Campo no EFERAM-CIT e as Respetivas Funções.	74
Tabela 7 - Materiais Inerentes ao Planeamento da Atividade do Acontonamento.....	101
Tabela 8 - Distribuição das Tarefas de Planeamento do Acontonamento.	102

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos Alunos da Turma.....	91
Gráfico 2 - Distribuição por Género da Turma.....	91
Gráfico 3 - Meio de Transporte Casa - Escola.....	92
Gráfico 4 - Concelho de Residência dos Alunos.	92
Gráfico 5 - Habilitações Literárias dos EE.....	92
Gráfico 6 - Constituição do Agregado Familiar da Turma.	92
Gráfico 7 - Apoio Social Escolar dos Alunos.	92
Gráfico 8 - Situação Laboral dos EE.....	92
Gráfico 9 - Problemas de saúde.	94
Gráfico 10 - Perceção do Aluno Sobre o Estado de Saúde.....	94
Gráfico 11 - Perceção Individual em Relação à AF.....	95
Gráfico 12 - Perceção Sobre a Atividade Física.....	95
Gráfico 13 - Prática Desportiva dos Alunos.....	95
Gráfico 14 - Prática da AF Pelo Menos 60 mins Excluindo a EF.	95
Gráfico 15 - Concordância com as Atividades Sedentárias.....	95
Gráfico 16 - Atividades Desportivas Mais Praticadas Pelos Alunos.....	95
Gráfico 17 - Perceção Sobre a Escola.....	97
Gráfico 18 - Perceção enquanto Aluno.	97
Gráfico 19 - Perceção Sobre a EF.....	97
Gráfico 20 - Perceção Enquanto Aluno na EF.....	97
Gráfico 21 - Perceção dos Alunos Sobre a Pertinência da EF no Currículo Escolar....	97
Gráfico 22 - Perceção dos Alunos Sobre a Importância da EF no Currículo Escolar... 97	97

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Avaliação da Turma do 11º Ano.....	145
Apêndice 2 - Planeamento Anual Inicial.	152
Apêndice 3 - Planeamento Anual Final.	159
Apêndice 4 - Calendário Anual da Turma do 11º Ano.....	170
Apêndice 5 - Exemplo de Unidade Didática Anual.	171
Apêndice 6 - Exemplo de Unidade Didática Trimestral.....	187
Apêndice 7 - Exemplo de Plano de Aula do 1º Período.....	195
Apêndice 8 - Exemplo de Plano de Aula do 3º Período.....	198
Apêndice 9 - Fichas de Observação Para as Assistências às Aulas.	200
Apêndice 10 - Fitness Challenge Book.	205
Apêndice 11 - Mapa da Escola com o Referencial Simbólico das Coordenadas Geográficas.	209
Apêndice 12 - Cartaz do I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola.....	210
Apêndice 13 - Documentos Respetivos ao I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola.....	211
Apêndice 14 - Apresentação da Caraterização da Turma ao Concelho de Turma.....	217
Apêndice 15 - Documento Informativo para os EE e Alunos Acerca do Acantonamento.	222
Apêndice 16 - Instrumento ACPI.....	228
Apêndice 17 - Artigos da ACPI e ACPC.	236
Apêndice 18 - Apresentação da ACPC.	237

Índice de Anexos

Anexo 1 – Material em Uso, em stock e mobilizado para o Ginásio Central, respetivamente para a EF.	243
Anexo 2 - Questionário Acerca da Reflexão Final Sobre as Experiências na EF e os Respetivos Resultados.	245

Lista de Siglas e Abreviaturas

ACPC - Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Atividade Física

ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas

DE – Desporto Escolar

DR – Desportos de Raquetes

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

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

EP – Estágio Pedagógico

FIBA – Federação Internacional de Basquetebol

GA – Ginástica de Aparelhos

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

GR – Ginástica Rítmica

IFCN – Instituto das Florestas e da Conservação da Natureza

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MD – Modelo Desenvolvimental

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

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo Escolar

PL – Prática Letiva

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

SRE – Secretaria Regional da Educação

TASRAM-CIT – Os Tablets, Atividade Física e Saúde dos Alunos da Região
Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar

TGfU – Teaching Games for Understanding

TM – Ténis de Mesa

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

UF – *Ultimate Frisbee*

UMa – Universidade da Madeira

1. Introdução

A identidade profissional docente é um processo dinâmico, permanentemente em construção e marcado pela reflexão crítica sobre a prática. Este percurso traduz-se, antes de mais, na capacidade de atribuir significado às experiências, problematizá-las e delas retirar aprendizagens que consolidam uma identidade profissional consciente e coerente com os valores educativos que orientam a ação, num processo sistemático de definição e redefinição. É no confronto com a realidade da escola, com os desafios inesperados e com a diversidade dos alunos que o professor se vê obrigado a repensar as suas certezas, a reconstruir-se e a assumir a docência como um caminho de transformação pessoal e social (Halal Orfali et al., 2024; Pires et al., 2019).

Houve, assim, uma clara tentativa de inovar perante a definição da minha identidade profissional, num processo em que a acumulação de experiências, embora ainda incipiente, constituiu uma oportunidade única de evolução. Sendo este o meu primeiro ano de lecionação, todo o percurso foi marcado pela necessidade de enfrentar o desconhecido e de me reconstruir constantemente. Como estabelece Lopes (2022), enquanto educadores, é essencial abandonar a zona de conforto e experimentar sair dos trilhos que muitos ainda julgam ser únicos e eternos. A própria atividade de estágio traduz, por si só, essa saída do previsível, exigindo a capacidade de questionar práticas estabelecidas e de ensaiar novas formas de olhar para o ensino.

Entende-se por trilhos únicos e eternos, metodologias que traduzem a permanência de “ideias feitas” e de um imobilismo pedagógico que assume, quase por automatismo, que “só existe um caminho” e que equacionar alternativas é “perder tempo” (Lopes, 2022). O autor concretiza a crítica através de conceções redutoras centradas na “higienização do corpo”, onde os “músculos” parecem prevalecer sobre os “neurónios”, e através da ideia “extremamente perigosa” de que “o que interessa é que os alunos se mexam” durante um certo número de minutos, mesmo que isso resulte em tarefas descontextualizadas e pouco significativas, sem que há interpretação e reflexão.

Neste sentido, a inovação pedagógica assumiu-se como uma tentativa de eixo central do meu desenvolvimento, no intuito de impactar não só a minha identidade profissional, como os alunos. Lopes et al. (2015), delineiam o ensino como um verdadeiro laboratório pedagógico, no qual a inovação não é um acaso, mas o resultado de uma prática investigativa, crítica e criativa. Inovar não significa necessariamente inventar algo inédito, mas, muitas vezes, reinterpretar e aplicar de forma criativa estratégias já conhecidas (Pietsch et al., 2024), adaptando-as às necessidades concretas dos alunos e ao contexto da escola.

Através destas práticas diferenciadas, procurou-se, por conseguinte, desenvolver neles não apenas competências técnicas ou motoras, mas sobretudo a capacidade de aprender a aprender, tornando-os sujeitos ativos na construção do seu próprio percurso. Ao serem desafiados a refletir sobre as suas escolhas, emergiu a consciência de que a Educação Física (EF), pode ser um espaço de formação integral, componentes cognitiva, psicomotora e sócio-afetiva. Este percurso fomentou, igualmente, a ambição pela procura de hábitos de vida saudáveis, entendidos não como mera imposição, mas como resultado de uma aprendizagem.

Este relatório organiza-se em torno de um percurso profundamente reflexivo, onde a relação semântica teórico-prática prevalece num processo de comparação e reflexão iminente, no intuito de dar sentido às experiências vividas ao longo do estágio. Através da análise crítica das aprendizagens, dos desafios enfrentados e das estratégias mobilizadas, procura-se não apenas relatar factos, mas sobretudo compreender como cada momento contribuiu para a construção da minha identidade profissional e para a transformação das práticas pedagógicas na EF, bem como o valor que esta pode incumbir nos alunos como disciplina inerente ao processo de construção do professor e do aluno.

Este relatório pretende ser um espaço de partilha de inquietações, descobertas e roturas, evidenciando a forma como a docência pode constituir-se como um processo de reinvenção contínua. Pretendeu-se sistematizar e tornar explícitos os procedimentos e recursos pedagógicos mobilizados ao longo do estágio, de modo a que o professor estagiário e o leitor deste relatório, disponham de uma panóplia de ferramentas pedagógicas, para eventual replicação e/ou reinterpretação. Pressupõem-se uma articulação conceptual entre o desenvolvimento profissional do professor estagiário, a formação integral dos alunos e os contributos produzidos para a escola e para a universidade. Cada capítulo, traduz a tentativa de uma valorização da inovação pedagógica, da formação integral dos alunos e da construção de uma prática intencional sobre os hábitos de vida saudável.

2. Enquadramento

2.1. Enquadramento do Estágio Pedagógico

O Estágio Pedagógico (EP) concretizou-se como um processo formativo abrangente, no qual todas as dimensões da prática docente foram concebidas de forma articulada e coerente. Longe de se restringir ao momento de lecionar, este envolveu fases prévias de planificação, a observação e análise reflexiva posterior e a participação em múltiplos contextos educativos, permitindo responder às exigências de um ensino crítico e transformador, como indicado por Júnior et al. (2021).

A intervenção desenvolvida assumiu-se como uma construção progressiva e situada, profundamente influenciada pelo contexto escolar e pelas necessidades específicas identificadas ao longo do ano letivo.

A vertente da prática letiva (PL), núcleo central do estágio, foi sustentada por um planeamento anual flexível, delineado com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina e nas orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). A avaliação diagnóstica inicial constituiu um momento determinante para orientar a seleção de metodologias e estratégias diferenciadas, corroborando com o que defendem Teixeira et al. (2018), quanto à importância de compreender o ponto de partida dos alunos para promover aprendizagens mais significativas. Apesar de se tratar de uma turma de continuidade, pelo que, à priori, possuiríamos informação do ano letivo anterior, surgiu a necessidade de identificar alguns parâmetros diagnósticos, as matérias lecionando no ano anterior não precisavam ser revisitadas.

As diferentes unidades didáticas (UD), nomeadamente, Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), Futebol/*Tag Rugby*, Voleibol, *Ultimate Frisbee* (UF), Ginástica Rítmica (GR), Ginástica de Aparelhos (GA), Aptidão Física, Desportos de Raquete (DR) e Orientação, foram trabalhadas com recurso a modelos de ensino como o Teaching Games for Understanding (TGfU) e o Modelo Desenvolvidor (MD), promovendo o progresso técnico-tático e o desenvolvimento social e pessoal dos alunos.

A caracterização das turmas revelou-se um instrumento essencial para uma intervenção pedagógica ajustada, permitindo identificar capacidades e necessidades de ordem física, mas também aspetos emocionais, sociais e relacionais. Como salientam Pozas et al. (2021), uma abordagem centrada na diferenciação pedagógica favorece a inclusão e o bem-estar, reforçando a motivação e o envolvimento. Este processo manteve-se dinâmico, sendo alvo de revisões e ajustes sempre que surgiam novas informações ou mudanças no perfil do grupo.

Foram ainda concebidas, estratégias adaptadas para uma aluna com ausência prolongada, justificada por motivos de saúde, de modo a assegurar a continuidade pedagógica e uma avaliação equitativa. Esta intervenção foi coerente com o princípio de inclusão educativa defendido no Projeto Educativo Escolar (PEE) (Conselho da Comunidade Educativa, 2021), garantindo que as barreiras à participação não se traduzissem em desigualdades de aprendizagem.

As atividades de integração no meio escolar e as ações de intervenção na comunidade escolar desempenharam um papel igualmente estruturante no estágio. A organização e dinamização do *Acantonamento no Montado do Pereiro*, em articulação com outros estagiários e professores da escola, constituiu um exemplo de prática educativa não formal, promotora de valores como a cooperação, a autonomia e a responsabilidade. Iniciativas como o *I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3*, evidenciaram o potencial da EF para fortalecer laços comunitários, dinamizar a vida escolar e incentivar a participação ativa dos alunos, corroborando com Vasconcelos et al. (2018) sobre a importância do trabalho colaborativo na formação docente.

As ações de natureza científico-pedagógica desenvolvidas, individual e coletiva, representaram momentos de aprofundamento e partilha de conhecimento, articulando saberes académicos e experiências práticas. O facto de algumas propostas terem sido posteriormente aplicadas por outros docentes e núcleos de estágio, reforça a sua pertinência, relevância e aplicabilidade no contexto escolar.

Assim, o percurso desenvolvido não se traduziu num conjunto de ações isoladas, mas num processo de formação intencional e progressivo, em que cada dimensão do estágio potenciou as restantes. A articulação entre a PL, os projetos de integração, as iniciativas comunitárias e as atividades científico-pedagógicas, permitiu uma experiência formativa completa, coerente com as exigências do MEEFEBS e com uma visão de EF inclusiva e promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

O início do EP foi marcado por emoções contrastantes. Embora a ansiedade e a incerteza estivessem presentes, manteve um entusiasmo genuíno em corresponder, de forma consistente, às exigências e responsabilidades desta etapa formativa. Consciente de que esta etapa representava uma transição entre a formação académica e a prática profissional, tive como intenção corresponder às expectativas dos orientadores e, acima de tudo, dos alunos, que se afirmaram como o verdadeiro centro da minha intervenção pedagógica.

Desde o primeiro momento, procurámos encarar cada desafio como uma oportunidade de crescimento, dos quais surgiram obstáculos e imprevistos, sendo compreendidos como parte integrante do processo, incentivando-nos a desenvolver estratégias de resolução. Esta abordagem visou, simultaneamente, assegurar a qualidade da intervenção em contexto de ensino e manter a coerência das nossas decisões pedagógicas, ajustando-as aos nossos princípios e às especificidades do contexto, de modo a responder eficazmente às exigências diárias da docência.

As expectativas para este estágio estruturaram-se em três eixos essenciais: a construção de uma relação próxima e baseada no respeito com as turmas, a promoção de aprendizagens significativas nas matérias previstas para o ano letivo e o fortalecimento de competências pedagógicas sólidas, capazes de sustentar a futura atividade profissional. Considerámos essencial que os alunos adquirissem conhecimentos e habilidades e desenvolvessem uma relação positiva com a disciplina de EF, reconhecendo o seu valor na formação integral.

Este período de estágio foi vivido como uma oportunidade singular para consolidar e expandir as competências adquiridas ao longo da formação inicial, confrontando-me com a realidade complexa e dinâmica do contexto escolar, ciente de que não voltarei a ter uma experiência semelhante. Refiro-me ao apoio de uma colega de estágio, que observou as minhas aulas e formulou críticas construtivas ao longo do ano, a um professor experiente, que me orientou da melhor forma possível, permitindo-me explorar a atividade profissional com autonomia sob a sua supervisão e a dois orientadores científicos, que, de forma incansável, auxiliaram na fundamentação da minha prática profissional em contexto real.

Para além de servir de palco à aplicação do conhecimento prévio, constituiu igualmente um espaço de descoberta e afirmação da minha identidade profissional, sempre ancorada no compromisso com uma educação inclusiva, de qualidade e promotora do desenvolvimento global dos alunos.

O estágio desenvolveu-se de forma integrada, pautado por uma objetividade e coerência que tornam complexa a análise isolada das suas diferentes vertentes. Para compreender plenamente o alcance e os resultados obtidos, é imprescindível considerar o contexto que os sustentou e potenciou.

2.3. Enquadramento Contextual – Caracterização da Escola

A caracterização da escola, embora possa parecer, à primeira vista, um exercício simples, revelou-se um processo integrante e imprescindível, exigindo mais do que a mera descrição física e organizacional. Envolve compreender as dinâmicas humanas, a cultura institucional e os valores que sustentam o quotidiano educativo. Após a definição da instituição onde decorreria o estágio, foi-nos atribuída a tarefa de recolher e analisar informação relevante, com o intuito de conhecer a realidade na qual iríamos intervir.

A primeira etapa consistiu na consulta de documentos estruturantes, como o PEE, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, complementada por informações recolhidas junto de professores estagiários dos anos anteriores. Estes recursos forneceram dados essenciais sobre a origem e a estrutura organizacional da escola, os órgãos de gestão, os recursos humanos e materiais, bem como sobre a forma como a missão da escola se concretiza na prática.

Antes do início das atividades letivas, foi realizada uma visita guiada que permitiu conhecer em detalhe os espaços escolares: áreas administrativas, salas de aula, espaços de convívio e, especialmente, as instalações (Tabela 1) e equipamentos desportivos (Anexo 1). O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) conta com um gabinete próprio e beneficia do apoio de auxiliares de ação educativa, destacados para a gestão de espaços e materiais.

Instalação Desportiva/Designação	Descrição
Campo 2	(1) Com tipologia de campo de futebol de 7, dividido em 3 espaços com 8 balizas; (2) Piso de relva sintético e bancadas de cimento;
Campo 3	(1) Espaço anexo ao lado do campo 2 com 2 cestos de basquetebol; (2) Piso de alcatrão;
Campo 4	(1) Campo anexo à antiga piscina com 2 cestos de basquetebol e possível colocação de redes de voleibol; (2) Piso sintético verde e bancadas de cimento;
Campo 5	(1) Campo anexo ao pavilhão com 2 cestos de basquetebol; (2) Piso de alcatrão;
Espaço 6	(1) Pátio/Jardim central da escola; (2) Permite atividades de ginásio ao ar livre, parkour, iniciação à escalada, entre outros; (3) Piso de relva natural;
Ginásio Central	(1) Edifício central da escola; (2) Ginástica de solo e aparelhos; (2) Ginástica Rítmica;
Pavilhão Gimnodesportivo	(1) Infraestrutura coberta, com piso adequado, destinada à prática de diversas modalidades desportivas, bancadas e materiais específicos para treino e competição.
Ginásio de musculação	(1) Espaço equipado com máquinas, pesos livres e acessórios destinados ao treino de força, resistência e desenvolvimento muscular.

Tabela 1 - Instalações Desportivas da Escola e Respetiva Designação.

O sistema de *roulement* das instalações (Tabela 2), definido no início de cada ano letivo pelo GDEF, garante que todos os docentes e turmas usufruem equitativamente das diferentes valências ao longo do ano. A qualidade e diversidade de recursos constituem uma mais valia para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem ricas e diversificadas. Contudo, face às limitações pontuais de recursos e à necessidade de garantir continuidade e qualidade das aprendizagens, recorreu-se, em momentos específicos, a materiais alternativos e à recriação de contextos com recursos limitados, promovendo a adaptação didática e a criatividade pedagógica.

DIA		2ª FEIRA													
H O R A S	PROFESSOR	A N O	T U R M A	1º ROT 13/9 a 29/11 2024				2º ROT 2/12 a 28/2 24-25				3º ROT 6/3 a 6/6 2025			
				CP	MOD	BALN.		CP	MOD	BALN.		CP	MOD	BALN.	
						F	M			F	M			F	M
10:00 11:30	/PEDRO	11º		P2	DC			P2	VOLEIBOL			4	BASQ		
				2	FUTEBOL			P1	VOLEIBOL			3	OUTRA		
				P1	TM			1	GAP			P2	OUTRA		
				1	GAP			2	OUTRA			P1	TM		
				2	FUT/ATL			P3	ATL/DAN			P3	DAN/ACR		
				P3	DANÇA			3	OUTRA			2	TC		
				4	BASQ			2	TC			2	OUTRA		
				2	TC			4	BASQ			2	FUTEBOL		
				GM	DAN.RC.H			GM	DAN.RC.H			GM	DAN.RC.H		

DIA		4ª FEIRA													
H O R A S	PROFESSOR	A N O	T U R M A	1º ROT 13/9 a 29/11 2024				2º ROT 2/12 a 28/2 24-25				3º ROT 6/3 a 6/6 2025			
				CP	MOD	BALN.		CP	MOD	BALN.		CP	MOD	BALN.	
						F	M			F	M			F	M
10:00 11:30	/PEDRO	11º		P3	DANÇA			3	BASQ			P2	DC		
				P2	DC			P2	VOLEIBOL			3	BASQ		
				P1	DANÇA			2	FUTEBOL			4	VOLEIBOL		
				2	OUTRA			1	DANÇA			2	FUTEBOL		
				4	VOLEIBOL			2	FUTEBOL			2	OUTRA		
				2	FUT/APF			P1	TM/ATL			P1	DAN/ACR		
				2	FUTEBOL			P3	ACR			P3	DANÇA		
				1	DAN/APF			4	BASQ/OR						

Tabela 2 - Sistema de *Roulement* Atribuído das Instalações Desportivas.

Para além das estruturas físicas, a escola distingue-se pela diversidade e vitalidade das suas atividades extracurriculares, promovendo a participação dos alunos em clubes, núcleos e projetos ligados à cidadania, cultura e desporto. O Desporto Escolar (DE), em particular, disponibiliza aos estudantes a oportunidade de integrar em equipas de diferentes modalidades, fomentando hábitos de vida saudável, espírito de equipa e sentido de pertença.

O Plano Anual de Atividades da EF contempla eventos como torneios interturmas, semanas multidesportivas, atividades náuticas e saraus de ginástica, que enriquecem a experiência formativa e fortalecem a ligação entre a disciplina e a comunidade escolar.

O contacto com a equipa diretiva, com o GDEF e com a direção de turma atribuída, reforçou a percepção de que a escola privilegia uma abordagem colaborativa, inclusiva e aberta à inovação. Desde o início da prática de ensino supervisionada, a integração no GDEF revelou-se fluida e natural, fruto de um ambiente colaborativo e acolhedor promovido pelos docentes da escola. A postura de abertura, a disponibilidade para apoiar e a inclusão nas dinâmicas do departamento, foram determinantes para uma adaptação célere ao contexto educativo. Este acolhimento ganhou expressão adicional devendo-se a interesses partilhados e experiências anteriores, bem como a ligação à modalidade de basquetebol e o contacto prévio com alguns docentes, pela postura aberta e pela interação positiva que estabelecemos com o grupo, fatores que favoreceram a criação de laços de proximidade e confiança.

Ao longo do EP, estabeleceu-se uma relação de trabalho marcada pela cooperação e pela partilha de responsabilidades, fortalecida pela dinâmica que procurámos conferir à escola e que pretendemos manter ao longo da nossa carreira docente, sendo o EP um contexto privilegiado para a potenciar, pela sua natureza formativa e colaborativa. A valorização do nosso contributo como estagiários foi evidenciada, não só no plano das interações diárias, mas também no reconhecimento formal e simbólico do nosso papel no seio da comunidade escolar.

Inerentes aos aspetos abordados anteriormente, foram frequentes as situações em que o GDEF disponibilizou espaços, materiais e ajustou horários para viabilizar projetos e atividades, como o *I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3* ou a dinamização de eventos multidesportivos. Paralelamente, a troca de documentos, sugestões metodológicas e estratégias de ensino, bem como a possibilidade de assistir a aulas de diferentes professores, permitiu ampliar o repertório pedagógico e desenvolver uma prática mais fundamentada e diversificada.

A caracterização da escola permitiu compreender o contexto institucional e os recursos que sustentaram a intervenção pedagógica, constituindo a base para interpretar as práticas e decisões tomadas ao longo do estágio. Contudo, para uma visão mais completa, foi necessário considerar também o grupo de alunos com o qual se trabalhou, cuja análise global serviu de referência para a planificação da PL. A caracterização da turma, que se apresenta de seguida, será aprofundada mais adiante, no âmbito da reflexão sobre as atividades desenvolvidas em direção de turma.

2.4. Enquadramento Contextual – Caracterização Global da Turma

Atendendo à diversidade que caracteriza determinados contextos educativos contemporâneos, a prática docente é continuamente desafiada a valorizar as particularidades individuais dos alunos e a promover ambientes de aprendizagem inclusivos. Tal como defendem Pozas et al. (2021), a diferenciação pedagógica favorece não só a inclusão, mas também o bem-estar e a autoperceção positiva dos estudantes. A caracterização da turma é um passo fundamental para compreender de forma aprofundada o grupo de alunos, permitindo preparar uma intervenção pedagógica alinhada com as suas reais necessidades, interesses e capacidades.

A recolha de informação foi realizada através de vários instrumentos e fontes complementares, destacando-se os dados obtidos no âmbito do projeto Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT), instrumentos estes que poderão ser aplicados no futuro para continuar a monitorizar a PL. O facto de se tratar de uma turma de continuidade permitiu aceder a registos do ano letivo anterior, possibilitando uma leitura mais aprofundada. A este levantamento juntou-se a consulta da plataforma PLACE, que forneceu dados administrativos e de saúde relevantes, bem como o contributo direto do orientador cooperante e dos professores representantes da direção de turma.

A turma de 11.º ano, constituída por 20 alunos, apresenta uma composição marcadamente feminina (85%). O levantamento inicial de dados, permitiu uma recolha inicial de informação que traçou o perfil demográfico da turma, possibilitando igualmente identificar aspetos críticos ao nível da saúde e da condição física, destacando-se as patologias, nomeadamente, a obesidade, a asma, a dislexia, a depressão, as cefaleias e hipersensibilidade auditiva.

A obesidade é atualmente considerada um dos principais desafios de saúde pública do século XXI, com particular incidência entre crianças e adolescentes. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2025), mais de 390 milhões de crianças e jovens apresentavam excesso de peso ou obesidade em 2022, fenómeno este que apresenta implicações não só para a saúde física e mental, mas também para o desempenho escolar e o bem estar social.

Na tentativa de mitigar esta problemática, a EF tem vindo a ser apontada como uma via privilegiada de intervenção, devido à sua natureza pedagógica e promotora de estilos de vida saudáveis. González-Calvo et al. (2022) alertam para os riscos do discurso biomédico na EF, particularmente na forma como a obesidade é abordada,

podendo reforçar estereótipos, prejudicar a autoestima dos alunos e, por sua vez, desvalorizar aspetos como a inclusão, a cidadania ou a literacia corporal.

Jerónimo et al. (2024), demonstram que os efeitos do exercício físico em adolescentes com obesidade, revelam melhorias na composição corporal e saúde metabólica, como reduções no peso, gordura corporal, LDL e insulina, bem como aumentos na HDL e aptidão cardiorrespiratória. Programas que combinam o treino aeróbio e de resistência mostraram-se eficazes, quando ligados com outras alterações de hábitos de vida nomeadamente alimentares. No entanto, afirmam que é necessário considerar a complexidade do fenómeno da obesidade, cuja origem está muitas vezes relacionada com determinantes sociais, económicos e culturais.

No contexto da lecionação de EF aos alunos com obesidade, é essencial adotar estratégias pedagógicas e metodológicas que garantam a segurança, o bem-estar e a participação ativa de todos os alunos. Um dos principais cuidados prende-se com a necessidade de evitar sobrecarga articular, nomeadamente, nas articulações dos joelhos, tornozelos e coluna, que estão particularmente vulneráveis ao impacto provocado pelo excesso de peso. Por este motivo, deve evitar-se a inclusão de exercícios com movimentos repentinos, descidas acentuadas ou saltos repetitivos. Em alternativa, recomenda-se a priorização de atividades físicas de baixo impacto, tais como circuitos de mobilidade funcional e programas de intervenção com equilíbrio entre exercícios aeróbios e treino de força adaptados às capacidades e limitações dos alunos (Jerónimo et al., 2024).

Outra condição identificada foi a asma que, atualmente, é reconhecida como uma das doenças respiratórias crónicas mais predominantes a nível mundial, afetando cerca de 262 milhões de pessoas, caracterizando-se por uma inflamação crónica das vias aéreas que pode originar episódios recorrentes de dispneia, pieira, opressão torácica e tosse, sobretudo durante ou após exercício físico, em contextos de ventilação intensiva ou ambientes adversos, podendo ocorrer bronco-constricção induzida pelo exercício (Price et al., 2025; WHO, 2024; Williams et al., 2024).

Entre os principais fatores desencadeantes da sintomatologia associada ao esforço destacam-se o exercício intenso, temperaturas baixas, poluição atmosférica e ambientes com elevada concentração de alérgenos. A evidência recente reforça que a prática regular de exercício aeróbio de intensidade moderada a vigorosa, associada ao treino de força e flexibilidade, contribui para um melhor controlo da asma, maior capacidade funcional e melhor qualidade de vida (Price et al., 2025).

Algumas estratégias preventivas foram propostas com o intuito de complementar aquelas já mencionadas, destacando-se a utilização de broncodilatadores de ação rápida cerca de 15 a 20 minutos antes da atividade, a realização de aquecimento e arrefecimento progressivos, evitar fatores desencadeantes como ar frio, poluição ou ambientes com elevada carga de alérgenos (Nyenhuys et al., 2022).

No que concerne à dislexia, entendida como uma perturbação neuro-desenvolvimental que afeta competências de leitura, escrita e decodificação fonológica, apresenta desafios significativos no contexto educativo. A sua manifestação no domínio da EF, embora menos evidente do que nas restantes disciplinas, pode comprometer dimensões como a coordenação motora, a orientação espacial, a memorização sequencial, a compreensão verbal de instruções e dificuldades na coordenação motora (Vasanthi, 2023). Os dados recolhidos pelos autores Shirley e Nair (2024), evidenciam que a maioria dos professores carece de formação específica em dislexia, sendo comum a confusão desta condição com outras dificuldades de aprendizagem.

Para garantir uma abordagem pedagógica eficaz, Vasanthi (2023) recomenda o uso de metodologias multissensoriais, com reforço visual e cinestésico, que apoiem a compreensão e a memorização de instruções, nomeadamente, demonstrações visuais claras e repetidas, uso de pistas visuais no espaço (ex: marcações no chão ou objetos coloridos), divisão das tarefas em etapas simples e progressivas, tempo adicional para a execução das tarefas, *feedback* positivo e orientado para o processo, reforçando o esforço e não apenas o resultado.

Shirley e Nair (2024) destacam também a importância do uso de tecnologias de assistência e adaptações como a simplificação da linguagem verbal, apoio entre pares e avaliações práticas alternativas. Na prática da EF, tal pode incluir o uso de vídeos explicativos, esquemas de orientação com imagens e apoio em grupos pequenos.

A depressão é uma perturbação de saúde mental que afeta o bem-estar físico, psicológico e social, interferindo significativamente nas experiências, expectativas e percepções do indivíduo. Em crianças e adolescentes, estes domínios são moldados pelos diferentes contextos sociais em que estão inseridos, família, pares, escola e comunidade, que influenciam diretamente a sua qualidade de vida relacionada com a saúde. No contexto escolar, é necessário considerar a possível fadiga, desmotivação ou baixa autoestima associadas à depressão (Bermejo-Cantarero et al., 2024).

De acordo com as respostas aos questionários, foi ainda identificado um aluno com episódios de cefaleias e hipersensibilidade auditiva, que, posteriormente, apresentou um atestado médico que o isentou das aulas de EF. Este aluno será

abordado no tópico *Individualização do Ensino para um Aluno com Atestado Médico*, posteriormente.

A identificação de situações particulares de saúde, reforça a importância de compreender a diversidade de condições existentes no seio da turma. Este reconhecimento não se limita à análise de necessidades individuais, mas estende-se à caracterização física e funcional do grupo como um todo, permitindo enquadrar cada aluno no seu contexto real de aptidão e bem estar. Neste sentido, a avaliação da composição corporal assume um papel central, fornecendo dados objetivos que ajudam a definir estratégias pedagógicas adequadas e orientadas para a melhoria do estado geral de saúde e desempenho dos alunos.

A análise da composição corporal da turma revelou que, no Índice de Massa Corporal, a maioria (14) está na zona saudável, embora 5 necessitem de melhoria. Já no que se refere ao perímetro da cintura, 11 estão em valores saudáveis e 7 em risco acrescido e na percentagem de massa gorda, 9 detêm valores recomendados e 10 acima do ideal.

No que concerne à aptidão cardiorrespiratória, 8 alunos encontram-se na zona saudável, 10 precisam de melhorar e 1 apresenta perfil atlético. Na velocidade, 11 alunos necessitam de melhorar, 7 estão na zona saudável e 1 é atlético, estando a agilidade, com números semelhantes, 11 precisam de melhorar, 6 estão na zona saudável e 2 são atléticos.

Na força de resistência, os testes de abdominais mostram 8 alunos na zona saudável e 11 a necessitar de melhoria, nas flexões de braços, 15 precisam de melhorar, 3 estão na zona saudável e 1 no perfil atlético, evidenciando fragilidades nesta componente. Na força explosiva dos membros inferiores, o salto em comprimento apresenta 10 alunos na zona saudável, 3 atléticos e 6 a necessitar de melhoria. Na impulsão vertical, 9 estão na zona saudável, 5 atléticos e 4 precisam de melhorar.

Na flexibilidade, o teste *sit and reach* mostra 6 alunos na zona saudável, 2 atléticos e 11 abaixo do recomendado. Já na flexibilidade de ombros (direita e esquerda) todos os alunos apresentam resultados saudáveis.

Por fim, a análise sociométrica aponta para um grupo com relações maioritariamente positivas, mas com alguns casos de isolamento e exclusão persistente e, além disso, a formulação de grupos reduzidos coesos. Embora existam alunos com elevada aceitação social e potencial para funcionar como mediadores, a presença de dinâmicas de rejeição indica a pertinência de estratégias cooperativas.

3. Prática Letiva

3.1. Conceitos e instrumentos em Análise

O atual processo pedagógico está esgotado e carece de um processo de rutura profundo. A escola continua a preparar os alunos “para o passado”, sustentada na memorização e reprodução, no momento em que o ensino deveria promover o espírito crítico, a autonomia, a criatividade e a capacidade de adaptação. O desporto, especificamente, a EF, poderá ser uma ferramenta de transformação pedagógica, sendo que os professores deverão ser catalisadores de processos de amadurecimento, e não meros transmissores de conhecimento (Lopes, 2015).

De acordo com Lopes (2015, p. 137), quando mencionada a prática docente, este entende que:

Mas não se pense que para fazer uma rutura se tem de mudar tudo - por vezes “basta” que cada um deixe cair as suas certezas, tenha abertura para verdadeiramente ouvir e discutir outras alternativas e perspetivas - definindo assim o seu caminho e objetivos visados.

É através deste exercício de abertura intelectual e de escuta, apoiado pelo contributo dos meus orientadores e da minha colega de estágio, que se procurou estabelecer a ponte entre a PL vivenciada e os referenciais teóricos que a fundamentam. Desta forma, cada reflexão desenvolvida no relatório não se limita a um registo descritivo, mas assume-se como um diálogo constante entre experiência, investigação e orientação pedagógica, reforçando a construção de uma prática docente crítica e fundamentada.

3.1.1. O Professor de EF: Um Processo de Construção

A identidade docente não é algo inato, resulta de um processo contínuo de construção e reconstrução. Segundo os autores Pires et al. (2019), o EP constitui um momento central neste percurso, funcionando como um espaço de confronto entre a identidade já interiorizada e aquela que se pretende alcançar. É nesta fase que o professor é desafiado a repensar conceções, a questionar práticas e a ensaiar novas

formas de agir em contexto de aula. Este processo, ainda que marcado por tensões e incertezas, abre igualmente caminho a experiências de aprendizagem significativas, que se revelam essenciais para o amadurecimento e consolidação da identidade docente.

Halal Orfali et al. (2024), defendem que a identidade profissional docente não é estática nem se esgota num determinado momento da carreira, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução. Essa identidade forma-se a partir da articulação entre aspetos pessoais, profissionais e institucionais, sofrendo influências desde as experiências familiares e biográficas, até às condições de trabalho e à cultura organizacional da instituição de ensino.

No que concerne à definição da identidade docente, Groenewald e Arnold (2025, p. 455) complementam ainda duas proposições:

Professional identity is an ongoing process where teachers actively define and redefine themselves in multiple ways concerning the demands of their environment and relationships with others in specific contexts.

(...) Teacher agency includes reflection on practice, where teachers 'become more in tune with their sense of self and with a deep understanding of how the self fits into a larger context which involves others'.

Esta reflexão sistemática sobre a prática docente, constituiu o fio condutor do EP e serve agora de base ao relatório de estágio, através do qual se pretende tornar visível a identidade profissional que se foi delineando ao longo do ano letivo.

Como um processo em constante construção, importa compreender de que forma essa identidade se traduz no exercício profissional do professor de EF. O docente não se limita a transmitir conhecimentos ou a organizar atividades, mas deve assumir-se como orientador, mediador e catalisador, isto é, alguém que acompanha, estimula e promove a transformação do aluno, não se limitando ao ensino técnico, mas envolvendo também a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a promoção da autonomia dos alunos (Almada et al., 2008; Lopes, 2015; Lopes et al., 2011).

Deste modo, a identidade docente, anteriormente discutida como construção dinâmica, encontra expressão nas funções que o professor desempenha em contexto de aula, exigindo que este se posicione como agente ativo no processo educativo, capaz de mobilizar metodologias diversificadas e de responder às necessidades dos alunos.

O ensino da EF desenvolve-se sempre em estreita relação com fatores organizacionais que condicionam a ação pedagógica, como horários menos favoráveis, escassez de materiais ou a necessidade de partilha de espaços. Tal como sublinham Williams et al. (2025), estas condicionantes estruturais exercem um impacto direto sobre o trabalho docente, limitando a autonomia do professor e a sua capacidade de implementar práticas de ensino mais significativas e congruentes com os objetivos da disciplina, trabalhando, por vezes, sobre a improvisação.

No estágio, estas situações exigiram criatividade e flexibilidade, transformando limitações em oportunidades de aprendizagem e adaptação. A limitação de espaços e materiais, permutas, cedências, estudos, entre outros, condicionaram significativamente a planificação e a implementação das aulas. Esta realidade, comum a muitos contextos escolares, reforça que o desenvolvimento profissional do estagiário, ocorre num ecossistema marcado por constrangimentos externos, exigindo constante adaptação e resiliência. No entanto, é um fator que considero predominante, que poderá influenciar significativamente a nossa relação com os restantes docentes, consciente de que, no nosso caso, foi uma interação positiva, uma vez que muitas vezes era recíproca a entreaajuda entre nós, estagiários, e os restantes docentes do GDEF.

Nesta linha, o professor de EF não pode ser entendido apenas como transmissor de técnicas ou gestor de atividades, mas sim como um ator em constante confronto com a necessidade de inovar. Como enuncia Lopes (2022), a rotura pedagógica exige uma postura crítica e corajosa, capaz de questionar a cristalização do ensino e de promover alternativas que rompem com o *mais do mesmo*. Este autor evidencia que a escola não pode continuar a preparar os alunos para um passado que já não existe, mas deve, antes, estimular a criatividade, a autonomia e a capacidade de adaptação.

No entanto, Lopes et al. (2014), salientam que a mudança educativa não se alcança através de ajustes superficiais, mas através de uma verdadeira alteração de paradigma, em que a aprendizagem substitui a lógica da reprodução.

Como referem Lopes et al., (2017), as novas tecnologias e os dispositivos de recolha de informação não devem ser vistos como meros acessórios, mas como ferramentas potenciadoras de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de levantar questões. Considero que a escola, e em particular a EF, beneficia de uma integração

criteriosa de recursos e linguagens do cotidiano contemporâneo (por exemplo, ferramentas digitais de apoio ao feedback, registo, entre outras), não como fim em si mesmo, mas como meio para qualificar a relação ensino–aprendizagem. Neste sentido, o foco não está apenas na utilização da tecnologia, mas na educação para o seu uso, crítico e orientado para a aprendizagem. Este potencial foi trabalhado ao longo do EP e está evidenciado nos tópicos respetivos, *O Laboratório Pedagógico: Uma Experiência Inovadora e Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas*.

Enquanto educadores, temos de abandonar a nossa zona de conforto e experimentar sair dos trilhos que muitos ainda julgam ser únicos e eternos (Lopes, 2022, p. 19). É imprescindível referir que a atividade de estágio, é por si só, a saída da zona de conforto e que, por vezes, poderão ascender algumas das raízes mencionadas, apesar da tentativa de alterar o paradigma.

3.1.2. A Avaliação

A avaliação constitui um processo central no ensino, regulando a aprendizagem ao permitir compreender tanto o produto como o processo educativo (Silva et al., 2024).

No contexto da EF, a avaliação deve ser encarada como um ciclo contínuo que integra momentos de diagnóstico, acompanhamento e certificação. Black e Wiliam (1998) defendem que a avaliação, quando incorporada nas rotinas pedagógicas, favorece a aprendizagem ao fornecer feedback constante que permite regular o ensino e orientar o aluno na construção do seu percurso. Destacam ainda, a avaliação formativa como um conjunto de práticas que envolvem ambos os agentes desportivos, alunos e professores, na produção de informação útil, para ajustar o ensino e potenciar a aprendizagem. Embora reconheçam a presença frequente da avaliação sumativa, apontam limitações no seu predomínio, sobretudo quando se reduz à atribuição de classificações, desconsiderando o impacto real sobre o desenvolvimento dos alunos.

No decorrer do EP, procurou-se implementar uma avaliação contínua e sistemática, através da atribuição diária de classificações registadas em tabelas próprias, que permitiram obter uma perceção global do desempenho dos alunos e da sua evolução, tendo uma nota atribuída de 0 a 20, em cada parâmetro dos critérios de avaliação atribuídos pela escola e pelo GDEF. A avaliação sumativa somente possuía uma preponderância de 15% da nota, sendo os restantes 85%, atribuídos a valores como assiduidade, pontualidade, comportamento, cooperação, empenhamento, matérias de ensino e aptidão física. Como exemplo, disponho a avaliação do 1º período em apêndice (Apêndice 1).

Assim, é possível constatar que a avaliação assume, no mínimo, três fases fundamentais: diagnóstica, formativa e sumativa. A estas, autores como Parmigiani et al. (2025), acrescentam a avaliação como aprendizagem, em que o aluno participa ativamente na regulação do seu processo, podendo refletir sobre os respectivos progressos, desenvolver competências de autorregulação, participar ativamente através de autoavaliação e avaliação por pares, estratégias que permitem compreender os critérios de sucesso.

Esta reflexão ganhou especial relevo na minha PL, aquando da aproximação do final do 1.º período. Em debate com o orientador pedagógico, foi-me colocada a questão sobre a pertinência da prática de um docente mais experiente, que, num exercício de autoavaliação com os seus alunos, solicitava que estes debatessem se mereciam ou não determinada nota. Nesse modelo, os alunos apenas recebiam o feedback do professor após a avaliação final das matérias de ensino, ficando a saber o que deveriam ter melhorado apenas quando já não havia oportunidade de o fazer, dado que o período estava a terminar e a disciplina iria transitar para novos conteúdos no 2.º período. O meu orientador questionou-me se não seria mais eficaz fornecer essa informação de forma sistemática e contínua, permitindo que os alunos compreendessem atempadamente o seu estado e tivessem margem real de progressão até ao final do período.

Esta interpelação levou-me a refletir profundamente sobre a minha própria prática. Embora realizasse avaliações diárias e atribuísse grande importância à avaliação contínua em detrimento de um momento final isolado, compreendi que não estava a tornar suficientemente visível para os alunos o valor formativo desse processo. Quando passei a explicitar de forma clara e sistemática o que cada aluno precisava de melhorar, estes começaram a compreender com maior precisão os critérios avaliativos e a reconhecer que o papel do professor de EF não se limita a classificar, mas implica compreender, intervir e transformar.

Como exemplo da proposição precedente, desde o início do ano letivo, foi particularmente evidente a evolução de vários alunos ao nível da condição física, mostrando melhorias expressivas em determinados parâmetros, fruto de uma prática consistente e regulada. Esta variável, aliada à insistência sistemática em fornecer feedback, contribuiu para que os discentes percebessem que o processo tem uma relação direta com o produto final, desenvolvendo maior consciência da importância da sua participação ativa.

À medida que o ano progrediu, esta alteração metodológica foi-se consolidando e revelou-se determinante, traduzindo-se numa evolução mais consistente nas matérias de ensino, particularmente, evidente no último período em comparação com os dois anteriores. Esta experiência confirma, assim, a perspetiva dos autores Slingerland et al. (2024) e Parmigiani et al. (2025), que defendem a avaliação enquanto aprendizagem, entendida como um processo em que os alunos assumem uma participação ativa, refletem sobre os seus progressos, aumentam o envolvimento e a motivação e dispõem de oportunidades efetivas para melhorar ao longo do percurso formativo.

As evidências recolhidas e demonstradas ao longo da PL, confirmam que a avaliação só cumpre a sua função reguladora quando assenta num conhecimento profundo da realidade inicial dos alunos. Ignorar esta etapa seria desvalorizar a base sobre a qual se constrói todo o processo.

A avaliação diagnóstica assume um papel crucial na EF, uma vez que possibilita reconhecer a diversidade de perfis e necessidades dos alunos logo no início do processo. Tal como sublinham Blegur e Hardiansyah (2024, p. 903):

Suppose teachers do not conduct careful diagnostic assessments of students' uniqueness in learning. In that case, students have the potential to face various challenges in equalizing skill performance, which, of course, can harm their learning rights to develop according to personal potential.

Neste sentido, o diagnóstico inicial torna-se a base para a implementação de estratégias assertivas e intencionais, permitindo que cada aluno beneficie de oportunidades de aprendizagem ajustadas à sua realidade, reforçando a inclusão e a equidade no ensino da EF. Além da síntese dos dados que já foram dispostos anteriormente acerca dos alunos com necessidades educativas específicas (NEE), da demografia da turma e dos dados da aptidão física, considere-se imprescindível adicionar os dados refletidos pela professora estagiária do ano transato, uma vez que se trata de uma turma de continuidade, dados estes com igual relevância para a avaliação inicial.

De acordo com Mendes (2024), a sua PL destacou-se pela aposta sistemática no diagnóstico inicial da turma, recorrendo a questionários (estilos de vida, perceção da disciplina, competências sociais e motivação), instrumentos sociométricos e testes de

aptidão física. No tópico das *Atividades no Âmbito da Direção de Turma* apresentarei os resultados deste ano.

Em termos metodológicos, a autora recorreu a uma diversificação de modelos de ensino (TGfU, MD e Modelo de Educação Desportiva), articulados com estratégias como ensino por estações, *feedback* diferenciado, autoavaliação, fomentando a autonomia, a cooperação e a tomada de decisão. No campo da inovação, criou e aplicou ferramentas didático-pedagógicas lúdicas e digitais, que foram reconhecidas como boas práticas em ações científico-pedagógicas.

As suas reflexões revelaram consciência crítica, identificou limitações no envolvimento dos alunos nas ARE, reconhecendo, posteriormente, a necessidade de maior recurso a atividades lúdicas, integração de música e tecnologias digitais. Em contrapartida, valorizou os progressos obtidos nas modalidades coletivas, onde a motivação e cooperação se tornaram mais evidentes, utilizando a competitividade da turma como motor potenciador.

A análise sociométrica revelou a presença de alunos em risco de exclusão social, alvo de tentativas de integração com estratégias de trabalho de pares e dinâmicas cooperativas, nem sempre eficazes. Também se destacaram lideranças positivas que facilitaram a organização da turma.

Reconhece ainda, que a implementação de um modelo por etapas implicaria frequentemente o recurso a aulas politemáticas, organizadas em estações ou circuitos com diferentes atividades. Sublinha, contudo, que apesar do potencial destas aulas para diversificar estímulos e responder à heterogeneidade da turma, a sua concretização é exigente em termos de planeamento.

Face à análise da avaliação diagnóstica, cabe salientar que a dimensão formativa será aprofundada posteriormente, no espaço destinado à reflexão sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e a evolução dos alunos ao longo do ano letivo. Neste momento, importa centrar a atenção na avaliação sumativa, cuja análise crítica permitirá compreender de que forma esta tem sido entendida no EP e aplicada no contexto da EF, bem como refletir sobre a minha PL.

A avaliação sumativa, tradicionalmente dominante na EF, centra-se na aferição do nível de desempenho e na certificação de aprendizagens, funcionando como avaliação da aprendizagem (Parmigiani et al., 2025). Contudo, Lopes, (2014) alerta para os riscos de uma leitura exclusivamente quantitativa, denunciando erros de avaliador e disfuncionalidades associadas à excessiva valorização dos exames e testes escritos,

que não contemplam a diversidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, indo ao encontro daquilo que já foi refletido e implementado em contexto de aula.

Na EF, cada vez mais se denotam modelos alternativos como a avaliação formativa e partilhada, que se caracterizam pela atribuição de feedback sistemático e ajustado, orientado para a diferenciação individual, e para a valorização de práticas como a autoavaliação, a coavaliação e os processos dialogados entre professor-aluno e aluno-aluno (Herrero-González et al., 2024).

Reconheço que, embora tenha recorrido de forma consistente à avaliação formativa, a implementação de momentos de coavaliação poderia ter sido mais explorada, nomeadamente, através de exercícios em que os alunos assumissem um papel ativo na análise do desempenho dos pares, como por exemplo no voleibol, uma vez que tinha alunas federadas nesta modalidade. Ainda assim, a opção de não aplicar esta estratégia prendeu-se com o facto de considerar que os alunos não se encontravam plenamente preparados para assumir, de forma crítica e construtiva, o papel de avaliadores dos colegas, o que poderia resultar em observações superficiais. Por outro lado, entendi que a observação direta por parte do professor estagiário deveria ser a principal fonte de recolha de informação, garantindo assim maior consistência e uniformidade nos critérios de avaliação, sendo também importante, neste primeiro ano de PL, experienciar esse papel de forma a consolidar a minha identidade profissional.

Deste modo, a avaliação, ao assumir um papel regulador e formativo, constitui-se como um instrumento essencial para fundamentar o planeamento pedagógico. Os dados recolhidos ao longo do processo avaliativo revelaram-se determinantes para a definição de metas realistas, a seleção de conteúdos e a adoção de estratégias de ensino ajustadas às necessidades e características da turma. Por conseguinte, a avaliação inicial fornece o diagnóstico sobre o qual se estrutura o plano de ação, a avaliação formativa permite reajustar continuamente as opções metodológicas e a avaliação sumativa oferece indicadores para reorientar métodos futuros.

Assim, tendo analisado a forma como a avaliação se estruturou ao longo da minha PL, considero pertinente clarificar a minha posição relativamente ao modelo avaliativo adotado pela escola e aos critérios que o estruturam. No que respeita à ponderação atribuída ao domínio das matérias de ensino (40%), reconheço a importância das competências técnico-táticas, mas considero que este peso é excessivo face à minha visão atual da EF, que privilegia a componente psicomotora, a promoção de hábitos de vida saudáveis e o PASEO. Um modelo tão centrado no produto técnico pode afastar os alunos do verdadeiro propósito da disciplina, que passa pela

compreensão do corpo, pela participação regular e pelo desenvolvimento de competências. A ponderação atribuída às competências gerais (5%) considero-a reduzida para promover comportamentos como assiduidade, responsabilidade e pontualidade, dado que a sua expressão percentual é insuficiente para influenciar atitudes, limitando o desenvolvimento de competências importantes.

Em contraste, considero ajustada a ponderação das competências específicas (20%), uma vez que o empenhamento e cooperação traduzem valores educativos essenciais e permitem uma avaliação contínua alicerçada à avaliação formativa que integrou a minha PL. Relativamente à aptidão física (20%), concordo com a divisão equitativa entre produto e processo, por integrar a evolução do aluno e valorizar o esforço desenvolvido. Já a área dos conhecimentos (15%) apresenta uma proporção equilibrada, atendendo à relevância dos conteúdos definidos pelo GDEF.

Assim, embora o modelo apresente dimensões positivas, considero necessária uma revisão que reforce o equilíbrio entre técnica, valores e comportamentos, aproximando a avaliação daquilo que se pretende para a formação integral dos alunos.

3.1.3. Planeamento Anual

Fletcher e Beckey (2023), afirmam que o planeamento é um eixo estruturante na formação de professores, uma vez que não se reduz a uma atividade administrativa, mas sim num exercício reflexivo que orienta a ação docente e sustenta a qualidade do ensino. Assim sendo, permite estruturar, organizar e conferir coerência e assertividade no processo de aprendizagem. Na EF, esta dimensão assume uma relevância particular, uma vez que a diversidade de matérias de ensino, as especificidades das instalações e a variabilidade da turma, exigem uma gestão intencional e sistemática.

Neste relatório, o planeamento é entendido como a antecipação e organização de objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, ajustadas ao contexto e às necessidades dos alunos. Pomohaci e Sopa (2021) salientam que este processo deve assumir um carácter dinâmico e flexível, uma vez que as condições reais da prática e as necessidades específicas dos alunos obrigam o professor a reajustar permanentemente as suas decisões pedagógicas. Esta perspetiva é hoje corroborada por Fletcher e Beckey (2023), que defendem que o planeamento deve ser entendido como um produto documental, bem como um exercício reflexivo e regulador da ação docente, continuamente aberto à reestruturação em função da aprendizagem.

Neste âmbito, importa destacar dois modelos de organização do planeamento. O planeamento por blocos, caracterizando-se pela definição de UD's delimitadas a cada período escolar, de forma compartimentada, passando-se para uma nova matéria de ensino com o início do período seguinte. Esta lógica facilita a gestão do calendário letivo e a organização sequencial das modalidades, embora possa limitar a continuidade de determinadas aprendizagens, fazendo com que não haja consistência na aquisição de conteúdos e os alunos acabem por não alcançar as experiências motoras. Em contrapartida, o planeamento por etapas baseia-se no acompanhamento do desenvolvimento do aluno, permitindo que uma matéria de ensino se prolongue ao longo de vários períodos, podendo integrar, aulas politemáticas. O estudo sobre a viabilidade deste modelo na perspetiva de estudantes-estagiários demonstrou que, apesar das dificuldades iniciais de previsão e de gestão, esta lógica favorece uma visão mais global e intencional do processo educativo (Godinho et al., 2007; Andrade et al., 2020).

No decorrer do EP, a organização das matérias de ensino não integrou uma única lógica de planificação. O planeamento por blocos estruturou modalidades como o Futebol/*Tag Rugby*, o Voleibol, o UF, a GA e a GR, desenvolvidas em períodos delimitados e concluídas no final de cada bloco letivo. Já o planeamento por etapas permitiu acompanhar aprendizagens de carácter mais prolongado, como é o caso dos DR, que foram distribuídos ao longo do ano por várias modalidades (Ténis de Mesa (TM), Badminton e Padel), da Aptidão Física e das ARE.

A opção por recorrer simultaneamente ao planeamento por blocos e por etapas decorreu, em primeiro lugar, da necessidade de ajustar o processo de ensino às condições de funcionamento da escola, em particular à rotação de espaços. Embora não existisse uma obrigatoriedade formal relativamente ao modelo de planificação a adotar, a gestão dos espaços condicionava inevitavelmente as opções pedagógicas. Modalidades como a GA só poderiam ser lecionadas em contexto de ginásio, pelo que, uma vez cessada a sua utilização, deixava de ser viável continuar esse conteúdo, exigindo assim uma organização em bloco concentrado no período em que o espaço estava disponível. Ainda assim, houve a tentativa de retomar a modalidade numa situação excecional, aquando de um dia de chuva em que o ginásio ficou livre, o que permitiu recuperar parte do trabalho, sobretudo porque o número de aulas desta matéria tinha sido reduzido.

Por outro lado, noutras matérias, como os DR, a Aptidão Física e as ARE, tornou-se pertinente adotar uma lógica de etapas, prolongando o trabalho ao longo do ano e retomando-o em diferentes momentos em função das necessidades dos alunos. Esta opção decorreu diretamente da avaliação diagnóstica inicial, que revelou necessidades

concretas no domínio da aptidão física, nomeadamente, fragilidades na composição corporal, na aptidão cardiorrespiratória, na força, na resistência e na flexibilidade, bem como nas condições de saúde.

Enquanto professor estagiário, considerei relevante explorar um modelo híbrido que articulasse a clareza organizativa dos blocos com a flexibilidade das etapas, permitindo ajustar o ensino de forma mais individualizada e compreender de que modo estas abordagens poderiam complementar-se e potenciar a aprendizagem dos alunos.

Acresce ainda que a experiência da professora estagiária do ano anterior reforçou esta decisão, uma vez que reconheceu que a implementação de um modelo por etapas implicaria frequentemente o recurso a aulas politemáticas, organizadas em estações ou circuitos com diferentes atividades. Sublinhou, contudo, que apesar do potencial destas aulas para diversificar estímulos e responder à heterogeneidade da turma, a sua concretização é exigente em termos de planificação. Foi precisamente a consciência desse desafio, associada ao potencial formativo respetivo, que me levou a implementar esta lógica.

Além disso, a integração dos dois modelos correspondeu a uma oportunidade de aprendizagem profissional. Por não estar ainda totalmente familiarizado com o planeamento por etapas, entendi que a melhor opção seria testá-lo em articulação com o modelo por blocos. Este exercício revelou-se particularmente desafiante, mas permitiu-me desenvolver competências neste tipo de planificação.

É ainda imprescindível considerar que o planeamento deve ser articulado com o processo de definição de objetivos. Bird et al. (2024), demonstra que a definição de metas claras e bem estruturadas, potenciam a motivação e a eficácia pedagógica, servindo de referência para avaliar o progresso dos alunos e reorientar a prática docente. Na EF, esta dimensão manifesta-se ao articular o desenvolvimento motor e técnico com competências sociais, cognitivas e afetivas, valorizando uma abordagem que ultrapassa a reprodução técnica (Teutemacher et al., 2024).

Contudo, o processo de planificação no EP não está isento de desafios. Vários estudos como o de Inácio et al. (2015), evidenciam que os futuros professores sentem dificuldades na antecipação de imprevistos, na articulação entre os objetivos do currículo, na realidade das turmas e na gestão da sobrecarga de tarefas. O planeamento surge, assim, como um processo de aprendizagem em si mesmo, no qual o estagiário constrói competências de análise, de adaptação e de tomada de decisão fundamentada. Fletcher e Beckey (2023), reforçam que a partilha colaborativa e a reflexão são estratégias decisivas, para que o planeamento deixe de ser visto apenas como uma

obrigação burocrática e passe a ser assumido como um recurso de desenvolvimento profissional. Este processo foi novamente implementado, através da colaboração dos professores orientadores e da minha colega de estágio.

We agree that planning is and should be a central part of learning to teach; however, this research suggests that the 'typical' actions in how we teach PSTs about planning may be ripe for disruption and redesign. This research provides a rationale for a better balance to be struck between teaching about planning-as-process and teaching about planning-as-product (Fletcher & Beckey, 2023, p. 389).

A análise sistemática do planeamento permitiu introduzir alterações, ainda que delimitadas pelo cuidado e pelas dificuldades próprias da condição de estagiário, refletindo-se quer no próprio processo de planificação, quer no produto final, após duas modificações de maior relevo.

O planeamento anual assume, neste quadro, um papel estruturante. Este organiza a sequência das matérias, a sua distribuição temporal e a articulação com os documentos de referência, como as AE, o PASEO e o Plano Nacional de Educação Física (PNEF). De acordo com Viciania e Mayorga-Vega (2018), a planificação deve articular três dimensões fundamentais, nomeadamente, o eixo do tempo, que organiza as matérias em períodos definidos, o eixo dos conteúdos, que garante a diversidade e a progressão pedagógica, e o eixo da avaliação, que assegura a regulação contínua das aprendizagens.

O PNEF surge como um documento orientador estruturante da disciplina, constituindo-se como a referência central na definição de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em todo o sistema educativo. A sua implementação permitiu a introdução de novas matérias e a exploração de diferentes lógicas organizacionais, promovendo uma abordagem mais abrangente e atualizada da EF. Contudo, como sublinha Lopes (2014), a coerência entre o que é preconizado no PNEF e as práticas, efetivamente, adotadas pelas escolas nem sempre se verifica, sendo frequente a existência de dissonâncias entre discurso e percurso, bem como dificuldades na rentabilização pedagógica do programa. Neste sentido, o PNEF deve ser entendido não apenas como um instrumento prescritivo, mas como uma base de referência a articular com outros

documentos curriculares, como as AE e o PASEO, garantindo, assim, uma prática pedagógica alinhada com os princípios de formação integral e de desenvolvimento de competências transversais.

Entende-se do que o autor pronuncia, que o PNEF funciona sobretudo como uma matriz estruturante da disciplina, oferecendo uma visão global sobre os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. À luz do enquadramento curricular vigente, as AE assumem um papel central no quotidiano da prática pedagógica, pela sua objetividade e clareza na definição do que deve ser garantido a todos os alunos. Entendo, por isso, que, enquanto o PNEF estabelece um quadro de referência mais amplo, as AE surgem como um instrumento de operacionalização mais direto, permitindo ajustar a prática às exigências do sistema educativo sem perder de vista a intencionalidade do PNEF.

Assim, de acordo com as AE, no 11.º ano, é estabelecido o trabalho do professor em três eixos centrais, as matérias de ensino, a aptidão física e a consolidação de conhecimentos relacionados com a saúde, higiene e segurança, em coerência com o PASEO. As matérias de ensino assumem um papel estruturante, prevendo que o aluno desenvolva competências em seis matérias distintas, nomeadamente, duas da subárea dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), uma da Ginástica ou do Atletismo, uma das ARE (como Dança ou Danças Tradicionais) e duas escolhidas entre subdomínios opcionais como Raquetes (Ténis, Badminton ou TM), Patinagem, Natação, Atividades de Exploração da Natureza, Luta/Judo ou Jogos Tradicionais. Em relação às matérias de ensino o GDEF propõe a sua distribuição de acordo com o planeamento em blocos, a distribuição das instalações, a distribuição equitativa das matérias pelos 3 anos do secundário, o PNEF e as AE (Figura 1).

10º ANO	11º ANO	12º ANO
JDC - Basquetebol	JDC - Voleibol	JDC - Basquetebol
JDC - Voleibol	JDC - Futebol	JDC - Futebol
Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica Acrobática
ARE - Danças	ARE - Danças	ARE - Danças
ATIVIDADE DE COMBATE Judo	PAT/RAQ/OUTRAS * ₂ (proposta base Ténis de Mesa)	PAT/RAQ/OUTRAS * ₂ (proposta base Ténis de Campo)
ATL/PAT/RAQ/OUTRAS * ₁	PAT/RAQ/OUTRAS * ₂	PAT/RAQ/OUTRAS * ₂
Modalidades Alternativas (respeitando o enquadramento nas subáreas específicas): Corfebol, Râguebi, Padel e outras (PNEF)		
*1 - Definição da matéria de acordo com a disponibilidade de instalações e material desportivo.		
*2 - Definição das matérias de acordo com o regime de opções para cada ano assim como a disponibilidade de instalações e material desportivo.		

Figura 1 - Planograma Anual do GDEF.

Paralelamente, a aptidão física surge como um domínio transversal e indispensável, assegurando que os alunos alcancem níveis funcionais adequados de resistência, força, velocidade e flexibilidade, de acordo com os referenciais do programa FITescola®, potenciando não só o rendimento, mas sobretudo a promoção da saúde e da qualidade de vida. O GDEF definiu o fim de cada período de forma a garantir a disponibilização do mesmo número de aulas para cada matéria de ensino, sendo o marco de finalização, a data das avaliações físicas com base no FITescola®. Deste modo, as instalações poderiam ser preparadas para os testes, permitindo que todas as turmas os realizassem no mesmo dia.

A consolidação da área dos conhecimentos sobre a higiene, segurança e fatores de risco associados à prática desportiva, acrescenta ao processo educativo uma dimensão formativa mais ampla, preparando os jovens para gerir a sua prática física de forma autónoma, crítica e responsável. Neste sentido, o GDEF elaborou documentos de apoio à PL, que incluem as matérias a desenvolver em cada ano e os respetivos questionários. Os materiais da aula foram disponibilizados na plataforma *Classroom*, o que facilitou o acesso dos alunos e contribuiu para atenuar a sobrecarga sentida tanto no contexto do estágio como pelos próprios alunos.

Após a avaliação diagnóstica com os dados obtidos através do contexto de aula, do projeto do TASRAM-CIT, da PL da professora estagiária do ano transato, das AE e PNEF, das instalações disponíveis e do planograma do GDEF, foram implementadas as seguintes matérias de ensino no primeiro planeamento anual (Apêndice 2), nomeadamente, Aptidão Física, Voleibol, Badminton, GA, GR, Dança, Futebol e UF. Após a definição do horário da turma e do sistema de *roulement*, procedeu-se à distribuição das horas destinadas a cada UD, bem como à atribuição das instalações, organizando as matérias de ensino por ordem cronológica. Paralelamente, foram ajustadas as matérias anuais, passando as ARE e os DR a assumir o formato de UD de carácter anual.

Na última versão, e com o apoio dos orientadores em reunião, verificámos que a planificação poderia estar a privilegiar determinadas matérias em detrimento de outras. Considerando a sistemática das atividades desportivas proposta por Almada et al. (2008), identificou-se a ausência dos Desportos de Combate e de Adaptação ao Meio/Grandes Espaços, pelo que se optou por incluir a Orientação como forma de colmatar essa lacuna.

Na nossa área de intervenção, torna-se fundamental compreender a lógica dos diferentes capitais com os quais trabalhamos, nomeadamente, tempo, recursos

humanos, materiais e, sobretudo, a formação e atenção do docente e discente. A gestão destes capitais está sempre associada à procura de rendimento, entendido como a relação entre os investimentos realizados e os resultados obtidos. Assim, rentabilizar o ensino não se resume apenas a multiplicar matérias, mas a garantir que o investimento de tempo e recursos gera aprendizagens significativas e sustentáveis.

A decisão de não incluir os DC no plano anual resultou de uma análise cuidadosa do programa, da carga horária disponível e das exigências técnicas e pedagógicas associadas a este agrupamento de atividades. Tratando-se de uma modalidade de caráter facultativo, a sua integração implicaria uma distribuição do tempo que comprometeria a profundidade necessária nas restantes UD já previstas. Acresce que os DC, pela sua natureza de confronto direto e elevada especificidade técnica, exigem condições de segurança e vigilância acrescidas. Sendo este o meu primeiro ano de PL, considerei que a priorização de modalidades onde possuo maior competência técnica permitiria garantir maior rigor pedagógico, segurança e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, alicerçada à planificação com as recomendações de progressão, coerência e viabilidade, propostas para o ensino da EF.

Apesar de ter sido equacionada a possibilidade de estabelecer pontes metodológicas com outras áreas, nomeadamente, nas ARE, concluiu-se que esta integração não seria pedagogicamente adequada. Embora existam práticas contemporâneas que utilizam movimentos inspirados nos DC em contextos coreográficos ou de treino cardiorrespiratório, tal abordagem não respeita a lógica interna destas modalidades, cuja aprendizagem depende da relação de oposição e da construção de respostas motoras face a um adversário real ou imaginário. Como referido por Almada et al. (2008), as formas coreografadas sem intencionalidade de confronto não podem ser consideradas representativas dos DC. Ainda assim, decidi desafiar-me a lecionar o KATA *Heian Shodan*, uma vez que os alunos revelaram boa resposta à coreografia global no 3º período. Assim, em quatro aulas, utilizei os 15 minutos destinados à dança para abordar o combate imaginário.

A exclusão dos DC não resultou da desvalorização pedagógica desta área, mas de uma decisão ajustada às condições reais do estágio, marcada pela necessidade de garantir segurança, consistência e rigor técnico, bem como aprendizagens significativas dentro de um quadro temporal limitado, embora aquando de uma situação de maior confortabilidade com o EP, me tenha desafiado a trabalhar uma breve abordagem desta matéria de ensino. Privilegiou-se, assim, a qualidade sobre a dispersão de conteúdos, aprofundando de forma sólida as modalidades selecionadas para o plano anual.

Apesar de muitas vezes ser subvalorizada face a outras dimensões do currículo, a aptidão física deve ser entendida como um eixo estruturante da EF, uma vez que sustenta dos hábitos de vida saudáveis, da autonomia e do bem-estar dos alunos, além do desempenho motor seguro.

Yin et al. (2025), demonstram que intervenções escolares consistentes, com duração média a longa e frequência elevada, são particularmente eficazes no desenvolvimento das *fundamental movement skills*, consideradas a base estrutural para a participação autónoma em atividades motoras diversificadas. Esta visão é complementada pelo estudo de Reis et al. (2024), que comprovaram melhorias significativas na agilidade, resistência cardiorrespiratória, potência dos membros inferiores e velocidade em crianças submetidas a um programa estruturado de 21 semanas, onde os alunos realizavam 2 aulas de 60 minutos por semana, reforçando o papel da EF como espaço de custo benefício na condição física.

Paralelamente, importa destacar que a pertinência desta unidade não se limita à dimensão motora ou biomédica. Teutemacher et al. (2024) evidenciam que programas de AF em contexto escolar têm efeitos robustos na saúde mental e no bem estar dos alunos, promovendo melhorias na ansiedade, autoestima e competências sociais, dimensões que são cruciais para um desenvolvimento integral. Assim, a inclusão de uma UD de Aptidão Física no planeamento anual não responde apenas a lacunas de condição física identificadas em avaliações diagnósticas, mas também contribui para a formação global dos alunos, conjugando melhorias físicas, cognitivas, emocionais e sociais, colmatando algumas dificuldades residentes no cerne da turma, como a depressão, a ansiedade e a exclusão social.

Do mesmo modo, importa salientar que os DR assumem-se como uma alternativa pedagógica de elevado valor educativo, pela sua capacidade de promover a motivação, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, complementando de forma enriquecedora as restantes modalidades do currículo.

O estudo de Ruiz-Malagón et al. (2020) evidenciaram que planeamentos que englobam o badminton, o ténis, o padel e o TM aumentaram de forma significativa a motivação intrínseca dos estudantes e reduziram a orientação para o ego, criando um clima de aula mais saudável e colaborativo. Isto reforça o controlo da competitividade da turma, já constada no início do ano, que pode tendencialmente gerar comportamentos de desvio, assim poderá ser uma UD que possa manter a competitividade saudável entre os alunos.

Esta dimensão é ainda reforçada por Ortega-Zayas et al. (2025), que reconhecem o TM como uma prática altamente versátil, inclusiva e de baixo custo, capaz de melhorar competências motoras, promover o desenvolvimento sócioemocional e aumentar o envolvimento dos alunos na EF. Ao possibilitar a adaptação a diferentes contextos escolares e perfis de aluno, estas modalidades constituem uma oportunidade para aproximar a disciplina das reais necessidades e interesses dos alunos.

A escolha do badminton e do padel no planeamento anual da disciplina cresceu devido a razões pedagógicas, contextuais e científicas. Por um lado, a seleção do badminton resultou de um processo expedito com os alunos, onde esta modalidade surgiu como uma das preferidas, o que reforça a sua pertinência enquanto fator de motivação intrínseca. Para além disso, a investigação mostra que a prática regular de badminton contribui para o desenvolvimento das funções executivas, com melhorias significativas no controlo inibitório e na memória de trabalho, competências cognitivas essenciais para a aprendizagem e a adaptação social (Wang et al., 2023).

Por outro lado, o padel foi integrado como resposta prática a constrangimentos logísticos, nomeadamente em dias de chuva no segundo período, beneficiando da existência de um recinto coberto junto à escola. Esta opção não se limita a uma solução circunstancial, já que a literatura evidencia o padel como uma prática emergente que, além de acessível, potencia ganhos ao nível da aptidão física, da saúde cardiometabólica e do desenvolvimento de competências motoras específicas, pela sua dinâmica rápida e pela utilização das paredes como elemento diferenciador (Sánchez-Alcaraz & Courel-Ibáñez, 2022).

Complementarmente, os DR, no seu conjunto, apresentam benefícios que vão além do plano físico. Como defendem Oishi e Yamasaki (2024), estas modalidades exigem elevada coordenação óculo-manual, rapidez de decisão e adaptação constante a estímulos variáveis, promovendo competências motoras finas e agilidade, como também o reforço das funções cognitivas, a nível da tomada de decisão, definição de estratégias e resolução de problemas.

Neste caso, optei por implementar o TM no primeiro período, num total de 240 minutos, para posteriormente, no terceiro período, retomar a modalidade e avaliar a retenção dos conteúdos, comparando intrinsecamente a eficácia da minha intervenção pedagógica, através da avaliação dos alunos. Esta escolha recaiu sobre o TM por ser a modalidade com maior intervalo entre a primeira e a segunda abordagem e por coincidir com as minhas aulas no P1, cujo terço do campo oferecia melhores condições logísticas para a montagem das mesas. Assim, era possível encostá-las no início da prática e

desenvolver aulas politemáticas, sem comprometer o trabalho dos funcionários nem exigir nova montagem para os professores seguintes.

Esta metodologia corresponde a uma estratégia adotada que não resulta diretamente da revisão teórica, mas que emergiu de um exercício de reflexão autocrítica sobre o meu papel após as intervenções realizadas. Apoia-se na observação daquilo que os alunos aprenderam e retiveram entre dois diferentes momentos avaliativos. Esta é uma estratégia que na minha PL, demonstrou ser eficaz e que poderá ser replicável, mesmo na ausência de procedimentos formais de avaliação ou interobservação.

No que concerne às ARE, estas influenciam não só o aspeto físico, mas também o domínio sócio-afetivo e cognitivo dos alunos, apresentando uma influência significativa no seu desenvolvimento integral (Liu, 2024). A dança constitui-se como uma ferramenta essencial para envolver os alunos e promover uma nova forma de pensar e compreender, utilizando o movimento como base. Através de diversas experiências de movimento, os alunos podem desenvolver a criatividade, a estética, a comunicação, o pensamento crítico, a consciência rítmica, a receção auditiva e a compreensão intelectual (Wang, 2023).

A integração das ARE é crucial para melhorar a interação social, reduzir a timidez, favorecer o controlo motor e a coordenação, bem como potenciar habilidades físicas, cognitivas e sócio-emocionais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Anderson & Mathews, 2024; Correia et al., 2018).

A introdução da UD de GA justifica-se plenamente no âmbito da EF escolar, considerando o seu potencial para desenvolver competências motoras, não como conteúdo nuclear, mas no intuito de complementar a UD de Aptidão Física, nomeadamente, força, coordenação, equilíbrio, flexibilidade e controlo corporal, assim como capacidades cognitivas (perceção espacial, perceção motora, autorregulação) e socioafetivas (cooperação, autocontrolo, disciplina e respeito pelas regras) (Zhang et al., 2024). Esta modalidade permite ainda enfrentar desafios técnicos com precisão e responsabilidade, promovendo uma relação positiva com a resiliência e a entreaajuda.

A utilização diversificada de aparelhos, como o plinto, o banco sueco, a trave e os colchões, facilita a diferenciação pedagógica, ajustando o nível de dificuldade às necessidades dos alunos e promove a autonomia, conforme evidenciado por Yu et al. (2025). Conjugando exigência técnica e expressão corporal, a GA favorece a construção de um corpo funcional e consciente (León-Reyes et al., 2025).

Já a leção da UD de GR promove o desenvolvimento harmonioso das dimensões motoras, cognitivas e sócioafetivas. No plano motor, a GR permite trabalhar

de forma integrada capacidades como força, flexibilidade, coordenação e equilíbrio, estimulando uma percepção desenvolvida do corpo em movimento e da sua interação com o espaço, o ritmo e o objeto. Do ponto de vista cognitivo, os alunos melhoram a percepção espacial, o ritmo e a capacidade de planificação motora, sendo estas habilidades essenciais para a execução técnica e expressiva (dos Santos et al., 2022).

Ao nível sócio-afetivo, a prática da GR promove a interação positiva entre os alunos, reforçando valores como a autoestima, o respeito mútuo, a responsabilidade e a cooperação em contextos individuais e coletivos. A criação de sequências esquemáticas em grupo estimula a empatia e o sentimento de pertença, consolidando um ambiente inclusivo e participativo (Napo, 2024; dos Santos et al., 2022).

Além do mais, a GR oferece uma oportunidade pedagógica singular para a promoção de hábitos de vida ativos e saudáveis. A modalidade permite aos alunos experimentar o prazer associado ao movimento e à música, contribuindo para a adesão contínua à prática física (Castro, 2023). Handayani (2020), demonstrou ainda que a prática de GR melhora as capacidades motoras nas crianças, evidenciando ganhos de força, flexibilidade e coordenação.

Já o UF tem-se definido como uma modalidade em crescimento mundial, sendo cada vez mais implementada no contexto escolar. A sua estrutura de jogo, sem contacto físico e autogerida pelos próprios jogadores através do *spirit of the game*, favorece a cooperação, o respeito mútuo e a autorregulação de comportamentos, valores centrais da EF contemporânea (Amoroso et al., 2023). Este aspeto contemplou a dinâmica de grupo face aos riscos de exclusão social, à formulação de grupos restritos e a competitividade elevada denotada na avaliação diagnóstica.

Além da vertente ética, o UF constitui também uma prática desportiva exigente do ponto de vista físico e técnico. Shunsuke et al. (2024) demonstraram que se trata de uma modalidade intermitente de elevada intensidade, com exigências cardiovasculares equiparáveis a outros JDC, estimulando capacidades como a resistência, a velocidade, a agilidade e a tomada de decisão.

Llanos-Muñoz et al. (2023) verificaram que estudantes com melhores índices de condição física apresentaram desempenhos superiores em ações técnicas e maior participação no jogo, evidenciando que a modalidade favorece a expressão das capacidades físicas e táticas dos alunos, funcionando como um meio eficaz de aprendizagem ativa e reforçando a pertinência de introduzir o UF nas aulas de EF, mesmo em alunos sem experiência prévia.

No contexto nacional, Teixeira et al. (2017) sublinham as potencialidades do UF como matéria alternativa na EF. O estudo apresenta propostas concretas de aplicação da modalidade em aulas regulares, reforçando o seu carácter motivador, adaptabilidade a diferentes contextos escolares e capacidade de desenvolver competências coordenativas, condicionais e sociais.

No que se refere ao futebol, pela sua forte expressão cultural e desportiva, reflete-se numa das modalidades mais praticadas e valorizadas na sociedade. A investigação de Xiao (2025) reforça que o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem do futebol dependem diretamente da inovação pedagógica, da adaptação dos conteúdos e da criação de um ambiente de aprendizagem atrativo, capaz de estimular a prática regular e o gosto pela modalidade. Além disso, é a única modalidade que somente se joga com os pés, o que influencia a motricidade e coordenação dos membros inferiores significativamente. Estes fatores tornam o futebol um meio privilegiado para trabalhar tanto competências motoras como sociais e relacionais, reforçando o seu papel na formação integral dos alunos.

O *Tag Rugby* surge como uma modalidade emergente e estratégica no contexto de aula, reconhecida pela sua acessibilidade, carácter inclusivo e riqueza pedagógica, estratégia não determinada pela revisão teórica uma vez mais. Ao eliminar o contacto físico, esta versão do *rugby* torna-se mais segura e adaptada ao contexto educativo, permitindo aos alunos vivenciar princípios do jogo coletivo, tais como as ações de suporte ao portador da bola, a ocupação racional do espaço e a tomada de decisão, bem como as ações técnicas que, pelas características da bola, favoreceram a perceção da superfície de contacto na bola com os pés, factor este, transmissível para o futebol. Além destes aspetos, relaciona-se com o UF, caracterizando-se por regras muito semelhantes, o que facilita a sua integração e a lecionação em coerência.

O *Tag Rugby* é pertinente mediante o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais. Kitamura et al. (2024) verificaram que o uso de metodologias diversificadas, incluindo recursos digitais e instrução direta, potencia a aprendizagem técnica e tática da modalidade. A natureza cooperativa do *Tag Rugby*, aliada ao seu sistema de regras simplificado, permite ainda fomentar valores educativos como o respeito, a disciplina e o trabalho em equipa, aspetos amplamente reconhecidos como centrais para a missão educativa da EF (Weiyan, 2023).

Relativamente ao voleibol, assume um papel central no contexto da EF escolar pela sua capacidade de promover simultaneamente o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. Dupri et al. (2021) demonstraram que a introdução do mini-voleibol

em aulas de EF contribui significativamente para o aumento da criatividade e da participação ativa dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem prazeroso e inclusivo. Na mesma linha, Salam (2025) comprovou que estratégias pedagógicas centradas na criatividade aplicada ao voleibol potenciam melhorias no pensamento produtivo, no desempenho e na precisão técnica, revelando-se eficazes para elevar a qualidade da aprendizagem prática.

Suárez et al. (2020) demonstram que o processo de tomada de decisão no voleibol apresenta uma evolução gradual, alcançando níveis mais complexos em fases avançadas, onde é necessário responder sob elevada pressão temporal, perante a análise simultânea de múltiplos estímulos. Integrado nas aulas, o voleibol promove a criatividade, a definição de estratégias e a rapidez na tomada de decisão em contextos dinâmicos (Bilgin & Kurcan, 2024).

Face às limitações frequentemente associadas às abordagens centradas na técnica, torna-se necessário recorrer a alternativas que coloquem o jogo e a leitura tática em primeiro plano. Neste quadro, o *Smashball* assume particular relevância, ao recorrer a jogos reduzidos e progressivos que aproximam os alunos da lógica interna do voleibol, ajustando regras e constrangimentos às suas necessidades. Esta forma de ensino tem mostrado favorecer elevados níveis de empenhamento motor, um clima motivacional elevado e melhorias consistentes na qualidade das execuções e das decisões em jogo, constituindo uma opção pedagógica consistente para tornar o voleibol mais acessível, envolvente e coerente com modelos de ensino centrados no aluno, através do TGfU, que assume um papel de jogos reduzidos e a presença da tática com alicerce à técnica, que inicialmente é desmotivante para os alunos (Silva et al., 2018).

É também relevante referir que, apesar de a colega estagiária do ano transato ter trabalhado esta modalidade, decidi incluí-la novamente, dado que, de forma espontânea, os alunos manifestaram vontade de repeti-la, reconhecendo o voleibol como uma das modalidades de que mais gostam e que mais os motiva a participar.

A inclusão da orientação no planeamento anual revela-se particularmente pertinente pelo seu carácter interdisciplinar e pelo impacto comprovado no desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos. A prática de atividades de orientação potencia significativamente competências espaciais, memória visual-espacial e capacidades de resolução de problemas, dimensões fundamentais para a autonomia e para a aprendizagem ao longo da vida (Morawietz & Muehlbauer, 2021). A articulação entre exigências físicas e desafios cognitivos torna esta modalidade única no panorama

escolar, promovendo não apenas a condição física, mas também a tomada de decisão em contextos imprevisíveis e em contacto com o meio natural.

Adicionalmente, investigações no contexto educativo reforçam que a orientação estimula o pensamento crítico e a criatividade ao exigir que os alunos elaborem estratégias e definam percursos próprios para alcançar os objetivos, em sintonia com a resolução de problemas (Uzuner & Ekiz, 2023). No plano pedagógico, a modalidade insere-se numa lógica de educação integral, capaz de promover a cooperação, a autoconfiança e o respeito pela diversidade de ritmos de aprendizagem.

Numa abordagem sintética das matérias de ensino, apresento os diagramas com a respetiva distribuição por períodos e horas (Figura 2, Figura 3, Figura 4 e Figura 5). Disponho ainda em apêndice o planeamento anual final (Apêndice 3) e o respetivo calendário escolar (Apêndice 4).

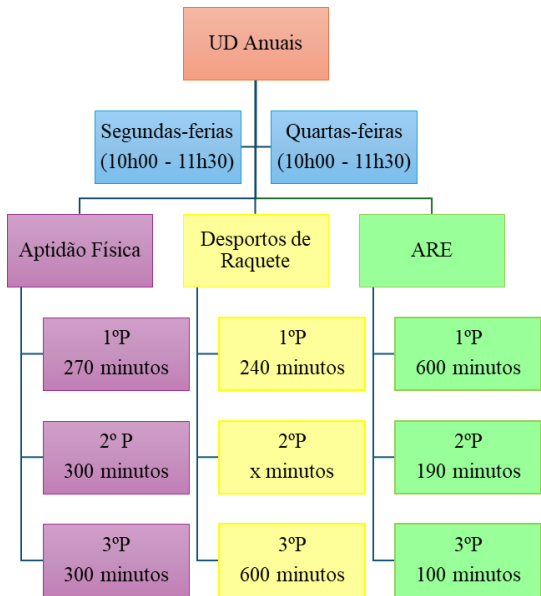


Figura 2 - Organograma da Distribuição Temporal das UD's Anuais.

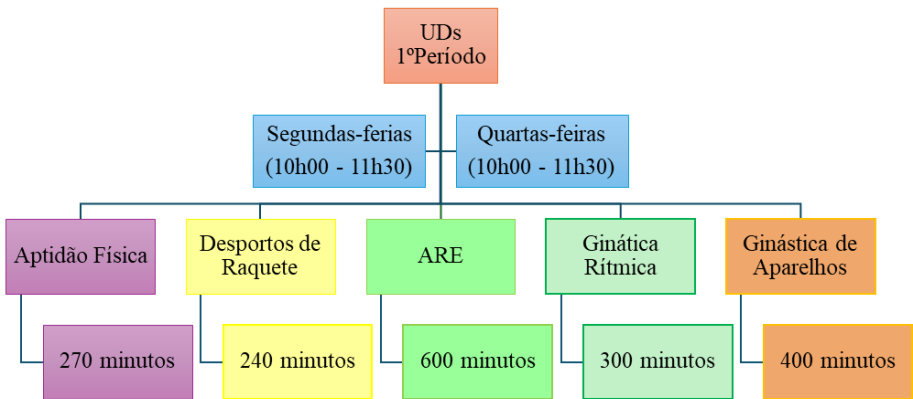


Figura 3 - Diagrama da Distribuição Temporal das UD's do 1º Período.

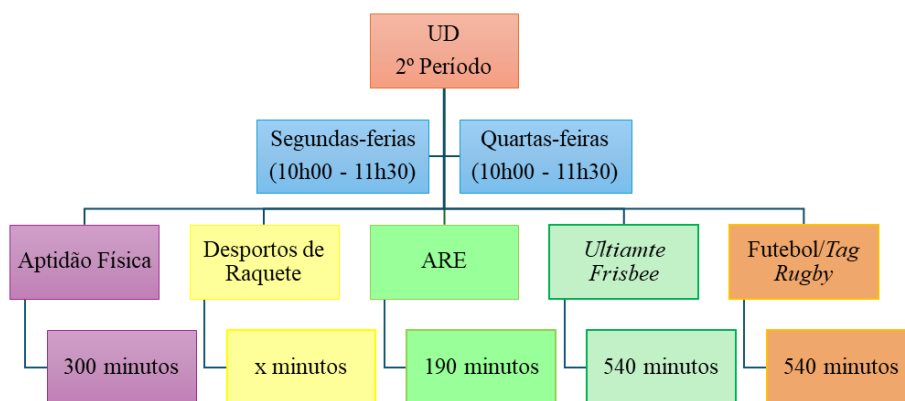


Figura 4 - Organograma da Distribuição Temporal das UD's do 2º Período.

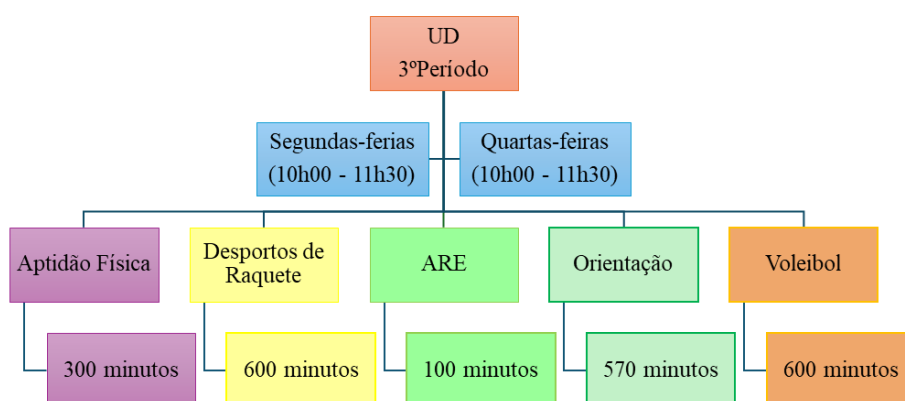


Figura 5 - Organograma da Distribuição Temporal das UD's do 3º Período.

A opção por atribuir uma maior carga horária às modalidades coletivas justifica-se pela sua relevância no desenvolvimento global dos alunos, uma vez que, a avaliação diagnóstica, revelou fragilidades significativas na leitura tática e na ocupação racional do espaço, aspetos que requerem um investimento temporal mais alargado para garantir mais consistência na aprendizagem. Importa ainda destacar que o percurso de estágio traduziu-se num exercício permanente de adaptação, no qual, inevitavelmente, surgiram momentos em que as limitações pessoais se evidenciaram, apesar da tentativa constante de quebrar paradigmas. Paralelamente, o facto de me encontrar mais familiarizado com os JDC, justificou-se a decisão de lhes atribuir maior destaque, uma vez que, perante a minha menor experiência em certas matérias de ensino, considerei mais pertinente explorar em profundidade estas modalidades, sem deixar de abordar e de diversificar conteúdos.

Neste sentido, os dados obtidos através do questionário realizado no final do ano (Anexo 2) validam, em grande medida, as opções tomadas na planificação anual. A ênfase nos JDC, justificada pelas fragilidades identificadas na avaliação diagnóstica e

pelo meu próprio domínio nesse campo, encontra eco na percepção positiva dos alunos, que manifestaram clara preferência e evolução sobretudo no Voleibol, no Badminton e no UF. Simultaneamente, o destaque em relação às ARE, revelou-se igualmente pertinente, o que antes era um entrave à lecionação, agora 50% das repostas avaliaram-nas como tendo sido das mais apreciadas ao longo do ano.

Os resultados do questionário evidenciam uma percepção bastante positiva por parte dos alunos relativamente às atividades e metodologias de EF ao longo do ano. O Voleibol destacou-se claramente como a matéria mais apreciada (88,9%), bem como a matéria de ensino que os alunos sentiram que evoluíram mais (61,1%). Seguiu-se o Badminton (77,8%) e o UF (44,4%), o que demonstra uma maior adesão às modalidades coletivas, embora o voleibol e o badminton, a priori, fosse expectável por serem das modalidades preferidas dos alunos.

No que respeita à percepção de evolução dos alunos, para além do destaque atribuído ao Voleibol, também o TM (50%), o UF e a Orientação (38,9%) foram valorizados pelos alunos como áreas de maior progresso. O facto de os alunos terem identificado estas matérias, pode relacionar-se com a evolução de competências nelas observada ao longo das respetivas UD's. Com efeito, na minha percepção enquanto professor estagiário, verificou-se uma melhoria no desempenho, o que poderá ter contribuído para uma experiência de maior sucesso e, conseqüentemente, para um aumento da motivação, uma vez que os alunos passaram a conseguir realizar as tarefas com maior eficácia.

Um dado particularmente relevante, por não ser inicialmente expectável, foi a manifestação de interesse dos alunos em aprofundar matérias como o Futebol, o UF e a GA, cada uma com 22,2% de respostas. Este resultado evidencia a qualidade da intervenção e a pertinência das estratégias adotadas nessas modalidades, permitindo reconhecer que, mesmo em áreas onde se antecipavam maiores dificuldades ou menor adesão, foi possível despertar motivação e vontade de continuidade.

Importa salientar que modalidades como o Voleibol e os DR não foram contabilizadas nesta análise, uma vez que já são assumidamente as preferidas da turma e apresentam, de forma natural, elevados índices de participação e adesão. Assim, o destaque recai sobre aquelas matérias que, à partida, poderiam suscitar menor interesse, mas que, através da intencionalidade pedagógica, se transformaram em oportunidades de aprendizagem valorizadas pelos alunos.

3.1.4. Construção e Planeamento das Unidades Didáticas

O planeamento anual, evidentemente, representa apenas a primeira moldura de uma construção pedagógica mais ampla, necessitando de concretização em instrumentos operacionais que traduzam a sua intencionalidade na PL.

É precisamente neste ponto que emergem as UD's, enquanto expressão tangível do planeamento, uma vez que permitem transformar metas gerais em sequências estruturadas de aprendizagem. Se, por um lado, o plano anual define uma visão global e orientadora do percurso formativo, por outro, são as UD's que materializam essa visão em experiências pedagógicas organizadas, contextualizadas e avaliáveis. Esta transição exige do professor estagiário uma postura crítica e consciente, capaz de adaptar a previsão macro às realidades dinâmicas da turma e da matéria de ensino.

As UD's constituem-se como instrumentos pedagógicos fundamentais, uma vez que organizam a ação docente em torno de objetivos claros, conteúdos estruturados e estratégias metodológicas adequadas. De acordo com Batista e Calefi (2023), tratam-se de sequências de atividades que mantêm um carácter unitário, articulando as fases de planeamento, execução e avaliação. Ao integrar objetivos, conteúdos, recursos e métodos, as UD's assumem-se como eixos orientadores da PL, promovendo a coerência entre o que se pretende ensinar e o que efetivamente se aprende. Miralles-Sánchez et al. (2024) evidenciam que o desenvolvimento das UD's baseadas em metodologias ativas e investigação, promoveram melhorias significativas na motivação, satisfação e aprendizagem dos estudantes, confirmando o impacto positivo de um planeamento didático estruturado.

Batista e Calefi (2023) destacam ainda a relevância da construção colaborativa de UD's integradas, capazes de articular diferentes matérias de ensino e de superar a fragmentação curricular, potenciando aprendizagens mais significativas e contextualizadas, como se evidencia na articulação das 3 modalidades de DR, que foram não só a experiência desta interação, como a demonstração da integração das mesmas numa só UD.

No plano organizacional, as UD's podem assumir diferentes temporalidades. As anuais, *long-term planning*, permitem consolidar competências mais complexas e aprofundadas, com espaço para rever, aplicar e transferir conhecimentos em diferentes contextos. Já as trimestrais, *short/medium-term planning*, caracterizam-se por uma abordagem mais delimitada no tempo, centrada em conteúdos específicos e de aplicação imediata, funcionando como blocos didáticos mais curtos que garantem uma progressão gradual do currículo (Miville et al., 2022).

Na minha PL, esta distinção entre UD's anuais e trimestrais revelou-se particularmente pertinente, na medida em que me obrigou a ponderar não apenas a extensão temporal dos conteúdos, mas sobretudo a profundidade e a consistência com que estes eram trabalhados. Nas unidades de carácter anual, como aquelas dedicadas aos DR, às ARE e à Aptidão Física, senti que se revelou fundamental para o desenvolvimento progressivo de competências mais complexas, permitindo um maior domínio técnico e motor, como também a consolidação de aspetos relacionados com a criatividade, a expressividade e a autonomia na prática.

Outro aspeto relevante foi a possibilidade de desenvolver atividades que exigiam um investimento temporal maior, como a criação de uma coreografia baseada nas temáticas exploradas ao longo do 1º período. Este processo permitiu que os alunos não apenas elaborassem a sua própria coreografia, mas também a ensinassem aos colegas, culminando numa apresentação coletiva que integrou todas as produções grupais num único momento.

O carácter prolongado destas UD reforçou ainda a possibilidade de acompanhar minuciosamente a evolução individual dos alunos, proporcionando momentos de regulação e reajuste pedagógico que dificilmente poderiam ser explorados em unidades de curta duração. Pelo contrário, nas unidades de natureza trimestral, a limitação temporal exigiu uma gestão mais criteriosa das prioridades pedagógicas, selecionando conteúdos nucleares e estruturando sequências de aprendizagem mais objetivas, sem comprometer a sua relevância. Esta tensão entre profundidade e síntese, constituiu numa oportunidade de reflexão crítica sobre a necessidade de ajustar o planeamento às circunstâncias concretas da turma, confirmando que a flexibilidade didática é um elemento central para que o processo de ensino-aprendizagem se mantenha assertivo e intencional.

Neste enquadramento, torna-se pertinente refletir sobre o conjunto das UD que desenvolvi ao longo do estágio, as quais, embora distintas nos conteúdos e metodologias, partilharam o mesmo objetivo pedagógico, promoveram aprendizagens significativas, foram adaptadas às necessidades dos alunos e orientadas para a formação integral dos mesmos. Esta diversidade de experiências possibilitou não só aprofundar competências específicas em cada matéria de ensino, mas também reforçar dimensões transversais como a cooperação, a autonomia e a reflexão crítica, que se revelaram centrais no meu percurso formativo.

Mais do que a linearidade dos conteúdos, aquilo que verdadeiramente conferiu singularidade ao meu percurso foram os pormenores que, muitas vezes, passam

despercebidos, mas que transformam a prática significativamente, que podem vir a contribuir para a minha futura prática pedagógica e definir a minha identidade docente. Estes elementos icónicos não só diferenciaram o meu trabalho, como ampliaram o impacto pedagógico, ao estimular a motivação, a reflexão crítica e a autonomia dos alunos, confirmando que são os detalhes que elevam a qualidade de uma intervenção educativa no decorrer de um ano letivo.

Na UD de ARE, a resistência inicial dos alunos foi transformada em motivação através da criação e partilha de coreografias em pequenos grupos. O recurso à observação silenciosa, ao *feedback* positivo e à auto e heteroavaliação promoveu autonomia, criatividade e cooperação. Lecionei a dança através de material digital disponibilizado no classroom, proveniente dos estudos práticos de dança da licenciatura, que me permitiu fornecer uma base, enquanto os alunos a exploravam sob a minha supervisão. Estas coreografias que, posteriormente, culminaram numa só, foram alvo de partilha lúdica na extensão curricular, evidenciando o que anteriormente seria um entrave, agora seria motivo de socialização entre as 4 turmas que estiveram presentes, demonstrando o impacto das ARE nos alunos.

A Aptidão Física foi trabalhada de forma sistemática através de blocos de 15 minutos no início de cada aula, complementados pela utilização de um *fitness challenge book* (Apêndice 10), que possibilitou registar progressos e reforçar hábitos de vida saudáveis, apoiados nos dados do FITescola® e do EFERAM-CIT. A integração destes momentos iniciais revelou-se particularmente vantajosos, uma vez que, para além de contribuírem para a melhoria da condição física, permitiram realizar um aquecimento funcional através de exercícios de força isométrica, otimizando o tempo disponível para a leção e potenciando o retorno educativo do investimento realizado. Além disso, pela introdução gradual da resistência aeróbia, permitiu que depois fizesse um elo de ligação entre a aptidão física e as ARE, ao introduzir aulas como o *body attack*.

Nos DR, a introdução de modalidades como o padel, embora não executada devido à não disponibilização dos campos na hora das aulas, e a realização de torneios internos com prémios, aumentaram a motivação, reforçando valores de fair play, respeito e empatia, enquanto se trabalhavam competências táticas e cognitivas. A opção de lecionar os DR no 1.º e no 3.º período possibilitou uma avaliação longitudinal, permitindo verificar a eficácia da intervenção pedagógica e os comportamentos motores efetivamente interiorizados pelos alunos. Embora inserida na PL, esta metodologia funcionou como um exercício de reflexão crítica sobre o impacto das metodologias utilizadas, o que constitui um recurso metodológico passível de ser replicado por qualquer docente.

Na GA, a gravação em vídeo das execuções técnicas individuais, favoreceu a autoavaliação e a consciência crítica, permitindo progressões ajustadas e colaborativas, contribuindo para a individualização do processo pedagógico. Já na GR, a descoberta guiada promoveu a exploração criativa com aparelhos em articulação com a música, potenciando a expressividade e a coordenação. Uma vez mais, através do material disponibilizado, os alunos elaboraram esquemas representativas da música que escolheram, explorando o meio disponibilizado para esse fim.

No Futebol e *Tag Rugby*, o modelo TGfU incentivou a compreensão tática através de jogos reduzidos, com o *Tag Rugby* a assumir-se como novidade motivadora e ponte para o futebol, bem como o paralelismo com o UF. Ainda assim, no futebol tentou-se complementar a prática com o *walking football*, estratégia que não teve grande impacto devido à crescente competitividade da turma e à persistência em não respeitar as regras. Na UD do UF, a ausência de árbitro implicou maior responsabilidade e diálogo entre os alunos, reforçando competências sociais como a negociação, respeito e gestão da competitividade, que poderá ter tido impacto na exclusão/aceitação dos alunos.

Na Orientação, foi introduzida a leitura de coordenadas geográficas e a utilização de recursos digitais (QR codes), articulando a modalidade com temáticas como a sustentabilidade e a interculturalidade. Ademais, esta matéria de ensino foi alvo de uma progressão para o *geocaching*, atividade esta que reforçou os laços da turma com grupos dispersos ao criarem uma atividade sustentável e intercultural autonomamente para a extensão curricular no Montado do Pereiro.

Por fim, no Voleibol, o *Smashball* e *Spikeball* e a sua conjugação holística nas aulas, dinamizaram a aprendizagem técnica e coletiva, fortalecendo a cooperação e motivação dos alunos com mais dificuldade e, por sua vez, a competitividade saudável que já existia entre eles.

Em Apêndice disponibilizo um exemplo de UD anual (Apêndice 5) e de UD trimestral (Apêndice 6).

3.1.5. Planos de aula

A elaboração de planos de aula constitui uma ferramenta estruturante do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor organizar a PL de forma intencional, coerente e aliada aos objetivos definidos a priori. Para Krepf e König (2022), a qualidade do planeamento depende da sua capacidade de estruturar a instrução em fases claras e progressivas, funcionando como um verdadeiro mapa orientador que

assegura a sequência lógica das atividades e a articulação entre os diferentes momentos da aula. Esta estruturação, quando bem concebida, não só potencia a eficácia do ensino, como também promove uma maior consciência reflexiva do professor sobre as necessidades dos alunos, contribuindo para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas e consistentes.

No que se refere à estrutura dos planos de aula, a investigação de Van Diggele et al. (2020) defendem que estes devem contemplar, de forma sistemática, a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a organização do espaço, os materiais necessários, as estratégias metodológicas e os critérios de avaliação. Os autores apresentam o modelo *Outcomes–Activity–Summary*, que integra três momentos essenciais, nomeadamente, a definição de resultados esperados, o desenvolvimento de atividades de aprendizagem alinhadas com esses objetivos e, por fim, a síntese e reflexão conjunta sobre as aprendizagens alcançadas.

Inicialmente, os meus planos de aula limitavam-se a contemplar esta estrutura, mas sentia dificuldades em definir objetivos que ligassem os mesmos com a real intencionalidade e eficácia pós impacto. Apesar das melhorias que fui alcançando, através da reflexão e da partilha com os meus orientadores, foi-me sugerido que acrescentasse objetivos pessoais enquanto professor estagiário. Esta estratégia revelou-se extremamente enriquecedora, porque permitiu transformar cada aula num espaço de duplo aperfeiçoamento, o dos alunos, através da concretização das aprendizagens previstas, e o meu, através da consolidação de competências profissionais e pedagógicas. Esta prática, que pretendo manter nos próximos anos, contribuiu para que o plano de aula deixe de ser apenas um guião organizativo e se torne numa ferramenta de autorregulação e de melhoria contínua, ampliando o alcance das reflexões depois da intervenção.

Quanto à flexibilidade e aos ajustamentos, a literatura destaca que os planos não devem ser concebidos como guias rígidos, mas como instrumentos dinâmicos que possibilitam adaptações às necessidades emergentes dos alunos ou a imprevistos do contexto. du Plessis et al. (2024) defendem que a mobilidade e flexibilidade pedagógica constituem competências fundamentais para assegurar a eficácia docente num cenário educativo em constante transformação, marcado por mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Assim, a capacidade de reconfigurar objetivos, atividades ou metodologias em função da motivação, do clima relacional ou das condições materiais é vista como um indicador de qualidade pedagógica.

Na prática, a flexibilidade dos planos de aula revelou-se um aspeto inevitável, mas contornável no meu percurso enquanto professor estagiário. Apesar de estruturar cuidadosamente cada sessão, a realidade mostrou-me que a eficácia docente exige uma constante capacidade de adaptação. Houve momentos em que atividades planeadas não puderam ser concretizadas, como aconteceu com a aplicação dos questionários, que não foram preenchidos pelos alunos no tempo previsto, obrigando a reformular estratégias. Noutras situações, fatores externos, como a chuva, impuseram a reconfiguração completa do plano, levando-me a reorganizar espaços e conteúdos em tempo real. Estas situações demonstraram que planejar é um processo dinâmico e ativo, que se alimenta da imprevisibilidade e que desafia o professor a equilibrar organização e improviso, culminando naquilo que é a prática docente propriamente dita.

A investigação de Krepf e König (2022) e Krepf e König (2023) evidenciam que a competência de estruturar um plano de aula depende, em grande medida, da sua organização em fases claras, sequenciais e progressivas. Os autores destacam a importância de um modelo que articule quatro momentos fundamentais, a introdução, o desenvolvimento do tópico, verificação de resultados/*feedback* e a aplicação ou transferência, garantindo que a aula é iniciada com tarefas de ativação e enquadramento, evolui para atividades nucleares mais complexas e culmina com a consolidação e aplicação prática. Neste enquadramento, sobressaem dois aspetos essenciais, a contextualização, que situa a aula no âmbito da UD, e o faseamento, que assegura a progressão gradual dos conteúdos e a coerência da sua articulação. Para além disso, os investigadores sublinham a relevância de planejar as transições entre fases, assegurando fluidez no processo de ensino e evitando ruturas que possam comprometer o envolvimento e a motivação dos alunos.

Foi precisamente esta estrutura que procurei implementar nos planos de aula. Tal como referido pelo autor, a organização em fases e a existência de elos de ligação entre os diferentes exercícios foram devidamente asseguradas. Sempre que a transição implicava uma logística mais complexa, como a montagem de cones em áreas onde os alunos ainda se encontravam a realizar tarefas motoras, recorri a estratégias de gestão do tempo que evitassem momentos de inatividade. Nestes casos, orientava os alunos a aproveitar esse intervalo para beber água, transformando o tempo de preparação em pausa útil, garantindo assim uma transição mais fluida.

Por sua vez, König et al. (2021), ao desenvolverem o modelo *CODE-PLAN*, reforçam que o faseamento da aula deve articular-se com a transformação dos conteúdos e a adaptação às disposições dos alunos, garantindo uma organização temporal e coerência pedagógica. Neste sentido, a distribuição do tempo deve refletir

uma lógica de progressão, nomeadamente, momentos iniciais mais breves e orientados para a motivação e definição de objetivos, um bloco central mais alargado, destinado ao desenvolvimento dos conteúdos e prática, e uma fase final de curta duração, mas essencial para a síntese e *feedback*.

A conclusão da aula não implica, necessariamente, a realização de um retorno fisiológico à calma, como exercícios de flexibilidade ou respiração. A revisão de Van Hooren e Peake (2018), demonstra que os *cool-downs*, inclusive os estáticos, apresentam benefícios reduzidos a curto prazo, não diminuindo significativamente a dor muscular, a recuperação fisiológica ou o desempenho subsequente. A flexibilidade pode influenciar a amplitude articular, no entanto os efeitos exigem continuidade e tempo, sendo pouco prováveis no contexto escolar, no qual o tempo é limitado e os ganhos imediatos são reduzidos. Acresce ainda o fenómeno do *dual-task*, que demonstra que a realização simultânea de tarefas motoras e cognitivas inviabiliza o desempenho devido à divisão da atenção seletiva dos alunos. Estudos como os de McPhee et al. (2022) e Baker (2021) evidenciam que combinar uma tarefa motora controlada com uma reflexão estruturada, tende a comprometer uma ou ambas as atividades. Por sua vez, considerou-se pertinente a opção pela existência de um momento de síntese, reflexão ou *feedback*, que permitia consolidar as aprendizagens realizadas e estabelecer a ligação com os conteúdos das aulas seguintes, numa perspetiva de custo-benefício.

Em apêndice disponho um plano de aula do início da minha PL e um exemplo posterior em proximidade com o fim do EP, demonstrando a evolução e adaptação dos planos de aula no decorrer do ano letivo (Apêndice 7 e Apêndice 8).

3.1.6. Metodologias e estratégias didático pedagógicas

Reconhecendo que o progresso dos alunos na EF exige uma articulação constante com as dimensões técnica, tática e motora, optei por privilegiar abordagens centradas no jogo, quando o objetivo era potenciar a tomada de decisão e a compreensão do jogo, e por uma lógica desenvolvimental quando a prioridade era ajustar a complexidade das tarefas e assegurar o êxito inicial aumentando a motivação ou a segurança como é o caso da GA.

A análise das metodologias de ensino na EF evidencia a necessidade de compreender os diferentes modelos não como propostas estanques, mas como recursos complementares que podem ser articulados em função das necessidades da turma. Ferraz et al. (2023) destacam que os modelos de ensino têm evoluído no sentido de integrar perspetivas diversas, procurando equilibrar dimensões técnicas, táticas e

sociais. Este enquadramento é particularmente visível no confronto entre o TGfU e o MD, frequentemente apontados como respostas pedagógicas adequadas ao ensino dos JDC.

O TGfU, tal como descrito por Gouveia et al. (2021), emerge de uma matriz cognitivista e construtivista, que enfatiza a compreensão tática e a tomada de decisão em detrimento da reprodução mecânica de gestos técnicos. Neste modelo, o aluno é confrontado com problemas reais de jogo, sendo estimulado a refletir sobre “o que fazer” antes de se preocupar com “como fazer”. Entre os pontos fortes desta abordagem encontram-se a valorização do raciocínio estratégico, a promoção da autonomia e a criação de contextos motivadores de aprendizagem. Todavia, os autores sublinham que o modelo pode revelar fragilidades em turmas com baixa proficiência técnica, dado que a ausência de fundamentos básicos compromete a qualidade da experiência de jogo.

Em contraste, o MD centra-se na progressão gradual das aprendizagens, procurando estruturar o ensino numa lógica sequenciada do simples para o complexo. Ward et al. (2020) sublinham que a progressão instrucional constitui uma das tarefas centrais do professor de EF, uma vez que exige não apenas a seleção adequada dos conteúdos, mas também a sua organização em etapas que potenciem a construção contínua do conhecimento. Nesta perspetiva, o professor assume um papel ativo na manipulação da complexidade das tarefas, ajustando o grau de exigência de acordo com o ritmo e as necessidades dos alunos, assegurando simultaneamente níveis de desafio e de sucesso. A grande virtude deste modelo reside, portanto, na capacidade de favorecer aprendizagens graduais e contextualizadas, proporcionando a cada aluno oportunidades equitativas de evolução. Contudo, a sua matriz teórica, mais próxima de uma lógica instrucional, pode levar a uma fragmentação excessiva do processo de ensino-aprendizagem.

Ao privilegiar a decomposição analítica das tarefas, corre-se o risco de perder a ligação com o contexto real do jogo, o que pode comprometer a motivação e a perceção de sentido por parte dos alunos. Assim, embora eficaz na consolidação técnica, este modelo revela as suas limitações quando não é complementado por abordagens mais centradas na compreensão tática e na autonomia do praticante.

A complementaridade entre os dois modelos é realçada por Ferraz et al. (2023), que defendem a importância de articular abordagens centradas no jogo com estratégias de progressão técnica e motora. Flaet et al. (2025) acrescentam que uma perspetiva multimodelo pode potenciar aprendizagens mais ricas e duradouras, na medida em que permite aos alunos transitar entre diferentes lógicas de ensino, reforçando a sua

autonomia, responsabilidade e envolvimento ativo. Esta visão é coerente com a perspetiva defendida pelos Gouveia et al. (2021), ao salientarem que a EF deve preparar os alunos não apenas para a proficiência imediata, mas para uma participação crítica e sustentada na AF ao longo da vida.

Assim, o TGfU e o MD não devem ser vistos como escolhas alternativas, mas como propostas que se reforçam mutuamente. O primeiro oferece um quadro de compreensão e de tomada de decisão em contexto de jogo, enquanto o segundo assegura a progressão pedagógica necessária para que todos os alunos, independentemente do seu nível inicial, consigam alcançar esse patamar de autonomia. Juntos, permitem um processo de ensino-aprendizagem mais equilibrado, motivador e inclusivo, indo ao encontro do que a investigação atual defende como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dada a sua transversalidade, o MD pode também ser integrado em modalidades de carácter mais individual, GA, a GR, a Orientação ou as ARE. Nestes contextos, a lógica de progressão gradual e sequencial do modelo revela-se particularmente eficaz, uma vez que permite estruturar aprendizagens que respeitam o ritmo e o nível de cada aluno. Na GA, possibilita a aquisição de competências básicas de equilíbrio e apoio antes da introdução de elementos dinâmicos, sem que aumente a taxa de risco associado à modalidade, por exemplo. Ao integrar pressupostos cognitivistas e construtivistas, este modelo representa uma estratégia mais formativa do que o MID, uma vez que não se limita à reprodução técnica de gestos isolados, mas valoriza a compreensão, a adaptação e a aplicação contextual do conhecimento. Neste sentido, o MD destaca-se como uma abordagem pedagógica que potencia aprendizagens significativas, adequadas à diversidade das matérias do planeamento anual.

No entanto, no decorrer da revisão teórica surge uma adaptação do MD mais recente sugerida por Ferraz et al. (2023), tendo considerado pertinente para a minha PL futura, uma vez que não consegui implementá-la no decorrer do EP. O *Development Model of Game Tasks* (DMGT) assume-se como um modelo de ensino organizado em torno dos conceitos de progressão, aperfeiçoamento e aplicação, no qual as tarefas são manipuladas em função das particularidades da aprendizagem, sem hierarquias rígidas nem exigência de passagem por todos os níveis. O MD pode ser entendido como a formulação mais ampla da lógica de organizar o ensino em sequências de tarefas de complexidade crescente, sendo o DMGT uma evolução dessa perspetiva, ao tornar explícita a articulação entre conteúdo, objetivos e decisões didáticas, oferecendo critérios claros para definir componentes críticos, orientar o feedback e situar a aplicação em contextos de jogo. Pode, por este motivo, ser o elo de ligação mais adequado entre

o desenvolvimento de competências e a sua aplicação em contextos de jogo reduzido no TGfU, bem como a minha identidade docente.

Tendo em conta esta análise, torna-se evidente que a escolha dos modelos de ensino não pode ser dissociada das teorias que os sustentam, dado que são estas que conferem coerência e intencionalidade à prática pedagógica. Ao longo do meu percurso de estágio, identifiquei-me progressivamente com perspetivas de matriz cognitivista e construtivista. Estas abordagens reconhecem no aluno um agente ativo do processo de aprendizagem e no professor um facilitador que orienta, questiona e cria condições para a construção do conhecimento.

A compreensão das teorias de ensino é fundamental para sustentar as opções metodológicas do professor, uma vez que estas fornecem a base conceptual que orienta a intervenção pedagógica. No contexto da EF, o cognitivismo e o construtivismo têm assumido especial relevância, sobretudo pelo modo como colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. À luz das teorias cognitivistas, a aprendizagem é entendida como um processo mental ativo de aquisição, memorização e uso do conhecimento, em que o aluno é estimulado a estruturar e reorganizar o seu campo psicológico em resposta às experiências vividas. O papel do professor, nesta perspetiva, passa por criar condições que favoreçam a organização da informação e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. Por sua vez, as teorias construtivistas atribuem igualmente ao aluno um papel ativo no processo de aprendizagem, mas salientam sobretudo a sua dimensão social e interativa. A perspetiva de Vygotski destaca que o conhecimento se constrói através da colaboração e da partilha, resultando da negociação entre diferentes intervenientes e do respeito pelas diversas perspetivas. Assim, a aprendizagem é entendida como um processo coletivo e mediado pelo contexto, no qual a interação social assume um papel determinante para o desenvolvimento cognitivo (Gouveia et al., 2021).

Estas duas correntes encontram expressão prática nos modelos de ensino centrados no aluno, como o TGfU, em que o ênfase recai não apenas na execução técnica, mas na compreensão, na reflexão e na capacidade de aplicar o conhecimento em situações reais de jogo. Ao privilegiar estas perspetivas, a EF procura oferecer aos alunos experiências mais significativas e duradouras, criando oportunidades de aprendizagem que não se limitam à proficiência motora, mas que promovem também competências sociais, cognitivas e relacionais. Neste sentido, a escolha por teorias cognitivistas e construtivistas representa uma opção pedagógica que valoriza a formação integral do aluno, concernida com os desafios da escola e da sociedade.

Se as teorias de ensino constituem o alicerce epistemológico que orienta a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino representam a sua expressão prática no cotidiano pedagógico.

Com efeito, enquanto as teorias enquadram os princípios que sustentam a ação docente, os métodos traduzem essas concepções em escolhas concretas que moldam a experiência dos alunos. A articulação entre ambas não deve ser vista como uma mera transposição linear, mas como um exercício de reflexão crítica que exige do professor estagiário capacidade de interpretar os contextos, reconhecer as necessidades dos alunos e, a partir daí, selecionar os métodos mais ajustados. É neste ponto que se evidencia a competência profissional, transformar as grandes linhas teóricas em práticas pedagógicas que não sejam estáticas, mas sim flexíveis, dinâmicas e intencionalmente orientadas para promover aprendizagens significativas.

A reflexão sobre os métodos de ensino em EF exige compreender a sua natureza e finalidade pedagógica. Para Quina (2009), os métodos constituem formas de orientar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor ajustar a sua intervenção aos conteúdos, objetivos e características da turma. O autor identifica quatro métodos fundamentais, o analítico, o global, o misto e o de transfer.

O método global, concentra-se na execução integral da habilidade, privilegiando a percepção do movimento no seu todo e a vivência prática desde o início. O método analítico, que fragmenta a tarefa em partes para facilitar a aprendizagem técnica de elementos específicos. O método misto, que combina a apresentação global com progressões analíticas, permitindo uma aprendizagem gradual, mas sem perder a noção do todo. E, finalmente, o método transfer, que potencia a aplicação de aprendizagens adquiridas numa situação para outras semelhantes, favorecendo a generalização e a adaptabilidade motora. No entanto, mais do que estabelecer hierarquias entre eles, a eficácia depende do contexto e das necessidades dos alunos (Quina, 2009).

A pertinência desta abordagem mantém-se atual quando cruzada com as exigências contemporâneas da EF. Martín-Rodríguez e Madrigal-Cerezo (2025) demonstram que a integração de tecnologia, amplia as potencialidades dos métodos tradicionais, reforçando a motivação, a aquisição de competências motoras e o envolvimento cognitivo. Neste sentido, o método misto ganha particular relevância, pois articula demonstrações globais com correções analíticas apoiadas em *feedback* imediato fornecido por ferramentas digitais, sem descuidar a recontextualização da aprendizagem no produto final.

Complementarmente, Hernández-González et al. (2025) evidenciam, através de uma análise bibliométrica, que as práticas na EF, estão cada vez mais orientadas para a articulação entre teoria e prática, destacando o valor das experiências em contexto de estágio e da aprendizagem experiencial. Embora este estudo se centre na formação e desenvolvimento profissional dos professores, a lógica subjacente aproxima-se do que, no plano da aprendizagem dos alunos, se encontra no método transfer, uma vez que este promove a aplicação de competências adquiridas em diferentes situações e contextos. Assim, estabelece-se um paralelismo entre a necessidade dos futuros docentes integrarem o conhecimento académico na prática profissional e a forma como os alunos, em contexto de aula, são desafiados a mobilizar aprendizagens em cenários diversificados.

Zhao et al. (2025) reforçam ainda que a integração de tecnologias da informação na prática docente na EF, potencia uma pedagogia inovadora e diversificada, mediada por métodos de ensino mais flexíveis. Os autores verificaram que o uso de softwares de planeamento e de conteúdos multimédia influencia diretamente a organização dos métodos e a gestão das aulas, revelando que a inovação não reside apenas nas ferramentas, mas na forma como estas são pedagogicamente articuladas.

A articulação entre métodos de ensino e teorias de aprendizagem revela-se determinante para a EF. Do ponto de vista cognitivista, o método analítico assume relevância ao permitir ao aluno decompor e estruturar mentalmente cada componente da tarefa antes de a integrar no todo. Já a perspetiva construtivista, ao privilegiar a aprendizagem ativa, social e contextual, encontra maior correspondência no método misto e no método transfer, os quais valorizam a resolução de problemas, a cooperação e a aplicação prática em diferentes cenários. Esta correspondência torna-se ainda mais evidente quando relacionada com modelos como o TGfU, que privilegia a compreensão tática e a tomada de decisão em jogo, que valoriza a vivência global da modalidade através de diferentes tarefas motoras.

Complementarmente, os métodos de ensino ganham novas expressões quando associados às tecnologias digitais. A utilização de dispositivos móveis e aplicações aumenta a motivação e reforça o *feedback* imediato, potenciando aprendizagens tanto globais como analíticas. Esta realidade esteve presente na UD de orientação, através da utilização de QR Codes e do site da modalidade para dinamizar jogos teóricos, tornando-os mais interativos e motivadores. Nas UD de aptidão física e de ARE, recorri a ferramentas de monitorização da condição física e a materiais de apoio às aulas, o que proporcionou registos mais rigorosos do desempenho dos alunos e desempenhos mais elevados. Por fim, a valorização das práticas experienciais e da articulação entre

teoria e prática concretizou-se no acantonamento no Montado do Pereiro, onde os alunos foram desafiados a transferir aprendizagens previamente trabalhadas em aula para situações reais de cooperação, tomada de decisão e responsabilidade coletiva.

Os pressupostos de Quina (2009) permanecem estruturantes para a compreensão dos métodos de ensino na EF, no entanto, ficou comprovado que estes métodos ganham ainda mais expressão quando complementados com a inovação pedagógica e à valorização das experiências reais. Entre todos, o método misto e o método transfer surgem como os mais coerentes com os modelos TGfU e MD e com as teorias construtivista e cognitivista, oferecendo uma via equilibrada entre a análise técnica e a aplicação contextualizada, entre a cognição individual e a interação social. Apesar de este autor ter definido que não há um método melhor considero que, por todas os aspetos inerentes, apliquei mais vezes estes dois últimos métodos.

Depois de percorrer o enquadramento dos modelos e das teorias de ensino, que fornecem a base conceptual para compreender o processo educativo, os métodos de ensino surgem como a tradução prática dessas perspetivas, orientando o percurso a seguir na organização da aprendizagem. No entanto, a concretização efetiva dessas opções só se torna visível através dos estilos de ensino, que representam a dimensão mais próxima da interação em aula. Se os modelos estruturam a visão pedagógica, e as teorias explicam os mecanismos da aprendizagem, os métodos indicam a estratégia a adotar, cabendo aos estilos a tarefa de dar forma a essa estratégia no quotidiano escolar, através da gestão do *feedback*, da autonomia e da participação dos alunos.

O espectro dos estilos de ensino formulado por Mosston em 1966 e desenvolvido posteriormente com Ashworth (Figura 6), constituiu um marco na pedagogia da EF, permitindo enquadrar as diferentes formas de intervenção do professor num continuum que vai da reprodução à produção de conhecimento. A sua evolução implicou uma mudança paradigmática, de uma lógica em que os estilos se organizavam de forma hierárquica em oposição, para uma lógica onde todos os estilos encontram lugar consoante os objetivos definidos, eliminando a ideia de superioridade de uns sobre outros (Sicilia-Camacho & Brown, 2008).

Este desenvolvimento foi acompanhado por esforços de clarificação conceptual. Suesee e Edwards (2009) destacam que a longevidade e a influência do espectro estão diretamente relacionadas com a sua relevância na prática docente, sendo hoje reconhecido como uma ferramenta estruturante no ensino da EF.

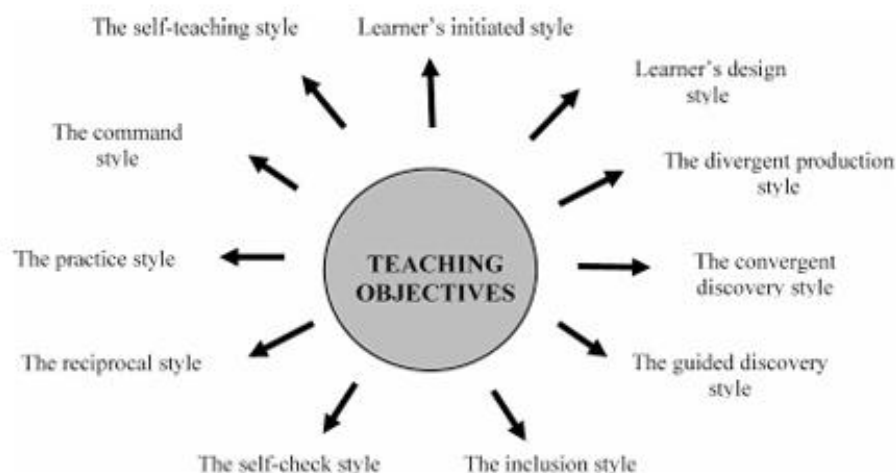


Figura 6 – “Spectrum structure since the 2nd edition of *Teaching Physical Education*” (Sicilia-Camacho & Brown, 2008).

Entre os estilos mais relevantes destaca-se o recíproco, que, embora menos utilizado, tem vindo a ganhar atenção pela sua contribuição para a aprendizagem técnica, cognitiva e social. Segundo Jones (2025), este estilo potencia não só o desenvolvimento da performance motora, como também a compreensão conceptual e a inclusão, sobretudo em alunos de línguas adicionais. O autor refere ainda, que o recurso a cartões recíprocos e ao *feedback* estruturado entre pares mostra-se eficaz para criar ambientes de cooperação, desenvolver vocabulário específico da disciplina e promover a interdependência positiva entre os alunos. Para além disso, o autor salienta ainda que, no panorama internacional, os estilos mais utilizados continuam a ser o da prática, o de comando e o de inclusão, uma vez que respondem tanto à necessidade de desenvolver competências técnicas e garantir a eficácia imediata da aula como às exigências de promover ambientes inclusivos.

Assim, os diferentes estilos do espectro (Figura 6), longe de constituírem categorias standardizadas, devem ser entendidos como possibilidades pedagógicas complementares. A crítica de Sicilia-Camacho e Brown, (2008) alerta, no entanto, para os riscos de uma aplicação rígida e mecanizada do espectro, que pode conduzir à perda da dimensão humana e da necessária adaptação às especificidades de cada aluno e contexto. Este ponto converge com a proposta de Suesee e Edwards (2009), que defendem que a clareza conceptual e a autoavaliação consciente são condições essenciais para que o espectro seja aplicado com intencionalidade educativa.

Por conseguinte, posso afirmar que me identifiquei com estilos de ensino que valorizam a cooperação, a autonomia e a inclusão dos alunos. O estilo recíproco esteve presente em modalidades como o *Tag Rugby*, o UF e o Voleibol, promovendo o *feedback*

entre pares e o desenvolvimento de competências sociais. Já o estilo inclusão destacou-se na adaptação de tarefas nas ARE, no Voleibol, na GA e GR, permitindo que todos os alunos participassem de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e adaptações.

Por outro lado, o estilo descoberta guiada teve expressão em contextos de jogo, estimulando a tomada de decisão e o pensamento crítico em linha com a lógica do TGfU. A par deste, o estilo autoavaliação foi explorado na unidade de Aptidão Física, GA e GR, através da reflexão dos alunos sobre o seu desempenho e evolução, apoiada em registos digitais. Ainda que em determinados momentos tenha recorrido ao estilo comando, sobretudo em tarefas que exigiam maior segurança, como na GA, considero que a minha intervenção se caracterizou pelo predomínio de estilos centrados na participação ativa e consciente dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, não me restringindo à utilização de algum estilo mecanicamente.

Yuan (2025) chama a atenção para a interdependência entre funções, métodos e estilos de ensino, salientando que o papel do professor influencia as opções metodológicas, enquanto que estas contribuem para redefinir a identidade profissional docente. Assim, as funções de ensino devem ser entendidas como parte de um sistema integrado, em que a prática e a reflexão se alimentam mutuamente, potenciando não só a eficácia pedagógica, mas também o desenvolvimento contínuo da identidade profissional do professor.

A apresentação do conteúdo constitui uma dimensão central do processo de ensino, uma vez que envolve a forma como o professor comunica e estrutura a informação de modo a facilitar a aprendizagem. Wright e Irwin (2018) destacam que esta função deve articular-se com os três domínios da aprendizagem, o cognitivo, o psicomotor e o afetivo, exigindo clareza, coerência e adequação ao contexto de aula.

No que se refere à organização, a literatura sublinha que o planeamento e a gestão eficaz do tempo e espaço de aula são determinantes para o sucesso pedagógico. Wright e Irwin (2018) demonstraram que o recurso a instrumentos de observação sistemática, permite avaliar a eficácia docente, mostrando que professores que estruturam bem as suas aulas implementam uma maior responsabilidade pessoal e social nos alunos.

Este episódio remete para um momento marcante ocorrido durante a minha PL, no 3.º período, numa aula de badminton. Um dos alunos comentou que o exercício de 1x1, que consistia em tocar na linha final e regressar rapidamente para devolver o volante ao outro lado do campo, era particularmente exigente, mas que lhe permitia melhorar a dinâmica do jogo e a tomada de decisão. Acrescentou ainda que, ao transitar

para a situação de 2x2, sentiu-se capaz de ocupar o espaço de forma mais racional e de cooperar de modo mais eficaz com o colega, concluindo que parecia que o exercício tinha sido “propositadamente pensado” para esse efeito. Confirmei-lhe que esse era, de facto, o objetivo e mostrei-lhe o plano de aula, o que o levou a refletir na diferenciação entre o professor e o animador.

A função de *feedback* é amplamente reconhecida como uma das mais poderosas para potenciar a aprendizagem, embora a sua eficácia dependa da forma como é interpretada e utilizada pelo aluno. Segundo Treschman et al. (2024), o *feedback* na EF tem sido maioritariamente conceptualizado de forma transmissiva, em que o professor fornece informação e o aluno recebe-a passivamente. No entanto, os autores defendem uma visão construtivista, que ativa o papel do aluno, tornando-o participante ativo na regulação da sua aprendizagem.

De acordo com este autor foi estruturada uma tabela que evidenciasse os tipos de *feedback* que podem corresponder às teorias de ensino cognitivistas e construtivistas, já consideradas anteriormente (Tabela 3).

Visão	Tipos de Feedback mais adequados	Características principais
Cognitivista	- Feedback descritivo e específico - Knowledge of results (KR) e knowledge of performance (KP) - Feedback imediato e criterial	- Foco na organização mental da informação - Ênfase em corrigir erros técnicos - Informação objetiva, clara e rápida para favorecer a reestruturação cognitiva
Construtivista	- Feedback dialogante/reflexivo - Feedforward (orientado para o próximo passo) - Feedback entre pares - Autoavaliação/autorregulação	- Foco na construção ativa do conhecimento - Ênfase na reflexão e autonomia do aluno - Aprendizagem mediada pela interação social - Valoriza a autorregulação e a participação ativa

Tabela 3 - Tipos de feedback mais adequados às perspetivas cognitivista e construtivista na Educação Física (adaptada de Treschman et al. 2024).

A afetividade representa um eixo transversal ao ensino, uma vez que a relação interpessoal entre professor e aluno influencia o clima de aula e os resultados da aprendizagem. Cardenal et al. (2023) demonstraram que estilos de ensino participativos e integrantes, estão associados a relações emocionais mais positivas, com impacto direto na motivação, bem-estar e sentido de pertença dos alunos. Do mesmo modo, Wright e Irwin (2018) reforçam que a dimensão afetiva, embora por vezes desvalorizada em relação à cognitiva e psicomotora, é essencial para o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o respeito.

No que se refere à observação silenciosa, esta surge como uma função menos valorizada na prática pedagógica, mas que tem vindo a ser reconfigurada. Su et al.

(2023) propõem uma “pedagogia positiva do silêncio”, defendendo que este não deve ser entendido como ausência ou falta de participação, mas sim como espaço de reflexão, envolvimento profundo e atuação. O silêncio planeado em contexto de aula pode criar momentos de concentração e criatividade, desde que não seja imposto de forma autoritária, mas vivido como oportunidade de aprendizagem ativa.

Entre as diferentes nuances exploradas, uma das que senti maior dificuldade foi a observação silenciosa. Reconheço que, em vários momentos, descurava este parâmetro, tendia a envolver-me intensamente na aula, privilegiando a atribuição de *feedbacks* e a interação constante com os alunos. Em diversas reflexões com o meu orientador pedagógico, este salientou a importância de me envolver na aula de forma ainda mais evidente do que os próprios alunos, como forma de potenciar a sua motivação e participação. Essa perspetiva levou-me a tentar integrar de forma mais consciente esta estratégia.

Contudo, não foi um processo fácil, e acabei por perceber, mais tarde, que a reduzida aplicação da observação silenciosa fez com que alguns comportamentos passassem despercebidos, como o uso inadequado do telemóvel. Esta constatação levou-me a reconhecer que uma análise mais rigorosa poderia ter evitado, por exemplo, a atribuição de determinadas funções a alunos menos predispostos a assumir tais responsabilidades de forma adequada. Isto vai ao encontro da perspetiva da educação do uso das tecnologias e não da sua mera utilização, que por sua vez influencia a sua dinamização em contexto de aula, bem como na procura pelos hábitos de vida saudável e desenvolvimento integral, um vez que diminui o tempo de ecrã por dia.

Outro aspeto em que senti particular dificuldade foi a organização da deslocação pelo espaço. Além de nunca ter exercido funções docentes anteriormente, deparei-me com desafios acrescidos, no que se refere às aulas politemáticas. Longe de ser um entrave à sua aplicação, estas exigiam uma gestão mais complexa, não só ao nível do *feedback*, que apesar de me sentir relativamente confortável devido ao estudo prévio das matérias de ensino, mas também pelo facto de coexistirem duas ou três modalidades em simultâneo. Essa realidade obrigava-me, por vezes, a deslocar-me até a um aluno em específico, perdendo, nesse instante, a visibilidade sobre o restante grupo. Em reflexão conjunta com o orientador pedagógico, concluiu-se que essa situação era atenuada pelo facto de a turma em questão apresentar um comportamento globalmente muito positivo. Ainda assim, ficou claro que deveria adotar estratégias que me permitissem dar *feedbacks* imediatos sem comprometer a supervisão da turma.

3.2. Assistências às Aulas

Após terem sido elaboradas as reflexões teóricas sobre a PL com base no conhecimento científico existente, torna-se imprescindível abordar uma temática que envolve a conceção científica e a colocação em prática a posteriori. As assistências às aulas retratam de forma consistente o alicerce do teórico-prático, ferramenta esta essencial que, através do auxílio da minha colega de estágio e dos meus orientadores, revelou-se ser indispensável na minha evolução, além de concretizar o domínio dos instrumentos que melhoram a eficácia pedagógica.

Além disso, o cerne das assistências às aulas reside na autorregulação da prática letiva, permitindo refletir sobre a intervenção de professores mais experientes e integrar metodologias que se revelam eficazes, face à ainda reduzida experiência profissional do estagiário. Este processo possibilita, igualmente, a partilha de *feedback* e a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica com o colega de estágio, dado que acompanhámos todas as aulas por ele lecionadas, para além daquelas conduzidas por docentes mais experientes.

As assistências às aulas, assumem-se como um espaço privilegiado de construção conjunta de conhecimento entre observador e observado. De acordo com Heron et al. (2024), o *feedback* pós-observação deve ser entendido como um processo dialógico, no qual tanto o observador como o observado são capazes de transformar a devolução de informação em oportunidades de aprendizagem mútua. Esta dimensão mostra que a observação não se limita ao registo ou avaliação da prática, mas constitui um momento formativo essencial, onde a reflexão crítica e o diálogo estruturado potenciam mudanças reais na atuação docente.

Paralelamente, a observação entre professores sustenta conversas profissionais autênticas, capazes de desencadear reflexões críticas e de promover a confiança pedagógica. O’Keeffe et al. (2021) sublinham que estas experiências de observação recíproca, ao serem estruturadas em contextos de confiança, permitem descentrar o olhar do conteúdo e focá-lo na pedagogia, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a partilha de metodologias inovadoras. Do mesmo modo, Tiainen e Lutovac (2024) demonstram que a reflexão conjunta em contextos de estágio, quando apoiada por mentores e colegas, contribui para a criação de ferramentas práticas e para a consolidação de conhecimento inferencial, aspetos determinantes para a evolução da identidade docente.

Inicialmente, este processo assentou numa ficha de observação geral, adaptada de Quina (2009), que permitia uma análise quantitativa de seis categorias essenciais da

aula. Contudo, após reflexão conjunta com os orientadores científicos, tornou-se evidente a necessidade de ultrapassar uma abordagem meramente descritiva, reorientando o processo de observação para dimensões mais específicas da prática letiva. Neste sentido, foram concebidas três grelhas dirigidas a aspetos críticos, “Tempo de Instrução e Organização das Atividades”, “Quantidade e Tipo de Feedbacks” e “Sistema de Observação do Comportamento do Aluno”, fundamentadas em referenciais teóricos de Sarmento et al. (1998) e conteúdos da Unidade Curricular de Didática I do MEEFEBS da Universidade de Coimbra.

Embora os instrumentos utilizados não correspondessem, em todos os casos, aos modelos mais validados pela literatura, a sua estrutura estava solidamente sustentada em aspetos centrais do processo de ensino-aprendizagem, como os indicadores relacionados com o *feedback* do professor, o que lhes conferiu consistência e relevância para a análise. Relativamente às aulas que foram observadas com a minha colega de estágio, estas decorreram, de um modo geral, de forma expedita, sempre sob a orientação dos nossos orientadores.

A observação de aulas revelou-se um eixo central do meu EP, permitindo articular a teoria e a prática numa perspetiva crítica e formativa. Numa fase inicial, recorri a uma ficha de observação geral, no entanto, em articulação com os orientadores científicos, optei por aprofundar a qualidade do processo através da utilização de grelhas mais específicas e fundamentadas, uma decisão que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, graças ao apoio e orientação dos mesmos. Esta metodologia possibilitou uma análise mais aprofundada acerca de dimensões críticas da PL, permitindo compreender de que forma a clareza na apresentação, a diversidade de *feedbacks* e a gestão eficaz do comportamento contribuem para um ambiente de aprendizagem positivo e funcional.

As observações realizadas a professores experientes evidenciaram a importância da experiência acumulada na gestão de aula, particularmente ao nível da estruturação das tarefas, da comunicação dos objetivos e da manutenção do empenho dos alunos. A análise da minha colega de estágio, por sua vez, fomentou um espaço de reflexão colaborativa, no qual, através do diálogo e da partilha de fragilidades e estratégias, se fortaleceu a consciência crítica e a autonomia pedagógica. Esta dinâmica de coaprendizagem reforçou a compreensão de que a observação não é apenas diagnóstica, mas também um espaço de construção coletiva de soluções.

Em apêndice disponho as fichas desenvolvidas ao longo do ano (Apêndice 9).

3.3. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem da Turma do Secundário

A construção da identidade pedagógica, acompanhada de diversas reflexões, já foi anteriormente desenvolvida. Neste momento, pretende-se adotar uma lógica de apresentação de resultados que complemente o debate previamente estabelecido entre teoria e prática. Grande parte da minha intervenção pedagógica centrou-se nesta faixa etária, sendo que aquilo que efetivamente nos diferencia, reside nos detalhes e nas estratégias delineadas em função da adaptação ao contexto real das aulas e à dinâmica da relação ensino-aprendizagem, orientada para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos e para a consolidação de hábitos de vida saudável.

3.3.1. O Laboratório Pedagógico: Uma Experiência Inovadora

As experiências laboratoriais, desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, assumiram especial relevância para mim como professor estagiário, configurando-se como um espaço privilegiado de experiências pedagógicas e análise crítica da própria prática. As aulas e o trabalho pós-letivo funcionaram como um verdadeiro laboratório pedagógico, onde foi possível testar estratégias, observar os seus efeitos, refletir sobre os resultados e reajustar continuamente as intervenções. Nesta perspetiva, a prática educativa assume-se como um processo investigativo permanente, no qual o docente constrói conhecimento profissional a partir da sua ação e da interação com os alunos.

No entendimento de Lopes et al. (2015), o conceito de laboratório no processo pedagógico deve ser encarado como uma metáfora que ultrapassa a ideia de um espaço físico e se traduz num campo de experiência e reflexão contínua da prática docente. O processo pedagógico deve ser concebido como um verdadeiro laboratório, no qual coexistem duas dimensões complementares, o laboratório de compreensão/explicação, orientado para a análise crítica e para a construção de conhecimento sobre os fenómenos educativos, e o laboratório clínico, centrado na observação das práticas, dos seus efeitos e consequências. A articulação entre estas duas vertentes permite ao professor transformar a sua intervenção quotidiana num espaço investigativo, potenciando a inovação pedagógica e a melhoria contínua do ensino.

Teutemacher et al. (2024) sublinham a relevância de integrar abordagens pedagógicas inovadoras e digitais, capazes de modernizar a EF e de a aproximar dos alunos, potenciando a motivação e a adesão às práticas propostas. Assim, tal como o laboratório pedagógico constitui um espaço de investigação e reflexão para o professor, também a exploração de matérias alternativas ou não convencionais em contexto de

aula, assume-se como um terreno fértil para testar novas metodologias e responder à diversidade de interesses e necessidades dos alunos.

Méndez-Giménez et al. (2023) destacam a importância dos materiais autoconstruídos na EF, salientando que estes não só facilitam o aumento da experiência motora dos alunos, como também prolongam a prática autónoma de atividade física (AF). Esta perspetiva reforça a ideia de que o professor deve encarar as suas aulas como um espaço experimental e reflexivo, no qual a criação e adaptação de recursos se convertem em estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes.

Durante o EP, houve uma aposta clara na criação de materiais originais, concebidos de forma intencional para dar resposta a necessidades específicas das unidades didáticas. Entre os exemplos destaca-se a elaboração do *Fitness Challenge Book* (Apêndice 10), um caderno que permitia a definição de objetivos e o acompanhamento sistemático da sua progressão, não só facilitava a avaliação como também os alunos tinham noção da sua prática e evolução. Além de promover os hábitos de vida saudável e o conhecimento de si próprio, houve outro fator que, por inerência à competitividade em alguns alunos, suscitou uma competição saudável para ver quem fazia mais repetições no tempo estipulado.

Na orientação, foi ainda desenvolvido um mapa fictício das coordenadas geográficas (Apêndice 11), que permitia aos alunos identificar pontos dentro da escola através da interdisciplinaridade com a matemática B, uma vez que simbolizavam um referencial cartesiano e a localização de um ponto geográfico consoante os eixos das abcissas e das ordenadas, que representavam o meridiano de *Greenwich* e a linha do equador. Assim a motivação dos alunos aumentou exponencialmente aquando do paralelismo com os caçadores de tesouros nos filmes e estes utilizarem estas coordenadas para encontrar os tesouros.

Além destes aspetos, em cooperação com a minha colega de estágio, desenvolvemos documentos de apoio e fichas técnicas, bem como uma bateria de exercícios dinâmica que falarei no tópico da Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC). Estas soluções demonstraram que a inovação não depende apenas de equipamentos sofisticados, mas da capacidade criativa e reflexiva do professor em adaptar-se ao contexto e às finalidades pedagógicas.

A participação ativa dos alunos na conceção de materiais revelou-se igualmente relevante. No acantonamento, por exemplo, os alunos foram responsáveis pela organização e dinamização de percursos temáticos de geocaching, que integravam desafios como enigmas, *puzzles*, fotografias ou esculturas. Esta construção conjunta

permitiu reforçar o sentimento de pertença e a motivação, enquanto que potenciou competências de colaboração, resolução de problemas e criatividade, bem como a interdisciplinaridade uma vez mais.

Nas matérias de carácter expressivo, a intencionalidade pedagógica traduziu-se na valorização da criatividade e da autonomia dos alunos. Na UD de GR, foram desafiados a construir os seus próprios esquemas em pequenos grupos, explorando diferentes movimentos técnicos, sequências e elementos de ligação. Já nas ARE, o enfoque recaiu na criação de pequenas sequências coreográficas, permitindo aos alunos desenvolver o sentido rítmico e a relação música-movimento, ao mesmo tempo que se promovia a cooperação e o trabalho em equipa. Este trabalho em equipa teve um impacto ainda maior, quando foram desafiados a ensinar todas as coreografias pequenas a todos os alunos, lecionação esta pelos alunos, com o intuito de culminar numa coreografia única, com elementos de ligação entre músicas e coreografias.

Reconheço que poderia ter explorado mais momentos em que os alunos fossem chamados a criar ou a assumir um papel mais ativo na definição de determinadas tarefas, aspeto este já abordado em reunião com os orientadores. Ainda assim, tinha ponderado, em dias de chuva, que os alunos realizassem uma orientação dentro da escola sem recurso à corrida, envolvendo espaços icónicos, como a biblioteca, com pistas e enigmas baseados nas diferentes disciplinas lecionadas, facilitando a sua interiorização. Contudo, a logística desta atividade implicava a participação de todos os professores e uma preparação pós-laboral, exigindo tempo extracurricular aos alunos.

Este fator insidiou como predominante, uma vez que o ano letivo esteve marcado pelo facto de ser ano de exames, o que exigiu uma gestão criteriosa do tempo e das solicitações feitas aos alunos. Nesse sentido, seguimos o conselho do nosso professor orientador, que nos alertou para a importância de não sobrecarregar os discentes com exigências adicionais, sob pena de não corresponderem de forma positiva. Esta orientação levou a que, em algumas situações, tivesse optado por simplificar as propostas, priorizando o equilíbrio entre a gestão escolar e as aprendizagens na EF.

Para além dos materiais concebidos por mim e das produções elaboradas pelos alunos, procurei também recorrer a materiais já existentes, incorporando-os nas aulas de forma inovadora e intencional. Esta opção permitiu diversificar estratégias, potenciar o interesse dos alunos e enriquecer o processo pedagógico, sem a necessidade de criar recursos adicionais. A reutilização e adaptação destes materiais revelou-se uma oportunidade para explorar novas abordagens metodológicas, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas, ao mesmo tempo que promovia a otimização dos recursos

disponíveis. De acordo com Lopes (2022), inovar não se restringe à criação de algo totalmente novo, podendo também consistir na capacidade de atribuir um novo significado a práticas ou recursos já existentes, atribuindo-lhes uma intencionalidade pedagógica distinta e mais ajustada às necessidades dos alunos.

Precisamente por ser um ano de exames e os alunos estarem sobrecarregados, também eu encontrava-me numa situação semelhante, referindo-me ao EP, procurando desenvolver estratégias que facilitassem a gestão do tempo, lacuna que influenciava bastante o meu desempenho, dadas as minhas atividades pós-laborais no treino desportivo de basquetebol, com treinos semanais e competição ao fim de semana. Em momento algum o estágio deixou de ser prioritário, apesar das dificuldades que, por vezes, senti na gestão do tempo. Para melhorar a minha organização, passei a utilizar duas aplicações no telemóvel, aparelho que me acompanha constantemente, nomeadamente, o *To Do* e o *Notion*. Mais tarde, partilhei estas ferramentas com os alunos, a seu pedido.

Especificamente na EF propriamente dita, foram utilizadas diferentes metodologias que, face ao que Lopes (2022) afirma, são inovadoras. No caso da orientação, uma vez mais foi disponibilizado um site *orientacao.pt*, que facilitava a aprendizagem dos conteúdos como a memorização das sinaléticas e as curvas de nível, através de jogos interativos, sem que envolvesse supervisão intensiva sobre essa tarefa. Na aptidão física, utilizei uma aplicação denominada *RAVE*, que permitia aos alunos visualizar, em tempo real, o que estava a ser apresentado no meu telemóvel. Esta solução funcionou como uma ferramenta didática particularmente útil nas aulas de aeróbica, uma vez que não dispunha de projetor, e possibilitou ainda o acesso a uma aplicação que os alunos podem utilizar fora do contexto das aulas de EF.

No âmbito da promoção aos alunos de hábitos de vida saudável, disponibilizei uma aplicação designada por *MyFitnessPal*, que permitia aos alunos registar os alimentos consumidos e compará-los com os seus objetivos nutricionais, tendo por base a respetiva taxa metabólica basal. Esta aplicação foi apresentada num lanche partilhado, realizado na época natalícia com convite especial da professora estagiária do ano transato, permitindo aos alunos reencontrá-la. A estratégia resultou num acréscimo de motivação e numa maior proximidade/afetividade com os alunos pelo gesto conferido.

No que se refere à dinamização e organização das aulas foram ainda utilizadas duas aplicações o *Classroom*, que permitia a disponibilização de material de aula e de tarefas organizadas em pastas para os alunos consultarem, e a *Playtomic*, que se

carateriza por uma aplicação de reserva dos campos de padel e averiguar se os campos estavam disponíveis para podermos ter aula de padel.

No domínio da avaliação procurou-se responder à incerteza e subjetividade inerentes ao processo pedagógico. A avaliação na EF, pela sua natureza prática, apresenta frequentemente margens de subjetividade, exigindo do professor estagiário a criação de estratégias inovadoras e ajustadas ao contexto real. No caso das ARE, por exemplo, foi atribuída uma nota global ao grupo, cabendo depois aos próprios alunos a responsabilidade de a distribuir internamente pelos elementos da equipa, de acordo com a perceção do contributo de cada um. Esta abordagem incentivou o espírito crítico, a negociação e a valorização do trabalho coletivo, ao mesmo tempo que promoveu a autonomia e a responsabilidade partilhada, e evidenciou pormenores que, com a minha experiência, não tive a perceção considerando uma boa metodologia para a avaliação.

Já na GA, optou-se por uma metodologia de autoavaliação individual, em que cada aluno refletiu sobre o seu desempenho técnico. Este processo foi complementado pela análise de filmagens realizadas durante as aulas, permitindo-me enquanto professor estagiário validar ou corrigir a perceção dos próprios alunos. Esta estratégia não só reduziu a margem de erro na atribuição da nota, como também fomentou uma cultura de reflexão crítica e de progresso individual intencional.

Na avaliação houve ainda a tentativa de adotar uma aplicação para as tarefas avaliativas, como as questões de aula, nomeadamente, a *Socrative*, no entanto pela logística que envolvia os alunos instalarem a aplicação testarmos na plataforma studens e teacher, acabei por optar pelo Forms.

De acordo com Lopes et al. (2010), o processo pedagógico deve assentar na personalização dos meios utilizados, de modo a responder de forma eficaz às necessidades concretas dos alunos. Os autores salientam que, no domínio da EF e do Desporto, os processos laboratoriais tradicionais apresentam frequentemente custos elevados e uma complexidade que inviabiliza a sua aplicação quotidiana. Nesse sentido, defendem a adoção de formas expeditas de apoio laboratorial, isto é, métodos simples, acessíveis e de baixo custo que permitem melhorar a qualidade do diagnóstico.

Foi nesta perspetiva que se procurou aproveitar a visita de estudo às galerias da Quinta Magnólia para realizar uma atividade simples, que consistiu na corrida em marcha lenta e rápida, seguida da comparação dos batimentos cardíacos por minuto (bpm) através da sua monitorização expedita. A atividade foi antecedida por um *briefing* sobre o exercício físico, a AF, a taxa metabólica, as calorias e a medição da frequência cardíaca, sendo posteriormente validada por nós, professores estagiários, para a sua

aplicação no estudo do *Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na Escola: Estudo Exploratório - Operacionalização*.

Promovi igualmente dinâmicas motivacionais de carácter mais lúdico e afetivo, como a oferta simbólica de chocolates, destinada a valorizar o empenho e a dedicação dos alunos, bem como a realização de uma cerimónia de entrega de prémios no final do ano letivo (Figura 7), que visou reconhecer publicamente o mérito e o progresso alcançado. Estas iniciativas, ainda que simples, revelaram-se particularmente eficazes na criação de um ambiente de proximidade, confiança e valorização mútua, reforçando a afetividade na relação pedagógica e estimulando a motivação intrínseca dos alunos. Ao reconhecer o esforço e a evolução de cada um, fomentou-se não apenas a competitividade saudável, mas também o espírito de pertença e de valorização coletiva, aspetos que marcaram positivamente o clima da turma e contribuíram para aprendizagens mais significativas.



Figura 7 - Alguns Momentos da Entrega de Prémios de Final de Ano.



Figura 8 - Screenshot das Aplicações Mencionadas.

Embora reconheçamos que ainda temos muito a aprender, consideramos que, pela sua singularidade e intencionalidade, estas experiências, assim como outras não referidas, tiveram um impacto significativo no envolvimento dos alunos nas tarefas, potenciando de forma efetiva os comportamentos desejados. O questionário aplicado sobre as experiências pedagógicas nas aulas (Anexo 2), demonstra esse pós impacto.

Relativamente às metodologias implementadas, os alunos destacaram a utilização da música como a estratégia mais apreciada, reforçando o seu papel enquanto elemento lúdico e motivacional no processo de ensino-aprendizagem. Em segundo plano surgem as competições, evidenciando que a competitividade saudável constituiu uma das dinâmicas mais valorizadas. Tal reconhecimento ficou patente na boa aceitação dos torneios organizados, como o de TM, realizado no 3.º período, que culminou com a entrega de prémios aos três melhores classificados. A par deste momento, a atribuição de prémios simbólicos ao longo do ano, como forma de reconhecer a evolução e o empenho dos alunos nas diferentes UD's, reforçou a perceção de que os discentes atribuem elevado valor ao reconhecimento conferido pelo professor, transformando-o num fator de motivação acrescida.

Também o *Fitness Challenge Book* (Apêndice 10), as estações de aptidão física e também foram valorizadas embora com gráficos mais homogêneos. A perceção geral das metodologias foi positiva, com a maioria a classificá-las como motivadoras ou muito motivadoras (66,7%). Os dados apontam ainda para um impacto positivo nas aprendizagens, nomeadamente, na melhoria da condição física, onde numa escala de 1 a 10, 66,7% dos alunos avaliaram em 9 e 10. No que respeita ao fortalecimento do espírito de grupo, 61,1% dos alunos reconheceram que as aulas contribuíram de forma significativa para este domínio.

As sugestões deixadas pelos discentes reforçam a importância da música como estímulo à motivação e sublinham a necessidade de pequenos ajustes organizativos, o que demonstra o seu envolvimento crítico no processo. Estes resultados validam a pertinência das estratégias adotadas e reforçam a ideia de que a inovação pedagógica, mesmo em pequenas iniciativas, contribui para aprendizagens mais significativas e para uma relação positiva dos alunos com a disciplina e com o professor.

3.3.2. Gestão e Controlo de Situações

Ao longo do EP, deparei-me com um conjunto de situações que, mais do que meros obstáculos, se revelaram oportunidades de reflexão e de crescimento profissional. A assiduidade irregular, os atrasos sistemáticos, as diferenças marcantes de aptidão entre os alunos e as necessidades educativas específicas de alguns casos, exigiram de mim uma postura crítica e uma capacidade constante de adaptação. Estas situações, embora desafiantes, expuseram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem na EF, onde a gestão do tempo, a inclusão e a motivação dos alunos se complementam de forma indissociável. Reconheço que, muitas vezes, a resposta a estas problemáticas não se encontra nos modelos previamente delineados, mas sim na criatividade e na resiliência do professor em transformar o contexto adverso em possibilidades pedagógicas significativas.

Uma das problemáticas mais evidentes durante o EP relacionou-se com a gestão da assiduidade e da pontualidade. As faltas injustificadas, a autoexclusão e os atrasos recorrentes comprometeram, em vários momentos, o processo de ensino-aprendizagem. Para contrariar esta tendência, adotei como estratégia iniciar a aula logo nos primeiros minutos, evitando períodos de espera prolongados, de modo a que os alunos percebessem que perder tempo de chegada significava perder tempo efetivo de empenhamento motor. Ao implementar esta dinâmica, e considerando a predisposição da turma para a aptidão física, verifiquei que os alunos passaram a chegar mais cedo, conscientes de que a tolerância se limitava a cinco minutos e que, após esse período, a aula já decorria normalmente. Tal decisão teve impacto direto no aumento do tempo útil de prática e na valorização da disciplina.

A ideia transmitida aos alunos é que a perda de cinco minutos por aula, resultante de uma gestão menos eficaz, pode parecer irrelevante. Contudo, quando analisada numa perspetiva global, o impacto revela-se significativo, ao longo de 65 aulas num ano letivo, valor aproximado das aulas lecionadas, este tempo corresponde a cerca de 325 minutos, o que equivale aproximadamente a cerca de 4 aulas de 90 minutos abdicadas.

Outra problemática inevitável prende-se com a idiosincrasia dos alunos. A heterogeneidade presente nas aulas de EF, tantas vezes percecionada como obstáculo à eficácia pedagógica, pode e deve ser entendida como um recurso enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Tal como defendem Andrade et al. (2013), a diversidade de níveis de proficiência constitui um meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento dos alunos, desde que o professor adote estratégias de diferenciação e manipulação das variáveis pedagógicas. No contexto dos desportos coletivos, esta

abordagem transforma os alunos em verdadeiros *companheiros de formação*, capazes de evoluir em conjunto, seja em cooperação, seja em oposição, potenciando aprendizagens mais significativas e inclusivas. Assim, a heterogeneidade deixa de ser um problema a contornar e passa a assumir-se como catalisador de inovação pedagógica e de transformação dos próprios alunos.

Naturalmente, não existem alunos iguais e, alguns apresentam níveis de aptidão mais elevados do que outros. Para lidar com esta diversidade, recorri à implementação de *handicaps* individuais e coletivos, de forma a manter a competitividade equilibrada e estimular todos os alunos a jogarem no limite das suas capacidades. Além disto a própria experiência da variação intencional da heterogeneidade e homogeneidade, facultou resultados significativos na evolução dos alunos. Esta metodologia revelou-se eficaz não apenas pela adaptação do nível de exigência, mas também por permitir que os próprios alunos assumissem um papel ativo, ao serem desafiados a criar eles próprios os constrangimentos, o que reforçou a motivação e a autonomia no processo de aprendizagem.

O caso do aluno com obesidade mórbida exigiu um acompanhamento mais próximo e cuidadoso. O objetivo foi sempre o de promover a sua inclusão, através de tarefas adaptadas, valorizando os progressos individuais e evitando situações de constrangimento perante o grupo. Esta adaptação revelou-se crucial não apenas para o seu desenvolvimento motor, mas sobretudo para a sua autoestima e integração social.

A gestão de um caso de traumatismo ligeiro com amnésia, no sprint de 40 metros, teste físico associado ao FITescola®, no campo sintético, constituiu um momento particularmente desafiante, mas também uma oportunidade significativa de aprendizagem profissional. Esta situação permitiu-me desenvolver competências de gestão de emergência e diálogo com os Encarregados de Educação (EE), além dos processos burocráticos envolventes face a ativação de seguros, entre outros. Acresce ainda o desenvolvimento de competências emocionais, como o controlo da ansiedade própria e a transmissão de confiança ao aluno, fundamentais para a estabilização do grupo em situações de imprevisibilidade.

Ao longo deste percurso fui percebendo que, apesar de surgirem em áreas distintas, todas estas situações remetiam para a mesma exigência de fundo, a de adaptar continuamente a minha intervenção pedagógica às realidades concretas da turma e de cada aluno. A gestão da assiduidade, a atenção às diferentes aptidões e a resposta a casos específicos revelaram-se como obstáculos, mas sobretudo como oportunidades de aprendizagem que me desafiaram enquanto professor estagiário. Foi

nesse confronto entre limitações e reajustamentos que senti estar a construir uma prática mais inclusiva, capaz de valorizar e motivar os alunos, de dar verdadeiro significado às suas experiências na EF e na minha construção da identidade docente.

3.3.2.1. Individualização do Ensino para um Aluno com Atestado Médico

A gestão do processo de ensino-aprendizagem da turma não se circunscreveu à condução das aulas presenciais e à resposta às dinâmicas do grupo. Para além da heterogeneidade existente, impôs-se ainda a intervenção num caso específico que exigiu uma reformulação profunda na forma de idealizar o ensino da EF, decorrente da presença de um aluno ao abrigo de um atestado médico permanente, impossibilitado de frequentar regularmente as aulas. Este caso constituiu um verdadeiro exercício de individualização do ensino, obrigando a repensar o que significa garantir o direito à aprendizagem em condições de equidade, quando o aluno não pode estar fisicamente presente na aula.

O atestado médico, passado por um especialista em pedopsiquiatria, abrangia um quadro clínico depressivo com sintomatologia como cefaleias frequentes e hipersensibilidade auditiva. Estas características comprometiam a participação em esforços físicos, bem como a exposição a ambientes ruidosos e estimulantes, como é típico do contexto escolar. Esta condição inviabilizava a sua presença nas aulas e tornava desaconselhável a aplicação de soluções que implicassem esforços físicos, deslocações frequentes à escola ou utilização intensiva de determinados recursos digitais com elevada carga sensorial.

Do ponto de vista pedagógico, esta situação colocava vários desafios. Por um lado, era necessário respeitar o parecer médico e salvaguardar o bem-estar do aluno, por outro, havia a responsabilidade de garantir que a disciplina não se tornava um espaço de exclusão, mas antes uma oportunidade de manter vínculos à escola e ao currículo. Paralelamente, impunha-se o cumprimento dos critérios de avaliação definidos para a disciplina, com enquadramento relativo a alunos com atestado médico, 70% para a área das atividades físicas, 15% para a área da aptidão física e 15% para a área dos conhecimentos. Após a ponderação desta situação com o orientador pedagógico, a minha resposta passou por articular três dimensões, a tutela da saúde do aluno, a preservação do seu percurso escolar e a manutenção da exigência pedagógica, ainda que por vias alternativas.

Neste contexto, importa ainda reconhecer o lugar da EF no conjunto de respostas mobilizadas pela escola. Apesar da atenção manifestada pela direção de turma e pelos restantes docentes relativamente à situação clínica do aluno, o caráter delicado e imprevisível do quadro clínico não permitiu, a definição de um plano transversal e estruturado de reintegração nas diferentes disciplinas. As decisões tomadas centraram-se, assim, na salvaguarda da saúde do aluno e na gestão administrativa da sua situação escolar (justificar faltas, monitorizar a condição clínica, entre outros). Neste cenário, coube-me, enquanto professor de EF, procurar que a disciplina estabelecesse um espaço privilegiado de aproximação ao aluno, através da conceção de um percurso educativo individualizado à distância, que preservasse o seu vínculo cognitivo e motor à disciplina.

Centeio et al. (2021) demonstraram que a transição para ambientes online obrigou os professores a reconfigurar objetivos, conteúdos e formas de acompanhamento, bem como a falta de experiência no ensino à distância. A análise de Korcz et al. (2021) destacou ainda dificuldades relativas à segurança dos alunos, à qualidade da implementação curricular e à dificuldade de acesso a equipamentos e plataformas digitais decorrentes do ensino à distância. Além disto no domínio da inclusão, a revisão de Karamani et al. (2024) revela ainda que muitos professores apoiam, em termos discursivos, a importância de incluir todos os alunos, mas sentem-se limitados por falta de recursos, tempo, apoio institucional.

Ao nível da transição para o ensino à distância, deduzi dificuldades significativas no planeamento, uma vez que, para além do quadro previamente descrito e da alteração do contexto de ensino, tive de assegurar, em simultâneo, a lecionação presencial da turma e o acompanhamento remoto individualizado deste aluno, num EP que, por si só, já implica uma elevada sobrecarga, tornando o tempo particularmente escasso.

Neste enquadramento, as tarefas disponibilizadas no primeiro período foram concebidas com especial cautela, priorizando as questões de segurança e as limitações clínicas do aluno, em consonância com as preocupações salientadas na revisão teórica sobre o ensino da EF em regime à distância. Optou-se, por isso, pelo envio de propostas de natureza teórica e criativa, centradas em componentes cognitivas e de representação, que evitassem qualquer exigência de esforço físico ou exposição a estímulos sensoriais intensos, como pequenas fichas de pesquisa sobre a importância da EF para a saúde física e mental, a elaboração de esquemas simples sobre componentes da aptidão física e a construção de um esquema coreográfico associado a uma música trabalhada em contexto de aula.

Blegur e Hardiansyah (2024) afirmam que a instrução diferenciada na EF evidencia que, apesar de ainda pouco explorada no campo, esta abordagem é reconhecida como uma filosofia pedagógica que parte das características, interesses e perfis de aprendizagem dos alunos para organizar experiências diversificadas, em vez de impor um percurso homogêneo a todos. Apesar do esforço na adaptação, a adesão foi reduzida, tendo o aluno respondido apenas a uma das propostas, o que inviabilizou a construção de uma base avaliativa sólida. Ainda assim, houve a preocupação de atribuir feedback através do *classroom*, plataforma que se mostrou imprescindível na monitorização do desempenho do aluno. Perante a escassez de evidências e a manutenção do quadro clínico, foi atribuída a menção de Sem Avaliação (S/A) no final do primeiro período, em articulação com a direção de turma, privilegiando a proteção do aluno e a integridade do processo de avaliação.

No segundo período, partindo da mesma condição clínica e da expectativa de que se mantivesse a impossibilidade de avaliação plena, a intenção inicial foi não sobrecarregar o aluno com tarefas adicionais. Foi então considerado novamente enviar tarefas, mas com um prazo entre elas maior para que o aluno comesse a corresponder, acrescendo o facto de que, caso o aluno obtivesse avaliação válida no segundo e terceiro períodos, poderia transitar de ano letivo. O aluno respondeu de forma mais consistente, entregando os trabalhos propostos, o que permitiu atribuir uma classificação de 10,1 valores, num contexto de avaliação formativa. Ainda assim, em coerência com a decisão tomada em conjunto com o professor cooperante, esta nota foi considerada como referência interna, permanecendo o aluno com a menção de Sem Avaliação no final do segundo período, até decisão final do conselho de turma.

No terceiro período, registou-se uma alteração significativa, os EE procuraram os professores, o quadro clínico tinha melhorado e manifestaram a intenção de que pudesse recuperar em algumas disciplinas. Considerando o número limitado de áreas curriculares em que esta recuperação seria viável, procurou-se encontrar soluções pedagógicas que permitissem uma avaliação contínua. Após diálogo entre o orientador cooperante, a diretora de turma e o conselho executivo, foi autorizada a reabertura da pauta do segundo período, passando a constar a classificação de 10,1 valores, previamente atribuída com base nas tarefas realizadas. Esta decisão permitiu que o terceiro período funcionasse como continuidade e aprofundamento do percurso iniciado, com novas tarefas como, a realização de atividades de leitura de simbologia em mapas, participação em jogos interativos online, entre outros. As tarefas eram disponibilizadas com prazos alargados e claramente definidos, permitindo que o aluno pudesse gerir o tempo em função da sua condição clínica sem sobrecarga adicional.

Nesta linha, propostas pedagógicas recentes como a de Martín-Rodríguez e Madrigal-Cerezo (2025) marcada pela tecnologia, sublinham que o ensino à distância em EF não deve limitar-se a substituir a aula prática, mas antes criar ecossistemas de aprendizagem flexíveis, articulando tarefas assíncronas, recursos digitais e momentos de feedback orientado. Centeio et al. (2021) mostram que os professores que relataram experiências bem sucedidas, foram aqueles que combinaram diferentes metodologias, nomeadamente, tarefas orientadas para a autorregulação da AF, projetos de investigação sobre estilos de vida ativos, registos reflexivos e uso criterioso de vídeo e feedback digital.

Em conformidade com o orientador pedagógico, refletiu-se sobre a implementação de outras abordagens, como duas aplicações, demonstradas na ACPC do ano transato pelos autores Baeta (2024) e Silva (2024). Estas denominavam-se de CoachNow e Stridekick. A primeira, respetivamente, constitui uma ferramenta digital que facilita o feedback imediato, a análise técnica e o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos dentro e fora do contexto da aula. Já a segunda, é uma plataforma de saúde e bem-estar que permite monitorizar passos, distância percorrida e tempo de AF, integrando dados de diferentes dispositivos e promovendo desafios individuais ou coletivos para incentivar a prática regular de exercício.

A utilização de aplicações digitais como o CoachNow ou o Stridekick, que demonstrava ser desaconselhada inicialmente, correspondeu a uma introdução equilibrada dos ecrãs no ensino de uma forma mais sistemática, dado que o aluno tinha correspondido bem às tarefas mais digitais como questionários e jogos interativos, reforçando a ideia do laboratório pedagógico e os processos expeditos. No entanto, demonstrou ainda ser uma medida agressiva dada a sua condição clínica, pelo que se continuasse com este aluno, tentaria novamente introduzir este tipo de aplicações por serem uma mais valia no seu acompanhamento.

A avaliação formativa na EF reforça que a recolha contínua de evidências de aprendizagem, a clarificação de critérios e o feedback orientado são cruciais para promover percursos mais equitativos, sobretudo em situações de grande heterogeneidade (Slingerland et al., 2024). A avaliação deixa de ser apenas um dispositivo classificatório para se tornar um processo de acompanhamento, ajustamento e negociação de expectativas entre professor e aluno. Ao organizar um conjunto de tarefas sequenciais, distribuídas ao longo dos períodos letivos, e ao negociar com os diferentes órgãos da escola a reabertura da pauta e o reconhecimento do trabalho realizado, aproximamo-nos desta lógica. A trajetória deste aluno com atestado médico permanente resulta de um esforço conjunto da comunidade educativa e não apenas da

intervenção em EF. O envolvimento da diretora de turma, do conselho executivo e do orientador pedagógico foi decisivo para que a escola não se limitasse a registar a situação clínica, mas procurasse criar condições para que o aluno pudesse criar condições para o aluno não ser um caso que caísse no esquecimento e se isolasse socialmente.

Em retrospectiva, reconheço que, à luz do percurso realizado e da estabilização do quadro clínico do aluno, teria sido possível evoluir para um plano individualizado mais estruturado, com metas e momentos de monitorização mais definidos. No momento, porém, a imprevisibilidade da sua condição de saúde, a prioridade em não o sobrecarregar e as exigências próprias do EP conduziram a uma intervenção mais cautelosa e faseada, procurando garantir que cada tarefa proposta fosse exequível e não representasse um fator adicional de stress.

3.4. Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem da Turma do 2º Ciclo

A experiência de lecionar no 2.º ciclo revelou-se um momento particularmente desafiador e formativo, na medida em que me confrontou com uma realidade distinta daquela que habitualmente caracteriza o ensino secundário. Esta exigência do EP não deve ser entendida apenas como uma formalidade curricular, mas sim como uma oportunidade para questionar e ampliar a identidade profissional docente. Obrigou-me a refletir criticamente sobre o papel do professor de EF enquanto mediador do desenvolvimento integral dos alunos, sobretudo num momento em que estes ainda constroem as bases da sua literacia motora e social. Esta prática está consolidada, de igual modo, com os conceitos analisados e debatidos anteriormente.

A atribuição das turmas foi realizada de forma individualizada, permitindo a cada estagiário assumir integralmente a responsabilidade por um grupo de alunos. No meu caso, lecionei uma turma do 6.º ano durante um período de duas semanas, compreendendo um total de seis aulas de 50 minutos cada.

Previamente à intervenção, realizei seis sessões de observação a aulas do professor titular, as quais se revelaram fundamentais para compreender a dinâmica do grupo, os padrões comportamentais e o nível de desenvolvimento dos alunos. Esta fase diagnóstica sustentou o planeamento da intervenção, que incluiu a implementação e avaliação das aulas. A experiência revelou-se distinta da vivida no ensino secundário, exigindo uma reformulação das estratégias de comunicação, da gestão do grupo-turma e das dinâmicas de ensino, sempre com atenção às especificidades do desenvolvimento e às necessidades próprias dos alunos em questão.

A turma deste ciclo era constituída por 21 alunos, entre os 10 e os 12 anos, incluindo um aluno com NEE acompanhado por um docente de Educação Especial. A turma revelou-se heterogénea em termos de desempenho motor, com tendência para a segregação de género e dificuldades de gestão emocional perante situações de insucesso, o que, em alguns casos, se traduzia em comportamentos desviantes.

Perante este diagnóstico, tornou-se essencial adotar uma planificação diferenciada, promotora da inclusão e do empenho motor de todos os alunos. Em articulação com o professor titular e as matérias de ensino que pretendia lecionar, foi definido que a intervenção incidiria sobre o Andebol, modalidade que favorece competências sociais e cognitivas, como a cooperação e a tomada de decisão. Todavia, a presença de vários alunos federados implicou um desafio acrescido de gerir discrepâncias significativas de proficiência, exigindo estratégias centradas na valorização do esforço individual e na promoção de dinâmicas colaborativas.

Os objetivos definidos para o ensino do andebol no 2.º Ciclo tiveram como base as AE, procurando, dentro do número reduzido de aulas disponíveis, estimular nos alunos um conjunto diversificado de competências motoras, cognitivas e sociais. Os objetivos gerais desta intervenção estão dispostos na tabela que se segue (Tabela 4).

Jogos Desportivos Coletivos Andebol	(1) Cooperar com os colegas para atingir os objetivos da equipa; (2) Executar corretamente as ações técnicas nas situações de jogo; (3) Utilizar o espaço de jogo de forma eficaz; (4) Dominar os gestos técnicos básicos: passe, receção e remate; (5) Respeitar as regras do jogo e adotar uma atitude ética.
--	---

Tabela 4 - Objetivos da Intervenção na Turma do 2º Ciclo.

O planeamento das aulas baseou-se em três pilares fundamentais, a instrução, a organização e o clima de aula, procurando assegurar um ambiente estruturado, seguro e motivador. Para lidar com as dificuldades de concentração e com a heterogeneidade da turma, recorri a instruções claras, demonstrações práticas e à organização em pequenos grupos, nos quais as tarefas eram diferenciadas e havia rotatividade de papéis. A presença de alunos federados exigiu a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, enquanto a motivação e a cooperação foram reforçadas através de propostas lúdicas e desafiantes. Segue o cronograma das 6 aulas que foram lecionadas na seguinte tabela (Tabela 5).

Aula	Objetivos específicos	Conteúdos	Organização / Estratégias	Observações
1.ª Aula (13 jan)	Promover a cooperação e o espírito de equipa. Desenvolver noções básicas de passe e receção. Promover o conhecimento teórico do terreno de jogo.	Apresentação da modalidade. Passe e receção em movimento. Jogos reduzidos com foco na cooperação.	Exercícios em duplas e trios. Jogos condicionados 3x3 até 4x4.	Foco no cumprimento das regras e da técnica de passe e receção.
2.ª Aula (15 jan)	Consolidar os fundamentos do passe e da receção. Introduzir o drible.	Passe em progressão (com e sem oposição). Adição do drible para o passe em progressão com drible.	Estações técnicas (passe, receção e drible). Jogo 4x4 com foco num alvo.	Ajustes na complexidade conforme a experiência prévia dos alunos.
3.ª Aula (16 jan)	Melhorar a ocupação racional do espaço. Introduzir princípios básicos de ataque e defesa.	Desmarcação com e sem bola. Ocupação de espaço no ataque. Defesa individual.	Jogo 4x4 com zonas de ocupação.	Incentivar comunicação e tomada de decisão.
4.ª Aula (20 jan)	Reforçar a tomada de decisão e o jogo coletivo. Aplicar regras básicas do jogo formal. Adicionar o Remate.	Situações de jogo simplificadas. Combinação passe-desmarcação-remate.	Situações de ataque-defesa em inferioridade/superioridade de 2x1 ou 3x2.	Supervisão contínua dos comportamentos e rotatividade de papéis.
5.ª Aula (22 jan)	Consolidar os conhecimentos técnico-táticos. Estimular o fair play e a autorregulação.	Jogos reduzidos com alunos a arbitrar. Aplicação de todas as regras base.	Jogos até 4x4 Papéis rotativos: jogadores, árbitros.	Foco no envolvimento total da turma e na autonomia.
6.ª Aula (23 jan)	Avaliar os progressos individuais e coletivos. Reforçar comportamentos cooperativos e éticos.	Jogo até 4x4 formal com arbitragem. Atividades lúdicas. Avaliação formativa.	Em todas as aulas dispor de jogos lúdicos antes dos técnicos isolados e acabar com jogos, ex: mata.	Aula de culminância com reforço positivo e valorização do progresso.

Tabela 5 - Cronograma Referente aos Conteúdos a Serem Abordados na Turma do 6.º Ano.

A intervenção pedagógica no 2.º Ciclo constituiu uma oportunidade marcante de crescimento profissional, exigindo uma adaptação constante das estratégias comunicacionais, organizativas e didáticas. Desde a fase de observação, tornou-se evidente a heterogeneidade da turma, tanto ao nível do desenvolvimento motor como nos comportamentos e emoções, destacando-se a presença de um aluno com NEE, a disparidade de competências técnico-táticas e a elevada competitividade entre pares. Neste sentido, a intervenção assentou em princípios de inclusão, cooperação e valorização do esforço individual e coletivo, procurando garantir um ambiente justo e motivador.

Apesar das alterações imprevistas de horários e espaços, foi possível assegurar uma progressão didática coerente ao longo das seis aulas. As sessões iniciais focaram-se nos fundamentos técnicos básicos (passe, receção e desmarcação), avançando depois para o drible e remate, culminando em situações de jogo formal. A última aula assumiu um carácter avaliativo e celebrativo, com reforço da dimensão afetiva e valorização do progresso alcançado. A prática evidenciou fragilidades ao nível da instrução (centralização de demonstrações, projeção da voz), da organização (equilíbrio dos grupos, gestão do espaço) e da supervisão contínua, mas também confirmou a

importância da gestão do tempo, das pausas programadas e do uso de estratégias lúdicas, como o jogo do “Mata”, para manter o envolvimento e a motivação dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, prevaleceu o modelo TGfU, pelo ênfase na compreensão do jogo e na tomada de decisão, ainda que em determinados momentos fosse necessário recorrer ao MD, sobretudo para isolar comportamentos ou aspetos técnicos. Globalmente, a experiência evidenciou o papel do professor como mediador, regulador e facilitador da aprendizagem, realçando que, no 2.º Ciclo, mais do que dominar conteúdos técnicos, é essencial compreender e gerir a dimensão relacional, emocional e comportamental dos alunos.

4. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades de intervenção desenvolvidas na comunidade escolar revelaram-se particularmente significativas no âmbito do EP, uma vez que proporcionaram contextos que exigiram muito mais do que a mera aplicação de conteúdos teóricos. Nestes contextos percebi que ser professor implica adaptar, cooperar e liderar em situações imprevisíveis, onde a escola se revela como espaço de encontro entre ciência, cultura, desporto e comunidade.

Apesar das dificuldades logísticas e da necessidade de constante reajuste, foi nesses momentos que se procedeu o meu desenvolvimento enquanto procura pela minha identidade profissional. Cada experiência obrigou-me a refletir sobre o meu papel, a valorizar a colaboração e a assumir uma postura crítica. Estas atividades deixaram claro que a docência vai muito além da sala de aula, trata-se de uma diversidade e na relação com os outros que o professor constrói a sua verdadeira identidade.

Com o intuito de retratar de forma clara e sistematizada as atividades desenvolvidas, estas foram organizadas em diferentes grupos, sendo o último dedicado àquela que constituiu, na minha opinião, a intervenção de maior impacto na comunidade escolar, o *I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola*.

4.1. Projetos de Investigação e Cariz Científico-Pedagógico

A participação no projeto EFERAM-CIT representou uma das experiências mais desafiantes e enriquecedoras do meu EP. Inserido num contexto de investigação aplicada, fui confrontado com a necessidade de olhar para a EF para além do contexto de aula, analisando variáveis que retratam de forma mais ampla a realidade dos alunos, como a motivação, a aptidão física, a perceção corporal e os estilos de vida ativos. Esta perspetiva permitiu-me compreender que a docência se deve apoiar em evidências concretas e contextualizadas, que informam e legitimam as escolhas pedagógicas, tendo implementando essa perspetiva no EP, como evidenciado a priori.

Ao longo de cerca de cinquenta horas de campo (Tabela 6), envolvi-me em diferentes tarefas, nomeadamente, preparação logística de espaços, montagem de materiais, aplicação de protocolos do programa FITescola®, administração de questionários motivacionais e cognitivos e execução dos testes de aptidão física. Esta diversidade de funções obrigou-me a desenvolver rigor metodológico, atenção ao detalhe e capacidade de adaptação a contextos escolares muito distintos precedidos de

formação intencional. Mais do que recolher os dados, percebi a importância de os interpretar como instrumentos de leitura pedagógica para a sua integração.

Dia	Local	Hora	Teste	Minutos	Horas
15/09/2024	■	10h - 11h30	Impulsão H. + Impulsão V.	90	1,5
18/09/2024	■	11h45 - 13h15	Velocidade 20m	90	1,5
19/09/2024	■	08h - 9h30	Impulsão H. + Impulsão V.	90	1,5
26/09/2024	■	15h45 - 17h15	Impulsão H.	90	1,5
08/10/2024	■	11h25 - 12h55	COGTEL	90	1,5
16/10/2024	■	12h - 13h30	Impulsão V.	90	1,5
17/10/2024	■	08h - 9h30	Aptidão Física	90	1,5
22/10/2024	■	8h10 - 9h40	Flexões e Abdominais	90	1,5
22/10/2024	■	9h55 - 11h25	Impulsão V.	90	1,5
28/10/2024	■	13h50 - 15h45	Flexões e Abdominais	100	1,67
29/10/2024	■	08h - 8h50	Agilidade	50	0,83
29/10/2024	■	10h45 - 11h35	Senta e Alcança + Flexibilidade de Ombros	50	0,83
31/10/2024	■	8h10 - 9h40	Impulsão V.	90	1,5
31/10/2024	■	9h55 - 11h25	Impulsão V. e Flexões e Abdominais	100	1,67
12/11/2024	■	10h - 11.30	Aptidão Física	90	1,5
02/12/2024	■	9h55 - 11h25	Agilidade	90	1,5
19/02/2025	■	11h45 - 13h15	Aptidão Física	90	1,5
20/02/2025	■	10h - 11h30	Avaliação Postural	90	1,5
13/03/2025	■	10h - 11h30	Avaliação Postural	90	1,5
23/04/2025	■	11h45 - 13h15	Aptidão Física	90	1,5
24/04/2025	■	9h45 - 13.15	Aptidão Física	180	3
28/04/2025	■	10h - 11h30	Aptidão Física	90	1,5
28/04/2025	■	15h15 - 16h45	Aptidão Física	90	1,5
29/04/2025	■	10h - 11h30	Aptidão Física	90	1,5
02/05/2025	■	11h30 - 13h	Aptidão Física	90	1,5
05/05/2025	■	08h - 8h50	Aptidão Física	50	0,83
06/05/2025	■	8h10 - 9h40	Aptidão Física	90	1,5
05/05/2025	■	13h50 - 15h45	Aptidão Física	100	1,67
09/05/2025	■	9h50 - 11h20	Aptidão Física	90	1,5
12/05/2025	■	08h - 9h40	Aptidão Física	100	1,67
13/05/2025	■	08h - 8h50	Aptidão Física	50	0,83
28/05/2025	■	14h30 - 16h15	Aptidão Física	90	1,5
29/05/2025	■	10h05 - 12h00	Peso, Peso com Mochila e Altura	90	1,5
02/06/2025	■	08h - 9h30	Aptidão Física	90	1,5
Total				3030	50,5

Tabela 6 - Horas de Campo no EFERAM-CIT e as Respetivas Funções.

A exigência deste projeto fez-me também melhorar a nível relacional. O trabalho colaborativo com investigadores, docentes cooperantes e colegas estagiários revelou-se fundamental para garantir a fiabilidade dos resultados e para gerir constrangimentos inesperados, como alterações de horários ou necessidade de substituições. A entreaajuda que se foi criando ao longo do processo reforçou em mim a ideia de que a escola deve ser entendida como um espaço de colaboração e partilha, onde o sucesso de um depende do contributo de todos.

Em paralelo, as ações de formação frequentadas permitiram-me consolidar e ampliar a dimensão crítica e ética da docência. A formação *Salvaguardar e Proteger as Crianças no Desporto* sensibilizou-me para os sinais de risco e para a importância de

criar ambientes seguros, inclusivos e cumpridores dos direitos dos alunos. Esta tomada de consciência alargou a minha visão do papel do professor, que não se limita a ensinar, mas também protege e promove o bem-estar integral de quem acompanha.

Por sua vez, a formação *Competências de Liderança na Orientação dos Comportamentos no Basquetebol* ajudou-me a refletir sobre a minha postura em contexto de aula e de projeto. Compreendi que a liderança não se resume ao domínio técnico da modalidade, mas envolve sobretudo a forma como comunico, inspiro e oriento os comportamentos dos alunos. A clareza das instruções, a gestão das emoções e a capacidade de construir uma autoridade reconhecida revelaram-se competências indispensáveis que comecei a valorizar e a aplicar no quotidiano do estágio.

A formação *RGPD para Cidadãos Atentos* trouxe ainda uma dimensão muitas vezes esquecida no exercício docente, a responsabilidade no tratamento de dados pessoais. Ao lidar com informação sensível, desde resultados de avaliação a dados de saúde ou imagens de atividades, tornei-me mais consciente da necessidade de agir com rigor, transparência e ética. Esta aprendizagem reforçou a ideia de que a confiança entre professor e aluno se constrói também no respeito pela privacidade, contribuindo para uma maior aproximação, em consonância com a função de ensino da afetividade.

No seu conjunto, a participação no EFERAM-CIT e a frequência das ações de formação constituíram experiências complementares que, em simultâneo, marcaram de forma decisiva o meu percurso formativo. A investigação possibilitou-me compreender a escola a partir de evidências concretas, fundamentar a PL e delinear objetivos pedagógicos intencionais ajustados às necessidades reais da minha turma, enquanto a formação me proporcionou ferramentas para intervir com maior consciência ética, relacional e pedagógica.

Reconheço que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos é investigar para melhorar, é liderar para orientar, e proteger para garantir uma prática pedagógica segura e inclusiva. Estas intervenções não foram meros complementos ao estágio, mas sim momentos estruturantes que consolidaram a minha identidade profissional e reforçaram a EF como um espaço de transformação de indivíduos.

4.2. Atividades de Promoção Desportiva Interna

As Atividades de Promoção Desportiva Interna representaram uma dimensão relevante do meu estágio, proporcionando-me a oportunidade de vivenciar de perto a dinâmica escolar em contextos de grande envolvimento comunitário. Estas iniciativas

evidenciaram que o desporto, para além do seu valor competitivo, é também um instrumento de integração, de promoção de hábitos de vida saudável e de fortalecimento do espírito de escola. Ao longo do ano, estive envolvido na Semana Multidesportiva, nos Torneios Internos, no DE de Basquetebol e no Jogo de Voleibol de Praia de Professores, experiências distintas, mas complementares que me permitiram desenvolver competências de organização, liderança e cooperação.

A Semana Multidesportiva foi o primeiro grande desafio coletivo, envolvendo alunos em diferentes modalidades, tanto no pavilhão como nos espaços exteriores, além de ser dos primeiros dias de intervenção como professor estagiário. A necessidade de conciliar a dinamização das estações com a observação e avaliação diagnóstica da minha turma obrigou-me a gerir objetivos distintos em simultâneo. Esta experiência ensinou-me a importância da flexibilidade e da tomada de decisão, reforçando também o papel motivador que o desporto pode assumir quando apresentado num ambiente lúdico e acessível. Para além disso, foi notório o impacto positivo na integração entre alunos de diferentes turmas, confirmando que a diversidade de experiências motoras potencia não apenas aprendizagens técnicas, mas sobretudo valores de cooperação, respeito e inclusão.

O Torneio de Voleibol 4x4 constituiu uma experiência exigente, na qual assumi responsabilidades de arbitragem e de apoio à organização logística. Este envolvimento permitiu-me perceber que a competição, quando devidamente enquadrada, pode assumir-se como um espaço educativo privilegiado, onde se cultivam valores de respeito, cooperação e fair play. A necessidade de tomar decisões rápidas e imparciais reforçou a minha capacidade de comunicação e de gestão de conflitos. Esta exigência foi ainda mais evidente ao interagir com alunos que não me conheciam, o que tornou fundamental adotar uma postura clara e assertiva para conquistar a sua confiança e garantir o cumprimento das regras. Paralelamente, a preparação dos espaços e a articulação com colegas e entidades externas, como a Associação de Voleibol da Madeira, evidenciaram a complexidade inerente à realização de eventos desportivos em contexto escolar.

Este processo evidenciou a importância de um planeamento cuidado, da definição clara de responsabilidades e da colaboração entre os diferentes intervenientes, como fatores determinantes para o sucesso da atividade. Esta última dimensão teve um impacto direto na forma como foi posteriormente organizado o / *Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola*, dinamizado pelos professores estagiários do núcleo de estágio da Universidade da Madeira (UMa).

A participação no DE de Basquetebol foi, talvez, a experiência mais formativa neste agrupamento, pela intensidade e pela proximidade estabelecida com os alunos em contexto competitivo. Acompanhando as equipas da escola em jogos oficiais, pude intervir ao nível técnico-tático, mas também na dimensão emocional e relacional dos alunos. Percebi que a forma como comunico, motivo e oriento influencia diretamente os comportamentos e o rendimento em jogo, relacionando-se um pouco com a experiência que já possuía do treino desportivo. Esta experiência trouxe-me uma visão mais completa do papel do professor, que ultrapassa a função instrutiva e se assume como líder, gestor de emoções e mediador de conflitos. Simultaneamente, a necessidade de assumir responsabilidades de forma autónoma em determinados momentos confrontou-me com a realidade prática da docência, em que nem sempre há tempo para refletir antes de agir. Tornou-se, assim, essencial tomar decisões com segurança, ética e responsabilidade, especialmente perante alunos que desconhecia, num contexto de incerteza e em que não estava familiarizado com alunos de outras escolas.

O torneio de Voleibol de Praia de Professores (Figura 9) assumiu um carácter distinto, mas de grande relevância formativa. Embora de natureza lúdica e recreativa, revelou-se um momento privilegiado de proximidade entre professores efetivos, estagiários e restante comunidade escolar. A participação neste torneio ao lado de colegas mais experientes levou-me a valorizar o desporto como mediador de relações humanas, capaz de reforçar laços, promover o bem-estar e fomentar uma cultura escolar mais coesa e saudável. Esta experiência permitiu-me ainda compreender que o professor, para além do seu papel pedagógico, necessita também de espaços de convívio e integração que sustentem o seu equilíbrio pessoal e motivação profissional, influenciando de forma direta a qualidade das interações no quotidiano escolar e a colaboração com docentes.



Figura 9 - Foto da Equipa de professores da escola no Torneio de Voleibol de Praia Interescolar.

No seu conjunto, estas atividades evidenciaram que a EF pode ser um motor de transformação da vida escolar, promovendo não apenas competências técnicas e desportivas, mas também valores de cidadania, solidariedade e cooperação. Através da minha participação nestes eventos, aprendi a planear, liderar, comunicar e adaptar-me a diferentes contextos, consolidando uma identidade profissional mais completa e consciente. Estas vivências deixaram-me a convicção de que o desporto no meio escolar deve ser encarado como uma plataforma de integração, onde se reforçam laços e se fomentam hábitos de vida saudáveis.

4.3. Atividades Interdisciplinares e de Enriquecimento Curricular

As Atividades Interdisciplinares e de Enriquecimento Curricular assumiram particular relevância no meu estágio, uma vez que evidenciaram a capacidade da EF de dialogar com outras áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens mais significativas e diversificadas. Através da Visita de Estudo à Quinta Magnólia, em articulação com a disciplina de Artes Visuais, e do *Peddy Paper*, desenvolvido em colaboração com a disciplina de Inglês, tornou-se possível quebrar barreiras entre disciplinas, estimulando uma visão mais holística da educação e reforçando a formação integral dos alunos. O *Peddy Paper* contribuiu, em articulação com o professor de inglês, para o cumprimento da temática da cidadania referente a este ano letivo.

Na Visita de Estudo à Quinta Magnólia, a interdisciplinaridade surgiu de forma inesperada. Inicialmente, a professora de Artes Visuais solicitou a cedência da nossa aula para integrar os alunos na visita cultural. Em vez de abdicar desse tempo, optámos por aproveitar a oportunidade para realizar uma breve atividade de EF no espaço exterior, articulando de forma simples e funcional os conteúdos da disciplina com o contexto da visita. Recorremos a processos expeditos de medição da frequência cardíaca, já abordados anteriormente no tópico *O Laboratório Pedagógico: Uma Experiência Inovadora*, explorando conceitos básicos de frequência cardíaca, gasto energético e intensidade do esforço. Este momento, ainda que breve, revelou-se significativo, dado que permitiu manter a ligação à prática da EF, sensibilizar os alunos para a literacia em saúde e, simultaneamente, preparar o terreno para as tarefas de recolha de dados previstas no projeto de basquetebol das ACPC e Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI). Assim, o que poderia ter sido apenas uma cedência de tempo letivo transformou-se numa oportunidade pedagógica estratégica, na qual a EF se integrou de forma criativa num contexto cultural e artístico.

Já o *Peddy Paper*, desenvolvido em articulação com a disciplina de Inglês, proporcionou uma experiência única de aprendizagem ativa, em que o movimento e a resolução de desafios físicos se combinaram com tarefas linguísticas. Esta atividade demonstrou que a EF pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicacionais, criando situações autênticas de aplicação da língua estrangeira em interação com os colegas. O entusiasmo e o envolvimento dos alunos confirmaram que, quando se promove a interdisciplinaridade, o currículo ganha vida e o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais contextualizado e motivador.

Estas experiências reforçaram a importância de encarar a escola como um espaço de articulação de saberes, onde a EF tem um papel ativo na valorização da cultura, da saúde, da linguagem e da cidadania. Ao mesmo tempo, exigiram de mim maior capacidade de diálogo com docentes de outras áreas, flexibilidade na planificação e criatividade para adaptar conteúdos a contextos não convencionais. No seu conjunto, estas atividades mostraram que a EF pode ir muito além da dimensão motora, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas, diversificadas e integradas, sempre orientadas para o desenvolvimento pleno dos alunos, inclusive a sua integração na interdisciplinaridade.

4.4. Atividades de Integração Cultural e Inclusiva

As Atividades de Integração Cultural e Inclusiva assumiram-se como experiências particularmente enriquecedoras, na medida em que evidenciaram o papel da EF enquanto espaço de valorização da diversidade, da inclusão e da experiência de novas modalidades. Através da Semana da Diversidade Cultural e da atividade de UF e Disco Golfe, foi possível proporcionar aos alunos oportunidades de contacto com práticas motoras distintas do currículo tradicional, criando contextos de aprendizagem que privilegiaram a cooperação, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de competências sociais. Embora não tenham sido dirigidas especificamente à minha turma, destaco a cooperação prestada à minha colega de estágio na dinamização destas atividades, que foram promovidas por agentes externos à escola, nomeadamente professores e atletas.

A Semana da Diversidade Cultural destacou-se pelo carácter inovador e plural das modalidades propostas. Ao integrar o Softball, Teqball e UF/Disco Golfe, os alunos foram desafiados a sair da zona de conforto, adaptar-se a regras desconhecidas e explorar diferentes formas de jogo. O entusiasmo e a curiosidade demonstrados confirmaram o potencial do desporto como veículo de integração e como meio de

promover o respeito pela diferença cultural. Estes aspetos evidenciam que os alunos mostraram-se recetivos a novas propostas, revelando interesse por modalidades que, pela forma como os cativaram, poderão ser integradas no próximo ano letivo.

Ao mesmo tempo, esse contexto exigiu de mim, como estagiário, capacidade de adaptação na comunicação e clareza nas instruções, de modo a garantir que todos entendessem as dinâmicas de jogo e se sentissem incluídos numa modalidade nunca antes desenvolvida e sem muito conhecimento prévio. Percebi, nesse momento, que a EF, concebida de forma aberta e inclusiva, pode ser um espaço de encontro entre culturas, valorizando a diversidade como riqueza e não como barreira.

Já a atividade de UF e Disco Golfe, realizada em conjunto com outros professores, revelou a importância da cooperação e do *fair play* como princípios estruturantes da prática desportiva, características estas, consideradas dos fatores mais predominantes e influentes que justificaram a sua integração no planeamento anual. O contato com o UF, modalidade já ministrada para a turma, permitiu elevar o nível de complexidade e aprofundar aprendizagens anteriores, reforçando a honestidade e o respeito às regras como valores centrais. O Disco Golfe, embora menos explorado, trouxe a dimensão da precisão e da autorregulação, evidenciando a relevância dos desportos individuais no conhecimento do eu (Almada et al., 2008). Essa atividade também se destacou pelo seu carácter integrador, ao reunir alunos de diferentes turmas, o que me obrigou a gerir resistências iniciais e promover dinâmicas de cooperação em grupos que nem sempre estavam acostumados a interagir.

Em ambas as experiências, compreendi que a EF é um espaço privilegiado para trabalhar a inclusão e a cidadania, aspetos estes valorizados pela escola por integrarem conteúdos obrigatórios dentro da cidadania para cumprir. A diversidade cultural e a inovação motora não foram apenas conteúdos a experimentar, mas sim oportunidades para desenvolver nos alunos atitudes de empatia, tolerância e abertura perante novas culturas. Do ponto de vista profissional, estas atividades desafiaram-me a ser mais flexível, a valorizar a diferença e a construir práticas pedagógicas que vão além da técnica, privilegiando o desenvolvimento integral do aluno em matérias desconhecidas e, uma vez mais, a adaptação à incerteza traçada pelo ano de estágio.

4.5. Atividades de Adaptação ao Meio

As Atividades no Meio Natural tiveram expressão na participação da Semana Náutica, realizada no Cais de São Lázaro, onde os alunos puderam experienciar modalidades pouco habituais no contexto escolar, como a canoagem, o stand up paddle

(SUP) e a vela. Este contacto com o meio aquático representou uma oportunidade privilegiada para ampliar o repertório motor dos alunos, desenvolver competências de adaptação a contextos instáveis e reforçar a segurança em situações práticas. Para além da dimensão física, esta atividade fomentou a cooperação entre pares, a responsabilidade individual pelo cumprimento das normas de segurança e a valorização do meio natural como espaço de aprendizagem. A supervisão próxima dos professores estagiários e dos técnicos permitiu garantir não só a segurança, mas também a qualidade das vivências, num ambiente de entusiasmo e de curiosidade.

Ainda assim, reconhece-se que os alunos poderiam ter assumido um papel mais ativo em alguns momentos, quer na preparação logística, quer na forma como se envolveram nas tarefas propostas. Atitudes como a maior atenção às instruções iniciais, a gestão consciente do tempo nas trocas entre modalidades e a iniciativa em apoiar os colegas que demonstravam mais dificuldades, teriam permitido potenciar ainda mais a experiência coletiva. Apesar disso, foi visível um esforço de cooperação e entreaajuda, traduzido, por exemplo, na partilha de materiais e na disponibilidade em auxiliar nas embarcações. Estas pequenas ações mostraram que, quando os alunos assumem um compromisso efetivo com a atividade, o aproveitamento pedagógico é significativamente maior, não apenas em termos técnicos, mas também sociais e relacionais.

No conjunto, a Semana Náutica demonstrou o valor das atividades em meio natural como complemento essencial à prática letiva. Para além de diversificar os contextos de aprendizagem, proporcionou experiências únicas que reforçaram a autonomia, a resiliência e o sentido de responsabilidade dos alunos, enquanto que consolidou a minha perceção da EF como um espaço capaz de formar indivíduos mais conscientes, ativos e preparados para interagir em ambientes diferentes do habitual.

4.6.1 Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola

No âmbito da promoção de estilos de vida ativos e do reforço da participação dos alunos na vida escolar, foi dinamizado o *I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola*, realizado no dia 5 de junho de 2025, entre as 9h00 e as 16h00, no pavilhão da escola. Aberto a toda a comunidade discente, os alunos inscreveram-se de forma voluntária, demonstrando elevado entusiasmo e motivação para integrar uma atividade que contemplava a componente lúdico-desportiva à vertente educativa e social do DE, através do cartaz desenvolvido por nós professores estagiários (Apêndice 12).

Para além de constituir uma oportunidade de convívio e desafio, este torneio afirmou-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências técnico-

táticas associadas ao basquetebol, ao mesmo tempo que fomentou valores de cooperação, responsabilidade coletiva e *fair play*.

Entre os seus principais objetivos, destacaram-se a promoção da prática regular de AF, a criação de um ambiente competitivo saudável, a valorização da aceitação da vitória e da derrota, a estimulação do trabalho em equipa e o reforço dos laços interpessoais entre alunos de diferentes turmas e anos de escolaridade. O torneio permitiu ainda que os alunos assumissem um papel ativo na interpretação das regras, na gestão de conflitos e na organização dos jogos, reduzindo a necessidade de constante mediação do professor e potenciando a autonomia dos participantes. Esta dimensão de protagonismo revelou-se determinante para consolidar uma experiência verdadeiramente educativa, em que o jogo se transformou num veículo de aprendizagem integral. Isto evidenciou-se porque ao termos poucos colaboradores conhecedores da modalidade e das suas regras seria necessário requerer o bom senso dos alunos, tendo a atividade se desenvolvido sem nenhum incidente.

Pela sua dimensão e impacto, este evento destacou-se como a nossa melhor intervenção do ano letivo. Para além do envolvimento significativo da comunidade escolar, o torneio representou um marco por ter assumido, pela primeira vez, um carácter **interescolar**, envolvendo não apenas a nossa instituição, mas também uma escola vizinha. Este aspeto conferiu-lhe uma relevância acrescida, ao inaugurar uma dinâmica de abertura da escola à comunidade educativa mais alargada. O sucesso da iniciativa demonstrou o potencial do DE enquanto elo de ligação entre instituições, evidenciando a sua capacidade de envolver diferentes escolas e alunos, transformando o pavilhão num espaço privilegiado de encontro, convívio e interação social, podendo, posteriormente, escalar para eventos de grande escala entre escolas.

Neste sentido, o *I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola* não se limitou a ser uma atividade pontual, assumiu-se como o primeiro passo de um processo de maior envergadura, que poderá consolidar-se nos próximos anos através da criação de novos e melhores torneios interescolares. A experiência vivida demonstrou que é possível mobilizar a comunidade, fortalecer o espírito escolar e projetar a EF para além dos muros da instituição, reforçando o papel do desporto enquanto catalisador de aprendizagens significativas, de inclusão e de identidade coletiva.

A preparação do *I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola*, revelou-se um processo exigente, mas profundamente enriquecedor. A vontade inicial de proporcionar aos alunos uma experiência diferente no contexto da EF esteve na base da organização, procurando criar um espaço competitivo e saudável que valorizasse o

convívio entre pares e a prática regular de AF. Nessa linha, foi também integrado o instrumento das regras desenvolvido no âmbito das ACPC e ACPI (Apêndice 16), reforçando a coerência pedagógica da atividade no percurso formativo dos alunos.

Numa primeira fase, chegou a estar prevista a realização do torneio em dois dias consecutivos (5 e 6 de junho). Contudo, devido a incompatibilidades de horários comigo, um dos principais intervenientes na organização do evento, com a minha colega de estágio e um professor experiente no ensino e no basquetebol, optou-se por concentrar a iniciativa apenas no dia 5. Esta decisão resultou de uma análise cuidada de três cenários previamente delineados, sendo escolhido aquele que melhor conciliava a disponibilidade dos recursos humanos e físicos da escola.

Também a constituição das equipas foi alvo de reflexão e ajustamentos. A proposta inicial previa que cada equipa integrasse alunos de duas turmas diferentes, contemplasse obrigatoriamente ambos os sexos e tivesse no máximo dois atletas federados. Porém, verificou-se que estas restrições poderiam limitar significativamente o número de inscritos. Assim, decidiu-se flexibilizar os critérios, permitindo formações livres entre alunos de diferentes turmas e anos, mantendo-se apenas as regras relacionadas com a diversidade de género e a limitação de federados. Esta alteração revelou-se acertada, já que contribuiu para um aumento da adesão por parte dos alunos.

Foram ainda estabelecidos contactos institucionais com o GDEF, a 17 de abril, tendo este manifestado total apoio à iniciativa. Mais tarde, a 15 de maio, esse contacto foi reforçado para comunicar a alteração da calendarização e garantir que a atividade não colidia com aulas ou momentos avaliativos, salvaguardando assim o normal funcionamento da escola. O Conselho Executivo foi igualmente envolvido, a 8 de maio, mostrando abertura e suporte à proposta. Paralelamente, os assistentes operacionais do pavilhão foram informados desde o início e colaboraram na montagem do espaço, em articulação connosco, professores estagiários, que assumimos grande parte da preparação logística.

A nível externo, a parceria com a Associação de Basquetebol da Madeira foi decisiva, disponibilizando boletins oficiais de jogo e bolas oficiais do 3x3 (Apêndice 13). Contou-se ainda com a colaboração de dez elementos, entre juizes e atletas, que asseguraram as arbitragens. Adicionalmente, a partir dos oitavos de final, foi possível recorrer a placares eletrónicos, solicitados a 2 de junho, reforçando o ambiente competitivo e o apoio do clube escola federado na escola. Já nas fases iniciais, utilizou-se um marcador digital cedido, uma vez mais, pelo clube.

Apesar da participação inicialmente prevista da escola vizinha confirmada a 20 de maio, esta acabou por desistir no dia anterior ao torneio devido à indisponibilidade dos alunos. Ainda assim, a atividade contou com 26 equipas inscritas e um total de 90 participantes, oriundos dos 10.º, 11.º e 12.º anos da nossa escola, número que espelhou o entusiasmo e a forte adesão da comunidade discente.

A coordenação geral coube aos professores estagiários, responsáveis pela gestão dos horários, regulamento e inscrições, enquanto ao professor experiente, foi atribuída a dinamização sonora, a coordenação dos prémios e a gestão do almoço dos colaboradores. Esta distribuição de tarefas revelou-se fundamental para assegurar o sucesso logístico do evento e criar um ambiente mais envolvente e motivador. Como gesto final de integração, foi ainda lançado um convite a docentes de várias áreas disciplinares para participarem, no final da competição, num jogo amigável com os colaboradores (Figura 10). Esta iniciativa contribuiu para estreitar laços e reforçar o espírito de grupo, consolidando a dimensão formativa, relacional e comunitária do torneio.



Figura 10 - Foto do Culminar do Jogo de Basquetebol de Professores e Colaboradores.

No que concerne à atividade propriamente dita, apesar de estar inicialmente previsto que as equipas realizassem o check-in logo às 9h00, alguns atrasos condicionaram o arranque da competição, obrigando a reajustar ligeiramente o planeamento. Este período foi, contudo, aproveitado para ultimar a montagem dos campos, preparar os boletins de jogo, posicionar os marcadores e organizar a aparelhagem sonora, que também sofreu alguns constrangimentos logísticos.

Os primeiros imprevistos surgiram logo com a ausência de uma equipa, que obrigou a reformular o calendário competitivo e a redistribuir os grupos. Os jogos tiveram início por volta das 9h30, mas novos ajustes tornaram-se necessários quando, na segunda ronda, uma das equipas trocou inadvertidamente de campo devido a dificuldades na comunicação das indicações. Foi necessário reorganizar novamente os grupos, ao mesmo tempo que se procedeu ao reposicionamento do sistema de som para melhorar a clareza das informações. Pouco depois, uma das equipas comunicou a sua desistência por motivos externos ao torneio, obrigando a redefinir os jogos do grupo e a introduzir um jogo extra, com critérios de desempate definidos pela diferença de pontos. Apesar de todos estes contratemplos, o bloco competitivo da manhã terminou antes da hora inicialmente estipulada, o que permitiu reorganizar com calma a parte da tarde, uma vez que quando planeámos esta atividade concretizámos uma margem grande para que não se sucedessem atrasos na sessão seguinte do torneio.

Durante a pausa para almoço, foram montadas as tabelas oficiais e delineado o campo com as linhas específicas da variante 3x3, reforçando o ambiente formal da competição. Adicionalmente, foi instalado o placar eletrónico do pavilhão, bem como um marcador digital cedidos pelo clube escola (Figura 11), o que permitiu dinamizar dois jogos em simultâneo. O check-in da tarde decorreu às 13h30 e, às 14h00, a competição retomou com maior intensidade. À medida que se avançava para as fases finais, optámos por concentrar os jogos num único meio campo, recorrendo ao placar eletrónico principal para valorizar ainda mais o ambiente competitivo.



Figura 11 - Momento de Jogo com Montagem da Tabela e Quadro Eletrónico Oficial.

O culminar da atividade deu-se com a entrega de prémios às três equipas melhor classificadas (Figura 12 e Figura 13), seguida de um jogo amigável entre colaboradores e professores de diferentes áreas disciplinares, como a EF, a Filosofia e o Inglês (Figura 10). Este momento simbólico reforçou o espírito de grupo e a proximidade entre os docentes e colaboradores da escola e da escola vizinha, valorizando a componente social e demonstrando o valor integral da EF e do DE.



Figura 12 - Vencedores do I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3 da Escola.



Figura 13 - Exemplo de Prémio do Torneio com o Logotipo do Cartaz Patrocinada Pelo Clube Escola (T-shirt de 3º Classificado).

A organização do torneio de basquetebol 3x3 constituiu, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do EP. Desde os primeiros contactos com professores e órgãos da direção até ao apito final do último jogo. Todo o processo implicou um planeamento rigoroso, capacidade de adaptação e um trabalho em equipa constante. O objetivo foi sempre claro, proporcionar aos alunos uma experiência desportiva significativa, onde a prática da AF fosse ao encontro de valores de inclusão, respeito e *fair play*, bem como a procura pelos hábitos de vida saudável.

A concretização do torneio implicou diversos reajustamentos, desde a redução do calendário para apenas um dia até à gestão de imprevistos no próprio momento, como atrasos, ausências e desistências de equipas. Estas situações exigiram adaptações rápidas, capacidade de improviso e resolução de problemas, revelando-se um verdadeiro teste à organização e à flexibilidade pedagógica, evidenciado a priori.

Apesar da adesão significativa, não foi possível atingir o número ideal de equipas previsto, o que comprometeu parcialmente a estrutura competitiva desejada. Alguns grupos ficaram reduzidos a três ou até duas equipas, diminuindo o número de jogos e gerando algum desagrado entre os participantes que sentiram ter menos tempo de jogo. Em retrospectiva, teria sido mais adequado reorganizar a grelha competitiva de forma a reduzir o número de grupos e aumentar o número de jogos por cada um.

No entanto, o apoio da Associação de Basquetebol da Madeira foi determinante para assegurar materiais oficiais e dar maior formalidade ao torneio, enquanto a colaboração espontânea de professores e alunos que, mesmo sem estarem inicialmente previstos, se disponibilizaram para apoiar na arbitragem e nas mesas de jogo, reforçou o espírito de entreajuda e valorizou ainda mais a atividade.

Do ponto de vista formativo, esta experiência revelou-se profundamente enriquecedora. Permitiu vivenciar, de forma concreta, o que significa liderar e gerir um evento desportivo num meio escolar, lidar com imprevistos e tomar decisões sob pressão, sem nunca perder de vista o bem-estar e as necessidades dos alunos. Foi um exercício permanente de escuta, adaptação e compromisso, que me tornou mais consciente da complexidade que envolve a organização de atividades desta natureza e, simultaneamente, do enorme potencial educativo que possuem.

Para a comunidade escolar, o torneio representou um exemplo claro de como é possível, através do desporto, criar momentos de grande valor pedagógico para além do contexto de aula. O basquetebol, neste contexto, assumiu-se como muito mais do que uma competição, foi um espaço de desenvolvimento integral, não apenas para os alunos, mas também para os professores e colaboradores envolvidos.

5. Atividades de Integração no Meio

As atividades de integração no meio, dinamizadas ao longo do EP, assumiram-se como momentos determinantes para o meu crescimento enquanto professor estagiário e para a valorização das aprendizagens dos alunos. Mais do que prolongamentos da PL, estas iniciativas constituíram verdadeiros laboratórios pedagógicos, nos quais pude testar metodologias, mobilizar competências e refletir criticamente sobre a articulação entre escola e comunidade. Tal como sublinha Pereira (2012), a adaptação ao meio implica a criação de contextos educativos que desafiem os alunos a responder a situações imprevisíveis, promovendo resiliência, cooperação e sentido de pertença. Foi precisamente esse o impacto que pretendi implementar em atividades como o acantonamento e atividade de *paintball*, que colocaram os discentes perante desafios novos, estimulando-os a experienciar contextos diversificados.

Para mim, estas experiências revelaram-se igualmente transformadoras. Obrigar-me-iam a sair da zona de conforto, a planear, a improvisar perante contextos de incerteza, bem como estudar todas as condições de segurança, no intuito de colmatar a taxa de incidentes e evitar acidentes, bem como a assumir um papel de liderança partilhada com colegas com a mesma experiência que eu. De acordo com Freitas (2015), o estágio deve ser entendido como um espaço de desconstrução e reconstrução, no qual o professor estagiário aprende tanto com os sucessos como com as dificuldades, desenvolvendo uma identidade docente crítica e consciente. Ao envolver-me em atividades que cruzaram diferentes áreas do saber, diferentes agentes educativos e diferentes ambientes, percebi que a escola só cumpre verdadeiramente a sua missão quando se abre ao meio, permitindo que os alunos encontrem significado e motivação em experiências integradoras e socialmente relevantes.

Ao longo do estágio fui percebendo que muito do que vivenciei nas atividades de integração no meio se projetava também no trabalho quotidiano dos professores, no esforço partilhado pela formação integral dos alunos e na forma como encaravam a prática pedagógica como um caminho para o seu desenvolvimento integral. Na Direção de Turma tive a oportunidade de acompanhar mais de perto essas experiências, escutar as suas dificuldades e reconhecer os seus progressos. Esta articulação mostrou-me que as duas dimensões não funcionam de forma isolada, mas complementam-se, possibilitando a perceção do que é realmente o papel que o professor enquanto mediador, catalisador e orientador do processo educativo.

5.1. Atividades no Âmbito da Direção de Turma

As atividades no âmbito da Direção de Turma marcaram, ao longo do ano letivo, uma das dimensões mais enriquecedoras do meu percurso de estágio. Logo no início do ano, a reunião geral de professores permitiu-me compreender melhor a cultura da escola, conhecer os seus protagonistas e perceber a importância do trabalho coletivo que sustenta o quotidiano educativo. Poucos dias depois, a primeira reunião de direção de turma colocou-me perante a realidade concreta dos alunos com NEE, revelando a exigência de uma atenção permanente à diversidade e a relevância da articulação com os serviços de apoio. Estes primeiros momentos foram fundamentais para me situar no papel de professor estagiário e para começar a compreender a complexidade e a responsabilidade inerentes à função de direção de turma.

As reuniões intercalares e de avaliação ao longo dos três períodos consolidaram a minha compreensão sobre a importância da análise colaborativa do percurso dos alunos. A preparação e apresentação da caracterização da turma do 11.º (Apêndice 14), sustentada em dados demográficos e sociométricos, foi um momento de partilha de informação que muitas vezes os professores consideram pertinentes e que normalmente é mais evidente na EF, demonstrando o seu carácter integral na aprendizagem dos alunos. Esta apresentação permitiu identificar dinâmicas de grupo, alunos em situação de maior vulnerabilidade e delinear estratégias de acompanhamento. Do mesmo modo, nas reuniões de avaliação, a discussão de critérios e a análise de casos individuais reforçaram a relevância da objetividade e da coerência coletiva, ajudando-me a compreender que a avaliação deve integrar não apenas resultados quantitativos, mas também trajetórias pessoais e contextos, aspeto já debatido com o meu professor orientador pedagógico.

O contacto com os EE, precisamente, nas reuniões de entrega de notas, foi igualmente enriquecedor. A observação da comunicação clara e empática da professora diretora de turma com os pais evidenciou o valor da relação escola-família enquanto acompanhamento dos alunos. No 3.º período, tive ainda a oportunidade de colaborar no processo de renovação de matrículas e de realizar a entrega simbólica das medalhas do acantonamento, lembrança esta simbólica (Figura 14), valorizando as experiências vividas pelos alunos para além do desempenho académico. Estes momentos permitiram-me compreender o papel do diretor de turma como mediador, gestor e facilitador de experiências significativas, tanto no plano formal como no não formal.



Figura 14 - Lembranças Simbólicas do Acantonamento no Montado do Pereiro Elaboradas pelos Alunos.

Esta vivência próxima com a função de direção de turma revelou-se determinante para a minha identidade profissional. Percebi que ser professor é também saber escutar, acolher e orientar com firmeza e sensibilidade, construindo um ambiente de pertença e de segurança emocional para os EE. Acompanhar a atuação da professora diretora de turma foi uma mais-valia inestimável, que me permitiu compreender a exigência e a complexidade da função, preparando-me para no futuro poder desempenhá-la de forma mais consciente e assertiva.

Em articulação com a caracterização da turma, esta experiência evidenciou a importância de conhecer profundamente os alunos, não apenas nos seus desempenhos académicos, mas também nas suas dimensões relacionais, emocionais e sociais. A direção de turma revelou-se, assim, um espaço privilegiado para concretizar esse conhecimento e para transformá-lo em estratégias de acompanhamento e intervenção mais ajustadas, reforçando a centralidade do aluno no processo educativo.

5.1.1. Caraterização da Turma

A análise dos dados demográficos da turma do 11º ano permite compreender melhor o seu enquadramento social e escolar. Esta caraterização, já foi brevemente sintetizada com dados que concerniam à sua pertinência para o planeamento. Assim, neste parâmetro esses dados não será uma vez mais mencionados, somente aqueles dados que ainda não foram abordados.

De uma forma demográfica recapitulando em relação ao género, verifica-se uma clara predominância feminina (85%), com idades compreendidas, entre os 16 anos (45%) e os 17 anos (55%), comprovando que a turma se situa dentro da faixa etária típica do ensino secundário.

No que diz respeito ao concelho de residência, os dados revelam uma elevada concentração no concelho do funchal, de onde provêm 90% dos alunos, sendo os restantes 10% repartidos igualmente entre Câmara de Lobos e Santa Cruz.

No que se refere aos meios de transporte utilizados entre Casa – Escola, observa-se que grande parte utiliza o carro (45%) para se deslocar, seguidamente do autocarro (35%) e a pé (15%), os restantes 5% opta por se deslocar de bicicleta. Estes dados evidenciam uma predominância da utilização do transporte individual, em detrimento de opções mais sustentáveis e ativas.

A respeito da análise da constituição do agregado familiar, podemos verificar que a maioria dos alunos vive em contextos compostos por duas pessoas (45%), seguido de três pessoas (30%) e quatro pessoas (15%), apenas 10% vive com mais um elemento. Estes dados refletem uma prevalência de núcleos familiares de dimensão média, o que poderá influenciar numa maior estabilidade e suporte emocional.

Quanto ao nível de escolaridade dos EE, 29 possuem formação académica de nível superior, apenas uma minoria apresenta somente o ensino secundário ou básico. Este perfil poderá ter implicações positivas na valorização do percurso escolar dos alunos. Do ponto de vista laboral, a maioria dos EE (90%) encontra-se empregada, refletindo uma possível realidade socioeconómica estável, enquanto apenas 5% está desempregada e os outros 5% referem desconhecer a situação

Para concluir este tópico dos dados demográficos, no que concerne ao apoio social escolar, 50% da turma beneficia deste apoio, 40% indica não usufruir e 10% refere desconhecer a sua situação referente a este apoio.

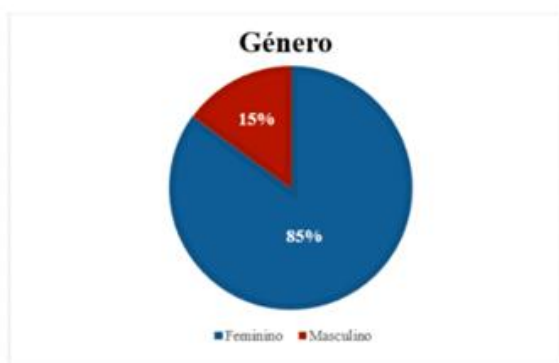


Gráfico 2 - Distribuição por Género da Turma.

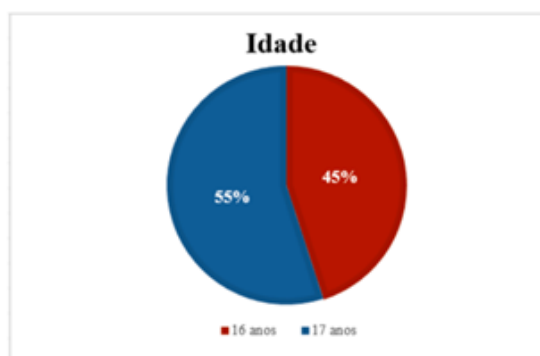


Gráfico 1 - Idade dos Alunos da Turma.

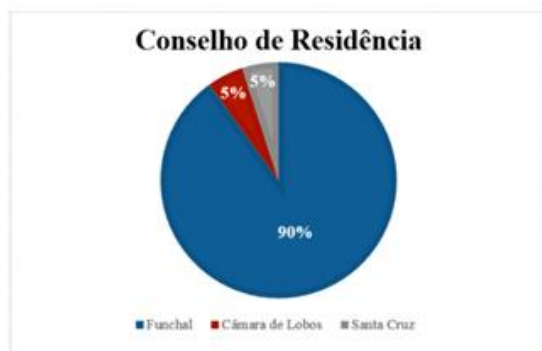


Gráfico 4 - Conselho de Residência dos Alunos.

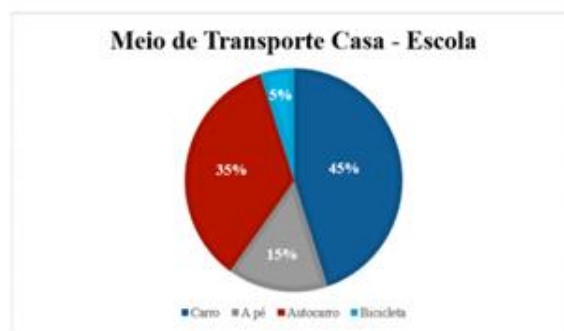


Gráfico 3 - Meio de Transporte Casa - Escola.



Gráfico 6 - Constituição do Agregado Familiar da Turma.

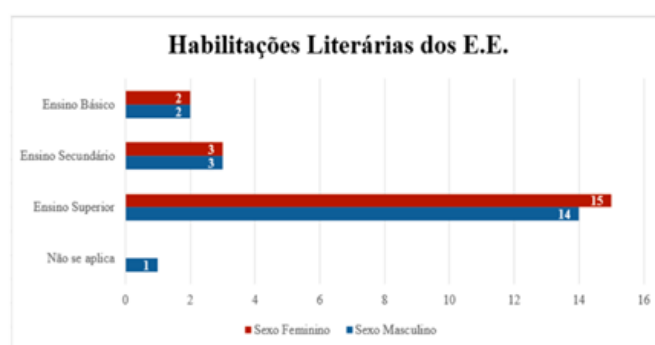


Gráfico 5 - Habilitações Literárias dos E.E.



Gráfico 8 - Situação Laboral dos E.E.

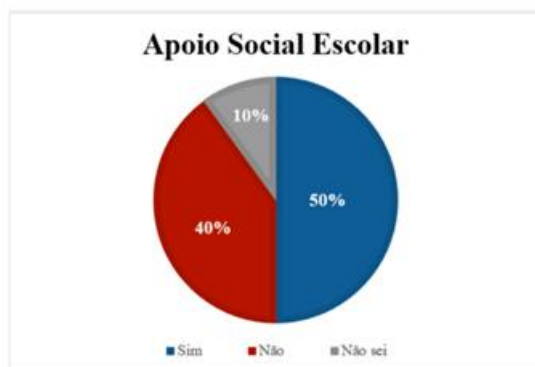


Gráfico 7 - Apoio Social Escolar dos Alunos.

Compreender a autoperceção que os alunos têm relativamente ao estado de saúde e níveis de AF representa um elemento fundamental na promoção de estilos de vida saudáveis e na construção de contextos escolares verdadeiramente inclusivos e promotores de bem-estar, especialmente, mediante a disciplina de EF e a promoção de hábitos de vida saudáveis à saída da escolaridade obrigatória.

No que respeita ao estado de saúde a maioria dos discentes (12) afirma sentir-se com boa saúde, enquanto 2 alunos se identificam com um estado de saúde muito bom. Por outro lado, 5 alunos consideram-se com uma saúde razoável e apenas 1 aluno refere não se sentir com muito boa saúde.

Relativamente a problemas de saúde verifica-se que a grande maioria dos alunos da turma (17) afirma não apresentar quaisquer problemas de saúde, o que revela um perfil globalmente saudável. No entanto, foram identificados casos pontuais de asma, cefaleias e hipersensibilidade auditiva, que exigem atenção no planeamento das atividades, por forma a garantir a segurança e o bem-estar dos estudantes envolvidos.

No domínio da perceção em relação à AF podemos analisar uma atitude bastante positiva face à prática corporal. A maioria dos discentes (11) afirma “gostar bastante” de AF, enquanto 2 alunos indicam “gostar mesmo muito”, o que evidencia uma predisposição positiva para estilos de vida ativos. No entanto, 6 alunos manifestam uma perceção neutra, referindo que lhes é indiferente, e 1 aluno declara não gostar de AF. Estes dados, indicam também a existência de perfis motivacionais diferenciados, o que reforça a importância da diversificação metodológica e da adequação das propostas pedagógicas às preferências e necessidades individuais.

No que concerne à perceção da AF individualizada, a maioria dos alunos identifica-se como “ativo” (9) ou “suficientemente ativo” (6). Apenas um aluno se considera “muito ativo”, e, em contrapartida, quatro alunos posicionam-se nos extremos menos ativos da escala: três como “pouco ativos” e um como “nada ativo ou sedentário”.

No que diz respeito à frequência semanal da prática de AF com duração mínima de 60 minutos, os dados indicam uma distribuição relativamente equilibrada entre os vários níveis de prática. Observa-se que 4 alunos referem praticar AF quatro ou mais vezes por semana, enquanto outros 4 indicam fazê-lo três vezes por semana. Dois alunos apontam uma frequência de duas vezes por semana, enquanto 5 afirmam praticar apenas uma vez semanalmente. Importa, no entanto, destacar que 5 alunos reportam nunca ou raramente realizar AF com esta duração. Este panorama revela que, persiste uma proporção considerável de discentes com hábitos pouco ativos. Neste sentido, torna-se essencial promover estratégias educativas que incentivem a adoção de comportamentos mais ativos. Estes valores não corroboram com o gráfico anterior uma vez que 16 alunos consideram que são suficientemente ativos dos quais 9 são ativos e 1 muito ativo.

Relativamente à prática desportiva, a análise revela que a maioria dos alunos (13) pratica AF no contexto de lazer. Em contrapartida, nota-se que apenas 6 alunos

referem participação no desporto federado e outros 6 praticam exclusivamente nas aulas de EF. Este grupo poderá beneficiar de uma abordagem pedagógica mais orientada para a valorização da prática regular e autónoma, fora do espaço escolar. Adicionalmente, apenas 1 aluno refere envolvimento no DE, o que poderá evidenciar uma fraca adesão a esta via de participação, talvez por falta de oferta, interesse ou compatibilidade de horários.

A análise do gráfico referente às atividades desportivas mais praticadas pelos alunos permite identificar uma fraca diversidade e frequência na adesão a modalidades específicas. Verifica-se que a maioria dos alunos (11) não pratica atualmente qualquer atividade desportiva de forma sistemática. Entre os alunos que referem participar em atividades desportivas, destaca-se o voleibol (3) como a modalidade com maior adesão, seguida da dança (2). Modalidades como basquetebol, hóquei em patins, atletismo e SUP são mencionadas apenas por um aluno cada.

No que concerne à concordância com as Atividades Sedentárias (como ver televisão, jogar consola, utilizar o computador/telemóvel) os dados revelam uma distribuição equilibrada das respostas. Embora alguns alunos manifestem discordância (6) ou discordância completa (2), evidenciando atitude crítica perante estes comportamentos. Os restantes, 5 concordam com a realização destas atividades, outros 5 mostram indiferença e 2 assumem concordar totalmente, indicando hábitos já consolidados em práticas sedentárias.

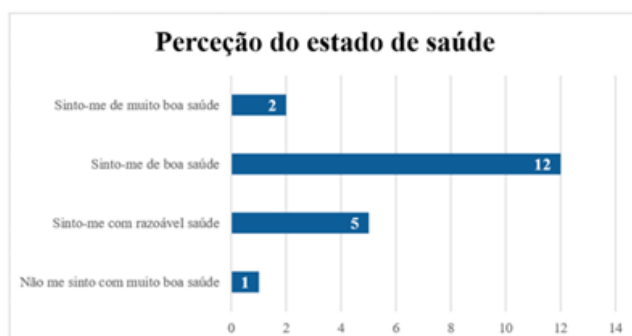


Gráfico 10 - Percepção do Aluno Sobre o Estado de Saúde.

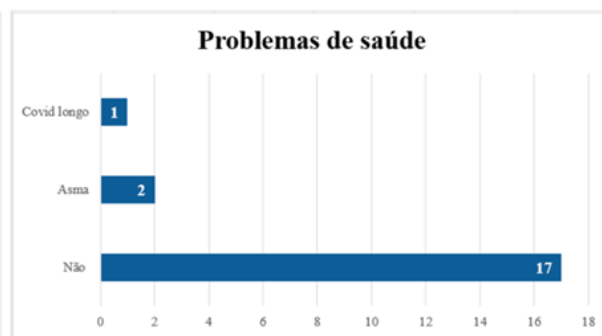


Gráfico 9 - Problemas de saúde.



Gráfico 12 - Percepção Sobre a Atividade Física.

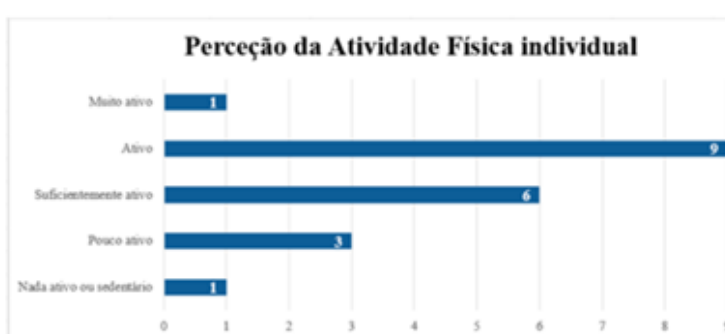


Gráfico 11 - Percepção Individual em Relação à AF.



Gráfico 14 - Prática da AF Pelo Menos 60 mins Excluindo a EF.

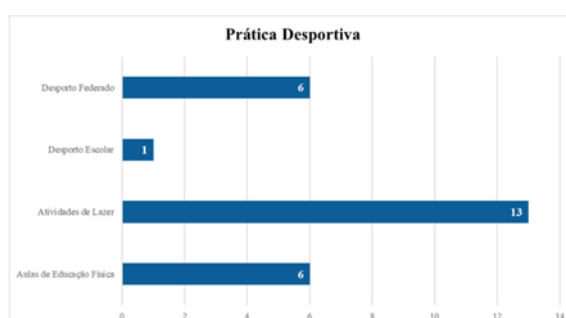


Gráfico 13 - Prática Desportiva dos Alunos.



Gráfico 16 - Atividades Desportivas Mais Praticadas Pelos Alunos.



Gráfico 15 - Concordância com as Atividades Sedentárias.

Compreender a percepção que os alunos têm sobre a escola e sobre si próprios como alunos, constitui um aspeto central na construção de ambientes educativos mais significativos, equitativos e ajustados às suas reais necessidades.

A análise da percepção dos alunos relativamente à escola revela uma tendência maioritariamente neutra face a esta instituição. A maioria dos alunos (13) manifesta uma postura de indiferença em relação à escola, o que poderá indicar uma fraca ligação afetiva e motivacional com o espaço educativo. Apenas 4 alunos afirmam gostar bastante da escola, enquanto 2 referem que não gostam, sendo que particularmente 1 aluno expressa claramente desagrado. A criação de ambientes educativos mais

estimulantes, relacionais e centrados nos interesses dos alunos poderá ser determinante para alterar este panorama.

No que diz respeito à percepção dos alunos relativamente ao seu desempenho enquanto estudantes, observa-se uma autopercepção globalmente positiva. A maioria dos alunos (11) identifica-se como tendo um desempenho “bom”, revelando confiança nas suas capacidades escolares. Um número considerável de discentes (7) classifica-se como “médio”. Apenas 1 aluno refere ter um desempenho “muito bom”, enquanto outro se autocaracteriza como estando “inferior à média”. Esta informação pode constituir um ponto de partida relevante para a implementação de estratégias de valorização pessoal e promoção da autoestima, ajustadas ao perfil percecionado de cada aluno.

No domínio da EF observa-se uma percepção maioritariamente positiva: 10 alunos afirmam “gostar bastante” da disciplina, enquanto 3 alunos referem “gostar mesmo muito”. Estes dados indicam uma valorização significativa da EF por parte de mais de metade da turma. Contudo, observa-se que 7 alunos referem ser-lhes indiferente, o que poderá refletir uma menor identificação com os conteúdos abordados, alguma desmotivação ou mesmo um distanciamento em relação à valorização da componente física.

Os alunos quando questionados sobre o seu desempenho na disciplina, maioria (12), considera-se um aluno “bom” e três consideram-se “muito bons” o que revela uma percepção positiva relativamente às suas capacidades motoras. Importa também considerar que 4 alunos se percecionam como “médios”, o que pode indicar insegurança, percepção de dificuldades ou comparação com os pares. Por fim, 1 aluno considera-se “inferior à média”, o que evidencia uma percepção negativa de competência, associada, possivelmente, a experiências de frustração, falta de aptidão percebida ou desmotivação.

No que concerne aos dados da percepção sobre a importância da EF no currículo escolar, o gráfico revela uma valorização significativa da EF por parte da maioria dos alunos. 12 discentes consideram que a disciplina deveria ser obrigatória e com avaliação, o que reflete não apenas o reconhecimento da sua relevância, mas também a sua legitimação como área de saber comparável às restantes componentes curriculares. 6 alunos entendem que a EF deveria ser obrigatória, mas sem avaliação, o que poderá refletir numa visão mais lúdica da disciplina. Por outro lado, apenas 1 aluno defende que a EF deveria ser opcional, e outro declara não ter opinião formada.

Estes resultados minoritários podem refletir desinteresse ou experiências menos positivas na disciplina.

Por fim, no que toca à pertinência da EF no currículo escolar, a maioria dos alunos associa a EF a dois objetivos centrais: “promover estilos de vida ativos e saudáveis” e “promover a aprendizagem em diferentes domínios”, ambos assinalados por 14 alunos. Além disso, 8 alunos reconhecem o papel da disciplina em proporcionar momentos de diversão e bem-estar, sublinhando o seu carácter lúdico e motivador. Outros 7 alunos atribuem à disciplina a função de canalizar energias, favorecendo a concentração nas restantes aulas, o que revela uma compreensão do seu impacto positivo no contexto escolar. Já a dimensão relacionada com o desenvolvimento da autonomia, cooperação e responsabilidade foi mencionada por 6 alunos. Por fim, 2 alunos afirmam não ter opinião formada, o que pode refletir um menor envolvimento acerca do papel da EF no contexto educativo.

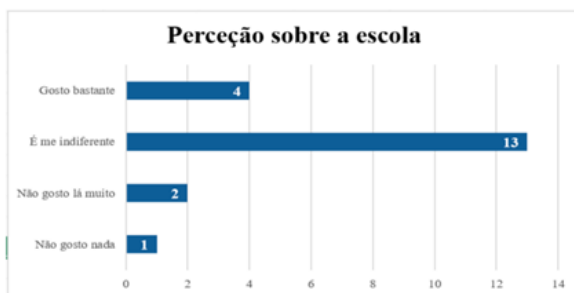


Gráfico 17 - Perceção Sobre a Escola.

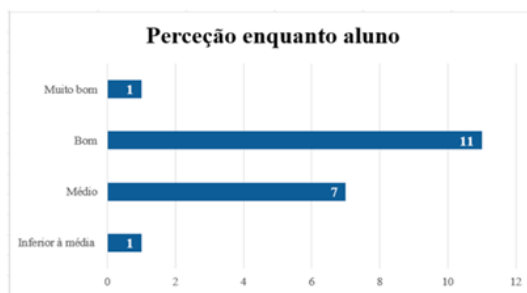


Gráfico 18 - Perceção enquanto Aluno.

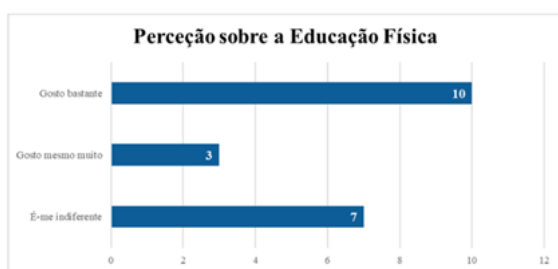


Gráfico 19 - Perceção Sobre a EF.

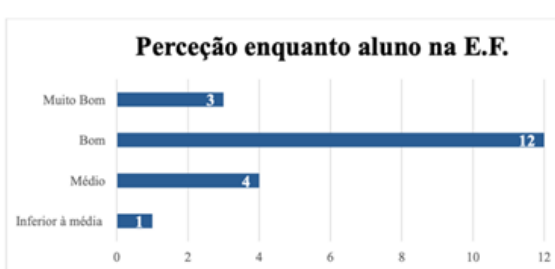


Gráfico 20 - Perceção Enquanto Aluno na EF.



Gráfico 22 - Perceção dos Alunos Sobre a Importância da EF no Currículo Escolar.



Gráfico 21 - Perceção dos Alunos Sobre a Pertinência da EF no Currículo Escolar.

A nível sociométrico, dinâmica apresentada no (Apêndice 14), esta evidenciou um quadro social heterogêneo, marcado por vínculos afetivos sólidos, mas também por situações de exclusão persistente. Destacou-se o caso do aluno n.º 16, identificado de forma recorrente como alvo de rejeição em várias dimensões avaliadas, sinalizando uma situação de risco que exige intervenção pedagógica intencional. Em contraste, alunos como os n.º 3, 7, 12, 13 e 17 revelaram elevada aceitação social, assumindo-se como figuras de influência positiva e potenciais mediadores de dinâmicas mais inclusivas.

Verificou-se ainda uma dispersão generalizada das preferências, o que confirma a diversidade relacional existente no grupo e a consequente oportunidade pedagógica de trabalhar a valorização da diferença. As interações observadas nas aulas de EF demonstraram o reflexo de muitas destas dinâmicas, mostrando que a exclusão ou a aceitação no jogo não se relacionam apenas com competências motoras, mas também com fatores sociais e afetivos. Em síntese, os resultados sociométricos reforçam a importância de uma intervenção pedagógica contínua e intencional, capaz de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, equitativos e empáticos, onde todos os alunos se sintam valorizados e integrados.

Os alunos foram ainda, submetidos a um questionário sobre a perceção que os mesmos têm em relação ao professor. Estes dados foram recolhidos no início do ano letivo, refletindo sobretudo tendências marcadas por experiências prévias dos alunos e não constituindo ainda um reflexo direto da minha ação enquanto professor estagiário. No entanto, no final do 3.º período apliquei novamente o questionário, já após a minha intervenção pedagógica, permitindo analisar de forma mais objetiva a influência do meu percurso enquanto estagiário na perceção dos alunos.

Analisando comparativamente as respostas dos estudantes, pude observar que na primeira aplicação do questionário as respostas revelaram expectativas pouco consistentes, marcadas por alguma neutralidade em relação ao envolvimento, à motivação e ao apoio que poderiam receber do professor. No segundo momento, após meses de contacto direto com os alunos, as respostas sofreram algumas alterações positivas. Revelou uma valorização por parte dos alunos em relação a mim, como professor estagiário, enquanto figura promotora de inclusão, de progressão individual e de suporte emocional, isto evidencia que a minha intervenção não se limitou simplesmente à transmissão de conteúdos técnicos, como também para a construção de uma relação pedagógica positiva.

Permite concluir que a prática pedagógica ao longo do ano contribuiu para alterar positivamente a perceção dos alunos.

5.2. Acantonamento no Montado do Pereiro

5.2.1. Enquadramento

O acantonamento realizado no Montado do Pereiro, nos dias 16 e 17 de maio de 2025, envolveu duas turmas de 11.º ano do núcleo de estágio da UMa, e duas turmas do 12.º ano do núcleo de estágio da Universidade de Coimbra (UC). Esta atividade surgiu como uma oportunidade de criar um ambiente educativo alternativo, em contacto com a natureza, que proporcionasse aos alunos experiências diferentes das vividas no espaço escolar habitual.

Ao longo dos dois dias, foram dinamizadas atividades lúdico-desportivas diversificadas, como o jogo das bandeiras, uma caminhada, orientação/*geocaching*, jogos de feira e o tradicional fogo de conselho. Estas propostas potenciaram não apenas competências motoras e cognitivas, mas também a cooperação, a empatia e o espírito de grupo, favorecendo tanto as relações intragrupais como intergrupais. Paralelamente, a sensibilização para as questões ambientais esteve sempre presente, reforçando a importância da sustentabilidade e do respeito pelo meio natural, questão abordada pela cidadania na escola.

Entre os objetivos delineados destacaram-se a promoção da AF num meio natural, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da criatividade, bem como a valorização de aprendizagens significativas em contexto não formal. A diversidade das tarefas assegurou o envolvimento generalizado dos alunos, enquanto a planificação e organização do acantonamento exigiram uma gestão cuidada dos recursos humanos e logísticos, permitindo aos estagiários consolidar competências de liderança, planeamento e cooperação, bem como a integração dos alunos no planeamento da atividade.

O acantonamento no Montado do Pereiro pode ser visto como uma das atividades de extensão curricular mais completas do estágio, não pelo seu carácter extensivo, mas pelo equilíbrio que conseguiu entre objetivos pedagógicos e experiências significativas e integração na dinamização da atividade. Através da diversidade de propostas, foi possível promover AF, fortalecer relações, estimular a criatividade e sensibilizar para a sustentabilidade, sempre num ambiente de cooperação e respeito. O contacto com a natureza e a interação entre diferentes turmas proporcionaram aprendizagens únicas que dificilmente se alcançariam apenas em contexto de aula. Sem pretender sobrevalorizar esta experiência, acredito que o seu impacto educativo e humano a torna uma referência pela forma como contribuiu, de modo simples e genuíno, para o desenvolvimento integral dos alunos.

5.2.2. Planificação do Acantonamento

O processo de planeamento e gestão do Acantonamento foi exaustivo, iniciado a 10 de fevereiro e concluído a 9 de maio. Inicialmente previsto para o final do mês, o evento foi antecipado por ausência da minha colega de estágio na RAM, o que obrigou à redefinição de prazos e à intensificação das tarefas. Esta alteração, embora desafiante, acabou por se transformar numa oportunidade para desenvolver a capacidade de adaptação e de reorganização em equipa.

O planeamento desta atividade integrou uma forte componente colaborativa, sustentada por uma comunicação constante entre todos os intervenientes. Para além dos momentos de coordenação interna, foram realizadas reuniões formais os familiares, com os professores das turmas envolvidas e com os órgãos de gestão, assegurando uma aprovação institucional clara e partilhada. Este processo evidenciou, desde cedo, a importância da clareza na transmissão de informação e da articulação eficaz entre escola, famílias e direção.

Participaram na atividade 48 alunos, distribuídos entre dois níveis de ensino. Do 11.º ano estiveram presentes 23 alunos, 14 do 11.ºX, sendo esta a minha turma e que inicialmente previa a participação de 16 estudantes, embora dois tenham desistido no próprio dia, e 9 do 11.ºZ. Do 12.º ano participaram 25 alunos, dos quais 18 do 12.ºX e 7 do 12.ºZ. Esta diversidade de grupos exigiu uma organização cuidada, de forma a garantir acompanhamento próximo e segurança em todas as fases da atividade.

A equipa docente responsável envolveu diversos professores, 4 professores estagiários e o orientador respetivo de EF, um professor de Oficina de Artes e uma professora de Desenho, cujo contributo permitiu uma supervisão multidisciplinar e um ambiente educativo mais rico. Esta heterogeneidade docente foi decisiva para a gestão das dinâmicas do grupo e para a criação de momentos formativos complementares.

A dimensão logística assumiu igualmente grande relevância. Foram servidas 54 refeições ao jantar e 70 doses para o almoço partilhado que, mais tarde doadas à Sopa do Cardoso, devido ao excedente de comida trazida pelos familiares. Junta-se, por conseguinte, uma variedade de alimentos àqueles planeados, nomeadamente, empanadas, rissóis, tartes, bolos, mini pizzas, brownies, fruta, sandes, quiches, batatas fritas, sumos, entre outros. A generosidade da comunidade educativa contribuiu de forma expressiva para o sucesso da iniciativa, reforçando a pertinência da colaboração entre escola e famílias.

Posto isto disponho na seguinte tabela (Tabela 7), o material comprado e levado para a atividade por parte dos professores estagiários.

Categoria	Itens
Material Comprado	1 garrafa de Azeite (750ml); 1 garrafa de vinagre (500ml); 10 pacotes de esparguete (500g); 2 frascos tomate pelado (780g); 3 pacotes de molho de bolonhesa; 1 frasco de polpa de tomate; 1 pacote de cebola doce (1,706kg); 1 pimento vermelho (232g); 1 saco de alho francês (466g); fiambre (868g); queijo (710g); 10 pacotes massa cotovelos (500g); 10 latas de atum (275g); 2 pacotes de guardanapos (100 unidades); 1 pacote de vinha branco (1L); 5 pacotes de pão de forma; 20 pacotes de barras de cereais (6 unidades cada); 20 pacotes de sumo individuais (3 unidades cada); 5 pães de forma; 1 pack de esponjas cozinha (3 unidades); 2 pacotes de sumo em pó; 1 garrafa de sunquick; 10 pacotes de napolitanas; 3 pacotes de batatas fritas; 3 kg carne porco moída; 2,5 kg carne vaca moída; 1,5 kg chouriço; 3 cenouras; 1 sabão de mãos; 1 pack de papel higiénico (12 rolos); 6 garrafões de água (6L cada); 3 pacotes de copos descartáveis (10 unidades cada); 3 pacotes de pratos descartáveis (10 unidades cada); 2 sacos de balões de água; 2kg de farinha; 1 pacote de doces;
Material Levado	Mistura de especiarias; 4 colheres de pau; 4 Colheres de servir; 8 panos limpeza; 6 facas; 1 garrafa gás; 1 fogão portátil; 1 esfregão; 1 raspador; 2 tábua de cortar, sal; 1 fraco de fary; 1 pack de sacos de lixo; 1 kit de primeiros socorros; 1 martelo; 1 marcador preto; atacadores de sapatilhas; canetas; 2 garrafas de 1,5L vazias; fio de costura; 2 bacias; 3 painelas

Tabela 7 - Materiais Inerentes ao Planeamento da Atividade do Acontonoamento.

No que se refere à distribuição de funções (Tabela 8) por parte dos professores estagiários, permitiu um envolvimento direto em diferentes áreas, a elaboração e envio de comunicações, contacto com entidades externas, aquisição de materiais e alimentos, construção do organograma e validação das regras propostas pelos alunos. Estas responsabilidades exigiram organização e capacidade de coordenação entre nós e turmas, reforçando competências indispensáveis à profissão docente.

Incluiu ainda contactos com entidades parceiras, o Instituto das Florestas e da Conservação da Natureza (IFCN) que assegurou o alojamento, enquanto o Conselho Executivo apoiou nas questões logísticas e de transporte. Estabelecemos ainda contacto com o Clube Aventura para obtenção de mapas, ainda que sem resposta. Colaboraram ainda os escuteiros que nos facultaram o gás e o fogão, para que nos fosse possível confeccionar as refeições.

Um dos constrangimentos mais significativos surgiu com a solicitação de apoio alimentar ao Pingo Doce. Apesar da pertinência da proposta, que pretendia reduzir os custos da atividade e aumentar a sua acessibilidade, a comunicação tardia e a mensagem ter sido enviada para o spam de todos os intermediários, inviabilizaram a concretização do apoio. Este episódio sublinhou a importância da gestão rigorosa dos prazos e da monitorização contínua das comunicações institucionais.

Para assegurar a clareza da informação e o envolvimento de todos, foram produzidos diversos documentos de apoio, um documento informativo para alunos e famílias com o cronograma, lista de materiais que tinham de levar por parte dos alunos e regras de participação (Apêndice 15).

Função	Espaço Temporal	Encarregue da Ação	Descrição
Ideias gerais (locais, transportes, materiais, ideias a desenvolver e regras)	10 de fevereiro a 14 de março	Turmas 11ºX, 11ºZ, 12ºX e 12ºZ	Elaborou-se um leque diversificado de propostas lúdico-desportivas, com base em princípios de cooperação, criatividade e desenvolvimento pessoal.
Local da Atividade	07 de março a 14 de março	Turmas 11ºX e 11ºZ	O Montado do Pereiro foi o espaço eleito, dada a sua adequação às necessidades da atividade e o contacto direto com a natureza.
Transporte	10 de março a 14 de abril	Turmas 12ºX e 12ºZ	Implicou contactos com a empresa Planeta Azul e articulação com o Conselho Executivo da Escola, no sentido de garantir transporte seguro e adequado para todos os participantes.
Materiais a levar	27 de abril a 9 de maio	Turmas 11ºX e 11ºZ	Foram identificados e adquiridos os materiais logísticos e alimentares essenciais, bem como os equipamentos para as atividades planeadas.
Ementa para almoço e jantar	27 de abril a 9 de maio	Turmas 12ºX e 12ºZ	Em articulação com os docentes, foi organizada a ementa para as refeições, com destaque para o almoço partilhado, promovendo o espírito comunitário
Regras gerais	10 de março a 21 de março	Turmas 11ºX, 11ºZ, 12ºX e 12ºZ	As normas de conduta, segurança e convivência foram inicialmente redigidas pelos alunos e posteriormente revistas e validadas pelos professores estagiários.
Orientação/Geocaching	01 de abril a 9 de maio	Turma 11ºX	Atividade de navegação com pistas e coordenadas no espaço natural.
Percurso Pedestre	01 de abril a 9 de maio	Turma 11ºZ	Caminhada guiada pelo Montado do Pereiro com foco na exploração e contacto com a natureza.
Jogos de Feira	01 de abril a 9 de maio	Turma 12ºX	Jogos tradicionais adaptados ao ar livre, promovendo cooperação e diversão.
Jogo das Bandeiras	01 de abril a 9 de maio	Turma 12ºZ	Jogo competitivo em equipa que estimula a estratégia, agilidade e trabalho conjunto.
Fogo Concelho	01 de abril a 9 de maio	Professores Estagiários	Atividade de convívio noturno com partilha de experiências e reflexão em grupo.
Comunicar com os EE	10 de fevereiro a 14 de maio	Professores Estagiários	Envio de informações, autorizações e atualizações aos encarregados de educação.
Comunicar com o Concelho Executivo	10 de fevereiro a 14 de maio	Professores Estagiários	Articulação institucional para aprovação e apoio logístico da atividade.
Fazer o pedido do transporte	10 de março a 14 de abril	Professores Estagiários	Contacto com empresa e coordenação da logística de transporte dos participantes.
Fazer o pedido de ajuda para alimentação	25 de abril a 14 de maio	Professores Estagiários	Solicitação de apoio alimentar a entidades parceiras externas.
Fazer o pedido formal para o local de habitação	07 de março a 14 de março	Professores Estagiários	Pedido institucional ao IFCN para utilização do espaço do Montado do Pereiro.
Pedido e criação dos mapas de Geocaching	9 de maio	Professores Estagiários	Elaboração dos mapas e definição dos pontos para a atividade de orientação.

Tabela 8 - Distribuição das Tarefas de Planeamento do Acantonamento.

5.2.3. Planificação da Atividade pela Turma Atribuída

A atividade atribuída à turma do 11.ºX consistiu na planificação e execução de um percurso de *geocaching*, com uma forte componente lúdica, pedagógica e ambiental. A turma demonstrou elevado envolvimento ao longo do processo, tendo sido responsável pela conceção de quatro percursos distintos, cada um com seis pontos, totalizando 24 pontos de georreferenciação. A turma foi subdividida em quatro grupos, cada um responsável pela dinamização de um dos percursos temáticos: Fotos, *Puzzles*, Esculturas e Enigmas.

As caixas de geocaching foram elaboradas de forma sustentável, recorrendo a folhas plastificadas colocadas em micas reutilizáveis e amarradas com sisal às árvores. Esta opção procurou reduzir o impacto ambiental e os custos associados à atividade, alinhando-se com os princípios de sustentabilidade promovidos no acantonamento.

Cada percurso apresentou características e objetivos distintos. No percurso das Fotos (Figura 15), os alunos eram desafiados a tirar fotografias de elementos específicos que correspondiam às descrições fornecidas em cada ponto, desenvolvendo a capacidade de observação, criatividade, interação social e interpretação do espaço.



Figura 15 - Fotos Retiradas nos Pontos do Percurso das Fotos.

O percurso das Esculturas tinha início com a recolha de um fio de sisal maior, ao qual, em cada ponto, se adicionavam materiais disponíveis para, no final, ser construída uma escultura. A avaliação centrava-se na originalidade e criatividade das obras realizadas, promovendo a expressão artística e o trabalho colaborativo. Já o percurso dos *Puzzles* consistia na recolha, em cada ponto, de uma peça de um *puzzle* com base em obras de arte conhecidas (Figura 16), explorando a interdisciplinaridade entre EF e Artes, dado que todas as turmas envolvidas no acantonamento eram de Artes. Finalmente, o percurso dos Enigmas consistia na resolução de um desafio lógico em cada ponto, reforçando o raciocínio crítico e a cooperação entre os elementos do grupo.



Figura 16 - Exemplos das Pinturas Utilizadas nos Puzzles.

A elaboração dos mapas foi feita com base no mapa cedido por um aluno desta turma que praticava orientação e que possuía um mapa do Montado do Pereiro, que mais tarde foi editado no *paint* e adaptado no *purple pen*. Este estudante colaborou na definição da disposição dos pontos no terreno, tendo em consideração o grau de dificuldade e a distância entre etapas, com base no seu conhecimento técnico da modalidade, diminuindo a taxa de incidentes e por conseguinte de acidentes. Foram estabelecidos um total de 4 percursos isolados para facilitar a perceção de onde os alunos estavam se, eventualmente, se perdessem. A planificação e montagem dos percursos refletiram um trabalho colaborativo eficaz e a integração dos conteúdos trabalhados nas aulas ao longo do período, nomeadamente, na vertente de orientação e leitura cartográfica.

Tendo em consideração aspetos de segurança, começando pela definição de percursos que fossem de risco reduzido, passo a definir as estratégias de controlo de risco que se basearam nos materiais disponibilizados na Unidade Curricular de *Estudos Práticos V - Desportos de Exploração da Natureza e de Adaptação ao Meio*.

5.2.4. Segurança

Partindo do reconhecimento de que todas as atividades ao ar livre envolvem riscos inerentes, mas também oportunidades educativas significativas, procurou-se, desde o início, implementar estratégias de segurança passiva, ou seja, todas as ações preparatórias destinadas a prevenir incidentes e a assegurar condições adequadas de participação. Assim sendo, foi elaborado e distribuído um documento informativo dirigido aos alunos e respetivos EE, contendo um conjunto de orientações claras sobre materiais de responsabilidade individual, regras de conduta, cronograma das atividades, informações logísticas e contactos dos professores responsáveis (Apêndice 15).

A lista de materiais indicava o essencial para garantir o conforto e a segurança dos alunos em contexto de acantonamento, garrafa de água, boné, protetor solar, roupa adequada ao frio e ao calor, calçado apropriado, saco-cama, produtos de higiene, entre outros. Esta preocupação reflete o cuidado com as condições físicas e ambientais, antecipando possíveis desconfortos ou necessidades imprevistas, como variações de temperatura ou cansaço físico.

Do ponto de vista comportamental, foram estabelecidas regras explícitas de segurança e convivência, promovendo a responsabilização dos alunos. Entre elas destacam-se: (1) a proibição de circular sozinho no espaço natural (obrigatoriedade de deslocação em pares ou grupos); (2) a necessidade de respeitar os horários e os espaços comuns; (3) a imposição de sanções lúdicas para determinadas condutas inadequadas (como o uso de linguagem imprópria); (4) a organização dos turnos de refeições; (5) a gestão da higiene coletiva; (5) a proibição de substâncias perigosas ou objetos indevidos. Este conjunto de normas responde à gestão de risco designada como controlo de perigos ou riscos originados por comportamentos negligentes ou inadequados dos participantes.

A segurança ambiental foi igualmente considerada, com a inclusão de regras específicas de preservação da natureza, como não perturbar os animais, não retirar plantas, manter o espaço limpo e proceder à separação de resíduos. Estes cuidados revelam uma abordagem educativa transversal, promovendo nos alunos uma consciência ecológica ativa e integrada no quotidiano da atividade.

O planeamento contemplou ainda elementos de segurança ativa, com instruções sobre a forma de proceder em caso de separação do grupo (definição de ponto de encontro), o uso de telemóvel (uma vez que tínhamos rede no espaço todo), um apito por grupo, para situações de emergência e de estarem perdidos, e a constante presença dos professores estagiários durante todas as atividades em pontos estratégicos.

A existência de um cronograma rigoroso permitiu ainda reduzir o risco percebido pelos alunos e minimizar a possibilidade de desorganização ou desencontro.

A segurança foi planeada com base numa lógica de antecipação de riscos, clareza informativa, responsabilização dos intervenientes e promoção de uma cultura de segurança e respeito.

5.2.5. Interação com a Comunidade Escolar

Um dos principais focos do planeamento do acantonamento no Montado do Pereiro foi a integração da comunidade escolar, envolvendo EE, professores e alunos. Desde cedo, foram estabelecidas várias comunicações com os pais, que culminaram na sua participação num almoço partilhado no segundo dia da atividade. Este momento de confraternização reforçou o sentimento de pertença dos alunos e dos EE na comunidade educativa, valor que se considerou um dos fatores mais predominante da atividade.

Com o intuito de tornar a atividade mais acessível, os EE colaboraram também no transporte, assumindo o regresso dos alunos ao Funchal, o que reduziu custos e demonstrou o espírito de entajuda que marcou todo o processo. Paralelamente, foram convidados professores dos conselhos de turma para o almoço convívio, reforçando a ligação pedagógica e a cooperação entre diferentes agentes educativos, mesmo que nem todos tenham podido estar presentes.

Houve ainda contributos técnicos e artísticos, como o apoio do professor da Oficina de Artes na criação das medalhas entregues no final da atividade, e a intenção de envolver a professora de Desenho na elaboração de t-shirts personalizadas, que não chegou a concretizar-se devido à carga letiva.

5.2.6. Concretização

A chegada ao Montado do Pereiro (Figura 17) decorreu de forma organizada e faseada, permitindo que os materiais fossem preparados antes da chegada dos alunos. Esta logística inicial garantiu que a atividade tivesse início num ambiente tranquilo e controlado, favorecendo a gestão do grupo e a preparação das primeiras dinâmicas.



Figura 17 - Momentos da Chegada ao Montado do Pereiro.

A primeira atividade, o Jogo das Bandeiras, teve de ser adaptada devido às condições climáticas. O frio inviabilizou a utilização de balões de água, levando à substituição por balões de ar. Já os Jogos de Feira, preparados por uma das turmas do 12º ano, enfrentaram algumas limitações pela falta de materiais, mas ainda assim proporcionaram momentos de diversão e cooperação entre os alunos.

A logística alimentar constituiu outro momento pedagógico e de interação social relevante (Figura 18). O jantar e o almoço foram preparados por um professor estagiário com o apoio voluntário de alunos, promovendo a entreaajuda e a assunção de responsabilidades. Procurou-se ainda diversificar os participantes em cada refeição, de modo a envolver diferentes alunos neste processo coletivo.



Figura 18 - Momentos Adquiridos Pré-Jantar e Jantar.

O ponto alto do primeiro dia foi o Fogo Conselho, inicialmente concebido como um espaço de criatividade e adaptação, mas que rapidamente se transformou num momento espontâneo de convívio e partilha. Danças e coreografias, desenvolvidas ao longo do ano letivo na EF, e interações entre turmas, marcaram este momento, que, apesar de se prolongar para além do horário estipulado, revelou-se essencial para o fortalecimento das relações interpessoais.

No segundo dia, os atrasos na preparação matinal obrigaram a reajustar o percurso pedestre previsto. Optou-se por uma versão mais curta, o que acabou por beneficiar a atividade de *geocaching*, permitindo uma maior familiarização com o espaço. Também esta atividade foi adaptada, reduzindo-se o número de percursos disponíveis. Ainda assim, os alunos puderam explorar os percursos associados às temáticas dos enigmas, puzzles e percursos temáticos, trabalhando competências de orientação e resolução de problemas.

A atividade terminou com um almoço partilhado, enriquecido pelos contributos dos EE, que reforçou o espírito de proximidade entre escola e famílias. A limpeza e inspeção final do espaço, asseguradas pelos professores estagiários e alguns EE, simbolizaram a preocupação com a sustentabilidade e a preservação ambiental e do espaço disponibilizado.

5.2.7. Reflexão

Este Acantonamento, representou uma experiência pedagógica marcante, realçando a colaboração entre os núcleos de estágio da UMA e da UC, envolvendo quatro turmas da escola. O planeamento iniciou-se em fevereiro e prolongou-se até maio, exigindo uma articulação cuidada com várias entidades, como o IFCN, o Conselho Executivo e os EE. Um contratempo registou-se no contacto com o Pingo Doce, cujo apoio alimentar não se concretizou devido a um lapso de comunicação. Em resposta ao sucedido, pensámos utilizar o valor para um lanche partilhado que se iria realizar no dia da atividade do *paintball*. A distribuição dos alunos pelas casas foi organizada por ano de escolaridade, procurando simultaneamente reforçar laços entre colegas e favorecer a coesão dos grupos.

A chegada ao espaço decorreu de forma organizada e o entusiasmo foi evidente desde o primeiro momento. Atividades como o Jogo das Bandeiras e os Jogos de Feira precisaram de adaptações devido a fatores climatéricos e à falta de alguns materiais, mas ainda assim possibilitaram a participação ativa dos alunos. A colaboração em tarefas logísticas, como a preparação das refeições, contribuiu para o desenvolvimento

no seu valor integral dos alunos, permitindo atingir um valor social, que muito dificilmente possa ser alcançável em contexto de aula.

Um dos momentos mais marcantes foi o Fogo de Conselho, inicialmente pensado como um espaço de criação e adaptação, mas que rapidamente evoluiu para um convívio espontâneo. O ambiente foi marcado por danças e partilhas de coreografias, incluindo a coreografia conjunta desenvolvida pelos quatro grupos ao longo das aulas, já anteriormente mencionada. Este episódio evidenciou o valor da flexibilidade na planificação e demonstrou de que forma os contextos informais podem potenciar aprendizagens sociais e emocionais.

No segundo dia, a atividade de caminhada foi ajustada devido a atrasos, optando-se por um percurso mais curto, articulado com a posterior atividade de *geocaching*. Apesar das limitações de tempo, os alunos puderam explorar percursos com enigmas, *puzzles* e desafios fotográficos, sendo valorizada a partilha de responsabilidades, como a recolha dos pontos no final da atividade. O contributo de uma aluna federada em orientação constituiu um exemplo evidente da valorização do conhecimento prévio dos alunos no planeamento e execução da atividade, permitindo rentabilizar a sua dinamização e aproveitar as mais-valias existentes no seio da turma.

O encerramento deu-se com um almoço partilhado, em que os EE tiveram um papel ativo, não só no fornecimento de alimentos, mas também na participação e na limpeza do espaço. Apesar de algumas fragilidades, como a necessidade de alternativas mais estruturadas e contactos institucionais mais antecipados, a atividade revelou-se extremamente formativa para mim enquanto professor estagiário e, especialmente, o impacto que estabeleceu nos alunos pós intervenção.

Reconheço que a atividade conseguiu promover, de forma consistente, a prática de AF num meio natural. A caminhada, o *geocaching* e as dinâmicas realizadas no exterior permitiram que os alunos explorassem o espaço e se envolvessem fisicamente de forma ativa e motivada, num contexto de incerteza pouco comum, proporcionando contextos alternativos às aulas tradicionais, capazes de estimular o aluno na sua integralidade.

O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade foi igualmente evidente, sobretudo na preparação das refeições, na organização dos materiais e no cumprimento das tarefas atribuídas a cada grupo. Embora tenham surgido alguns atrasos e imprevistos, estes momentos revelaram a necessidade de adaptação que se revelou eficaz. No entanto, também evidenciaram a capacidade dos alunos para resolver problemas e negociar decisões e apoiar os seus pares, contribuindo para o PASEO.

A criatividade e a cooperação emergiram como dimensões centrais ao longo das atividades. O Fogo de Conselho, o geocaching, os jogos de feira e a caminhada, demonstraram que os contextos informais potenciam formas de expressão que dificilmente se manifestam em aula. A interação entre as turmas do 11.º e 12.º ano, bem como entre os núcleos de estágio da UMa e da UC, favoreceu a construção de relações positivas e reforçou a cooperação intergrupar. A sensibilização para a preservação ambiental foi igualmente visível nos cuidados adotados pelos alunos na limpeza do espaço, na gestão dos resíduos, no cumprimento das regras definidas e na elaboração das atividades.

Ainda assim surgiu uma fragilidade impactante encontrada, a limitação do espaço. Nós, estagiários, não estávamos cientes de que poderiam aparecer tantas pessoas, 37 familiares, pelo que na hora do almoço partilhado, começou a chover e os familiares tiveram de ficar única e exclusivamente dentro da casa de apoio que tínhamos. Apesar de ter sido possível, com o espaço que tínhamos, dinamizar o almoço, poderíamos ainda ter reservado mais uma casa de apoio, que para que assim pudéssemos ter mais espaço coberto para os familiares. Ainda assim, o acantonamento cumpriu amplamente com os objetivos delineados e representou um momento significativo de aprendizagem profissional e pessoal, pela complexidade que exigiu e pelo impacto que gerou nos alunos.

5.3. Atividade de *Paintball*

5.3.1. Enquadramento

A atividade de *paintball*, dinamizada no dia 4 de junho de 2025, surgiu no âmbito do EP como uma proposta de extensão curricular, pensada inicialmente como plano alternativo ao acantonamento no Montado do Pereiro. Contudo, face ao elevado interesse dos alunos, foi concretizada como atividade complementar, envolvendo as turmas do núcleo de estágio da UMa.

O principal propósito desta iniciativa foi proporcionar uma experiência educativa em contexto não formal, potenciando aprendizagens relacionadas com cooperação, tomada de decisão, estratégia coletiva e gestão emocional em situações em que a morte simbólica é iminente. O *paintball* foi concebido como um espaço formativo em que a prática lúdica e competitiva funcionou como veículo para o desenvolvimento de competências na sua integralidade.

Entre os objetivos definidos destacaram-se, a promoção de interações entre turmas, barreira que inicialmente estabelecida entre alguns elementos das turmas, o estímulo da cooperação entre elementos do grupo, a diversificação das metodologias pedagógicas e a oferta de uma vivência marcante e diferenciadora no percurso escolar. Ao mesmo tempo, a atividade pretendia valorizar a inclusão, garantindo condições de acessibilidade para todos os alunos através de transportes económicos.

Neste enquadramento, a atividade revelou-se uma mais-valia no plano de estágio, dado que complementou as aprendizagens desenvolvidas em aula através de experiências significativas que expandiram o espaço educativo. Simultaneamente, possibilitou a exploração de desportos de adaptação ao meio e de confrontação direta (mais consensual), numa interpretação híbrida que evidencia modalidades ainda pouco fundamentadas quando comparadas com os JDC (Almada et al., 2008).

5.3.2. Planificação da Atividade

O planeamento iniciou-se com uma primeira auscultação informal junto dos alunos em outubro, com o objetivo de avaliar o interesse. A confirmação da participação decorreu em maio, através de sondagens no *WhatsApp* e da entrega de autorizações formais em papel, assinadas pelos EE.

A reserva junto da empresa *Paintball Madeira* foi feita com duas semanas de antecedência, assegurando a disponibilidade dos recursos necessários. A negociação estabelecida permitiu aplicar um desconto de cerca de 33% sobre o preço habitual, tornando a experiência mais acessível para os alunos, despesa acrescida e agravada por já se terem sucedido gastos associados a atividades como o Acantonamento.

Relativamente ao transporte, foi privilegiada a utilização da rede de transportes públicos Horários do Funchal, uma solução económica e inclusiva, uma vez que os menores com passe social não tinham custos adicionais. Os restantes alunos tiveram um valor reduzido de 2,60€, garantindo assim a equidade no acesso. Em alternativa, foi prevista a possibilidade de transporte próprio mediante a autorização do EE.

A nível logístico, o planeamento contemplou a utilização de um voucher alimentar não gasto no acantonamento. Esta verba foi canalizada para a organização de um lanche surpresa no final da atividade, reforçando o convívio e valorizando a dimensão simbólica do evento. Este gesto contemplou novamente o aumento do valor significativo na função de ensino da atividade que teve impacto até no último dia de aulas.

Um dos pontos centrais do planeamento foi a segurança. Foram definidos horários de saída e chegada, recolhidas autorizações e transmitidas instruções claras aos alunos sobre as regras de comportamento. Já no local, a segurança ativa ficou a cargo do monitor da empresa, que realizou um *briefing* detalhado sobre normas, equipamentos e condutas adequadas. Por fim, a segurança reativa foi garantida pelo acompanhamento constante dos estagiários, assegurando respostas imediatas a eventuais incidentes.

5.3.3. Concretização

No dia da atividade, os alunos chegaram por volta das 14h10 e foram recebidos por um monitor da empresa, que apresentou as regras de segurança e introduziu a modalidade. Em seguida, foram distribuídos os equipamentos de proteção (fatos, coletes, capacetes e marcadores), garantindo que todos os participantes se encontravam devidamente preparados e assegurados.

As equipas foram constituídas de forma mista, integrando alunos das duas turmas. Esta decisão pedagógica revelou-se acertada, uma vez que potenciou a interação entre estudantes que raramente trabalhavam juntos, promovendo o domínio social na aquisição ou fortalecimento de relações interpessoais, além do facto de que, no 12.º ano, as turmas se separam, permitindo que os alunos fiquem com os colegas das opções que escolheram.



Figura 19 - Momento Conjunto das Duas Equipas, Após a Montagem do Equipamento.

Durante a sessão, realizaram-se três jogos distintos, nomeadamente, o “mata”, o “jogo das bandeiras” e o “revive”, que exigiram comunicação entre pares, definição de estratégias e capacidade de adaptação. Os alunos demonstraram empenho e grande

entusiasmo dada a adrenalina que era imposta sobre o risco real. O facto de nenhum material ter sido danificado reforça o cuidado e a responsabilidade demonstrados.



Figura 20 - Momentos Captados no Decorrer da Atividade.

No fim, da atividade os próprios alunos assumiram a responsabilidade da limpeza e reciclagem dos resíduos do lanche surpresa.

5.3.4. Reflexão

A atividade de *paintball* revelou-se amplamente valorizada pelos alunos, que demonstraram entusiasmo desde o processo de inscrição até ao momento da prática. O interesse foi tão evidente, que alguns alunos solicitaram o adiamento de uma exposição de Desenho para garantir a sua presença, evidenciando a relevância que esta iniciativa assumiu para os mesmos. Para além do carácter lúdico e motivacional, a atividade funcionou como um espaço privilegiado para promover interações entre turmas, reforçando laços que, até então, eram frágeis ou praticamente inexistentes.

À luz dos objetivos definidos, promover interações entre turmas, estimular a cooperação, desenvolver a tomada de decisão e oferecer uma vivência educativa diferenciadora, considero que a atividade cumpriu de forma clara o que havia sido delineado. A constituição de equipas mistas permitiu quebrar barreiras sociais, favorecendo a comunicação e a interajuda. Os diferentes modos de jogo exigiram estratégias coletivas, ajustamentos táticos e gestão emocional perante situações de pressão e de risco simbólico, potenciando aprendizagens que dificilmente emergem no contexto formal das aulas. A acessibilidade do transporte, aliada ao desconto obtido junto da empresa, reforçou ainda o propósito de inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente do contexto económico, pudessem participar.

Enquanto professor estagiário, esta atividade foi igualmente significativa. Permitiu-me consolidar competências de gestão logística, negociação institucional, comunicação com entidades externas e supervisão em contexto real. Aprendi a articular expectativas pedagógicas com interesses dos alunos e a valorizar o ensino informal como espaço legítimo de aprendizagens sociais, emocionais e motoras. Tornei-me mais consciente da necessidade de equilibrar rigor organizativo com flexibilidade na execução, sobretudo perante imprevistos.

Existem aspetos que poderia desenvolver de forma diferente. Teria aprofundado a articulação entre a atividade e conteúdos trabalhados em aula, por exemplo, ter explorado alternativas mais económicas ou parcerias adicionais para reduzir ainda mais o custo da atividade, ampliando o seu alcance inclusivo. Por fim, teria sido pertinente sistematizar um pequeno instrumento de avaliação pós-atividade, permitindo recolher perceções dos alunos sobre o seu desempenho emocional, cooperativo e estratégico, enriquecendo a análise da experiência e contribuindo para o meu próprio desenvolvimento profissional. Embora tenha realizado um questionário sobre a perceção dos alunos, não abrangeu estas componentes.

6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas (ANCP) representam uma das dimensões estruturantes do EP, funcionando como espaço privilegiado de investigação, inovação e experiência em contexto educativo. Estas atividades possibilitam ao professor estagiário transcender a PL quotidiana, assumindo um papel ativo na produção e aplicação de conhecimento científico que pretende, não apenas enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuir para a reflexão crítica e para a melhoria das práticas pedagógicas. Inclusive, no decorrer do desenvolvimento do relatório, já utilizei metodologias, estratégias, instrumentos, entre outros, de ACPC de anos transatos, no intuito de fundamentá-lo a nível científico.

De carácter laboratorial Lopes et al. (2015), as ANCP podem constituir-se como oportunidades de análise, conceção e implementação de projetos educativos que respondem a problemáticas identificadas no terreno e que promovem uma articulação entre teoria e prática. Ao colocar o professor estagiário perante o desafio de planejar, operacionalizar e refletir sobre uma intervenção sustentada, estas atividades potenciam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade crítica, atributos indispensáveis para a consolidação da identidade docente.

No âmbito do estágio, as ANCP subdividem-se em duas vertentes complementares, a ACPI e a ACPC. A primeira, centrada na iniciativa pessoal do estagiário, constitui uma oportunidade de aprofundar interesses próprios e de explorar respostas inovadoras a desafios pedagógicos concretos. Já a segunda, de natureza coletiva, promove a cooperação entre os elementos do núcleo de estágio, incentivando a construção partilhada de conhecimento e a dinamização de ações com impacto na comunidade educativa.

No caso presente, optou-se por apresentar em primeiro lugar a ACPI e, subsequentemente, a ACPC. Esta ordem justifica-se pelo facto de, no percurso desenvolvido, a ação individual ter antecedido a coletiva, servindo de base para uma reflexão pessoal mais aprofundada, que, posteriormente, se consolidou numa intervenção conjunta. Entende-se que esta sequência não só respeita a cronologia do trabalho realizado, como também traduz um movimento lógico de desenvolvimento, do individual para o coletivo e do particular para o geral, num processo contínuo de construção da prática profissional. Além disso, permitiu melhorar e fundamentar o projeto, *Basquetebol 3x3 vs 5x5: Estudo Exploratório - Operacionalização*, através do debate que se previa desenvolver, após a apresentação de alguns dados do projeto aos professores da escola, no âmbito da ACPI.

6.1. Ação Científico Pedagógica Individual

6.1.1. Enquadramento

A escolha do Basquetebol como eixo de intervenção para a ACPI fundamenta-se, em primeiro lugar, na relevância desta modalidade no contexto escolar, tanto pelo seu carácter coletivo e inclusivo, como pelo potencial de desenvolver competências técnico-táticas, sociais e relacionais. Sendo um desporto de elevada popularidade entre os jovens, o Basquetebol apresenta-se como um campo fértil para explorar novas metodologias de ensino e criar ferramentas didático-pedagógicas que respondam às necessidades e interesses dos alunos (Zhang, 2024).

A opção pelo Basquetebol esteve também alicerçada na nossa experiência prévia na modalidade, quer no âmbito da prática pessoal, quer na vertente do treino desportivo. Além disso, a meta-análise de Zhang et al. (2025) mostra que programas de small sided games produzem melhorias significativamente superiores na impulsão e potência dos membros inferiores. Esta abordagem é particularmente pertinente porque os jogos reduzidos aumentam a intensidade da prática (frequência cardíaca, lactato, percepção de esforço), bem como o número de ações técnicas e de decisões por jogador, sendo os formatos 1x1 e 3x3 aqueles em que se atingem as intensidades mais elevadas (Fernandes et al., 2020).

Sabemos que o 5x5 confere uma exigência maior pela sua complexidade e este jogo reduzido vem colmatar esse aspeto. Sendo esta modalidade oficial, uma prática proveniente do basquetebol de rua, acresce o facto de qualquer aluno poder exercê-la nos intervalos mesmo não atingindo o 3x3, mas sim o 2x2 ou até mesmo o 1x0. Assim, surge uma abordagem mais inovadora e diferenciadora, materializada na criação de uma ferramenta pedagógica digital, com particular destaque para a criação de uma plataforma de exercícios e regras adaptadas ao basquetebol 3x3. Foram ainda integrados os níveis de aprendizagem dos alunos, direcionada à prática docente, com uma breve contextualização da modalidade, recentemente inserida nas Olimpíadas (Apêndice 16). Posto isto, à semelhança do que outros núcleos de estagiários já fizeram, baseamo-nos no conhecimento e *Know How* dos professores da escola, principalmente os que são ligados à modalidade e criámos esta ferramenta didático-pedagógica.

Importa ainda salientar que a seleção do Basquetebol como foco da ACPI não se esgotou na sua dimensão individual. Desde o início, foi delineada uma lógica de continuidade e interligação com a ACPC, centrada no estudo comparativo entre o Basquetebol 3x3 e o Basquetebol 5x5. Esta articulação teve como principal intenção potenciar o impacto das duas ações, permitindo que a reflexão individual sobre

metodologias de ensino fosse ampliada numa dinâmica coletiva de investigação aplicada. Assim, a ACPI constituiu-se como uma etapa preparatória e exploratória, cujas aprendizagens e conclusões serviram de alicerce à construção da ACPC.

Desta forma, em vez de surgirem como ações isoladas, a ACPI e a ACPC integraram-se num percurso coerente, com objetivos comuns, refletir criticamente sobre o ensino do basquetebol em contexto escolar, propor estratégias inovadoras que promovessem a motivação e o envolvimento dos alunos, e contribuir para a valorização da modalidade enquanto recurso educativo potenciador de competências transversais.

6.1.2. Objetivos

A ACPI teve como principais objetivos:

- Facilitar a aprendizagem do Basquetebol em contexto escolar, através da criação de um recurso didático interativo que permitisse organizar e sistematizar exercícios e regras de forma clara e acessível;
- Promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, incentivando-os a explorar desafios de forma progressiva e ajustada às suas capacidades individuais;
- Estimular a reflexão e o debate entre professores de EF, no sentido de discutir a aplicabilidade do instrumento criado e, a partir das suas experiências, aumentar a sua eficácia pedagógica;
- Integrar inovação pedagógica no ensino da modalidade, recorrendo a ferramentas diferenciadoras que tornassem as aulas mais motivadoras e fundamentadas nas necessidades e interesses dos alunos;
- Criar um instrumento de articulação entre teoria e prática, capaz de servir como suporte ao professor e como guia de exploração autónoma pelos alunos;

6.1.3. Planeamento e Concretização

A preparação da ACPI envolveu várias etapas, nomeadamente, a definição de um tema pertinente e atual, a recolha e análise de informação científica relevante, e a construção de um recurso pedagógico acessível e funcional.

No que se refere ao instrumento propriamente dito, a caracterização da modalidade envolveu uma pesquisa aprofundada da modalidade que passou pelas suas origens até a atualidade, no qual se demonstrou que existem eventos a nível nacional desta modalidade do DE com regras adaptadas.

Para a criação da ferramenta pedagógica centrada no regulamento do basquetebol 3x3, procedeu-se à análise e seleção de nove regras base da Federação Internacional de Basquetebol (FIBA) consideradas fundamentais para a operacionalização da modalidade em contexto escolar. Estas regras abrangeram aspetos como a bola de jogo, início e duração do jogo, término, faltas de equipa, sanções disciplinares, recomeço após cesto, interferência dos jogadores e tempo de ataque. A amostra do estudo integrou quatro docentes com um mínimo de três anos de lecionação em contexto escolar e, cumulativamente, pelo menos quinze anos de envolvimento com o basquetebol federado, apresentando um intervalo de experiência entre os 24 e os 48 anos na modalidade. Para tal, foi elaborado um questionário com uma tabela de análise das regras e propostas de adaptação para os diferentes níveis de aprendizagem, incluindo espaço para sugestões adicionais. Cada participante teve de selecionar, obrigatoriamente, pelo menos uma opção por regra para cada nível de aprendizagem, garantindo uma análise abrangente e representativa.

No que concerne à construção do banco de exercícios interativo de basquetebol 3x3, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dez docentes de EF com, no mínimo, seis anos de experiência profissional. As entrevistas incidiram sobre os exercícios utilizados no ensino do 3x3, os quais eram considerados eficazes pelos próprios entrevistados na implementação nas aulas de EF. No total, foram recolhidos 52 exercícios, dos quais, após análise e eliminação de repetições e variantes redundantes, resultaram 33 exercícios distintos. Estes foram posteriormente sistematizados segundo a sua predominância técnico-tática (como defesa, ataque, drible, passe ou lançamento) e organizados de forma progressiva, de acordo com o nível de complexidade, desde propostas mais elementares até situações de aprendizagem mais exigentes.

A concretização incluiu ainda a elaboração de materiais de suporte (artigos, pósteres e apresentações), que foram apresentados em contexto académico e serviram de base à divulgação e validação da proposta (Apêndice 17). No âmbito da ACPI, procedeu-se a uma divisão de tarefas entre os elementos do núcleo de estágio, cada um assumindo responsabilidade sobre um parâmetro específico. No caso da minha colega, a sua intervenção centrou-se na vertente das regras, o que se materializou no desenvolvimento do artigo *O Basquetebol 3x3: Regras e Desafios Ajustados às Capacidades dos Alunos*, no qual participei como coautor. Paralelamente, assumi a autoria principal do artigo *Construção de uma Ferramenta Didático-Pedagógica: Banco de Exercícios Interativo para o Ensino do Basquetebol*, por inerência ao trabalho realizado no desenvolvimento da bateria de exercícios.

6.1.4. Reflexão

A implementação da ACPI constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, que me permitiu perceber, com maior clareza, até que ponto a ferramenta construída se aproximou daquilo que, inicialmente, ambicionava alcançar. Ao longo do processo, fui percebendo que o recurso não era apenas um produto final, mas um meio para tornar o ensino do basquetebol mais inteligível, estruturado e próximo da realidade das escolas. A organização sistemática das regras e dos exercícios em formato digital, facilmente consultável e adaptável, mostrou-se particularmente útil para orientar o planeamento e a condução das aulas, contribuindo para simplificar a modalidade do 3x3, de uma forma mais apelativa e acessível para os alunos.

Ao observar a forma como a ferramenta podia ser explorada pelos estudantes seja para compreender melhor o basquetebol 3x3, seja para conceber e adaptar exercícios ou mesmo produzir pequenos conteúdos audiovisuais, tornou-se evidente o seu potencial para estimular formas de participação mais autónomas e críticas. Ainda que a sua utilização em contexto letivo possa ser aprofundada no futuro, a própria configuração do recurso, aberta, progressiva e intuitiva, leva a que os alunos assumam um papel mais ativo na aprendizagem, indo ao encontro da intenção inicial de aproximar teoria, prática e experiência dos próprios alunos.

Paralelamente, a apresentação deste trabalho em contexto académico e junto dos professores de EF revelou-se um momento de grande crescimento profissional. O debate gerado em torno das regras adaptadas, da organização do banco de exercícios e das possibilidades de utilização da ferramenta, permitiu recolher opiniões críticas, sugestões de melhoria e, sobretudo, perceber que o instrumento tinha efetivamente relevância para a prática docente. Estes momentos de partilha reforçaram a ideia de que esta ACPI funciona como ponto de partida para uma reflexão mais alargada sobre o ensino do basquetebol na escola, fomentando o diálogo entre colegas e abrindo espaço para futuras adaptações ou atualizações.

Do ponto de vista pessoal, este processo foi igualmente marcante. Houve a necessidade de articular o fundamento teórico, trabalho de campo com professores experientes, sistematização de informação e construção de um produto final coerente. Senti que, ao longo da ACPI, não estava apenas a criar uma ferramenta para “servir” as aulas de EF, mas também a construir, passo a passo, a minha identidade enquanto professor estagiário, alguém capaz de identificar um problema real, procurar respostas fundamentadas e emergir uma proposta concreta para a comunidade educativa, deixando-me um legado que pretendo continuar a aprofundar e a utilizar no futuro.

6.2. Ação Científico Pedagógica Coletiva

6.2.1. Enquadramento

A ACPC é uma iniciativa promovida anualmente pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMa, assumindo-se como uma ação formativa reconhecida pela Secretaria Regional da Educação (SRE), válida para efeitos de progressão na carreira docente. A edição de 2025, realizada em formato presencial nos dias 7 e 8 de fevereiro, teve como tema central *A Educação Física e a Qualidade de Vida*, refletindo a necessidade imediata de integrar os hábitos de vida saudável e desenvolvimento integral. A pertinência do tema, transversal a diversos contextos educativos e sociais, permitiu a abordagem de múltiplas dimensões da EF, desde a inovação metodológica até à inclusão e monitorização do progresso dos alunos.

Este evento contou com a participação ativa dos cinco núcleos de estágio do MEEFEBS, envolvendo doze estagiários, orientadores científicos e pedagógicos, docentes da UMa, professores cooperantes, alunos dos diferentes ciclos formativos da área do Desporto e representantes institucionais da SRE. A programação integrou conferências, módulos temáticos e uma mesa-redonda, procurando cruzar diferentes olhares e experiências sobre a PL e a formação em EF. Entre os convidados estiveram preletores de reconhecido mérito, oriundos de instituições como a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e outras entidades com impacto regional e nacional.

A ACPC deste ano distinguiu-se, igualmente, pela forte componente logística e colaborativa. A sua organização foi planeada em estreita articulação entre estagiários, orientadores e outros agentes educativos, contando ainda com o apoio imprescindível dos voluntários que quiseram colaborar. Esta colaboração foi determinante para assegurar a fluidez do evento, desde o acolhimento dos participantes até à gestão do secretariado, *coffee breaks*, apoio técnico e operacional, bem como na coordenação das apresentações.

Em termos de conteúdos, esta ACPC foi estruturada em seis módulos temáticos, que evidenciam a transversalidade da EF na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. As abordagens incidiram sobre a utilização de modalidades alternativas como estratégias pedagógicas, a influência de hábitos alimentares no rendimento físico, a dinamização de momentos ativos no quotidiano escolar, a inovação metodológica no ensino dos jogos desportivos coletivos, a promoção das competências sociais e pessoais mediadas pela tecnologia, bem como a valorização do bem-estar e da autoperceção corporal através de práticas associadas ao relaxamento.

6.2.2. Objetivos

- Analisar o potencial do Basquetebol 3x3 como modalidade promotora de maior envolvimento, intensidade e equidade nas aulas de EF, em comparação com o 5x5;
- Promover a aplicação de estratégias inovadoras e tecnologicamente mediadas no ensino da EF, através do desenvolvimento de uma ferramenta digital de apoio à prática docente;
- Capacitar os docentes para a utilização de recursos pedagógicos diferenciadores, adaptados aos diferentes níveis de aprendizagem, com base em dados empíricos e validação profissional;
- Estimular a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a atualização metodológica dos professores de EF, promovendo a formação contínua e colaborativa;
- Potenciar a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participativos e significativos, através da diversificação das abordagens metodológicas no ensino dos jogos desportivos coletivos;
- Valorizar a prática fundamentada na evidência, ao integrar contributos de professores com experiência relevantes na modalidade e dados recolhidos em contexto escolar;
- Incentivar a articulação entre a investigação académica e a PL, contribuindo para uma EF inclinada para os desafios contemporâneos do ensino-aprendizagem;

6.2.3. Planeamento e Organização

A preparação da ACPC, exigiu um planeamento rigoroso e colaborativo, envolvendo os estagiários do 2.º ano do MEEFEBS da UMa. Esta iniciativa contou com o apoio dos orientadores científicos, sendo estruturada em várias fases, desde a definição das datas, à distribuição de funções logísticas e operacionais, até à concretização do evento formativo.

A escolha das datas teve em consideração a calendarização letiva e as atividades escolares relevantes, como competições do DE, feriados e pausas letivas. Após análise das possibilidades e de auscultação junto dos professores responsáveis, foi acordado que a ACPC teria lugar nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2025, sendo o primeiro dia dedicado à parte da tarde, e o segundo dia distribuído por dois turnos, manhã e tarde.

A organização do evento baseou-se na divisão das responsabilidades por equipas temáticas, de modo a assegurar o funcionamento eficiente de todos os setores envolvidos. Para tal, foram constituídas quatro equipas principais: logística, sponsors, burocracia e apoio operacional, para além da equipa de comunicação e da cerimónia de abertura.

Relativamente aos dias da ACPC, as tarefas foram organizadas em função dos horários de apresentação dos núcleos de estágio. Os estagiários que apresentavam num determinado turno estavam dispensados das funções nesse mesmo período, assumindo responsabilidades logísticas no turno oposto.

Esta organização permitiu uma gestão equilibrada do esforço coletivo, garantindo simultaneamente o cumprimento das apresentações e a qualidade da experiência para os participantes, bem como a nossa distribuição equitativa pelas funções, sendo que tínhamos sempre um professor estagiário na função de apoio caso fosse necessário.

A divulgação do evento foi assegurada através das redes sociais (Instagram e Facebook), bem como pela afixação de cartazes em escolas e instituições do setor, com especial incidência nas escolas cooperantes dos núcleos de estágio. Distribuímos os Estagiários em reunião pelas zonas da Madeira, de acordo com o nosso concelho de residência, de modo a que a distribuição dos cartazes, fosse feita de forma equitativa sem que ninguém ficasse sobrecarregado.

A sessão de abertura contou com dois momentos culturais, nomeadamente, a *Prestige Dance* e o grupo de GR do *Clube Sport Marítimo*, que contribuíram significativamente para elevar o impacto visual e simbólico do evento. Contudo, a preparação para esta cerimónia exigiu adaptações de última hora, a professora responsável pela ginástica rítmica procedeu a alterações inesperadas na ordem das apresentações, obrigando a uma revisão imediata do guião. Apesar das instruções terem sido reajustadas, a informação não foi devidamente assimilada, o que levou a que os esquemas fossem enunciados pela ordem incorreta. Acresce ainda que o local da atuação foi modificado no próprio dia, passando da lateral do palco para a zona frontal, por forma a garantir melhor visibilidade para a audiência. Já a *Prestige Dance* no segundo dia correu tal como planeado, tendo alongado um pouco o intervalo, mas nada que influenciasse significativamente a ACPC.

Outro constrangimento ocorreu ao nível da gestão do secretariado, uma vez que um número considerável de participantes respondeu ao formulário de inscrição em cima da hora, dificultando a impressão atempada das listas de presenças. Este imprevisto

gerou algum *stress* no arranque do evento, sobretudo para as estagiárias responsáveis por essa função. Contudo, o espírito colaborativo foi notório, e os restantes estagiários mobilizaram-se rapidamente para apoiar e reequilibrar o fluxo de entrada.

Durante o decorrer da ACPC, foi ainda necessário proceder a correções nas sinaléticas de identificação de dois participantes e das respetivas instituições, uma vez que os nomes impressos estavam incorretos. Esta alteração foi realizada entre módulos, de forma célere e sem comprometer a fluidez da programação.

Apesar dos desafios iniciais, o primeiro dia decorreu conforme planeado, com as sessões a seguirem o horário estipulado e os participantes a demonstrarem envolvimento ativo nas temáticas abordadas. Já no segundo dia, surgiram alguns constrangimentos operacionais, sobretudo relacionados com a menor disponibilidade de estagiários para assegurar funções logísticas, devido às suas apresentações. A colaboração dos voluntários externos, nomeadamente, os externos convidados por nós estagiários, revelou-se essencial, especialmente no turno da tarde, quando grande parte dos voluntários previamente previstos não pôde comparecer.

O atraso na mesa-redonda dedicada à Nutrição, agendada para a manhã do segundo dia, teve efeitos em cadeia no cronograma, arrastando a apresentação dos artigos científicos para o fim e, posterior à mesa redonda, o início do Módulo 4. Ainda assim, os estagiários e a coordenação científica demonstraram capacidade de adaptação, reorganizando os tempos de forma funcional.

Relativamente à componente logística, os *coffee breaks* decorreram com sucesso, tendo a quantidade de alimentos e bebidas sido superior à necessária, o que permitiu também dispor de lanches para os voluntários e elementos da organização, promovendo um ambiente acolhedor e gratificante.

Dado o prolongamento das atividades no segundo dia, a arrumação final dos espaços não pôde ser realizada no imediato, tendo sido adiada para a segunda-feira seguinte. Nesse sentido, o material foi devidamente acondicionado e deixado nas salas, permitindo que a desmontagem e limpeza fossem efetuadas posteriormente, de acordo com a disponibilidade de cada um dos estagiários.

6.2.4. Reflexão

A participação na ACPC constituiu uma oportunidade privilegiada para articular conhecimentos teóricos, prática organizacional e reflexão sobre o papel da EF na promoção da qualidade de vida, em particular através do basquetebol 3x3. Ao longo de

todo o processo, desde a preparação até à concretização do evento, foi possível experimentar na primeira pessoa aquilo que frequentemente é apenas abordado em contexto académico, nomeadamente, a capacidade de desenhar, implementar e ajustar uma ação formativa que pretende, simultaneamente, analisar o potencial pedagógico de uma modalidade, integrar estratégias inovadoras e criar condições para a atualização profissional dos docentes.

A forma como o nosso módulo permitiu discutir as diferenças entre o 3x3 e o 5x5, bem como a utilização de uma ferramenta digital de apoio ao ensino, contribuiu para que a ACPC um espaço de problematização do ensino dos JDC e de construção de ambientes mais inclusivos, participativos e significativos, envolvendo a procura pelos hábitos de vida saudáveis.

Do ponto de vista organizacional, destacou-se o compromisso coletivo e a capacidade de trabalho em equipa. A definição atempada das datas, a distribuição clara das funções e a estruturação das equipas funcionais foram determinantes para garantir a fluidez do evento, desde a gestão logística dos espaços até à receção dos participantes e à dinamização das sessões. No entanto, apesar da dinamização atempada das datas, a distribuição dos elementos pelas diferentes funções revelou fragilidades na gestão do grupo, em grande medida pela ausência de uma verdadeira dinâmica de grupo. Esta lacuna traduziu-se em situações de sobrecarga para alguns colegas que, pela falta de comunicação eficaz, não foram imediatamente reconhecidas por todos. Só numa reunião posterior com a turma nos apercebemos da dimensão deste desequilíbrio. Embora eu e a minha colega de estágio tenhamos procurado apoiar em tarefas que, à partida, não nos estavam atribuídas, acabámos também por descurar de outras, precisamente devido a essa comunicação pouco clara. Esta experiência levou-me a reconhecer a importância de uma monitorização mais próxima da distribuição de tarefas e de uma atitude proativa na dinamização das tarefas. Em situações futuras de trabalho com exigência semelhante à da ACPC, terei o cuidado de questionar explicitamente se há colegas em situação de maior sobrecarga, de modo a prevenir a repetição deste tipo de falhas organizacionais.

Embora esta fraca dinâmica de grupo se tenha feito sentir, a situação acabou por ser restabelecida, evidenciando a nossa capacidade de resiliência enquanto grupo. Nos momentos de maior pressão, fomos capazes de reforçar mecanismos de entreajuda, adaptar funções e reorganizar tarefas perante os imprevistos que foram surgindo, como as alterações de última hora na cerimónia de abertura, as dificuldades na gestão do secretariado decorrentes do elevado número de inscrições tardias ou a necessidade de corrigir sinaléticas e reajustar a sequência de apresentações. Esta reorganização

progressiva permitiu-nos, no final, passar por praticamente todas as funções, contribuindo de forma efetiva para o bom desenrolar do evento.

O segundo dia do evento foi particularmente exigente, dada a sobreposição entre as apresentações dos núcleos de estágio e as funções logísticas. A menor disponibilidade de estagiários foi compensada pelo envolvimento de voluntários externos, cujo contributo foi essencial para manter o funcionamento das diferentes frentes de trabalho, sobretudo no turno da tarde. Esta experiência reforçou a importância de um planeamento estratégico dos recursos humanos e de uma comunicação prévia rigorosa com todos os intervenientes, aspetos centrais em qualquer ação formativa que pretenda capacitar docentes para práticas inovadoras e sustentadas na evidência. Paralelamente, a necessidade de ajustar o cronograma, em virtude de atrasos pontuais, como aconteceu na mesa-redonda dedicada à Nutrição, mostrou a relevância de uma coordenação proativa, capaz de reconfigurar tempos sem comprometer a qualidade científica e pedagógica do programa.

Em termos de aprendizagem profissional, a ACPC revelou-se particularmente rica. A criação de materiais administrativos, o contacto com patrocinadores, a dinamização das redes sociais, a elaboração de convites formais e a articulação com entidades externas expuseram-nos a um conjunto de práticas que aproximam a formação inicial do quotidiano real das instituições educativas. Ao mesmo tempo, a interação com professores de diferentes escolas e com especialistas convidados permitiu-nos observar como a prática factual e a reflexão crítica sobre o ensino, podem ser, efetivamente, promovidas em contexto de formação contínua. A discussão em torno das propostas apresentadas foi um momento importante para perceber até que ponto os docentes se reviam nessas estratégias, que dificuldades antecipavam e que potencial reconheciam na sua aplicação.

6.2.5. Módulo 4 – Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na Escola: Estudo Exploratório - Operacionalização

A nossa apresentação no âmbito da ACPC (Apêndice 18), elaborou-se um trabalho que procurou responder às exigências de uma prática educativa mais diferenciada, inclusiva e cientificamente fundamentada no contexto da EF escolar. O estudo teve como principal propósito analisar comparativamente os formatos de basquetebol 3x3 e 5x5, tendo em vista as suas implicações ao nível da motivação dos alunos, da intensidade da prática, da performance tático-técnica e da perceção subjetiva de esforço.

A investigação foi conduzida com uma amostra de 34 alunos do ensino secundário, permitindo uma análise diversificada dos comportamentos motores e decisões em jogo, através da recolha de dados com recurso a instrumentos acessíveis e replicáveis em contexto escolar, como *smartwatches*, vídeos, questionários e medições manuais da frequência cardíaca, processos expeditos já abordados anteriormente (Lopes et al., 2010). Os dados recolhidos mostraram que o formato 3x3 promoveu um maior número de interações com a bola, tomadas de decisão corretas e ações com sucesso, quando comparado com o formato 5x5. Estas diferenças são indicadoras do potencial do jogo reduzido para fomentar aprendizagens mais significativas e oportunidades equitativas de participação para todos os alunos, reforçando a ideia de que os modelos de jogo devem ser selecionados estrategicamente, de acordo com os objetivos pedagógicos e o perfil das turmas.

Os resultados obtidos são consistentes com estudos prévios, os quais sustentam que o basquetebol 3x3 potencia maior intensidade relativa por minuto de jogo, favorecendo o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas. A análise revelou ainda que, embora a frequência cardíaca e o número de passos tenham sido superiores no formato 3x3, a perceção de esforço pelos alunos foi menor, apontando para um envolvimento mais prazeroso e fluido na prática, aspeto fulcral para a motivação intrínseca e a adesão à AF.

A operacionalização do estudo culminou na criação de uma ferramenta digital de apoio ao ensino do basquetebol 3x3 e 5x5, reunindo elementos como as regras adaptadas por níveis de aprendizagem, um banco de exercícios e contributos para a caracterização sociocultural da modalidade. Este recurso pedagógico, desenvolvido numa lógica de acessibilidade e replicabilidade, visa sustentar a integração do 3x3 nos currículos escolares, não apenas como uma etapa preparatória para o 5x5, mas como uma proposta autónoma com valor didático próprio.

Assim, o estudo exploratório apresentado na ACPC, para além de corresponder aos princípios orientadores das AE, revelou-se uma contribuição pertinente para a discussão contemporânea sobre metodologias mais inclusivas, motivadoras e centradas no aluno na disciplina de EF. Ao articular dados empíricos com fundamentação teórica sólida, esta investigação promove o avanço do conhecimento profissional e reforça a importância da investigação-ação no contexto da formação inicial de professores.



Figura 21 - Foto dos Professores Estagiários Intervenientes na Dinamização da ACPC.

7. Considerações Finais

O EP desenvolvido ao longo do ano letivo representou uma etapa decisiva na minha identidade como futuro docente de EF. Este percurso permitiu-me compreender a complexidade da docência, desafiando-me a articular conhecimentos científicos e pedagógicos, sempre com o foco no desenvolvimento integral dos alunos. Tal como referem Beni et al. (2017), ensinar implica muito mais do que transmitir técnicas ou conteúdos, trata-se de criar condições para que o aluno se torne agente ativo no seu processo educativo, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender.

A reflexão e discussão constante, apoiada pelos orientadores cooperante e científico, revelou-se determinante para o meu crescimento e identificação da identidade docente. A pertinência das suas intervenções não se traduziu em soluções objetivas, mas em estímulos à análise crítica, ao questionamento e à construção de respostas contextualizadas fator que, de igual modo, se pretendeu implementar nos alunos. Esse processo permitiu-me perceber que o professor em formação necessita de guias que, mais do que conduzir, promovam a autonomia e a consciência pedagógica. Reconheci por isso, logo no início do EP, que seria uma oportunidade única e que, em mais nenhuma outra altura, possuirei três orientadores e uma colega estagiária que assistiu a todas as minhas aulas. Neste sentido, a supervisão revelou-se um espaço formativo essencial, alicerçado à ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de reconstrução e rotura (Lopes et al., 2017).

As metodologias aplicadas, como o uso da música, o *Fitness Challenge Book*, as dinâmicas cooperativas ou as atividades de extensão curricular, mostraram-se estratégias eficazes para responder à heterogeneidade da turma. Ao integrar estas abordagens, procurei sempre manter a intencionalidade pedagógica, evitando que a aula fosse considerada mero entretenimento, constituindo o traço distintivo entre o professor de EF e o banal animador. Esta diferença ficou evidente em situações relatadas no desenvolvimento deste documento.

As atividades de extensão curricular, nomeadamente, o acantonamento no Montado do Pereiro e o *paintball*, constituíram momentos privilegiados de experiências pedagógicas e de contacto com um contexto que lhes era desconhecido. Estas experiências permitiram trabalhar competências de cooperação, autonomia, responsabilidade, criatividade, resolução de problemas, entre outros, valores estes pretendidos à saída da escolaridade obrigatória, e que tiveram sempre grande predominância nas minhas aulas.

Ademais, estas atividades tiveram uma componente integral com uma panóplia de interações sociais, formulação e fortalecimento de relações, turma que inicialmente tinha os seus grupos fortalecidos e detinham um valor de autoexclusão persistente, evidenciaram uma evolução significativa ao longo do ano letivo. A valorização dos domínios da integralidade do aluno confirma o que Beni et al. (2017) sublinham ao defender que a EF deve assumir-se como um espaço de aprendizagens significativas, que vão para além do domínio técnico.

Um dos aspetos mais gratificantes deste percurso, foi observar a alteração positiva dos alunos, visível nos questionários de final de ano, nas melhorias registadas ao nível da aptidão física, na forma como percecionam a EF e o professor, entre outros. Estes resultados não se limitaram a evidenciar somente progressos quantitativos, mas mostraram, sobretudo, mudanças qualitativas nas atitudes, na motivação e na perceção da disciplina de EF, consciente de que a opinião dos mesmos alterou significativamente. Como salientam Reis et al. (2024), a prática da AF pode constituir um veículo de transformação não apenas corporal, mas também emocional e social, confirmando o potencial da EF para gerar aprendizagens significativas e duradouras.

Naturalmente, este percurso não esteve isento de dificuldades. Questões relacionadas com a gestão do tempo, a logística de algumas atividades, a comunicação institucional e a própria inexperiência inicial, revelaram-se obstáculos significativos, sobretudo em situações como a aluna com atestado médico que a isentava das aulas. No entanto, estas fragilidades converteram-se em oportunidades de aprendizagem, permitindo-me desenvolver competências de adaptação, de planeamento e de comunicação mais eficazes. Inácio et al. (2015) lembram que o estágio é, por natureza, um espaço de tensão e de desafio, mas é precisamente nesse confronto com a realidade que emergem aprendizagens genuínas e duradouras.

Do ponto de vista pessoal, este estágio representou uma experiência profundamente estruturante, pela consolidação da minha identidade profissional e pelo espaço de autoconhecimento que me proporcionou. Tal como referem Pires et al. (2019), a identidade docente constrói-se na articulação entre conhecimento, prática e reflexão, e é precisamente esse exercício reflexivo que hoje me permite reconhecer que, se regressasse ao início do ano, algumas opções poderiam ter sido amplificadas ou implementadas.

Uma das possibilidades que gostaria de ter explorado seria uma nova versão da UD de Aptidão Física, tirando partido dos recursos disponíveis na escola para desenvolver um trabalho mais integrado entre aptidão física, ARE, elementos do

atletismo e a área dos conhecimentos, através de aulas politemáticas organizadas por grupos de trabalho. Considero ainda que poderia ter equilibrado de forma mais refinada o tempo dedicado a cada UD, potenciando uma maior diversidade de experiências significativas integrando os DC no planeamento. Adicionalmente, teria beneficiado de aprofundar instrumentos como o *fitness challenge book*, concebendo uma versão digital partilhada com os alunos, permitindo acompanhar as suas atualizações, promover um registo contínuo e aplicável a várias matérias. Do ponto de vista da interdisciplinaridade, reconheço também que poderia ter intensificado a ligação a disciplinas como Matemática B, o Desenho, entre outras. Outra atividade que gostava de realizar seria um *peddy paper* dentro da escola, ideia que me surgiu no fim das aulas com chuva, recorrendo a mapas com referências icónicas como a biblioteca, para dinamizar aprendizagens interdisciplinares. Ainda no contexto interdisciplinar, surgiu-nos um projeto que procurámos desenvolver com a escola, que consistia na remodelação de um dos campos exteriores da escola com o tema *Basketart*, numa lógica de colaboração com os alunos de Artes e com o apoio do projeto PRINT, da Direção Regional da Juventude. Seria uma iniciativa que pretendia criar um espaço polivalente para aulas com melhores condições e dinamização de eventos de 3x3, culminando com o nosso tema das ACPC e ACPI. No entanto, não avançou por limitações de financiamento e tempo, embora permaneça como uma proposta viável caso continuasse a lecionar na escola.

Estas ideias não diminuem o percurso realizado, pelo contrário, revelam a consciência de que o estágio é um ponto de partida e não de chegada, e que a prática docente se constrói num movimento contínuo de análise, melhoria e reinvenção. Saio do EP com um conjunto de lembranças que nunca esquecerei, bem como uma panóplia de ferramentas que estão longe de estarem finalizadas, como é o caso do laboratório pedagógico, um espaço onde a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e o contexto se interligam, sem limites predefinidos, num processo onde a construção da identidade docente é contínua.

Para além da experiência pessoal e profissional que este estágio me proporcionou, reconheço que também deixei contributos significativos para a escola, alguns dos quais continuarão disponíveis para futuras PL. Um dos exemplos mais relevantes foi a disponibilização dos mapas de orientação do Montado do Pereiro, construídos a partir da lógica do geocaching e organizados em quatro percursos lineares distintos, acompanhados de todo o processo de planeamento da atividade, materiais estes, solicitados pelos docentes e que poderão ser reutilizados e adaptados no futuro. Desenvolvemos igualmente uma bateria interativa de exercícios para a ACPI, concebida

para facilitar o trabalho autónomo dos alunos e facilitar a observação estruturada por parte dos professores, bem como o debate construtivo sobre o mesmo. Acresce que tanto o dossier como o relatório de estágio constituem um registo pedagógico sistematizado, que conjuga a análise reflexiva da prática com o registo estruturado das opções pedagógicas, reunindo instrumentos passíveis de apropriação, reinterpretação e aperfeiçoamento pelos docentes da escola. Também os dados recolhidos na ACPC, obtidos através de metodologias expeditas e acessíveis, demonstram que é possível realizar diagnósticos mais rigorosos, através de métodos simples, reforçando a democratização das ferramentas de ensino. Em conjunto, estes elementos configuram um legado que ultrapassa a dimensão efémera do estágio e que permanece como recurso, inspiração e ponto de partida para outros docentes e futuros professores estagiários.

O EP foi, por si só, um contexto de incertezas e dúvidas debatidas e comparadas com a dinâmica teórico-prática. Permitiu-me reforçar a convicção de que a EF é muito mais do que o ensino de matérias, é um espaço de formação integral que contribui para a construção de indivíduos autónomos, responsáveis e críticos. O desafio que se coloca agora é o de dar continuidade a esta jornada, com a consciência de que a docência é um processo inacabado, que exige reinvenção constante. Termino este estágio com a certeza de que ensinar EF é, acima de tudo, educar para a vida, num processo de constante aprendizagem, renovação e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos e de mim próprio como docente.

8. Referências

- Abdel Salam, H. (2025). The Effect of the Concentration Strategy for Serious Creativity on Productive Thinking, Performance and Accuracy of Volleyball Transmission Skill Among Students. *Journal of Physical Education*, 37(1), 1–16. [https://doi.org/10.37359/jope.v37\(1\)2025.2229](https://doi.org/10.37359/jope.v37(1)2025.2229)
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas* (Vamos Mais Longe).
- Amoroso, J., Coelho, L., Papp, H., Costa, F., Christodoulides, E., Cools, W., Erdősi, Z., Moore, Jr., J., & Furtado, G. (2023). Self-Refereeing System in Ultimate During the Joint Junior Ultimate Championship in Three Different Divisions—A Different Way to Promote Fair-Play? *Youth*, 3(1), 414–427. <https://doi.org/10.3390/youth3010028>
- Anderson, A., & Mathews, R. (2024). Dance/Movement Interventions and Students with Exceptionalities: A Critical Review. *Routledge Open Research*, 3, 30. <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.18514.1>
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do Planeamento por Etapas: Visão dos Estudantes-Estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 62–67. <https://doi.org/10.47863/cuwm8901>
- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, Â., & Lopes, H. (2013). *Heterogeneidade nas Aulas de Educação Física: Um problema ou um Meio-Análise ao Nível dos Desportos Colectivos*. <https://www.researchgate.net/publication/344058346>
- Baeta, M. (2024). *Uma Reflexão Sobre as Práticas e Vivências Pedagógicas ao Longo de um Ano Letivo* [Tese de Mestrado]. Universidade da Madeira.
- Baker, J. (2021). *The Timing and Reciprocity of Motor-Cognitive Dual-Task Interference Insights From Electrophysiology and Pursuit Tracking* [Tese de Doutoramento]. Nottingham Trent University.
- Batista, J., & Calefi, P. (2023). Elaboração de Unidades Didáticas Integradas em Grupos Colaborativos: Reflexões e Apontamentos. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 8.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bermejo-Cantarero, A., Sánchez-López, M., Álvarez-Bueno, C., Redondo-Tébar, A., García-Hermoso, A., & Martínez-Vizcaino, V. (2024). Are Physical Activity

- Interventions Effective in Improving Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis. In *Sports Health* (Vol. 16, Issue 6, pp. 877–885). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/19417381231190885>
- Bilgin, E., & Kurcan, K. (2024). *The Place and Importance of Volleyball Teaching in Physical Education Classes Beden Eğitimi Derslerinde Voleybol Öğretiminin Yeri Ve Önemi*. <http://www.ijoss.org>
- Bird, M. D., Swann, C., & Jackman, P. C. (2024). The What, Why, and How of Goal Setting: A Review of the Goal-Setting Process in Applied Sport Psychology Practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 36(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2185699>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blegur, J., & Hardiansyah, S. (2024). Differentiation Instruction Publications in Physical Education: Bibliometric Analysis of the Last Ten Years. *Journal of Education and Learning*, 18(3), 902–913. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21307>
- Cardenal, M. E., Díaz-Santana, O., & González-Betancor, S. M. (2023). Teacher-Student Relationship and Teaching Styles in Primary Education: A Model of Analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 165–183. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2022-0053>
- Castro, M. (2023). *O Ensino da Ginástica e a Aprendizagem* [Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Centeio, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). The Success and Struggles of Physical Education Teachers While Teaching Online During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 667–673. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2020-0295>
- Conselho da Comunidade Educativa. (2021). *Projeto Educativo Escolar*. [https://www.google.com/search?q=Projeto+Educativo+Escolar+da+Escola+Secund%C3%A1ria+de+Francisco+Franco.+\(2021-2025\).&rlz=1C1CHZN_pt-PTPT1024PT1024&oq=Projeto+Educativo+Escolar+da+Escola+Secund%C3%A1ria+de+Francisco+Franco.+\(2021-2025\).&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTYyMzlqMGoxNagCCLACAfEFavWb8rrxSwc&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Projeto+Educativo+Escolar+da+Escola+Secund%C3%A1ria+de+Francisco+Franco.+(2021-2025).&rlz=1C1CHZN_pt-PTPT1024PT1024&oq=Projeto+Educativo+Escolar+da+Escola+Secund%C3%A1ria+de+Francisco+Franco.+(2021-2025).&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTYyMzlqMGoxNagCCLACAfEFavWb8rrxSwc&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). *Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF* (pp. 139–175).
- dos Santos, C., Luane, K., Dewes, N., Nádia, L., & Juliani, M. (2022). Estudo do Ensino da Ginástica Rítmica em Aulas de Educação Física Escolar. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 3(12), e3122357. <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i12.2357>
- du Plessis, A. E., Küng, E., & du Plessis, E. (2024). Challenges for Pedagogical Effectiveness in an Ever-Changing Education Landscape: Conceptualisation of Pedagogical Mobility and Flexibility as a Context-Consciousness. In *Education Sciences* (Vol. 14, Issue 4). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/educsci14040349>
- Dupri, Candra, O., & Nazirun, N. (2021). The Implementation of Mini Volleyball in Physical Education to Increase Students' Creative Thinking Ability. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(4), 89–93. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.091315>
- Fernandes, C., Menezes, G., Nóbrega, A., & Alves, R. (2020). O potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol. In *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa Coordenadores Científicos* (pp. 194–206). 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. <https://doi.org/10.26773/mjssm.230307>
- Fletcher, T., & Beckey, A. (2023). Teaching About Planning in Pre-Service Physical Education Teacher Education: A Collaborative Self-Study. *European Physical Education Review*, 29(3), 389–404. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Freitas, D. (2015). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz* [Tese de Mestrado]. Universidade da Madeira.
- Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F., & Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações* (M. Godinho, Ed.; 3a Edição). Edições FMH.
- González-Calvo, G., Otero-Saborido, F., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Discussion of Obesity and Physical Education: Risks, Implications and Alternatives. *Apunts*.

- Educacion Fisica y Deportes*, 148, 10–16. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.02)
- Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). *O Ensino da Educação Física: Contributos da Investigação Sobre os Modelos de Ensino Centrados no Aluno* (CIE-UMa, pp. 110–117). <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021gouveialopesrodrigues>
- Groenewald, E., & Arnold, L. (2025). Teacher Professional Identity: Agentic Actions of a Novice Teacher in a Challenging School Context. *Routledge*, 31(3), 453–470. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308890>
- Halal Orfali, C., Arancibia Muñoz, M. L., Riquelme Plaza, I., & Unda Valenzuela, R. (2024). How Higher Education Teachers See Their Professional Identity. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1429847>
- Handayani, S. (2020). The Effect of Implementing Rhythmic Gymnastics to Improve Motor Skills of Primary School Students. *Atlantis Press*, 464, 777–779. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/180/1/012156>
- Hernández-González, V., Carné-Torrent, J. M., Jové-Deltell, C., & Reverter-Masia, J. (2025). Global Research Trends on Physical Education Practices: a Bibliometric Analysis and Science-Mapping Study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1532754>
- Heron, M., Donaghue, H., & Balloo, K. (2024). Observational Feedback Literacy: Designing Post Observation Feedback for Learning. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2061–2074. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2191786>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2024). Formative and Shared Assessment: Literature Review on the Main Contributions in Physical Education and Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493–510. <https://doi.org/10.1177/1356336X231220995>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Jerónimo, A., Leão, M., & Pereira, H. (2024). Efeitos de Programas de Exercício na Saúde Metabólica e na Composição Corporal de Adolescentes com Obesidade:

- Jones, L. (2025). Associate Teachers' Perceptions of Reciprocal Teaching and Learning in Physical Education Lessons. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 16(2), 259–272. <https://doi.org/10.1080/25742981.2024.2363936>
- Júnior, A., Bisconsini, C., Flores, P., Anversa, A., Sampaio, A., & de Oliveira, A. (2021). Vista de Desdobramentos e Possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial de Docentes de Educação Física _ Actualidades Investigativas en Educación. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 1–29. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46775>
- Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2024). The Complex Journey Towards the Enactment of Inclusion in Physical Education: a Scoping Review of the Literature on Teachers' Perceptions and Practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>
- Kitamura, K., Matsuura, Y., & Nakajima, T. (2024). S4 Special Issue: Digital Technology in Sports and Physical Activity Article. In *Journal of Digital Life* (Vol. 4).
- Kleppan Flaatt, L. K., Hordvik, M., & Fon, K. P. (2025). A Multi-Model Approach to Models-Based Practice: Students' Learning Experiences Throughout Lower-Secondary School Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2525550>
- König, J., Krepf, M., Bremerich-Vos, A., & Buchholtz, C. (2021). Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning: Introducing the CODE-PLAN Model to Describe and Analyze Teachers' Planning Competence. *Teacher Educator*, 56(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1938324>
- Korcz, A., Krzysztozek, J., Łopatka, M., Popeska, B., Podnar, H., Filiz, B., Mileva, E., Kryeziu, A. R., & Bronikowski, M. (2021). Physical Education Teachers' Opinion About Online Teaching During the Covid-19 Pandemic—Comparative Study of European Countries. *Sustainability (Switzerland)*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/su132111730>
- Krepf, M., & König, J. (2022). Structuring Lessons as an Aspect of Pre-Service Teachers' Planning Competence: A Scaling-Up Analysis. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 25(4), 917–946. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01125-9>

- Krepf, M., & König, J. (2023). Structuring the Lesson: an Empirical Investigation of Pre-Service Teacher Decision-Making During the Planning of a Demonstration Lesson. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 911–926. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151877>
- León-Reyes, B. B., Galeano-Rojas, D., Gámez-Vílchez, M., Farias-Valenzuela, C., Hinojosa-Torres, C., & Valdivia-Moral, P. (2025). Strength Training in Children: A Systematic Review Study. In *Children* (Vol. 12, Issue 5). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/children12050623>
- Liu, M. (2024). Dance Education in Promoting Children's Sociality and Study on the Role and Mechanism of Emotion Development. *International Journal of Global Perspectives in Academic Research*, 1(2). <https://doi.org/10.70339/sgh1aw60>
- Llanos-Muñoz, R., Acedo-Castela, A., & López-Gajardo, A. (2023). Analysis of Ultimate Frisbee in Primary Education through the Sports Education Model. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 66–91. <https://doi.org/10.33776/remo.vi21.7700>
- Lopes, H. (2014a). Avaliação Sumativa - O Erro do Avaliador. In *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104–114). Universidade da Madeira. <https://www.researchgate.net/publication/269462873>
- Lopes, H. (2014b). O PNEF-Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico? In *Problemáticas da educação física I* (pp. 116–121). Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/entities/publication/e39099db-74c0-4a8a-aa2b-3445e3e69676>
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no Charco-Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (Universidade da Madeira, Ed.). <https://www.researchgate.net/publication/282023910>
- Lopes, H. (2022). *Pedradas no Lodo-Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (Universidade da Madeira, Ed.). <https://www.researchgate.net/publication/365354278>
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2011). A Função do Docente de Educação Física. In *Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp. 235–243). Edições ISMAI. <https://www.researchgate.net/publication/343715446>

- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Prudente, J. (2010). O Processo Pedagógico - Formas Expeditas de Apoio Laboratorial. In *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação* (pp. 83–91). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A., & Fernando, C. (2014). *Uma Mudança Coerente no Ensino Superior - A Ferramenta Processo Pedagógico*. <https://www.researchgate.net/publication/269696217>
- Lopes, H., Rodrigues, A. J., Vicente, A., & Gouveia, E. (2017, March). As Novas Tecnologias e a Rotura do Processo Pedagógico. *Atas Do Seminário Desporto e Ciência 2017*. <https://www.researchgate.net/publication/338112660>
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2015). *O Laboratório no Processo Pedagógico* (pp. 10–14). Seminário de Desporto e Ciência. <https://www.researchgate.net/publication/314216678>
- Martín-Rodríguez, A., & Madrigal-Cerezo, R. (2025). Technology-Enhanced Pedagogy in Physical Education: Bridging Engagement, Learning, and Lifelong Activity. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 4). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/educsci15040409>
- McPhee, A. M., Cheung, T. C. K., & Schmuckler, M. A. (2022). Dual-Task Interference as a Function of Varying Motor and Cognitive Demands. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952245>
- Mendes, R. (2024). *A Transformação Através do Estágio Incerteza, Descoberta e Aprendizagem* [Tese de Mestrado]. Universidade da Madeira.
- Méndez-Giménez, A., Carriedo, A., Fernandez-Rio, J., & Cecchini, J. A. (2023). Self-Made Material in Physical Education: Teacher Perceptions of the use of an Emerging Pedagogical Model Before and During the COVID-19 Pandemic. *European Physical Education Review*, 29(1), 107–124. <https://doi.org/10.1177/1356336X221118548>
- Miralles-Sánchez, P., Rodríguez-Medina, J., & Sánchez-Ibáñez, R. (2024). Evaluation of Didactic Units on Historical Thinking and Active Methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>
- Miville, A. M., Viau-Guay, A., & Hamel, C. (2022). Planning at the Elementary Level: Analysis of Teachers' Life Course. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2023082>
- Morawietz, C., & Muehlbauer, T. (2021). Effects of Physical Exercise Interventions on Spatial Orientation in Children and Adolescents: A Systematic Scoping Review. In

- Frontiers in Sports and Active Living* (Vol. 3). Frontiers Media S.A.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2021.664640>
- Napo, P. (2024). Rhythmic Gymnaastics: Exploring Its Benefits And Contributions In The World Of Education (A Literature Review). *Jurnal Pendidikan Mandala*, 9(1), 68–76.
<http://ejournal.mandalanursa.org/index.php/JUPE/index>
- Nyenhuis, S. M., Kahwash, B., Cooke, A., Gregory, K. L., Greiwe, J., & Nanda, A. (2022). Recommendations for Physical Activity in Asthma: A Work Group Report of the AAAAI Sports, Exercise, and Fitness Committee. *Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*, 10(2), 433–443. <https://doi.org/10.1016/j.jaip.2021.10.056>
- Oishi, A., & Yamasaki, T. (2024). Benefits of Badminton for Preventing Cognitive Decline and Dementia. *Encyclopedia*, 4(2), 984–996.
<https://doi.org/10.3390/encyclopedia4020063>
- O’Keeffe, M., Crehan, M., Munro, M., Logan, A., Farrell, A. M., Clarke, E., Flood, M., Ward, M., Andreeva, T., Van Egeraat, C., Heaney, F., Curran, D., & Clinton, E. (2021). Exploring the Role of Peer Observation of Teaching in Facilitating Cross-Institutional Professional Conversations About Teaching and Learning. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 266–278.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1954524>
- Ortega-Zayas, M. A., Cardona-Linares, A. J., Lecina, M., Ochiana, N., García-Giménez, A., & Pradas, F. (2025). Table Tennis as a Tool for Physical Education and Health Promotion in Primary Schools: A Systematic Review. *Sports*, 13(8), 251.
<https://doi.org/10.3390/sports13080251>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A., Pedevilla, A., Sardi, I., & Ingersoll, M. (2025). Formative Assessment in Upper Secondary Schools: Ideas, Concepts, and Strategies. *Education Sciences*, 15(4).
<https://doi.org/10.3390/educsci15040438>
- Pereira, A. (2012). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2o e 3o Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia* [Tese de Mestrado]. Universidade da Madeira.
- Pietsch, M., Cramer, C., Brown, C., Aydin, B., & Witthöft, J. (2024). Open Innovation in Schools: A New Imperative for Organising Innovation in Education? *Technology, Knowledge and Learning*, 29(2), 1051–1077. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09705-2>

- Pires, V., Oliveira Farias, G., & Fazendeiro Batista, P. M. (2019). Construção da Identidade Profissional Docente de Estagiários em Educação Física. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), e104. <https://doi.org/10.24215/23142561e104>
- Pomohaci, M., & Sopa, I. S. (2021). Study Regarding the Planning Process in Physical Education and Sports. *Scientific Bulletin*, 26(1), 58–69. <https://doi.org/10.2478/bsaft-2021-0008>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.729027>
- Price, O. J., Papadopoulos, N. G., Amérigo, D. A., Backer, V., Bougault, V., Del Giacco, S., Gawlik, R., Eguluz-Gracia, I., Heffler, E., Janson, C., McDonald, V. M., Moreira, A., Simpson, A., & Bonini, M. (2025). Exercise Recommendations and Practical Considerations for Asthma Management—An EAACI Position Paper. *Allergy: European Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 80(6), 1572–1591. <https://doi.org/10.1111/all.16573>
- Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física* (IPB, ESE, 2009). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Reis, L. N., Reuter, C. P., Burns, R. D., Martins, C. M. de L., Mota, J., Gaya, A. C. A., Silveira, J. F. de C., & Gaya, A. R. (2024). Effects of a Physical Education Intervention on Children's Physical Activity and Fitness: the PROFIT Pilot Study. *BMC Pediatrics*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04544-1>
- Ruiz-Malagón, E., Delgado-García, G., López-Gutiérrez, E., Zurita-Ortega, F., & Soto-Hermoso, V. (2020). Benefits of an Intervention Programme With Racket Sports in Primary School Students. Racket Sports in Elementary School Students. *International Journal of Racket Sports Science*, 2(2), 9–17. <https://doi.org/10.30827/digibug.65347>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., & Courel-Ibáñez, J. (2022). The Role of Padel in Improving Physical Fitness and Health Promotion: Progress, Limitations, and Future Perspectives—A Narrative Review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 19, Issue 11). MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116582>
- Sarmiento, P., Fernando, A., Rosado, B., Jesus, J., Rodrigues, F., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto-Instrumentos de Observação Sistemática da Educação*

- Shirley, H., & Nair, M. (2024). Uncovering Teacher Awareness and Understanding of Dyslexia: Insights From a Survey-Based Study on The Learning Landscape of Dyslexic Students. *Cahiers Magellanes-NS*, 6(2).
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.26310402>
- Shunsuke, I., Atom, S., Rikuhei, U., Ning, D., & Keisuke, F. (2024). *Space Evaluation Based on Pitch Control Using Drone Video in Ultimate*.
<http://arxiv.org/abs/2409.14588>
- Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. (2008). Revisiting the Paradigm Shift From the Versus to the Non-Versus Notion of Mosston's Spectrum of Teaching Styles in Physical Education Pedagogy: a Critical Pedagogical Perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 85–108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345626>
- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É., & Alves, R. (2018). O Ensino do Voleibol com Recurso à Abordagem Tática: o Exemplo do Smashball. In *Didática da Educação Física: Perspetivas, Interrogações e Alternativas* (pp. 181–199). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2039>
- Silva, L. (2024). *Desafios que Transformam de Reflexões ao Autoconhecimento, na Vivência do Estágio Pedagógico em Educação Física* [Tese de Mestrado]. Universidade da Madeira.
- Silva, R. J. R., Cunha, F. M. P., Da Silva, A. M. C., & Batista, P. M. F. (2024). Empowering Students in Physical Fitness Through Assessment for Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(5), 1174–1182. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.05135>
- Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative Assessment in Physical Education: Teachers' Experiences When Designing and Implementing Formative Assessment Activities. *European Physical Education Review*, 30(4), 620–637. <https://doi.org/10.1177/1356336X241237398>
- Su, F., Wood, M., & Tribe, R. (2023). 'Dare to be silent': Re-Conceptualising Silence as a Positive Pedagogical Approach in Schools. *Research in Education*, 116(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/00345237231152604>
- Suárez, M. C., Serenini, A. L. P., González-Silva, J., & Arroyo, M. P. M. (2020). Factors Used to Make Appropriate Decisions in Youth Categories in Volleyball. *Sustainability (Switzerland)*, 12(14). <https://doi.org/10.3390/su12145633>

- Suessee, B., & Edwards, K. (2009). Developing the Descriptions of Landmark Teaching Styles: A Spectrum Inventory. In T. Cuddihy & E. Brymer (Eds.), *Creating Active Futures* (pp. 155–165). School of Human Movement Studies, Queensland University of Technology.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica. In *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 18–37). Universidade da Madeira.
- Teixeira, J., Simões, J., & Lopes, H. (2017). Contributos Práticos para Operacionalização do Frisbee na Escola. *Seminário Desporto e Ciência 2017*, 169–176. <https://www.researchgate.net/publication/344036451>
- Teutemacher, B., Sudeck, G., & Hapke, J. (2024). Pedagogical Approaches to Health-Related Physical Education (PE) in the Context of Digitalisation – A Scoping Review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352826>
- Tiainen, O., & Lutovac, S. (2024). Examining Peer Group Mentoring in Teaching Practicum and Its Impact on the Process of Pre-Service Teachers' Joint Reflection. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 676–694. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122807>
- Treschman, P., Stylianou, M., & Brooks, C. (2024). A Scoping Review of Feedback in Physical Education: Conceptualisations and the Role of Teachers and Students. *European Physical Education Review*, 30(4), 545–562. <https://doi.org/10.1177/1356336X241230829>
- Uzuner, G., & Ekiz, D. (2023). An Investigation of Students' Orienteering Process as to the Steps of Polya's Problem-Solving Method. *International Online Journal of Primary Education*, 12(1), 61–83. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1139460>
- van Diggele, C., Burgess, A., & Mellis, C. (2020). Planning, Preparing and Structuring a Small Group Teaching Session. In *BMC Medical Education* (Vol. 20). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02281-4>
- Van Hooren, B., & Peake, J. M. (2018). Do We Need a Cool-Down After Exercise? A Narrative Review of the Psychophysiological Effects and the Effects on Performance, Injuries and the Long-Term Adaptive Response. In *Sports Medicine* (Vol. 48, Issue 7, pp. 1575–1595). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0916-2>

- Vasanthi, A. (2023). Dyslexia and Inclusive Education. *International Journal of Arts, Science and Humanities*, 11(1), 53–57. <https://doi.org/10.34293/sijash>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The Three-Axes Model of Planning in Physical Education. *Retos*, 33, 313–319. www.retos.org
- Wang, R. (2023). Research on Psychology and Cognitive Science of Children's Dance Education. In *Journal of Education and Educational Research* (Vol. 5, Issue 3).
- Wang, Y., Wu, X., & Chen, H. (2023). Badminton Improves Executive Function in Adults Living with Mild Intellectual Disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph20043673>
- Ward, P., Ayvazo, S., Dervent, F., Iserbyt, P., & Kim, I. (2020). Instructional Progression and the Role of Working Models in Physical Education. *Quest*, 72(4), 410–429. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1766521>
- Weiyan, S. (2023). Research on the Application of Sports Education Mode in the Level of Three Football Class Teaching. *Frontiers in Sport Research*, 5(8). <https://doi.org/10.25236/fsr.2023.050806>
- WHO. (2024, May 6). *Asthma*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/asthma?utm>
- WHO. (2025, May 7). *Obesity and Overweight*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight?utm>
- Williams, J., Hughes, J., Dunning, M., & Richards, K. A. (2025). 'The Elephants in the Room': The Multiple Challenges That Limit the Impact of School-Based Professional Learning for Physical Education Teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2543861>
- Williams, S., Correia de Sousa, J., Khoo, E. M., Ghedira, H., Mak, V., Martínez Vázquez, M., Vicente, C., & Attar-Zadeh, D. (2024). How to Make Asthma Right Care 'Easy' in Primary Care: Learnings From the 2023 Asthma Right Care Summit. In *npj Primary Care Respiratory Medicine* (Vol. 34, Issue 1). Nature Research. <https://doi.org/10.1038/s41533-024-00366-x>
- Wright, P. M., & Irwin, C. (2018). Using Systematic Observation to Assess Teacher Effectiveness Promoting Personally and Socially Responsible Behavior in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 22(3), 250–262. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2018.1429445>

- Xiao, Z. (2025). A Study on the Influencing Factors of Football Learning Interest in Teaching Public Physical Education in Colleges and Universities. *World Journal of Educational Research*, 12(4), p44. <https://doi.org/10.22158/wjer.v12n4p44>
- Yin, X., Zhang, D., Shen, Y., Wang, Y., Wang, Z., & Liu, Y. (2025). Effectiveness of School-Based Interventions on Fundamental Movement Skills in Children: a Systematic Review and Meta-Analysis. In *BMC Public Health* (Vol. 25, Issue 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22696-2>
- Yu, Q., Pan, X., Liu, Z., & Deng, C. (2025). Effect of Gymnastics on Balance Ability in Children Aged Three to Six Years. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1549741>
- Yuan, X. (2025). Exploration of Teachers' Roles and Teaching Methods in Physical Education. *International Journal of New Developments in Education*, 7(5). <https://doi.org/10.25236/ijnde.2025.070518>
- Zhang, J., Lu, J., Sun, Y., & Li, J. (2024). Recreational Gymnastics Exercise of Moderate Intensity Enhances Executive Function in Chinese Preschoolers: A Randomized Controlled Trial. *PsyCh Journal*, 13(6), 954–965. <https://doi.org/10.1002/pchj.786>
- Zhang, L. (2024). International Journal of Education and Social Development Basketball Is the Core Value of School Sports and A Lifelong Sport Extended by Society. *International Journal of Education and Social Development*, 1(3).
- Zhang, Z., Xu, J., Ji, X., & Chen, R. (2025). The Effects of Small-Sided Games on Physical Fitness in Basketball Players: A Systematic Review and Meta-Analysis. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s13102-025-01184-5>
- Zhao, B., Chen, J., Yang, J., & Su, Y. (2025). Digital Empowerment for Innovative Teaching: Application and Mediating Effects of Information Technology in Physical Education Teachers' Practices. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1612745>

9. Apêndices

Apêndice 1 - Avaliação da Turma do 11º Ano.

	Parâmetros	Ponderação
Competências Gerais	Assiduidade: - Presença às aulas	2%
	Pontualidade: - Chegada à aula na hora marcada em horário para início da mesma.	1%
	Comportamento: - Fomentar relacionamentos interpessoais saudáveis e a harmonia no grupo, valorizando os princípios democráticos e sociais. - Respeita as normas de conduta em contexto de aula.	2%
Competências Específicas	Cooperação: - O aluno é capaz de comunicar com os colegas durante as atividades, dando opiniões e recebendo feedbacks respeitando as ideias e sentimentos dos outros. - O aluno é capaz de colaborar com os colegas em atividades de grupo, compartilhando responsabilidades e contribuindo para o sucesso coletivo.	10%
	Empenhamento: - Participação Ativa: frequência e disposição do aluno em se envolver nas atividades propostas - Esforço e Melhoria Pessoal: nível de esforço que o aluno demonstra nas atividades bem como a sua capacidade de aceitar feedbacks construtivos.	10%
Capacidades Motoras	Avaliação das modalidades - Processo e Produto	40%
Aptidão Física	Processo Produto	20%
Conhecimentos	Área dos Conhecimentos	10%
	Teste Escrito/Trabalho	5%

Nº	Competências Gerais (5%)			Competências Específicas (20%)		Capacidades Motoras (40%)			Aptidão Física (20%)		Conhecimentos		Nota
	Assiduidade	Pontualidade	Comportamento	Cooperação	Empenhamento	Ginástica Rítmica	Ginástica de Aparelhos	ARE	Processo	Produto	Área dos Conhecimentos	Teste Escrito	
	2%	1%	2%	10%	10%	13,33333333	13,33333333	13,33333333	10%	10%	10%	5%	
1	0,34	0,2	0,4	1,86	1,76	2	1,955555556	2,16	1,5	0,57	1,521	0,7605	15,02706
2	0,380952381	0,1925	0,382	1,983333333	1,816666667	2,098333333	2,177777778	2,222222222	1,46666667	1,42	1,33	0,665	16,13545
3	0,4	0,195238095	0,4	1,984210526	2	2,44	2,355555556	2,533333333	2	1,42	1,721	0,8605	18,30984
4	0,4	0,197619048	0,4	1,984210526	2	2,353333333	2,266666667	2,511111111	1,8	1,14	1,5925	0,79625	17,44169
5	0,4	0,2	0,4	2	2	0,533333333	0,533333333	0,533333333	0,4	0,4	0	0	SA
6	0,4	0,2	0,4	1,984210526	1,957894737	2,32	2,222222222	2,244444444	1,75555556	1,14	1,6845	0,84225	17,15108
7	0,4	0,2	0,388571429	1,984210526	1,894736842	2,273333333	2,4	2,133333333	1,95555556	1,71	1,5365	0,76825	17,64449
8	0,380952381	0,2	0,4	2	2	2,503333333	2,622222222	2,622222222	2	2	1,854	0,927	19,50973
9	0,333333333	0,192105263	0,4	1,982352941	1,811764706	2,118095238	2,088888889	2,155555556	1,4375	0,86	0,95	0,475	14,8046
10	0,4	0,2	0,4	1,984210526	2	2,49	2,355555556	2,444444444	2	2	1,519	0,7595	18,55271
11	0,4	0,2	0,4	1,984210526	1,968421053	2,373333333	2,222222222	2,466666667	1,822222222	0,86	1,7645	0,88225	17,34383
12	0,4	0,197619048	0,4	1,984210526	2	2,453333333	2,577777778	2,577777778	2	2	1,395	0,6975	18,68322
13	0,361904762	0,189473684	0,4	1,982352941	1,894117647	2,16952381	2,177777778	2,222222222	1,725	1,42	1,567	0,7835	16,89287
14	0,380952381	0,2	0,4	1,983333333	2	2,323333333	2,266666667	2,444444444	2	1,14	1,8035	0,90175	17,84398
15	0,4	0,2	0,4	1,984210526	2	2,283333333	2,133333333	2,355555556	2	2	1,6935	0,84675	18,29668
16	0,266666667	0,2	0,4	2	1,972727273	2,133333333	2,088888889	2,044444444	2	0,86	1,4985	0,74925	16,21381
17	0,371428571	0,185714286	0,397142857	1,984210526	2	2,383333333	2,444444444	2,466666667	2	1,71	1,763	0,8815	18,58744
18	0,4	0,192105263	0,396842105	1,982352941	2	2,337777778	2,222222222	2,533333333	1,975	2	1,227	0,6135	17,88013
19	0,371428571	0,192857143	0,388571429	2	1,957894737	2,55	2,533333333	2,622222222	1,95555556	1,42	1,3535	0,67675	18,02211
20	0,368421053	0,2	0,4	1,982352941	1,941176471	2,231666667	2,4	2,133333333	1,875	2	1,7415	0,87075	18,1442

Nº	Setembro				Outubro										Novembro								Nota
	16	18	23	25	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27		
1	20	20	0	20	20	20	20	20	20	0	20	20	20		20	20	20	20	20	20	0	17	
2	20	20	20	0	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,04762	
3	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
4	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
5	20																					20	
6	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
7	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
8	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	0	20	20	20	20	20	20	19,04762	
9	20	20	20	20	20	0	20	20	20	20	20	20	10	10	10	20	20	20	20	0	20	16,66667	
10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
11	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
12	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
13	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	0	20	20	0	20	20	20	18,09524	
14	20	20	20	0	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,04762	
15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
16	0	20			20	20		0	20	20	0	20	0	20	0	20	20	20	0	20	20	13,33333	
17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	10	10	10	20	20	20	20	20	20	18,57143	
18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20		20	20	20	20	20	20	20	20	
19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	10	10	10	20	20	20	20	20	20	18,57143	
20	20	20	20	0	10	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		18,42105	

Nº	Setembro				Outubro										Novembro								Nota
	16	18	23	25	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27		
1	20	20		20	20	20	20	20	20		20	20	20		20	20	20	20	20	20		20	
2	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	20	10	20	20	19,25	
3	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	10	20	20	19,52381	
4	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	19,7619	
5	20																					20	
6	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
7	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
8	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	
9	20	20	20	20	20		20	20	20	10	20	20	20	20	20	20	20	15	20		20	19,21053	
10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
11	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
12	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	19,7619	
13	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	10		20	15		20	20	15	18,94737	
14	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
16		20			20	20			20	20		20		20		20	20	20	20	20	20	20	
17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	15	10	15	20	15	18,57143	
18	20	20	20	20	20	20	20	10	20	20	20		20		20	20	20	20	20	20	15	19,21053	
19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	15	15	20	20	19,28571	
20	20	20	20		20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	

Nº	Setembro				Outubro										Novembro								Nota
	16	18	23	25	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27		
1	20	20		20	20	20	20	20	20		20	20	20		20	20	20	20	20	20		20	
2	20	20	20		20	20	20	20	20	15	20	20	20	15	20	20	20	12	20	20	20	19,1	
3	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
4	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
5	20																					20	
6	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
7	20	20	20	20	20	17	20	17	20	20	20	17	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,42857	
8	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	
9	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	
10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
11	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
12	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
13	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20		20	20	20	20	
14	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
16		20			20	20			20	20		20		20		20	20	20		20	20	20	
17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	20	20	20	20	20	19,85714	
18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		17		20	20	20	20	20	20	20	19,84211	
19	20	20	20	20	20	20	17	20	17	20	20	20	20	17	20	20	20	17	20	20	20	19,42857	
20	20	20	20		20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	

Nº	Setembro				Outubro							Novembro								Nota
	16	18	23	25	2	7	14	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	
1	20	20		20	20	20	14		20	14	20		20	20	20	14	17	20		18,6
2	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,83333
3	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
4	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
5	20																			20
6	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
7	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
8	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20
9	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17		20	19,82353
10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
11	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
12	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
13	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20		17	20	20	19,82353
14	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,83333
15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
16		20			20	20		20		20		20		20	20	20		20	20	20
17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	19,84211
18	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20		20	20	20	20	17	20	20	19,82353
19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20		19,82353

Nº	Setembro				Outubro							Novembro								Nota
	16	18	23	25	2	7	14	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	
1	20	20		20	15	15	14		15	14	17		20	20	20	14	20	20		17,6
2	20	20	20		10	15	16	18	15	17	18	18	20	20	20	20	20	20	20	18,16667
3	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
4	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
5	20																			20
6	20	20	20	20	20	17	20	18	17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,57895
7	20	20	20	20	15	18	18	18	15	18	20	18	20	20	20	20	20	20	20	18,94737
8	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20
9	20	20	20	20	10		15	18	15	17	16	17	20	20	20	20	20		20	18,11765
10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
11	20	20	20	20	20	18	18	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,68421
12	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
13	20	20	20	20	20	16	17	20	17	17	18	17		20	20		20	20	20	18,94118
14	20	20	20		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
16		20			20	17		20		20		20		20	20	20		20	20	19,72727
17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
18	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20		20	20	20	20	20	20	20	20
19	20	20	20	20	20	18	18	20	20	18	18	20	20	20	20	20	20	20	20	19,57895
20	20	20	20		10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		19,41176

Nº	Outubro				Novembro		Coreografia	Processo	Nota
	7	14	21	28	4	18			
1	14	14		14		14	18	16	15
2	12	14	15	16	17	17	17,9	17	15,7375
3	16	17	19	19	19	19	18,4	19	18,3
4	14	16	18	18	18	19	19,2	19	17,65
5	4								4
6	16	16	17	17	18	18	19,2	18	17,4
7	15	16	17	17	18	17	18,4	18	17,05
8	18	18	19	19	19	20	19,2	18	18,775
9		15	16	16	16	17	15,2	16	15,88571
10	18	18	19	19	19	19	18,4	19	18,675
11	13	16	18	19	19	19	18,4	20	17,8
12	16	17	19	19	19	19	19,2	19	18,4
13	13	15	17	17	17		17,9	17	16,27143
14	14	16	18	18	18	18	18,4	19	17,425
15	14	15	17	17	18	18	20	18	17,125
16	12		14	15	16	18	20	17	16
17	16	17	17	18	18	18	20	19	17,875
18	16	17	18			18	19,2	17	17,53333
19	19	19	19	19	19	19	20	19	19,125
20	15	16	17	17	17	17	17,9	17	16,7375

Nº	Trave	Plinto	Mini Trampolim	Processo	Nota
1	15	14	15	14	14,66667
2	17	15	17	16	16,33333
3	18	17	18	20	17,66667
4	18	16	17	18	17
5	4				4
6	17	16	17	18	16,66667
7	17	19	18	17	18
8	20	20	19	20	19,66667
9	16	15	16	14	15,66667
10	18	17	18	17	17,66667
11	17	16	17	17	16,66667
12	19	20	19	20	19,33333
13	17	15	17	15	16,33333
14	18	16	17	20	17
15	17	15	16	18	16
16	16	15	16	17	15,66667
17	19	18	18	18	18,33333
18	18	16	16	17	16,66667
19	19	20	18	18	19
20	18	19	17	18	18

Nº	Outubro			Nov		Processo	Nota
	2	23	30	13	20		
1	16		16	16	17	16	16,2
2	16	16	17	17	18	16	16,66667
3	16	18	20	20	20	20	19
4	17	18	19	19	20	20	18,83333
5	4						4
6	15	16	17	18	18	17	16,83333
7	15	15	16	16	17	17	16
8	18	20	20	20	20	20	19,66667
9	16	16	16	16	17	16	16,16667
10	17	18	18	19	20	18	18,33333
11	16	18	19	19	19	20	18,5
12	17	19	20	20	20	20	19,33333
13	16	17	17	16	17	17	16,66667
14	15	17	19	19	20	20	18,33333
15	15	17	18	18	19	19	17,66667
16	15			16		15	15,33333
17	17	18	19	19	19	19	18,5
18	18	19	19	19	20	19	19
19	18	20	20	20	20	20	19,66667
20	15	15	16	16	17	17	16

Nº	Setembro	Outubro			Novembro					Nota
	18	2	23	30	4	18	20	25	27	
1	20	10		15		15	15	15		15
2	20	10	12	16	14	14	14	16	16	14,66667
3	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
4	20	20	18	18	18	17	15	18	18	18
5	4									4
6	20	20	15	16	16	17	18	18	18	17,55556
7	20	20	20	20	20	18	18	20	20	19,55556
8	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
9	20	10	12	14	14	15	15		15	14,375
10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
11	20	20	17	18	18	17	18	18	18	18,22222
12	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
13	20	20	15	16	16		17	17	17	17,25
14	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
16	20	20	20	20	20	20		20	20	20
17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
18	20	20	18	20		20	20	20	20	19,75
19	20	20	20	20	18	18	20	20	20	19,55556
20	20	10	20	20	20	20	20	20		18,75

Nº	Setembro	Novembro	Nota
	18	25 e 27	
1		5,7	5,7
2		14,2	14,2
3		14,2	14,2
4		11,4	11,4
5		4	4
6		11,4	11,4
7		17,1	17,1
8		20	20
9		8,6	8,6
10		20	20
11		8,6	8,6
12		20	20
13		14,2	14,2
14		11,4	11,4
15		20	20
16		8,6	8,6
17		17,1	17,1
18		20	20
19		14,2	14,2
20		20	20

Nº	Teste Conhecimentos + ARE + G. Rítmica	Nota
1	15,21	15,21
2	13,3	13,3
3	17,21	17,21
4	15,925	15,925
5	0	0
6	16,845	16,845
7	15,365	15,365
8	18,54	18,54
9	9,5	9,5
10	15,19	15,19
11	17,645	17,645
12	13,95	13,95
13	15,67	15,67
14	18,035	18,035
15	16,935	16,935
16	14,985	14,985
17	17,63	17,63
18	12,27	12,27
19	13,535	13,535
20	17,415	17,415

Plano Anual

O planeamento anual é uma peça chave na organização pedagógica de qualquer ano letivo. Permite ao professor estruturar os conteúdos, definir estratégias de ensino e criar uma sequência lógica de aprendizagens. Quina (2009) afirma que este documento estabelece um guião orientador do desenvolvimento das competências dos alunos ao longo do ano, sempre de forma ajustada ao contexto educacional e às necessidades específicas da turma, os objetivos de aprendizagem a atingir e os recursos disponíveis. Um planeamento eficaz não só facilita a gestão do tempo, como também assegura uma abordagem coerente e integrada entre os diferentes momentos de ensino.

Inácio et al., (2014) e Quina (2009) demonstraram que os professores estagiários apresentam dificuldades significativas no que concerne ao planeamento e à avaliação do desempenho dos alunos, estando estas relacionadas com a falta de experiência dos mesmos. Neste sentido propomos um plano anual com as temáticas e possíveis estratégias a abordar ao longo do ano, ao qual serão subseqüentes unidades didáticas, no intuito de diminuir a taxa de insucesso ao lecionar as aulas.

Anacleto (2008), define que o planeamento é fulcral para os professores estagiários, fornecendo-lhes autonomia, controle e a capacidade de promover e anteceder algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas, permitindo estabelecer metodologias, selecionar conteúdos e escolher ou optar por determinadas atividades pedagógicas adequadas às necessidades e interesses de seus alunos. Confirma, deste modo, a importância do planeamento para o sucesso do processo de ensino.

O planeamento anual deve ser então uma orientação flexível, de forma a poder ser ajustado conforme o desenvolver do processo educativo.

Áreas de Competência do Perfil dos Alunos			
A	Linguagens e Textos	F	Desenvolvimento pessoal e Autonomia
B	Informação e Comunicação	G	Bem-estar, Saúde e Ambiente
C	Raciocínio e resolução de problemas	H	Sensibilidade estética e artística
D	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	I	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
E	Relacionamento Interpessoal	J	Consciência e domínio do Corpo

Conteúdos		Objetivos/ Perfil	Estratégias
Anual	Aptidão Física	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver o gosto pela prática de um estilo de vida saudável; - Melhoria dos resultados da Aptidão Física; - Desenvolver conhecimentos sobre as diferentes formas de trabalhar a Aptidão Física; - Desenvolver de consciência corporal; (B, F, G, J)	- Trabalho em circuito; - Trabalho por estações; - Pré-coreografado com ou sem música; - Competição Intra turma; - Jogos de luta;

1º Rotação	Voleibol	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Desenvolver noção espacial no campo; - Respeitar os colegas e adversários; (A, B, C, D, G,I, J)	- Smashball; - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; -Transfer a partir do badminton;
	Badminton	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Melhorar o controlo e manuseamento da raquete; - Desenvolver noção espacial no campo; - Respeitar os colegas e adversários; (A, B, D, E, F, G, H, I ,J)	- Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; - Transfer a partir do voleibol;

2º Rotação	Ginástica de Aparelhos	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver de consciência e domínio corporal; - Desenvolver aspetos relacionados com a flexibilidade, força, postura e coordenação; -Adquirir conhecimentos sobre os diferentes aparelhos e ações gímnicas de aparelhos; -Adquirir conhecimentos sobre as formas de auxiliar os colegas nos diferentes aparelhos/ações; (A, B, C, D, F, G, J)	- Trabalho por estações; - Evolução progressiva de aparelho em aparelho;
	Ginástica Rítmica (Grupo)	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver de consciência e domínio corporal; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a relação música-movimento, noção espacial e de temporal; - Desenvolver aspetos relacionados com a flexibilidade, força, postura e coordenação; - Desenvolver a relação com um objeto externo ao corpo;	- Trabalho por estações; - Jogos lúdicos;

3º Rotação		(A, B, C D, F, G, H, I, J)	
	Dança	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver de consciência e domínio corporal; -Desenvolver a relação música-movimento, noção espacial e de temporal; - Desenvolver aspetos relacionados com a flexibilidade, força, postura e coordenação; (A, B, C, D, F, H, I, J)	- Jogos lúdicos; - Trabalho a pares; - Trabalho em grupos; - Trabalho de espelho;
	Desportos da Natureza (Orientação)	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); - Experienciar outras formas de orientação e em diversos espaços; (B, C, D, E, F, G, I, J)	- Jogos lúdicos;
	Futebol	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos);	- Jogos lúdicos; - Competição Intra turma;

		-Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Desenvolver noção espacial no campo; - Desenvolver a capacidade óculo-manual; - Respeitar os colegas e adversários; (A, B, C, D, G, I, J)	
	Ultimate Frisbee	- Desenvolver o gosto de pela prática; - Fomentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Desenvolver noção espacial no campo; - Respeitar os colegas e adversários; (A ,B, C, D, E, F, G, I, J)	- Jogos lúdicos; - Competição Intra turma;

Área dos Conhecimentos:

	Temáticas	Estratégias
1º Período	Dopagem e Riscos de Vida e/ou Saúde	- Testes no Google Forms/ Classroom associados aos testes das modalidades - Trabalho escrito a desenvolver com subtemas - Exercício prático sobre a modalidade a ser lecionada associando o tema;
2º Período	Doenças e Lesões	
3º Período	Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino	

Referências:

- Anacleto, F., (2008). Do pensar ao planear: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Quina, J., (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.

Discentes:

- Eduarda Juliana Freitas Nº 2072320
- Pedro Rodrigues Martins Nº2075120

Plano Anual

O planeamento anual é uma peça chave na organização pedagógica de qualquer ano letivo. Permite ao professor estruturar os conteúdos, definir estratégias de ensino e criar uma sequência lógica de aprendizagens. Este documento estabelece um guião orientador do desenvolvimento das competências dos alunos ao longo do ano, sempre de forma ajustada ao contexto educacional e às necessidades específicas de cada turma. Um planeamento eficaz não só facilita a gestão do tempo, como também assegura uma abordagem coerente e integrada entre os diferentes momentos de ensino.

O planeamento anual deve ser então uma orientação flexível, de forma a poder ser ajustado conforme o desenvolver do processo educativo. Ao ser desenhado, é importante que o professor leve em consideração as características da turma, os objetivos de aprendizagem a atingir e os recursos disponíveis, garantindo um ensino alinhado com as orientações curriculares.

Áreas de Competência do Perfil dos Alunos			
A	Linguagens e Textos	F	Desenvolvimento pessoal e Autonomia
B	Informação e Comunicação	G	Bem-estar, Saúde e Ambiente
C	Raciocínio e resolução de problemas	H	Sensibilidade estética e artística
D	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	I	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
E	Relacionamento Interpessoal	J	Consciência e domínio do Corpo

Conteúdos		Objetivos/ Perfil	Estratégias
Anual	Aptidão Física	Adquirir o gosto pela prática de exercício físico e reconhecer a sua importância na promoção de um estilo de vida saudável Melhorar os níveis das componentes da Aptidão Física Aumentar a perceção corporal e a capacidade de autoavaliação Aplicar corretamente os movimentos técnicos dos exercícios físicos Experimentar diferentes formas de treino Desenvolver valores de cooperação, responsabilidade e respeito Potenciar a autonomia na organização e execução de tarefas físicas Promover o conhecimento dos benefícios da atividade física para a saúde mental e física (A, B, C, D, F, G, H, I, J)	- Trabalho em circuito; - Trabalho por estações; -Pré-coreografado com ou sem música; - Competição Intra turma; - Jogos de luta;
	Desportos de Raquete	Desenvolver o gosto pela prática dos desportos de raquete Adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre as modalidades abordadas Compreender e aplicar os princípios básicos do posicionamento e da deslocação em campo Executar com correção gestos técnicos essenciais	- Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; - Trabalho pares e em pequenos grupos;

		Desenvolver a coordenação óculo-manual Reconhecer os diferentes materiais utilizados nas modalidades Cooperar com os colegas em contextos de jogo em pares ou pequenos grupos Respeitar os adversários, as regras e as decisões dos colegas e professores (A, B, C, D, E, G, H, I,)	
	Dança	Desenvolver o gosto pela prática das ARE Aperfeiçoar a consciência e o domínio corporal Desenvolver a relação música-movimento Apurar a perceção de espaço, tempo, forma e ritmo Melhorar componentes da aptidão física relacionadas com a expressividade Explorar diferentes possibilidades de movimento em interação com os pares ou em pequenos grupos Desenvolver a capacidade de expressar emoções, ideias e intenções através do corpo	- Jogos lúdicos; - Trabalho a pares; - Trabalho em grupos; - Trabalho de espelho;

		Conhecer e experienciar diversos tipos de danças sociais e expressivas Criar e apresentar pequenas sequências coreográficas Fomentar a confiança e a autoestima (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)	
1º Rotação	Ginástica de Aparelhos	Promover o gosto pela prática da Ginástica de Aparelhos Desenvolver a consciência corporal e o domínio técnico do corpo em movimento Aperfeiçoar capacidades físicas determinantes Adquirir conhecimentos específicos sobre os diferentes aparelhos utilizados Identificar e compreender os aspetos técnicos fundamentais Reconhecer e aplicar formas seguras de auxílio aos colegas Adequar a execução e a progressão dos elementos gímnicos Trabalhar de forma colaborativa em tarefas gímnicas Valorizar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem (A, B, C, D, E, G, H, I)	- Trabalho por estações; - Evolução progressiva de aparelho em aparelho;

	Ginástica Rítmica (Grupo)	Desenvolver a consciência corporal e o controlo do corpo em movimento Aperfeiçoar as capacidades físicas fundamentais Adquirir e consolidar competências técnicas de manipulação dos diferentes aparelhos da GR Estabelecer uma relação expressiva entre o movimento e a música Participar na criação e apresentação de sequências coreográficas simples Fomentar o trabalho colaborativo Valorizar a criatividade e a expressividade Adotar atitudes de responsabilidade, autonomia e empenho Desenvolver a capacidade de observação, análise e autoavaliação (A, C, D, F, G, H, I)	- Trabalho por estações; - Jogos lúdicos;
--	--------------------------------------	--	--

2ª Rotação	Ultimate Frisbee	Adquirir o gosto pela prática do Ultimate Frisbee Conhecer e aplicar as regras fundamentais do Ultimate Frisbee Desenvolver a capacidade de realizar com correção os gestos técnicos fundamentais Melhorar a ocupação racional do espaço e a leitura do jogo Promover comportamentos de fair-play, respeito e responsabilidade Cooperar com os colegas, aceitando as decisões do grupo e contribuindo para o sucesso coletivo Desenvolver a capacidade de análise do jogo Estimular a autonomia e o espírito crítico Reconhecer o Ultimate como uma modalidade acessível e inclusiva (A, B, C, D, E, G, H, I)	- Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; -TGfU;
------------	------------------	---	--

	Futebol / Tag Rugby	Promover o gosto pela prática das modalidades coletivas Adquirir e aplicar os princípios fundamentais do jogo coletivo Conhecer e respeitar as regras básicas de ambas as modalidades Desenvolver competências técnicas e táticas elementares Estimular comportamentos de fair-play, respeito pelas decisões e trabalho em equipa Transferir aprendizagens de modalidades anteriores Potenciar a inclusão e a participação de todos os alunos (A, B, C, D, E, F, G, H, I)	- Jogos lúdicos; -TGfU; - Competição Intra turma;
--	----------------------------	---	--

3º Rotação	Voleibol	Desenvolver o gosto pela prática do voleibol Adquirir conhecimentos fundamentais sobre as regras, dinâmicas e princípios do jogo Executar com correção gestos técnicos elementares do voleibol Melhorar a capacidade de sustentação da bola no ar em situações de jogo reduzido Desenvolver capacidades coordenativas e condicionais Demonstrar comportamentos de respeito e fair-play para com colegas e adversários Potenciar o trabalho coletivo e a cooperação Aplicar estratégias simples de enquadramento ofensivo e defensivo (A, C, D, E, G, H, I)	- Smashball; - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; - TGfU;
-------------------	-----------------	---	--

	Orientação	Adquirir conhecimentos básicos sobre a modalidade de Orientação Desenvolver competências de leitura e interpretação de mapas Melhorar a noção espacial e a capacidade de análise do contexto Fomentar o trabalho cooperativo e a comunicação entre pares Aplicar estratégias de tomada de decisão e resolução de problemas Despertar o gosto pela prática de atividades físicas em meio natural Preparar a atividade de extensão curricular (A, B, C, D, E, G, H, I)	- Jogos lúdicos; -Orientação por coordenadas; -Orientação com QR code.
--	-------------------	--	---

Área dos Conhecimentos:

	Temáticas	Estratégias
1º Período	Dopagem e Riscos de Vida e/ou Saúde	- Testes no Google Forms/ Classroom associados aos testes das modalidades - Trabalho escrito a desenvolver com subtemas - Exercício prático sobre a modalidade a ser lecionada associando o tema;
2º Período	Doenças e Lesões	
3º Período	Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino	

Cronograma Anual

Anuais			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
18 aulas + 20 aulas + 20 aulas	10 horas + 3 horas + 1 horas e 30 min	Aptidão Física	Introdutório
4 aulas + x aulas (queria ter ido ao padel (CPL) para que tivessem essa experiência nas aulas de chuva uma vez que o recinto é coberto) + 10 aulas (60 min/aula)	4 horas + x horas + 6 horas	Desportos de Raquete	Elementar
10 aulas (60 min/aula) + 19 aulas (10 min/aula) + 10 aulas (10 min/aula)	10 horas + 3 horas + 1 horas e 30 min	ARE	Elementar

1º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
10 aulas (30 min/aula)	5 horas	Ginástica Rítmica	Introdutório
10 aulas (40 min/aula)	7 horas	Ginástica de Aparelhos	Introdutório

2º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
9 aulas (60 min p/aula)	9 horas	Futebol/Tag Rugby	Introdutório

9 aulas (60 min p/aula)	9 horas	<i>Ultimate Frisbee</i>	Introdutório
-------------------------	---------	-------------------------	--------------

3º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
10 aulas (60 min)	10 horas	Voleibol	Elementar
19 aulas (30 min)	9 horas e 30 minutos	Orientação	Introdutório

Horas Totais por Tipos de Atividades:

- JDC – 28h
- ARE – 14h e 30min
- Ginásticas– 12h
- Desportos de Raquetes – 10h
- Apt. Física – 14h e 30min
- Orientação – 9h e 30min

Apêndice 4 - Calendário Anual da Turma do 11º Ano.

Dia	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho																				
2.ª																														
4.ª		ARE	2		F			Vol	Ori	2																				
S			F	2		4	1	1	5	3																				
D	1		6	3	F	5	2	2	6	4																				
2.ª		2	GAp	Out 1	7	GAp	Out 1	4	Fut	2	Fut	6	Fut	3		3		7	Bad	TM	Ori	5	Ativ	2						
4.ª		4		ARE	9		ARE	6	Fri	4	Fri	8	Fri	5		5		9	Vol		Ori	7	Ativ	4						
S		7			12			9		7		11		8		8		12			10		7							
D		8			13			10		F		12		9		9		13			11		8							
2.ª			9	GAp	Out 1	14	GAp	Out 1	11	Fut	9	Fut	13	Fut	10	Bad	TM	Ori	10		14	Bad	TM	Ori	12		9			
4.ª			11		ARE	16		ARE	13	Fri	11	Fri	15	Fri	12	Vol		Ori	12		16	Vol		Ori	14		11			
S			14			19			16		14		18		15		15		19			17		14						
D			15			20			17		15		19		16		16	Páscoa	F			18		15						
2.ª		EFERAM-CIT	16	GAp	Out 1	21	GAp	Out 1	18	Ativ	16	Fut	20	Fut	17	Bad	TM	Ori	17		21	Bad	TM	Ori	19		16			
4.ª		ApF	18		ARE	23		ARE	20		18	Fri	22	Fri	19	Vol		Ori	19	Vol		Ori	23	Vol		Ori	21		18	
S			21			26			23		21		25		22		22		26			24		21						
D			22			27			24		22		26		23		23		27			25		22						
2.ª		Multiatividades	23	GAp	Out 1	28	ApF	Conhec.	25		23	Fut	27	ApF	Conhec.	24	Bad	TM	Ori	24	Bad	TM	Ori	28	Bad	TM	Ori	26		23
4.ª		Multiatividades	25		ARE	30	ApF	Conhec.	27	Natal	F	Fri	29	ApF	Conhec.	26	Vol		Ori	26	Vol		Ori	30	Vol		Ori	28		25
S			28					30		28							29					31		28						
D			29							29							30							29						
2.ª		GAp	Out 1	30							30						Bad	TM	Ori	31							30			

Instalações		Rotações							Exames Nacionais (11.º/12.º)			
Pavilhão	Polivalente	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	Total	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª
P1	P2	P3	Pol						17/jun a 30/jun		18 a 24/jul	
Ginásio	Camp.	C3	C4	C5					Pautas - 15/jul		Pautas - 5/ago	
1	C2	C3	C4	C5								
		11	11	11	11	11	11	55				
		11	11	11	10	10	10	52				
		10	11	11	11	11	11	54				
		32	32	33	32	32	32	161				

Turma 1	Curso	Espaços por Rotação						N.º Aulas Prev.			
	Abrev.	2.ª	4.ª	2.ª	4.ª	2.ª	4.ª	Tot.	1P	2P	3P
Modalidade	Abrev.	2.ª	4.ª	2.ª	4.ª	2.ª	4.ª	110	220 de 45'		
Ginást. Aparelhos	GAp	1						8	8	0	0
Outra 1	Out 1	1						8	8	0	0
ARE - Danças	ARE		P1					8	8	0	0
Futebol	Fut			C2				9	2	7	0
Frisbee	Fri				C2			9	2	7	0
Badminton	Bad			C2				9	0	4	5
Ténis de Mesa	TM					P1		9	0	4	5
Voleibol	Vol						C4	10	0	4	6
Badminton	Bad					P1		9	0	4	5
Orientação	Ori					P1	C4	19	0	8	11
Aptidão Física	ApF	1	P1	C2	C2	P1	C4	5	3	2	0

Rotações: 1.ª - 13/09 a 29/11/24

2.ª - 02/12/24 a 28/02/25

3.ª - 06/03 a 06/06/25

Unidade Didática de Aptidão Física

A unidade didática de Aptidão Física assume um papel central na disciplina de EF, sendo abordada de forma transversal ao longo de todo o ano letivo. No contexto da turma do 11.º, esta unidade foi integrada em todas as aulas através de blocos de 15 minutos, com o intuito de desenvolver competências físicas e promover hábitos de vida saudáveis. Esta abordagem permitiu uma intervenção contínua e sistemática sobre os níveis de condição física dos alunos, com base nas avaliações do FITescola, realizadas três vezes ao longo do ano, bem como nos dados recolhidos para o estudo EFERAM-CIT da UMa. A estrutura da unidade baseou-se em três pilares fundamentais: a correção técnica dos movimentos, a compreensão teórica dos músculos e grupos musculares envolvidos e o aumento progressivo da intensidade e da competitividade dos exercícios propostos.

Esta organização não só visou a melhoria do desempenho físico imediato, como também teve como objetivo capacitar os alunos para, no futuro, poderem realizar treinos seguros e eficazes.

Pertinência da Unidade Didática

De acordo com Cho (2016), através de uma meta-análise de 39 estudos internacionais, concluiu que os efeitos da EF na prevenção da obesidade, não são estatisticamente significativos quando observados isoladamente. A eficácia da EF depende, portanto, da qualidade e da estrutura dos programas, da duração da intervenção, e da sua integração curricular com objetivos pedagógicos bem definidos. O autor sugere que a mera aplicação de atividades físicas genéricas não é suficiente para provocar mudanças sustentadas na composição corporal ou na saúde metabólica dos jovens.

Não só nos indivíduos com obesidade, mas na população em geral, isto sucede-se. Ainda assim quis proporcionar aos alunos esta unidade didática dada a sua pertinência e posterior transfer para o ganho de hábitos de vida saudáveis.

A inclusão da Aptidão Física nas UD a lecionar revela-se fundamental, quer pela sua ligação direta à promoção da saúde, quer pelo seu impacto positivo no desempenho físico, cognitivo e emocional dos alunos. Esta unidade assume um papel central no desenvolvimento integral dos jovens, contribuindo para que adquiram competências e hábitos que perdurem para além da escolaridade obrigatória. Considerando que a maioria dos alunos do ensino secundário não mantém práticas desportivas federadas, torna-se

prioritário fornecer-lhes instrumentos que permitam realizar exercício físico de forma autónoma, segura e eficaz ao longo da vida.

A pertinência desta unidade foi ainda reforçada pelo uso dos dados recolhidos no âmbito do FITescola, realizados no início e no final do ano letivo, que permitiram identificar as principais fragilidades ao nível da condição física dos alunos e orientar, de forma mais ajustada, a intervenção pedagógica.

Os resultados dos testes antropométricos permitiram identificar importantes indicadores do estado de saúde e condição física dos alunos. Os dados antropométricos revelaram uma prevalência significativa de excesso de gordura abdominal e massa gorda, apesar de a maioria apresentar um IMC dentro da zona saudável, evidenciando riscos associados à saúde metabólica. Ao nível da aptidão física, destacaram-se fragilidades na resistência cardiorrespiratória, na força de resistência (particularmente em flexões e abdominais) e nas capacidades de velocidade, agilidade e flexibilidade dos membros inferiores. Por outro lado, a força explosiva dos membros inferiores apresentou resultados mais equilibrados, com alguns alunos a atingirem o perfil atlético.

Do ponto de vista conceptual, a aptidão física integra-se num modelo de desporto individual, com forte carga analítica e um carácter estandardizado na avaliação das respostas motoras, o que permite ao aluno conhecer os seus limites e superá-los ao longo do processo (Almada et al., 2008). Esta lógica vai ao encontro das orientações das AE da disciplina, que destacam a importância de capacitar os alunos para identificar os fatores de um estilo de vida saudável, compreendendo e aplicando diferentes estratégias de manutenção da condição física (Direção-Geral da Educação, 2018). Ao mesmo tempo, os alunos foram sendo sensibilizados para a importância de hábitos de vida ativos, criando as bases para a adoção de um estilo de vida saudável e sustentável.

A aptidão física, segundo Guedes e Guedes (1995), corresponde à capacidade de realizar esforços físicos com eficiência e sem fadiga excessiva, permitindo um bom desempenho nas atividades diárias e na interação com o ambiente. Shephard e Balady (1999) reforçam esta visão ao destacar que elevados níveis de aptidão física estão diretamente relacionados com a saúde cardiovascular, prevenindo doenças crónicas.

A literatura recente mostra uma associação direta entre aptidão física e desempenho escolar. Cumillaf et al. (2015) e De Bruijn et al. (2018) referem que os alunos com melhor condição física tendem a obter melhores resultados académicos, em virtude da melhoria de funções executivas como a memória de trabalho e a atenção. Este argumento fortalece a pertinência de uma abordagem pedagógica centrada na Aptidão

Física ao longo de todo o ano letivo, como forma de não só melhorar a condição física dos alunos, mas também promover um ambiente escolar mais propício à aprendizagem e ao sucesso educativo.

Neste sentido, a UD de Aptidão Física foi estruturada para ser lecionada ao longo de todas as aulas do ano, com um tempo reservado exclusivamente para o seu desenvolvimento, proporcionando aos alunos uma base sólida de conhecimentos e competências práticas para que possam, no futuro, realizar exercício físico com autonomia, motivação e segurança. A abordagem adotada procurou ainda desmistificar práticas frequentemente observadas em ginásios e redes sociais, onde a execução incorreta de exercícios e a ausência de orientação técnica colocam em risco a integridade física dos praticantes. Desta forma, os alunos foram consciencializados para a importância da postura correta, da escolha adequada dos exercícios e da adaptação do treino às suas necessidades e objetivos pessoais.

Conteúdos Programáticos

Os parâmetros definidos para a área da Aptidão Física tendo por base as AE (DGE, 2018) são:

Resistência	
1.	O aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, percursos de habilidades ou outras: Ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço.
Força	
2.	O aluno realiza com correção, em circuitos de treino ou exercitação simples, com volume e intensidade definidas pelo professor: - Ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular. - Ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia.
Velocidade	
3.	O aluno nas situações definidas pelo professor, respeitando os tempos de trabalho e de recuperação adequados: - Reage rapidamente a um sinal conhecido iniciando ações motoras previstas globais ou localizadas. - Reage rapidamente e com eficácia, iniciando ações motoras globais ou localizadas, em situação de seleção, combinação ou correção de resposta. - Realiza ações motoras acíclicas com a máxima velocidade, sem perda de eficácia dos movimentos. - Realiza ações motoras cíclicas com a máxima velocidade em cada execução singular, sem perda de eficácia dos movimentos. - Realiza ações motoras globais cíclicas percorrendo curtas distâncias, no menor tempo possível, sem perda de eficácia dos movimentos. - Realiza ações motoras globais de curta duração (até 45") com o máximo de intensidade naquele tempo, sem diminuição nítida de eficácia.

Flexibilidade	
4.	O aluno, respeitando as indicações metodológicas específicas do treino de flexibilidade (ativa): Realiza ações motoras com grande amplitude, à custa de elevada mobilidade articular e elasticidade muscular, (contribuindo para a qualidade de execução dessas ações).
Destreza Geral	
5.	O aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentados.

Tabela 1 - Conteúdos Programáticos da UD de Aptidão Física.

Avaliação Diagnóstica

No início do ano letivo, foi realizada uma avaliação diagnóstica da turma do 11.º14, integrando medições antropométricas e testes de aptidão física segundo o protocolo FITescola®, no âmbito do projeto EFERAM-CIT.

No domínio antropométrico, os indicadores analisados, Índice de Massa Corporal (IMC), Perímetro da Cintura (PC) e Percentagem de Massa Gorda (%MG), revelaram a existência de desequilíbrios significativos em parte da turma. Embora a maioria dos alunos apresentasse valores de IMC dentro da zona saudável (14 em 18), um número relevante evidenciava risco ao nível do PC (7 alunos) e uma %MG acima dos valores recomendados (10 alunos). Estes dados sugerem uma prevalência de excesso de adiposidade abdominal e de massa gorda total, fatores associados a riscos para a saúde metabólica e cardiovascular, mesmo em populações jovens, reforçando a urgência de promover estilos de vida mais ativos.

No que respeita à aptidão cardiorrespiratória, avaliada através do teste do vaivém, os resultados apontaram para um baixo nível de resistência aeróbia, com apenas 8 alunos dentro da zona saudável e 10 na categoria “precisa melhorar”. Este défice traduz-se numa menor eficiência do sistema cardiovascular e respiratório, comprometendo o rendimento físico e o bem-estar geral dos alunos.

A análise da força de resistência evidenciou fragilidades acentuadas, particularmente nos testes de flexões de braços e abdominais. No teste de flexões, 15 alunos necessitavam de melhorar e apenas 3 se encontravam dentro da zona saudável, com um único aluno a atingir o perfil atlético. Já no teste de abdominais, 11 alunos foram classificados abaixo dos padrões saudáveis. Estes resultados alertam para uma insuficiente capacidade funcional dos músculos posturais e estabilizadores do tronco e

membros superiores, fundamentais não só para o desempenho motor, como para a prevenção de lesões.

No que toca à força explosiva dos membros inferiores, os testes de salto em comprimento e impulsão vertical apresentaram um panorama mais equilibrado. No salto em comprimento, 10 alunos estavam na zona saudável e 3 apresentaram perfil atlético, embora 6 ainda necessitassem de melhorar. A impulsão vertical evidenciou uma distribuição positiva, com 9 alunos saudáveis, 5 com perfil atlético e apenas 4 abaixo do recomendado. Estes resultados demonstram alguma competência ao nível da potência muscular, essencial em tarefas motoras rápidas e intensas.

Já nos testes de velocidade e agilidade, os dados revelaram um desempenho mais deficitário: 11 alunos em cada teste classificaram-se na categoria “precisa de melhorar”, com apenas 1 a atingir o perfil atlético. Esta limitação compromete a capacidade de resposta rápida e eficiente a estímulos motores variados, sendo indicativa de um menor desenvolvimento da coordenação, rapidez e capacidade de reação.

Por fim, os testes de flexibilidade apresentaram resultados díspares. No teste “senta e alcança”, 11 alunos estavam abaixo dos valores recomendados, contrastando com os testes de flexão dos ombros (direito e esquerdo), em que todos os alunos atingiram níveis saudáveis. Estes dados mostram uma rigidez acentuada nos membros inferiores e zona lombar, mas uma boa mobilidade da cintura escapular.

Este conjunto de resultados evidencia a necessidade de uma intervenção pedagógica sistemática e diferenciada, centrada na melhoria das capacidades físicas identificadas como deficitárias, com especial incidência na resistência aeróbia, força de resistência, velocidade, agilidade e flexibilidade dos membros inferiores.

Simultaneamente, os dados reforçam a pertinência da unidade didática de Aptidão Física como meio privilegiado para promover não apenas o desenvolvimento motor dos alunos, mas também a sua literacia em saúde, sensibilizando-os para a importância da atividade física regular e da autorresponsabilização pelos seus estilos de vida. A realização periódica de avaliações físicas permite, assim, monitorizar progressos, reajustar objetivos e consolidar hábitos de autorregulação física e comportamental fundamentais para uma vida ativa e saudável.

Objetivos da Unidade Didática

- **Adquirir o gosto pela prática de exercício físico e reconhecer a sua importância na promoção de um estilo de vida saudável**, integrando comportamentos ativos no quotidiano.
- **Melhorar os níveis das componentes da Aptidão Física**, com foco nas capacidades em que os alunos revelaram maior fragilidade, nomeadamente a resistência aeróbia, a força de membros superiores, a agilidade e a velocidade.
- **Aumentar a perceção corporal e a capacidade de autoavaliação**, identificando pontos fortes e aspetos a melhorar, através da análise dos resultados obtidos nos testes de condição física.
- **Aplicar corretamente os movimentos técnicos dos exercícios físicos**, conhecendo os principais grupos musculares envolvidos e as suas funções, promovendo uma execução segura e eficiente.
- **Experimentar diferentes formas de treino**, explorando metodologias variadas que possam ser replicadas de forma autónoma fora do contexto escolar.
- **Desenvolver valores de cooperação, responsabilidade e respeito**, através do trabalho em pequenos grupos e do apoio mútuo no cumprimento das tarefas propostas.
- **Potenciar a autonomia na organização e execução de tarefas físicas**, aprendendo a planear e monitorizar o próprio treino com base em objetivos definidos.
- **Promover o conhecimento dos benefícios da atividade física para a saúde mental e física**, refletindo sobre as consequências da inatividade e do sedentarismo.

Calendarização da Unidade Didática:

		Total de Sessões: 65 sessões	Calendário: 2024/2025
--	--	-------------------------------------	------------------------------

Data	Sessão-Conteúdo	Objetivos / Situações	Estratégias/Cuidados a ter	Avaliação e Controlo
18 set	- Avaliação física (Testes físicos TASRAM CIT)	Avaliação Diagnóstica Inicial	- Trabalho por estações	- Ficha de registo TASRAM-CIT (FIT escola);
30 Set a 11 dez	Treino técnico: resistência, força, agilidade;	- Melhorar capacidades físicas, de resistência muscular isométrica; - Correção geral dos movimentos; - Perceção sobre a noção corporal e do movimento do corpo; - Priorizar atividades de baixo impacto (mobilidade funcional); - Adaptar carga e intensidade do exercício e tipo de esforço;	- Utilização de estações com a ilustração e nome do exercício; - Utilização de músicas cadenciadas e motivantes;	- Observação direta (Correção das posturas e dos movimentos); - Avaliação contínua;
06 jan a 19 fev	Treino técnico: resistência, força, agilidade;	- Alteração dos exercícios e adição de alguns com componente aeróbica para introduzir; - Melhorar capacidades físicas, de resistência muscular isométrica; - Correção geral dos movimentos; - Perceção sobre a noção corporal e do movimento do corpo; - Priorizar atividades de baixo impacto (mobilidade funcional); - Adaptar carga e intensidade do exercício e tipo de esforço; - Adquirir conhecimento sobre os grupos musculares envolvidos e as formas de os trabalhar; - Aumentar intensidade, fomentar motivação e competição saudável	- Utilização de estações com a ilustração e nome do exercício; - Utilização de músicas cadenciadas e motivantes;	- Observação direta (Correção das posturas e dos movimentos); - Avaliação contínua;
10 mar a 28 mai	Treino técnico: resistência, força, agilidade;	- Melhorar capacidades físicas, de resistência muscular e cardiorrespiratória; - Introdução de uma coreografia de Aeróbica com as componentes lecionadas até então; - Perceção sobre a noção corporal e do movimento do corpo; - Priorizar atividades de baixo impacto (mobilidade funcional); - Adaptar carga e intensidade do exercício e tipo de esforço; - Adquirir conhecimento sobre os grupos musculares envolvidos e as formas de os trabalhar; - Aumentar intensidade, fomentar motivação e competição saudável	- Utilização de músicas cadenciadas e motivantes; - Utilização de ferramentas para que os alunos vejam em tempo real a demonstração das coreografias;	- Observação direta (Correção das posturas e dos movimentos); - Avaliação contínua;
Modelos/Estilos de ensino aplicados: - Comando e por tarefa, com indicações individualizadas a cada aluno - Tabata, treino por circuito, trabalho em grupo, competição entre os alunos - Modelo Desenvolvimental				

Tabela 2 - Calendarização da UD de Aptidão Física.

Modelos e estratégias de ensino a utilizar

A UD de Aptidão Física foi orientada segundo uma abordagem didático-pedagógica que valorizou a diversidade metodológica e a adaptação às necessidades individuais dos alunos. Para tal, recorreu-se predominantemente ao Modelo de Ensino Desenvolvimental, que se revelou particularmente adequado à progressão técnica e física pretendida. Este modelo centrou-se na valorização da aprendizagem enquanto processo contínuo, garantindo a adequação das tarefas ao nível de competência de cada aluno, respeitando os seus ritmos de desenvolvimento e fomentando a superação pessoal.

Durante as sessões, recorreu-se a diferentes estilos de ensino, como o comando e o ensino por tarefa, permitindo, respetivamente, a orientação clara e direta do grupo e a autonomia na execução das atividades propostas. O ensino por tarefa foi essencial para promover a responsabilização individual, possibilitando que cada aluno executasse os exercícios ao seu ritmo, com base em indicações previamente dadas, reforçando a capacidade de autorregulação e autoavaliação.

A estrutura das aulas incluiu metodologias dinâmicas como o treino por circuito, o método tabata e o trabalho por estações, estratégias estas que facilitaram a organização dos alunos em pequenos grupos, assegurando a rotatividade entre diferentes estações de trabalho focadas em componentes específicas da aptidão. Estas abordagens permitiram não só variar os estímulos e potenciar o envolvimento dos alunos, como também promover um ambiente cooperativo e motivador, fundamental para a manutenção do interesse ao longo do ano letivo.

Além disso foi também implementado metodologias como aulas de aeróbica que inicialmente tinha um potencial enorme tendo em conta a utilização de aplicações que faziam com que os alunos vissem o mesmo que o professor ao mesmo tempo, como a *RAVE*, no entanto dependiam da internet que por vezes era fraca. Mesmo assim, os alunos após algumas aulas preferiram as estações com a música, sendo que alterei o planeamento inicial e continuei a UD com estações. No entanto, promovi ainda mais a aptidão cardiorrespiratória com base em exercícios mais dinâmicos e isométricos, intercalados.

Adicionalmente, foram integrados momentos de competição saudável entre os alunos, nomeadamente em sessões de intensificação, com o objetivo de aumentar o nível de empenho e proporcionar desafios motivadores (*Fitness Challenge Book* que se encontra em apêndice). Esta estratégia, aliada à utilização de músicas com cadência ritmada, contribuiu para criar uma atmosfera positiva e estimulante, favorecendo o rendimento motor e o entusiasmo dos alunos.

A correção técnica foi assegurada através de observação direta e feedback individualizado, permitindo-me ajustar, em tempo real, a execução dos movimentos, contribuindo para uma prática mais segura e eficaz. Esta atenção ao detalhe técnico foi igualmente apoiada pela transmissão de conhecimentos teóricos sobre os grupos musculares envolvidos nas atividades propostas, promovendo uma aprendizagem mais consciente e informada.

Balanço Geral da Unidade Didática de Aptidão Física

Perante a análise da UD de Aptidão Física, destaca-se, num primeiro momento, uma ligeira resistência por parte dos alunos, possivelmente associada à natureza mais exigente e disciplinada da vertente física. Contudo, à medida que as sessões foram decorrendo, essa resistência esbateu-se gradualmente, dando lugar a uma adesão crescente e até proativa por parte dos alunos. Verificou-se, inclusivamente, que alguns estudantes replicaram exercícios fora do contexto de aula, o que constitui um excelente indicador de apropriação dos conteúdos e de valorização da prática regular de exercício físico. Esta motivação crescente, aliada a uma progressiva valorização da própria aptidão física, tornou as sessões mais dinâmicas e eficazes.

Relativamente aos progressos observados, sobressai uma evolução notória ao nível técnico, sobretudo no que respeita ao controlo postural e à autorregulação da execução. Os alunos demonstraram maior consciência corporal, sendo capazes de se corrigirem autonomamente em determinados exercícios, como nas flexões ou nos exercícios de core. Esta evolução é reforçada pelo facto de, no final do ano letivo, a perceção subjetiva de esforço ter diminuído substancialmente, evidenciando uma melhoria da resistência muscular localizada e da aptidão aeróbia, ainda que tal nem sempre tenha sido refletido diretamente nos resultados quantitativos do FITescola.

Ao longo da unidade, uma das principais dificuldades enfrentadas passou pela seleção dos exercícios adequados. Inicialmente, tornou-se desafiante calibrar o nível de intensidade das tarefas, uma vez que, devido à escassa prática desportiva fora da escola, até os exercícios vistos como mais “básicos” provocavam desconforto muscular nos dias seguintes. Esta limitação foi, no entanto, ultrapassada através de um ajustamento progressivo da carga de trabalho e da incorporação de exercícios com variação escalonada de intensidade. Além disso correspondeu as limitações na disponibilização dos exercícios dadas as condições de determinados alunos que comprometiam a segurança na sua execução, nomeadamente, não poder haver exercícios com descidas e subidas de nível por causa do impacto nas articulações, entre outros.

Um dos recursos metodológicos mais eficazes foi o recurso ao *Fitness Challenge Book*, cujo nome provém de se desafiarem a si próprios ou comparar resultados com o colega, simulando uma competição saudável, estratégia que funcionou como motor de motivação extrínseca e, simultaneamente, como instrumento de autorregulação e autoavaliação. A possibilidade de registar os próprios dados e competir com colegas

fomentou a persistência, o empenho e, sobretudo, o gosto pela prática. Esta dinâmica de registo contínuo permitiu também analisar melhorias não detetáveis nos testes finais, como o aumento do número de repetições em exercícios de força-resistência com menor sensação de esforço. Um exemplo pertinente, são as flexões onde alunos que faziam com os joelhos no chão, evoluíram progredindo nas repetições, mas posteriormente nos testes de aptidão, ao fazer sem os joelhos não evidenciava diferenças significativas.

Em termos de estratégias de ensino, o modelo desenvolvimental revelou-se particularmente ajustado à turma. Ao permitir a adaptação das tarefas aos níveis individuais de proficiência, garantiu-se um maior empenho motor e uma redução do número de alunos em situação de frustração. Esta abordagem permitiu ainda uma evolução sustentada, respeitando os ritmos individuais e proporcionando momentos de progressão que culminaram na melhoria global da turma nos indicadores de aptidão física.

Se fosse voltasse a elaborar esta unidade, poderia ter sido realizar mais sessões no ginásio da escola, de forma a diversificar os estímulos e proporcionar uma experiência mais próxima da realidade que muitos alunos encontrarão fora do contexto escolar.

A nível de intenções não concretizadas, destaca-se a vontade de ter promovido uma aula prática conjunta com um especialista em treino funcional, que pudesse apresentar aos alunos formas alternativas de treino com materiais simples, reforçando a autonomia e a criatividade na prática futura. Apesar de contactos estabelecidos, a limitação de horários inviabilizou esta oportunidade.

No que respeita aos contributos da unidade para além das competências técnicas, destaca-se o impacto positivo no desenvolvimento pessoal dos alunos: verificou-se uma maior capacidade de autorregulação, um crescimento ao nível da perseverança perante o esforço físico e uma valorização crescente da prática regular de exercício. Estas competências e atitudes, mais do que os valores absolutos dos testes, representam ganhos significativos que potenciam estilos de vida mais ativos e saudáveis no futuro dos alunos. Além disso, criou-se um ambiente positivo e colaborativo na turma, onde o incentivo mútuo e a superação pessoal estiveram frequentemente presentes, reforçando laços sociais e a perceção de competência individual.

Pós intervenção

Após a minha intervenção, a comparação entre os dois gráficos de composição corporal revela uma evolução positiva nos três indicadores. No IMC, houve uma ligeira melhoria, passando de 5 para 4 alunos na categoria “Precisa de melhorar”. No perímetro da cintura, a melhoria foi mais expressiva, com a redução de 7 para 3 alunos nessa categoria. Já na % de massa gorda, embora continue a ser o parâmetro mais crítico, observa-se uma descida de 10 para 8 alunos com valores não saudáveis. Globalmente, verifica-se uma tendência de melhoria na composição corporal da turma, sobretudo ao nível do perímetro da cintura, evidenciando o ganho de hábitos de vida saudável.

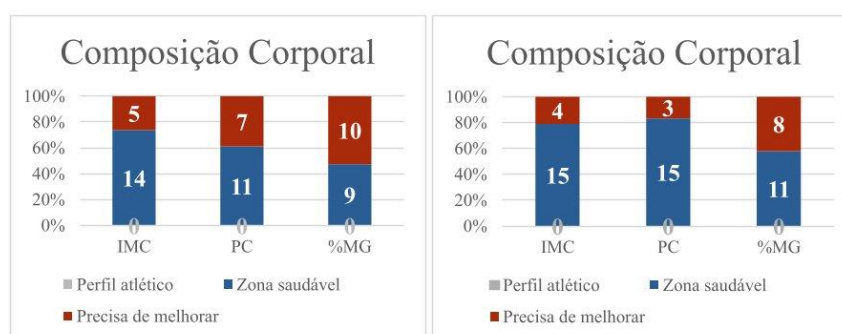


Gráfico 1 - Comparação Entre a Avaliação 1 e 2 da Composição Corporal.

Já comparação entre os dois gráficos de aptidão cardiorrespiratória mostra uma ligeira regressão no desempenho da turma. O número de alunos na zona saudável desceu de 8 para 7, enquanto os que precisam de melhorar aumentaram de 10 para 11. O número de alunos com perfil atlético manteve-se inalterado (1). Estes dados indicam uma leve diminuição na aptidão cardiorrespiratória global da turma.

No entanto não se trata de um valor muito significativo dadas todas as condicionantes impostas desde o início do ano na implementação da UD de Aptidão Física tendo em conta a progressão dos alunos na composição corporal.

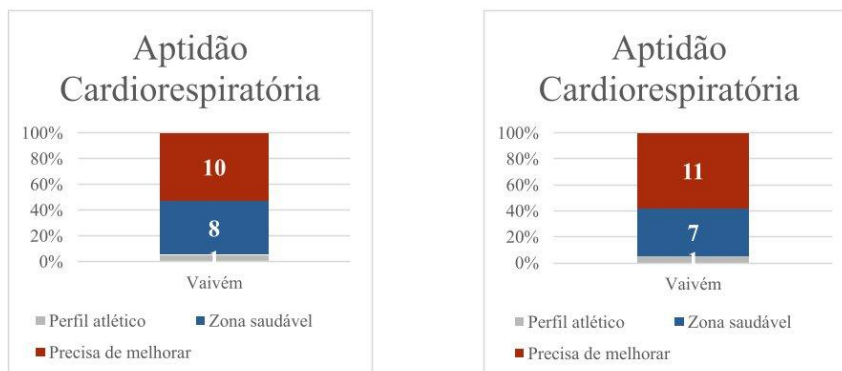


Gráfico 2 - Comparação Entre a Avaliação 1 e 2 da Aptidão Cardiorrespiratória.

A comparação dos dois gráficos acerca da força de resistência, revela uma melhoria dos membros superiores (flexões), passando de 3 para 6 alunos na zona saudável e uma redução dos que precisam de melhorar (de 15 para 12). Já no teste de abdominais, os resultados mantêm-se estáveis, com 8 alunos na zona saudável e 11 a precisar de melhorar. Globalmente, verifica-se um progresso na componente de força de resistência, sobretudo ao nível das flexões.

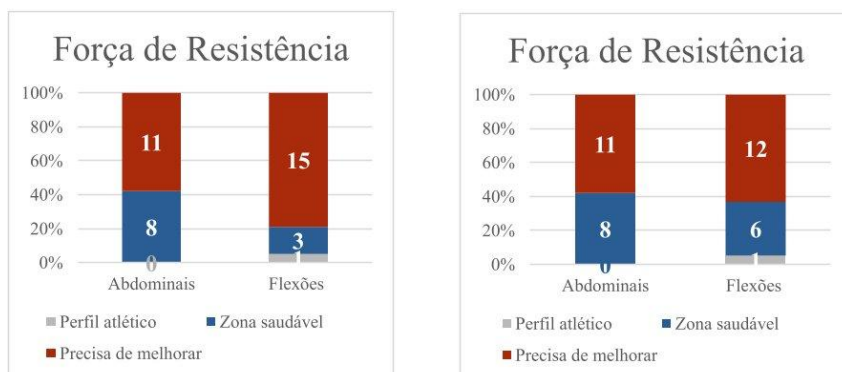


Gráfico 3 - Comparação Entre a Avaliação 1 e 2 da Força de Resistência.

A análise comparativa dos dois gráficos de força explosiva revela uma ligeira melhoria geral nos resultados. No salto em comprimento, observa-se um aumento de alunos na zona saudável (de 10 para 12) e uma ligeira redução na categoria "precisa de melhorar" (de 6 para 5). Na impulsão vertical, mantém-se uma evolução positiva, com a zona saudável a passar de 9 para 11 alunos e uma diminuição dos que precisam de

melhorar (de 4 para 1). Além disso, o número de alunos com perfil atlético manteve-se elevado. Estes dados indicam progressos consistentes nesta capacidade física.

Este fator revela-nos que apesar de ser um dos pontos mais fortes da turma comparativamente com os restantes parâmetros em avaliação, os alunos melhoraram imenso podendo ser um mediador do aumento posterior da velocidade e da agilidade.

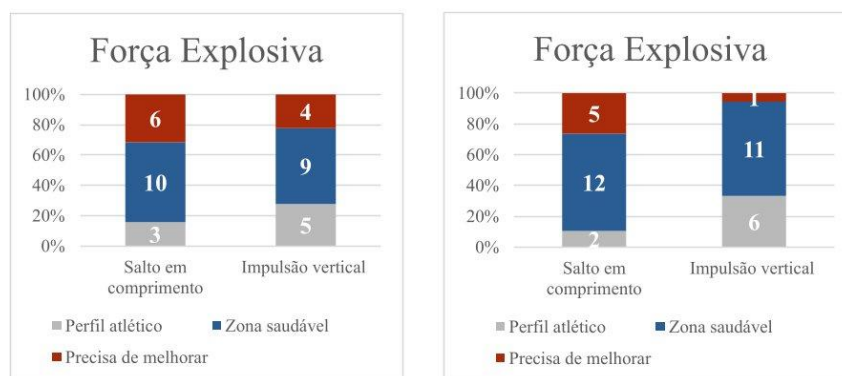


Gráfico 4 - Comparação Entre a Avaliação 1 e 2 da Força explosiva.

A comparação entre os dois gráficos de Velocidade e Agilidade evidencia uma regressão nos níveis de desempenho dos alunos. No parâmetro de velocidade, os alunos que se encontravam na zona saudável diminuíram de 7 para 4, e os que “precisam de melhorar” aumentaram de 11 para 14. De forma semelhante, na agilidade, verifica-se uma redução da zona saudável de 6 para 3 alunos, e um aumento da necessidade de melhoria de 11 para 14. Estes dados sugerem um declínio acentuado no rendimento físico nestas capacidades, reforçando a necessidade de uma intervenção pedagógica direccionada ao desenvolvimento da velocidade e da agilidade.

Estes resultados não são congruentes com a força explosiva, podendo ter a ver com a disposição dos alunos para fazer estes testes neste dia, especificamente.

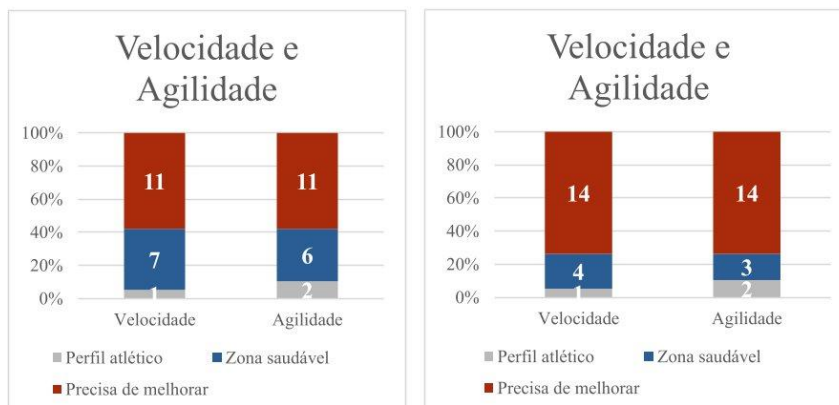


Gráfico 5 - Comparação Entre a Avaliação 1 e 2 da Velocidade e Agilidade.

A comparação dos dois gráficos de flexibilidade revela uma ligeira melhoria no desempenho da turma ao nível do teste "Senta e Alcança". O número de alunos na zona saudável aumentou de 6 para 9, enquanto os que "precisam de melhorar" desceram de 11 para 8. O número de alunos com perfil atlético manteve-se estável (2). Já nas provas de flexão dos ombros, tanto à direita como à esquerda, os resultados mantiveram-se inalterados, com todos os alunos a situarem-se consistentemente na zona saudável. Estes dados sugerem uma evolução positiva da flexibilidade da cadeia posterior, mantendo-se uma boa manutenção da mobilidade articular dos ombros.

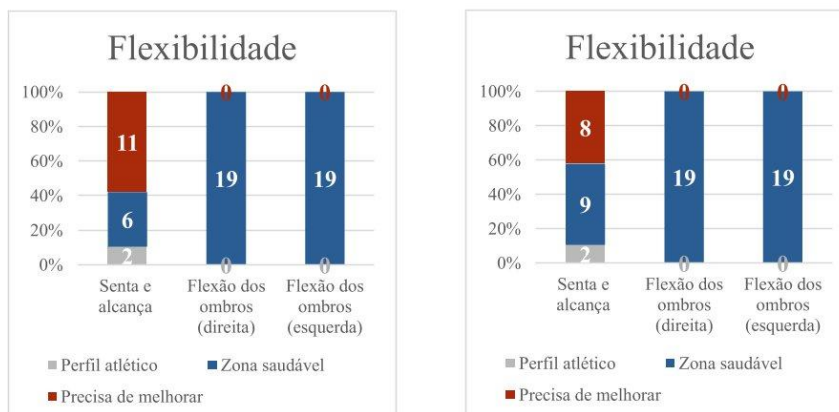


Gráfico 6 - Comparação Entre a Avaliação 1 e 2 da Flexibilidade.

O pós impacto da Unidade Didática de Aptidão Física reflete, de forma clara, o efeito positivo da intervenção pedagógica junto da turma do 11.º14, ainda que com resultados diferenciados entre os vários parâmetros avaliados. O confronto entre os dois momentos de avaliação evidencia, em termos globais, um progresso visível na maioria dos indicadores de condição física, demonstrando que a intervenção não apenas promoveu uma evolução motora, como também influenciou positivamente hábitos e atitudes relacionados com a saúde e a prática regular de exercício. Isto porque houve alunos a utilizarem o fitness Challenge Book fora do contexto de aula, autonomamente, revelando o impacto que as aulas de educação física tiveram na prática de hábitos de vida saudáveis, podendo esse aspeto ser reflexo da diminuição da composição corporal.

A melhoria na composição corporal, sobretudo ao nível do perímetro da cintura e da percentagem de massa gorda, indica uma mudança consistente nos hábitos dos alunos, que ultrapassa os ganhos pontuais e sugere o início de um processo de transformação física sustentada. Esta evolução é particularmente relevante num contexto em que a aptidão física tende a ser desvalorizada por muitos adolescentes, diminuindo as implicações para a saúde.

A evolução na força de resistência e na força explosiva reforça essa tendência positiva. A melhoria nos resultados das flexões e da impulsão vertical mostra que, apesar da resistência inicial, os alunos desenvolveram competências motoras específicas e aumentaram a sua tolerância ao esforço. Este progresso sugere uma adaptação fisiológica que resulta de um estímulo frequente, estruturado e devidamente acompanhado. A progressão na força explosiva é ainda mais significativa por ser uma das capacidades físicas com melhor desempenho desde o início, revelando que o trabalho desenvolvido não apenas consolidou os níveis existentes, como potenciou avanços adicionais.

Contudo, os dados menos positivos verificados na velocidade e na agilidade, com uma redução do número de alunos na zona saudável e aumento dos que precisam de melhorar, introduzem um alerta pedagógico. É plausível que a menor incidência de exercícios específicos de velocidade e agilidade, bem como o eventual desinteresse ou menor envolvimento dos alunos nos dias de teste, tenham condicionado os resultados.

Por sua vez, a flexibilidade revelou melhorias ligeiras, mas consistentes, sobretudo na cadeia posterior. A manutenção de níveis elevados na mobilidade dos ombros demonstra que, apesar de não ter sido o foco central da unidade, houve um efeito

colateral positivo dos exercícios que foram sendo implementados, alguns com foco na melhoria da flexibilidade, ainda assim não o foco fulcral.

No cômputo geral, o pós impacto da unidade não se limita aos resultados quantitativos, mas manifesta-se, sobretudo, nas transformações comportamentais e atitudinais dos alunos. A adoção de uma perspectiva mais consciente face à prática física, o aumento da autorregulação e da perseverança e a valorização do exercício enquanto meio de promoção da saúde são ganhos intangíveis, mas de elevado valor educativo. O desenvolvimento destas competências sócio-emocionais revela que a aptidão física foi, neste contexto, um veículo para aprendizagens significativas e duradouras.

Assim, conclui-se que a intervenção realizada, apesar de alguns resultados oscilantes, promoveu mudanças relevantes e sustentadas, demonstrando que, com uma abordagem pedagógica ajustada, estruturada e sensível às necessidades dos alunos, é possível fomentar progressos não apenas físicos, mas também pessoais e sociais, essenciais à formação integral dos jovens.

Unidade Didática de Voleibol

O Voleibol integra o grupo dos JDC, sendo uma modalidade caracterizada pela alternância entre ações ofensivas e defensivas, sem contacto direto com o adversário. A separação física dos espaços de jogo, por uma rede, confere-lhe uma especificidade própria, onde a construção das ações coletivas depende fortemente da coordenação e sincronia entre os jogadores. Através de gestos técnicos como o serviço, a receção, a manchete, o passe e o remate, os alunos são desafiados a desenvolver capacidades físicas e cognitivas essenciais, num ambiente que valoriza a cooperação, o respeito pelas regras e a tomada de decisão rápida (Rocha, 2000; Gouveia, 2005).

Pertinência da Unidade Didática

A abordagem da modalidade de Voleibol revela-se especialmente relevante por diversas razões. Em primeiro lugar, encontra-se integrada no plano anual da escola e corresponde às orientações das AE, que definem obrigatoriamente o trabalho de, pelo menos, duas modalidades coletivas no ciclo (Aprendizagens Essenciais, EF).

Em segundo lugar, os alunos, na semana multidesportiva, de forma expedita, demonstraram uma elevada motivação para a prática, apesar de apresentarem competências que se encontram em fase introdutória, o que permite criar um percurso de aprendizagem sólido, estimulante e adequadamente progressivo.

Em terceiro lugar, a escola dispõe de três campos de Voleibol o que possibilita a realização de jogos reduzidos e atividades diversificadas com maior segurança e atenção individualizada. Adicionalmente, diversas investigações confirmam que a prática regular de Voleibol na escola promove melhorias significativas nas capacidades motoras, incluindo a força, agilidade e resistência, ao mesmo tempo que favorece a autoestima, a cooperação e a disciplina (Souza et al., 2011). Para além disso, estudos recentes indicam que a modalidade contribui para a saúde mental dos jovens, ao reforçar a resiliência e diminuir o stress (Verma, 2025). Em suma, esta matéria permite aliar exigência técnica a experiências formativas ricas, inclusivas e alinhadas com os objetivos gerais do currículo.

Em quarto lugar, é uma modalidade que não exige deslocamentos acentuados, acelerações e descidas e subidas de nível muito acentuadas, principalmente, no *smashball*

e no *spikeball*, variantes estas do voleibol com rede mais baixa, apesar de melhorar a aptidão cardiorrespiratória.

Conteúdos Programáticos

Os parâmetros correspondentes ao nível Introdutório e Elementar de Voleibol foram definidos tendo por base as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018).

Nível Introdutório
O aluno: - Coopera com os companheiros em todas as situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas. - Conhece o objetivo do jogo, identifica e discrimina as principais ações que o caracterizam: "Serviço", "Passe", "Receção" e "Finalização" bem como as regras essenciais do jogo de Voleibol: - dois toques - transporte - violação da linha divisória - rotação ao serviço - número de toques consecutivos por equipa - toque na rede. - Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega. - Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 metros de altura e com bola afável: - Serve por baixo, a uma distância de 3 a 4,5 metros da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto. - Como recetor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas "mãos por cima" ou em manchete (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-a de seguida com o mínimo deslocamento. - Em concurso em grupos de quatro, num campo de dimensões reduzidas e bola afável, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2,00m de altura) joga com os companheiros efetuando toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com os antebraços (em extensão), para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado.
Nível Elementar
O aluno: - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários. - Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: - dois toques - transporte - violações da rede e da linha divisória - formas de jogar a bola - número de toques consecutivos por equipa - bola fora - faltas no serviço - rotação ao serviço - sistema de pontuação, adequando a sua ação a esse conhecimento. - Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,10m/2,15m de altura: - Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.

- b. Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.
- c. Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas (segundo toque), ou receber/enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário (se tem condições vantajosas).
- d. Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa
- 5. Em situação de exercício no campo de Voleibol, com a rede colocada aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:
 - a. Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.
 - b. Desloca-se e posiciona-se corretamente para defesa baixa do remate (em manchete).
- 6. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de
 - a. passe alto de frente
 - b. manchete
 - c. serviço por baixo
 - d. serviço por cima
 - e. remate em apoio, e, em situação de exercício
 - f. passe alto de costas
 - g. remate com salto.

Tabela 1 - Conteúdos Programáticos Definidos Para o Voleibol com Base nas AE.

Avaliação Diagnóstica

Foram considerados os valores gerais da Ficha Escolar do Aluno criada pelos professores estagiários do ano transato, relativos aos JDC dos alunos no ano transato para efeitos dos JDC. Importa referir que as modalidades coletivas abordadas no ano anterior foram basquetebol e voleibol.

Avaliação Diagnóstica JDC/Voleibol					
Nº de Aluno	Conhecimento de si próprio	Cooperação c/ companheiros	Domínio do Objeto de jogo	Ocupação Racional do Espaço	Média
1	3	3	4,9	3	3,475
2	4	4	4,8	4	4,2
3	4	5	2,48	3	3,62
4	3	4	2,48	3	3,12
5	0	0	0	0	0
6	3	5	2,1	2	3,025
7	5	4	4,4	5	4,6
8	4	5	2,48	2	3,37
9	2	4	1,84	3	2,71
10	4	4	2,6	4	3,65
11	4	3	2,2	3	3,05
12	5	5	2,56	5	4,39
13	3	3	4,9	4	3,725
14	4	5	2,48	3	3,62
15	3	3	2,4	2	2,6

16	3	3	4,2	2	3,05
17	5	5	2,26	4	4,065
18	4	4	2,24	3	3,31
19	5	4	5	5	4,75
20	5	4	4,4	5	4,6
Média	3,65	3,85	3,036	3,25	3,4465

Tabela 2 - Autoavaliação da UD de Voleibol.

1	Insuficiente	2	Pouco suficiente	3	Suficiente	4	Bom	5	Muito bom
---	--------------	---	------------------	---	------------	---	-----	---	-----------

Tabela 3 - Escala da Avaliação Diagnóstica de Voleibol.

A avaliação diagnóstica da UD de Voleibol evidencia que a turma se encontra, em média, num nível suficiente, com variações relevantes entre os diferentes parâmetros. O conhecimento de si próprio e a cooperação com os colegas revelam-se como os pontos mais fortes, o que poderá evidenciar uma progressão positiva dos alunos no decorrer do ano letivo. Já a ocupação racional do espaço e o domínio do objeto de jogo, apresentam valores ligeiramente mais baixos, o que demonstra uma predisposição para o trabalho em grupo e um conhecimento básico das dinâmicas essenciais do jogo.

Estes resultados justificam a escolha do Voleibol como matéria de ensino, uma vez que a sua complexidade técnico-tática permitirá promover o desenvolvimento equilibrado destas dimensões ao longo da unidade didática, além de ser uma matéria de ensino que cativa os alunos.

Níveis apresentados	Turma / Alunos
Introdutório (1-3, não inclusive)	2
Elementar (3-4, não inclusive)	11
Avançado (4-5)	6

Tabela 4 - Enquadramento dos Alunos Face aos Níveis das AE.

Objetivos da Unidade Didática

- **Desenvolver o gosto pela prática do voleibol**, incentivando hábitos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida.
- **Adquirir conhecimentos fundamentais sobre as regras, dinâmicas e princípios do jogo**, compreendendo o objetivo da modalidade e a função das principais ações técnicas.

- **Executar com correção gestos técnicos elementares do voleibol**, como o toque de dedos, manchete, recepção, serviço por baixo e por cima, em situações controladas e de jogo.
- **Melhorar a capacidade de sustentação da bola no ar em situações de jogo reduzido**, privilegiando a continuidade das jogadas e o trabalho cooperativo.
- **Desenvolver capacidades coordenativas e condicionais**, ajustando os deslocamentos, a posição base e as movimentações em função do jogo.
- **Demonstrar comportamentos de respeito e fair-play para com colegas e adversários**, aceitando regras e decisões em contexto de prática.
- **Potenciar o trabalho coletivo e a cooperação**, demonstrando iniciativa e empenho para atingir objetivos comuns em contexto de jogo.
- **Aplicar estratégias simples de enquadramento ofensivo e defensivo**, ocupando o espaço de forma racional e ajustada à dinâmica do jogo.

Calendarização da Unidade Didática:

		Total de Sessões: 10 sessões		Calendário: 2024/2025
Data	Sessão-Conteúdo	Objetivos / Situações	Local e estratégias	Avaliação e Controlo
12 Mar	- Avaliação Diagnóstica Iniciação ao Voleibol;	- Observar o nível de proficiência técnica e tática da turma em situação de jogo reduzido; - Introduzir os princípios básicos do jogo;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico inicial;	-Observação direta: - Avaliação diagnóstica informal;
19 Mar	- Situações isoladas de gestos técnicos;	- Adquirir os gestos técnicos de base e aplicá-los em situações controladas de recepção e passe;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
26 Mar	- Aplicação técnica em jogo 1x1 / Introdução à posição base;	- Estabilizar a recepção com manchete e o passe com toque; - Desenvolver a noção de ocupação racional do espaço;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
02 Abr	- Trabalho ofensivo: passe, deslocamentos, finalização;	- Executar passes em deslocamento; - Compreender o objetivo do jogo e as transições ataque-defesa;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3, <i>Smashball</i> ;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
23 Abr	- Início do jogo formal 2x2 (<i>Smashball</i>);	- Cooperar com os colegas em situação de jogo formal; - Identificar e aplicar funções básicas no jogo;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3, <i>Smashball</i> ;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
30 Abr	- Jogo 2x2 e 3x3 e progressão tática (<i>Smashball</i> nível 1/2/3);	- Aplicar os princípios da cooperação e ocupação do espaço em jogo reduzido; - Reconhecer as fases de jogo;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3, <i>Smashball</i> ;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
07 Mai	- Jogo 2x2 e 3x3 e progressão tática (<i>Smashball</i> nível 1/2/3);	- Aplicar os princípios da cooperação e ocupação do espaço em jogo reduzido; - Reconhecer as fases de jogo;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3, <i>Smashball</i> ;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;

14 Mai	- Jogo 2x2 e 3x3 e progressão tática (Smashball nível 1/2/3);	- Aplicar os princípios da cooperação e ocupação do espaço em jogo reduzido; - Reconhecer as fases de jogo;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3, <i>Smashball</i> ;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
21 Mai	- Jogo 4x4 ou 5x5 e progressão tática (Smashball nível 1/2/3);	- Aplicar os princípios da cooperação e ocupação do espaço em jogo reduzido; - Reconhecer as fases de jogo;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 4x4 ou 5x5, <i>Smashball</i> ;	- Avaliação Contínua; - Observação Direta;
28 Mai	- Avaliação Sumativa;	- Avaliar as competências dos alunos;	Local – Campo 4; Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 4x4, <i>Smashball</i> ;	- Mini teste teórico em <i>Google Forms</i> ; - Ficha/Grelha de Avaliação Sumativa;
Modelos e estilos de ensino possíveis: - Modelo Desenvolvimental (evolução progressiva do nível de complexidade das tarefas); - TGfU: jogos 1x1, 2x2 e 3x3; - Jogos Lúdicos pré-desportivos; - <i>Smashball</i> : Nível 1 ao Nível 5 <i>Spikeball</i>				

Tabela 5 - Calendarização da Unidade Didática de Voleibol.

Modelos e Estratégias de ensino a utilizar

A leção da UD de Voleibol basear-se-á numa articulação entre o modelo desenvolvimental e o modelo TGfU, com o propósito de assegurar um percurso de aprendizagem progressivo, motivador e adaptado às necessidades da turma.

Ao contrário de outras UD's anteriormente descritas, nesta, as componentes técnicas isoladas serão lecionadas através do *smashball* e *spikeball*, nos jogos reduzidos.

O modelo desenvolvimental será privilegiado nas fases iniciais da unidade, visando garantir que todos os alunos adquiram as competências técnicas fundamentais da modalidade, através de tarefas progressivamente mais exigentes, ajustadas ao seu nível de proficiência. A adoção deste modelo permite respeitar os ritmos individuais e garantir uma aprendizagem sólida antes da transição para contextos mais complexos.

Complementarmente, o modelo TGfU será utilizado de forma transversal, fomentando a compreensão do jogo através de situações reduzidas (1x1, 2x2, 3x3 e 4x4) e modificadas, promovendo o pensamento tático, a tomada de decisão e a autonomia dos alunos. A sua aplicação permitirá uma maior transferência dos conteúdos técnico-táticos para o jogo real, proporcionando aos alunos uma vivência mais significativa e motivadora da modalidade. Segundo Cho et al. (2012), este modelo estimula o desenvolvimento simultâneo de competências motoras e cognitivas, promovendo também o espírito cooperativo e o envolvimento ativo dos estudantes.

As estratégias metodológicas incluirão jogos lúdicos pré-desportivos, exercícios de refinamento técnico e situações de *Smashball* e *spikeball* duas variantes simplificadas

do voleibol escolar que favorece a participação de todos os alunos e a compreensão das fases do jogo, de uma forma faseada, permitindo um ensino individualizado, sendo que os mais proficientes podem adotar determinadas regras da adaptação do jogo e, por conseguinte, os menos proficientes de igual modo. Esta abordagem diversificada permitirá explorar as dimensões técnica, tática, física e social do voleibol num ambiente seguro, inclusivo e desafiante.

A escolha destes modelos e estratégias justifica-se pelas características da turma, composta maioritariamente por alunos no nível elementar, que revelam gosto pela modalidade, mas que ainda se encontram em fase de consolidação das competências essenciais. Assim, procura-se proporcionar um ambiente estruturado, mas flexível, onde cada aluno possa evoluir ao seu ritmo, reforçando a motivação e o sentido de pertença.

Balanço Geral da Unidade Didática de Voleibol

Número de aulas lecionadas (horas) = 9 aulas (9 horas)

Ao longo da UD de Voleibol, a turma demonstrou uma motivação elevada para a prática da modalidade, revelando entusiasmo e envolvimento em contexto de aula.

No que diz respeito à evolução dos alunos, esta revelou-se mais evidente face às restantes Unidades Didáticas, tendo em conta os elementos técnicos mais complicados, as fases do jogo e o domínio tático das tomadas de decisão, sendo que conseguiram implementar estratégias diversificadas mediante o estudo das regras implementadas e a posição dos adversários.

Inicialmente, ainda que se tenham implementado diferentes estratégias facilitadoras, como a introdução de handicaps para manter a posse de bola e promover uma maior continuidade no jogo, verificou-se, por parte dos alunos, alguma resistência em aderir a essas adaptações. No entanto, numa aula promovi a diferença entre o voleibol tradicional e as adaptações desenvolvidas nas aulas anteriores, e os alunos detetaram um fraco empenhamento motor, aquando de situações que a bola estava sempre fora de jogo. Deste modo, as alunos percecionaram que as adaptações e as competições desenvolvidas, ainda que com diferentes regras promovia um entusiasmo maior.

A partir deste momento, tornou-se evidente um notável desenvolvimento integral por parte dos alunos, o que, enquanto professor, me proporcionou um profundo sentimento de realização por constatar que, já na reta final do ano letivo, estava a conseguir exercer um impacto verdadeiramente significativo no seu percurso educativo e pessoal. Não inviabilizando todo o trabalho para trás realizado, porque os alunos evoluíram bastante de igual modo, no entanto, é notório o meu desenvolvimento como professor, desde o início do ano.

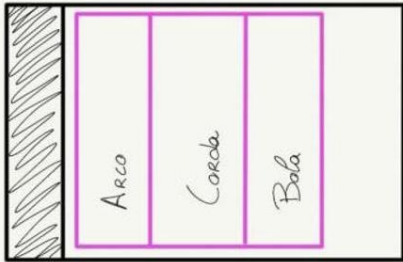
Foram lecionadas 9 aulas lecionadas devido à participação da turma em outras atividades escolares que foram calendarizadas durante o decorrer do período letivo. Ainda assim, os conteúdos foram reorganizados e distribuídos nas aulas subsequentes, assegurando a cobertura dos objetivos essenciais da unidade. Na semana do desporto escolar, aquando de uma situação de indisponibilidade de pavilhão, lecionei ainda duas aulas no campo 4, o que me proporcionou desenvolver um pouco mais e colmatar as aulas que não foram lecionadas. Em termos pedagógicos, uma das maiores dificuldades sentidas enquanto professor estagiário prendeu-se com a demonstração de que as variantes que estavam a ser lecionadas tinham um efeito melhor no desenvolvimento dos alunos, aspeto que já se tinha sucedido no *walking football*, que acabei por não utilizar mais. Perante este cenário, a minha estratégia acabou por ser eficaz.

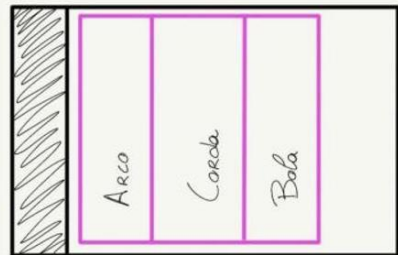
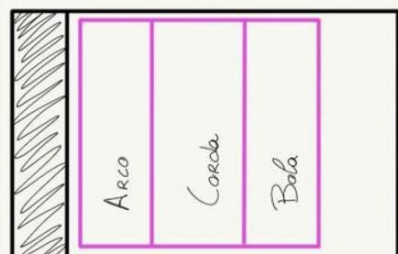
Apesar dos constrangimentos identificados, considero que os objetivos inicialmente definidos foram, em grande parte, alcançados. A aplicação do modelo TGfU permitiu potenciar a compreensão do jogo e melhorar o posicionamento tático, mesmo em alunos com maiores dificuldades técnicas. Os momentos de reflexão coletiva e a possibilidade de tomada de decisão durante o jogo revelaram-se também benéficos para a compreensão da lógica interna da modalidade.

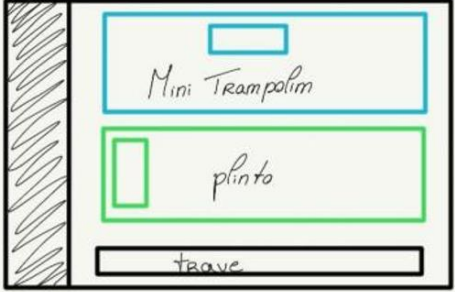
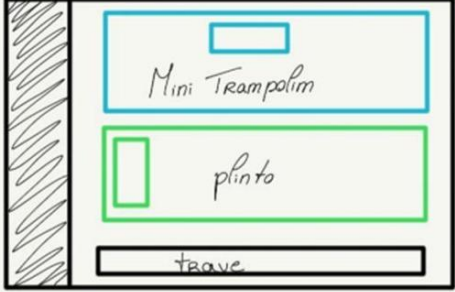
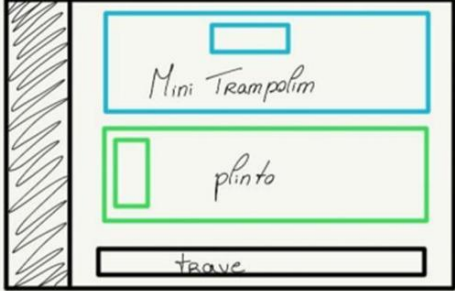
Se tivesse a possibilidade de repetir esta unidade didática, teria explorado mais sistematicamente momentos de coavaliação e autorreflexão, permitindo aos alunos reconhecer os efeitos positivos das adaptações no seu desempenho. A introdução de pequenos desafios interpares, com objetivos táticos específicos por equipa, poderia também ter estimulado o raciocínio estratégico e o compromisso com a tarefa. Embora as estratégias utilizadas tenham sido, no geral, eficazes, reconheço que uma maior diversificação metodológica e o reforço da comunicação sobre a intencionalidade pedagógica das adaptações poderiam ter potenciado ainda mais o envolvimento dos alunos e a eficácia da aprendizagem.

Apêndice 7 - Exemplo de Plano de Aula do 1º Período.



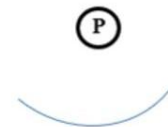
Ano:	Turma:	Nº de alunos: 20	Período: 1º	Duração: 90 minutos		
Data: 07/10/2024	Instalação: Ginásio		Conteúdo: Ginástica Aparelhos e Ginástica Rítmica		Hora: 10:00 – 11:30	
Materiais:			Objetivos Gerais: (1) Avaliar diagnosticamente os alunos quanto à ginástica rítmica e à ginástica de aparelhos; (2) Manuseamento dos objetos (bola, arco e corda) da ginástica rítmica;			
Conteúdos/Objetivos	Estratégias Pedagógicas/Organização		Esquema Gráfico		TE	TT
Apresentação Inicial						
(1) Apresentação Inicial dos procedimentos da aula;	(1) Apresentação inicial breve, de como irão decorrer as aulas de ginástica; (2) Questionamento acerca de conhecimentos adquiridos previamente;				10'	10 10
Entrada em Ação						
(2) Avaliação inicial dos alunos na modalidade de ginástica de rítmica;	(1) Divisão em 3 grupos (2 de 7 elementos e 1 de 6); (2) Elaboração de exercícios isométricos de aquecimento e manuseamento dos aparelhos; (3) BOLA: - Lançar a bola e agarrar com a mesma mão; - Lançar a bola no plano sagital de uma mão para a outra; - Lançar a bola, saltar e agarrar; - Rolamento a frente e agarrar a bola; - Rolar nos braços e nas pernas; - Rolar nas mãos (bola de cristal);				10'	10 20

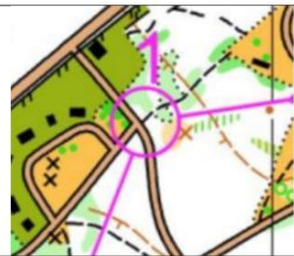
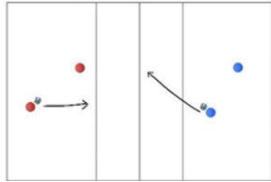
	(1) Divisão em 3 grupos; (2) Elaboração de exercícios isométricos de aquecimento e manuseamento dos aparelhos; (3) ARCO: - Lançar e agarrar com uma mão; - Rolar o arco e agarrar com uma mão; - Rolar e saltar por cima do arco; - Rodar o arco na mão/pé/anca; - Saltar “à corda” com o arco; - Passar o arco a volta da cintura a girar (tal como a bola);		10'	10 30
	(1) Divisão em 3 grupos; (2) Elaboração de exercícios isométricos de aquecimento e manuseamento dos aparelhos; (3) CORDA: - Saltar à corda a 1 tempo; - Saltar à corda com os pés alternados; - “Oitos” com a corda; - Escapa simples; - Enrolar a corda e desenrolar sobre o corpo; - Enrolar a corda sobre o tronco e receber com a outra mão;		10'	10 40
(3) Transição da ginástica rítmica para a ginástica de aparelhos.	(1) Aprendizagem da nomenclatura dos materiais. (2) Aprendizagem da desmontagem dos tapetes de ginástica rítmica; (3) Aprendizagem de montagem dos aparelhos/materiais de ginástica de aparelhos;		10'	10 50

(4) Avaliação inicial dos alunos na modalidade de ginástica de aparelhos	(1) Manutenção dos grupos; (2) Elaboração de exercícios isométricos de aquecimento e manuseamento dos aparelhos; (3) PLINTO - Rolamento à frente sobre colchão; - Salto ao eixo para o plinto (alto e baixo) sem reuther; - Subida para o plinto e saída em eixo para o colchão de queda;		10'	11 00
	(1) Manutenção dos grupos; (2) Elaboração de exercícios isométricos de aquecimento e manuseamento dos aparelhos; (3) MINI TRAMPOLIM - Saltos encarpado, engrupado, meia pirueta e empranchado sobre um colchão c/ corrida preparatória; - Saltos referidos no mini trampolim c/ corrida preparatória;		10'	11 10
	(1) Manutenção dos grupos; (2) Elaboração de exercícios isométricos de aquecimento e manuseamento dos aparelhos; (3) TRAVE - Andar para frente e para trás; - Meia-volta; - Volta completa; - Salto a pés juntos; - Saída com meia pirueta;		10'	11 20

Apêndice 8 - Exemplo de Plano de Aula do 3º Período.



Ano:	Turma:	Nº de alunos: 20	Período: 3º	Duração: 90 minutos	
Data: 05/05/2025		Instalação: P1 (Pavilhão)	Matéria de Ensino/Conteúdo: (1) ARE; (2) Orientação; (3) Badminton; (4) Tênis de Mesa;		Hora: 10:00 – 11:30
Materiais: Coluna JBL, Material do Badminton, Material de Tênis de Mesa e Diário Gráfico;		Objetivos Gerais: (1) Introduzir um mapa básico com um sistema competitivo entre os alunos através de uma grelha obtendo um vencedor; (2) Continuar a implementar o sistema competitivo, para aumentar a taxa de motivação e empenhamento no tênis de mesa; (3) Aplicar jogos reduzidos no badminton para a melhoria da relação raquete volante e a aquisição de noções do jogo propriamente dito; (4) Finalizar a coreografia dos alunos;			
Objetivos para o professor	Conteúdos/Objetivos para os alunos	Estratégias Pedagógicas/Organização	Esquema Gráfico	TE	TT
Apresentação Inicial					
(1) Comparar quais e quantas vezes, são submetidos os tipos de feedback, face as aulas de desportos de raquetes e as aulas de desportos coletivos, através de uma ficha de observação; (2) Averiguar o tempo de empenhamento motor, comparando os alunos com mais proficiência, mediante os que detêm menos proficiência;	(1) Apresentação inicial da dinâmica da aula.	(1) Explicação de como irá proceder-se a aula;		5'	10 05
	Entrada em Ação				
	(2) Aptidão física: - Dispor 3 Estações com força isométrica, explosiva e resistência cardiovascular; - Definir objetivos de forma autónoma, face às limitações;	(1) Distribuição dos alunos pelas estações, mudança de exercício da estação após 30 seg. (2) Registo do número de repetições bem feitas por cada exercício;		15'	10 20
	(3) Formular uma coreografia: - Estimular a criatividade; - Estimular a cooperação e a colaboração entre os colegas;	(1) Com base nos tipos de dança sociais ou aeróbica que foram lecionados, os alunos elaboram uma coreografia; (2) A única regra estipulada, é que no decorrer da coreografia deverá possuir elementos individuais e de pares;		15'	10 35

Bloco Politemático					
(3) Comparar o tempo de organização do início da lecionação de aulas, com o respetivo tempo no 3º Período (4) Continuar a aprofundar as funções de ensino, face ao controlo da turma, no sentido de não voltar as costas aos alunos; (5) Cativar e motivar mais os alunos com exercícios novos que promovam estes aspetos, nomeadamente, no badminton;	(3) Jogo das curvas de nível; - Adicionar a orientação espacial através da aplicação das sinaléticas atribuídas nas aulas anteriores; - Introduzir a orientação através de um mapa;	(1) Através de uma grelha com um sistema competitivo, os alunos competem uns contra os outros mediante o melhor tempo possível; (2) Ganha aquele que melhor tempo fizer;		15'	10 50
	(4) Estação de Badminton: - Introduzir as regras de badminton e jogar o jogo sistematizado; - Introduzir o conhecimento tático técnico mediante a execução técnica dos alunos;	(1) Jogo 1x1, no entanto, sempre que os alunos tocam no volante, têm de tocar na linha do campo correspondente ao 1x1, mais longe;		7'5	10 57'5
		(2) Jogo 2x2, com a mesma regra anterior, quem ganhar sobe no campo, quem perder, desce;		7'5	11 05
	(5) Estação do ténis de mesa: - Realizar um sistema competitivo com um formato de campeonato, no intuito de promover a competição e motivação por parte dos alunos;	(1) Simulação de jogo formal – Utilização do sistema competitivo elaborado, sendo que os grupos que irão fazer parte das estações serão alterados em função do sistema competitivo, presente no anexo do plano de aula;		15'	11 20

Apêndice 9 - Fichas de Observação Para as Assistências às Aulas.



Educação Física
Ano Letivo 2024/2025
Ficha de Observação de Aula

(Adaptado de Quina, 2009)

Experiência do Docente:				Sexo:					
Data: _/ _/ _		Ano: _		Matéria de Ensino:					
Escala de classificação para analisar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem						1	2	3	Observações
Apresentação da aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.								
	Informa os alunos sobre os objetivos e conteúdos principais da aula.								
	Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula.								
	É breve, claro e objetivo.								
Apresentação dos exercícios	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.								
	Apresenta os objetivos dos exercícios.								
	Apresenta os exercícios de forma rápida e objetiva.								
	Fornece a ideia global dos exercícios através da demonstração.								
	Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação.								
	Fornece informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos.								
	Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação.								
	Certifica-se do nível de compreensão da informação.								
Supervisão da prática	Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma.								
	Fornece informações (FB) individuais breves e com frequência.								
	Fornece informações coletivas com oportunidade e adequação.								
	Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações).								
	Acompanha/observa os alunos após as correções.								
	Intervém à distância quando necessário.								
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos.								
	Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios.								
	Modifica os exercícios perante situações imprevistas ou de pouco êxito.								
	Relança e/ou muda de exercício no momento adequado.								
	Previne e/ou pára rapidamente os comportamentos inapropriados.								
	Controla e atribui tarefas aos alunos dispensados.								
Organização	Combina, e utiliza sinais específicos para: atenção, reunião, transição...								
	Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo e de forma eficaz.								

	Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados.				
	Forma rapidamente os grupos/equipas.				
	Mantém os grupos de exercício para exercício e de aula para aula.				
	A extensão e constituição dos grupos é adequada.				
	Muda rapidamente de atividade para atividade.				
	Utiliza adequadamente o espaço disponível.				
	Gere adequadamente o tempo.				
Conclusão da aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.				
	Refere as dificuldades e fornece informações sobre a forma de as ultrapassar.				
	Estabelece a ligação com as próximas aulas.				
Exercícios	Contribuem para o alcance dos objetivos da aula.				
	Estão ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso).				
	São, na generalidade, estimulante/lúdicos/significativos.				
	São diversificados em termos de exigências, capacidades e habilidades.				
	Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos).				

Quantidade e Tipo de Feedbacks

Experiência do Docente:			Sexo:
Data: / /	Ano:	Matéria(s) de ensino:	

[illegible]

(Adaptado de Sarmiento et al., 1998 & MEFEBs UC Didática 1, 2024)

Sistema de Observação do Comportamento do Aluno

Experiência do Docente:		Sexo:	
Data: / /	Ano:	Matéria(s) de ensino:	

	Aluno ____	Aluno ____	Aluno ____	Aluno ____
Empenho motor (registo de 5' em 5')				
Participação ativa nas atividades				
Comportamentos fora da tarefa				
Reações ao feedback do professor				

1. Aluno pouco empenhado	2. Aluno moderadamente empenhado	3. Aluno muito empenhado
--------------------------	----------------------------------	--------------------------

(Adaptado de Sarmiento et al., 1998 & MEFEBs UC Didática 1, 2024)

Tempo de Instrução e a Organização das Atividades

Experiência do Docente:			Sexo:	
Data: / /	Ano:	Matéria(s) de ensino:		

	Hora de Início	Hora de Fim	Surgiu dúvidas?	O que é?
Atividade				
Atividade				
Atividade				
Atividade				
Atividade				
Atividade				
Atividade				
Atividade				

FITNESS CHALLENGE BOOK



Nome _____

Nº _____

Turma _____

Introdução

O *Fitness Challenge Book* foi criado para conseguires acompanhar o teu progresso e definires objetivos concretos no decorrer das aulas, à medida que fores realizando os exercícios propostos nas estações da aptidão física.

Neste Challenge Book poderás registar o número de repetições realizadas em cada exercício e fazer observações sobre a tua evolução.

Poderás ainda, realizar os exs. lecionados em alua e realizá-los em casa, procedendo ao registo da respetiva performance.

Instruções de Preenchimento

Em cada tabela vais encontrar a lista dos 5 exercícios de uma das três opções de estações. Preenche o número de séries realizadas para cada exercício. Para os exercícios de **Flexões e Prancha**, assinala se executaste com os joelhos no chão (CJ) ou sem joelhos (SJ).

Usa a coluna de observações para anotar:

- Qual foi a perceção de esforço através da escala de Borg (1 a 10);
- Qual foi o teu exercício preferido da estação e qual o que gostaste menos;
- Se sentiste dificuldades em algum exercício ou se não o conseguiste realizar por algum motivo;
- Quais as melhorias que notaste, por exemplo, na execução técnica do exercício, mesmo que tenhas mantido ou diminuído o número de repetições.

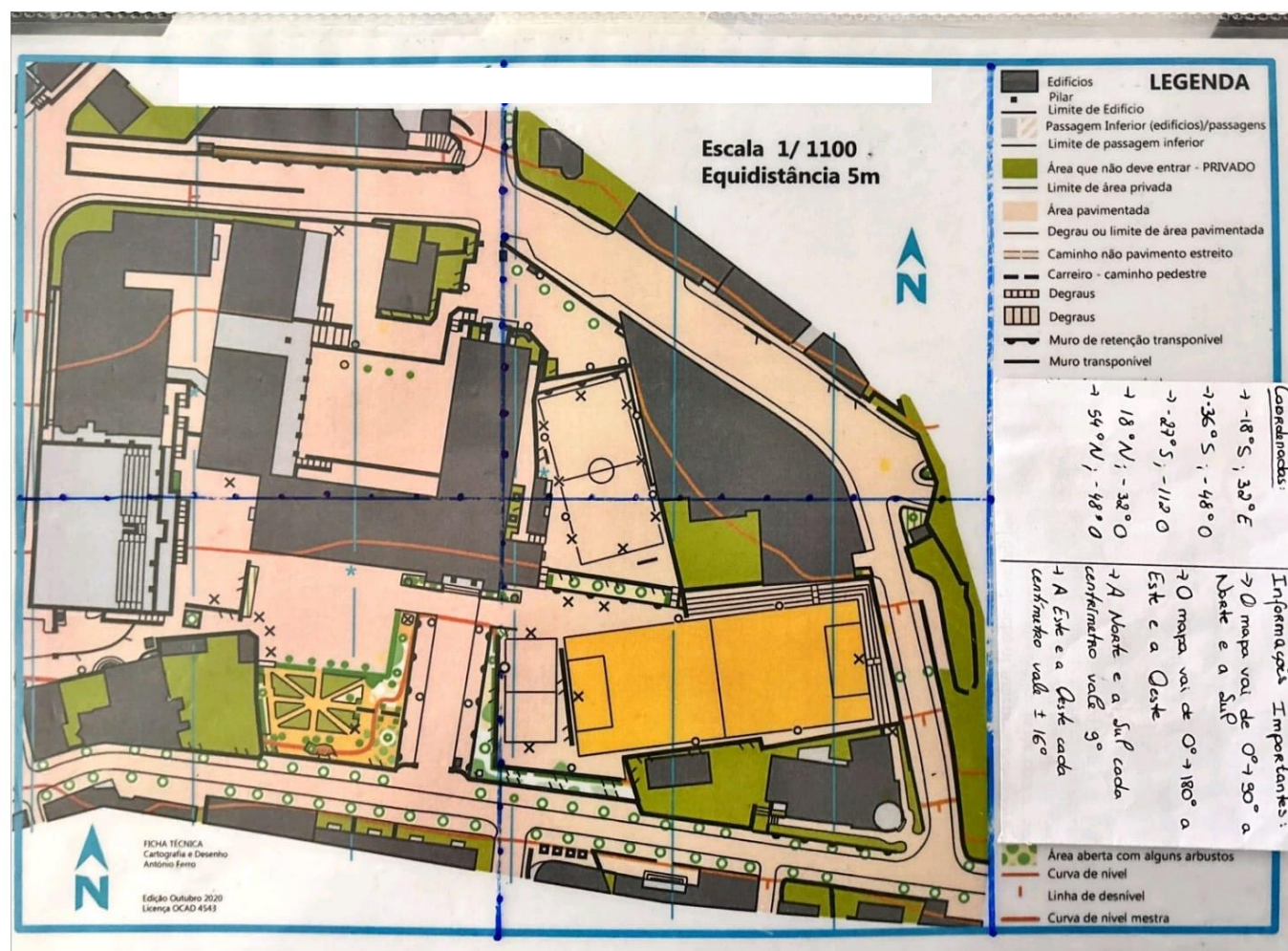
Tabelas de Registro – Dia __/__/____

Opção 1	Nome do Exercício	Nº de Repetições	CJ/SJ	Observações

Opção 2	Nome do Exercício	Nº de Repetições	CJ/SJ	Observações

Opção 3	Nome do Exercício	Nº de Repetições	CJ/SJ	Observações

Apêndice 11 - Mapa da Escola com o Referencial Simbólico das Coordenadas Geográficas.





TORNEIO
BASQUETEBOL
3X3

05
JUNHO
2025

DATA LIMITE DE INSCRIÇÃO: 30 DE MAIO

CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS:

- 3/4 ELEMENTOS
- MÁX. 2 FEDERADOS
- MIN. 1 ELEMENTO DE CADA SEXO EM CAMPO

INSCREVE-TE!
LIMITADO A 32 EQUIPAS

PROF. JOAQUIM PEREIRA | PROF.ª ESTAGIÁRIA EDUARDA FREITAS | PROF. ESTAGIÁRIO PEDRO MARTINS

+

+

+

+

+



Torneio de Basquetebol 3x3 – 2024/25

Regras do Jogo

1. Campo e bola

O campo tem 15m (largura) e 11m (comprimento). A bola oficial de 3x3 deve ser utilizada em todos os escalões.

2. Lista de Jogadores

Mínimo de 3 elementos e máximo de 4 elementos. Sendo necessário ter sempre um elemento de cada género em campo.

3. Árbitro(s) e Oficiais de mesa

Até 2 árbitros e até 2 oficiais de mesa.

4. Descontos de Tempo

1 por equipa, com a duração de 1 minuto.

5. Posse de Bola Inicial

Moeda ao ar.

6. Pontuação

1 ponto e 2 pontos, se marcado atrás do arco.

7. Duração do Jogo e Limite de pontos

1x7 minutos de tempo de jogo, estando este limitado a 21 pontos (aplicável apenas no tempo de jogo regular). A partir dos 1/8 de final os jogos passam a ser de 10 minutos.

8. Prolongamento

A primeira equipa a marcar 2 pontos ganha o jogo.

9. Tempo de ataque

Não controlado, mas com indicação de "jogo passivo" por parte do árbitro onde o mesmo conta os últimos 5s.



10. Lances Livres após uma falta em ato de lançamento

1 lance livre. 2 lances livres se a falta for cometida atrás do arco.

11. Limite de faltas por equipa

6 faltas por equipa.

12. Penalidade pela 7ª, 8ª e 9ª falta de equipa

2 lances livres.

13. Penalidade a partir da 10ª falta (incluída)

2 lances livres + posse de bola.

14. Penalidade por falta técnica

1 lance livre e o jogo segue na posse da equipa que a tinha no momento em que foi apitada a falta.

15. Penalidade por falta antidesportiva

1.ª FAD ao jogador são 2 LL (excepto se 10.ª falta da equipa ou mais). 2.ª FAD ao jogador são 2 LL + "check ball" (posse de bola). Conta como 2 faltas para efeitos de contabilização de faltas de equipa.

16. Penalidade por falta desqualificante

2 LL + posse de bola. Conta como 2 faltas para efeitos de contabilização de faltas de equipa.

***Um jogador desqualificado é automaticamente excluído da competição.**

17. Posse de bola após cesto

Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área restritiva.

18. Posse de bola após "bola morta"

A equipa que defende deve fazer o "check ball" fora do arco (área frontal ao cesto).



19. Posse de bola após ressalto defensivo ou roubo de bola

A bola deve ser driblada ou passada para fora do arco.

20. Posse de bola após situação de bola presa

Posse de bola para a equipa que estava a defender.

21. Substituições

Em situações de "bola morta" antes de fazer o "check ball". O substituto pode entrar em campo após o seu colega sair e estabelecer contacto físico com ele após a linha final oposta ao cesto. As substituições não requerem intervenção direta dos árbitros ou oficiais de mesa.



Grupo A	
1	GBA
2	Harlem Globetrotters
3	Rabolhos

Grupo B	
1	Canelas Fc
2	The farmers
3	T.F

Grupo C	
1	Quintal e o resto
2	A dama e os vagabundos
3	Lançadores de tijolos

Grupo D	
1	Joga di bola
2	Henrico
3	Elite 4

Grupo E	
1	esquiletes
2	Hoopin Balloones
3	Jácinto cesto

Grupo F	
1	baby oil
2	Chicken Nuggets
3	MVT

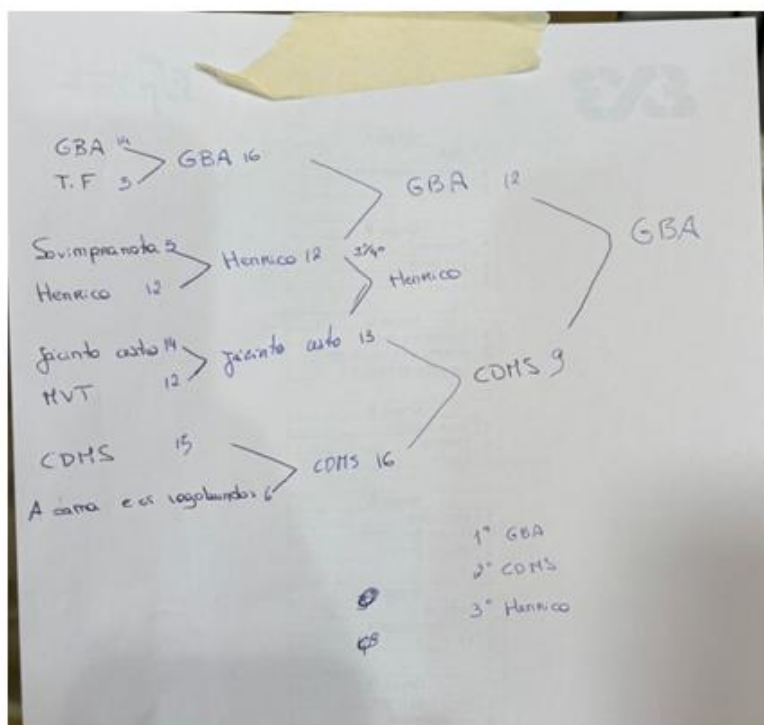
Grupo G	
1	Michi e os ursos
2	sovimpranota
3	Gangue do Ice Tea

Grupo H	
1	Pepitos
2	CDMS
3	Dj oxy



Calendário de Jogos

Hora	Campo	Grupo	Jogo
09h20	1	A	Rabolhos X Harlem Globetrotters
09h20	2	B	T.F X The farmers
09h20	3	C	Lançadores de tijolos X A dama e os vagabundos
09h20	4	D	Henrico X Elite 4
09h40	1	A	GBA X Rabolhos
09h40	2	B	Canelas Fc X T.F
09h40	3	C	Quintal e o resto X Lançadores de Tijolos
09h40	4	D	Jogo di bola X Henrico
10h00	1	E	Jácinto cesto X Hoopin Balloonies
10h00	2	F	MVT X Chicken Nuggets
10h00	3	G	Gangue do Ice Tea X sovimpranota
10h00	4	H	Dj oxy X CDMS
10h20	1	E	Esquiletes X Jácinto cesto
10h20	2	F	Baby oil X MVT
10h20	3	G	Michi e os ursos X Gangue do Ice Tea
10h20	4	H	Pepitos X Dj oxy
10h40	1	A	Harlem Globetrotters X GBA
10h40	2	B	The farmers X Canelas FC
10h40	3	C	A dama e os vagabundos X Quintal e o resto
10h40	4	D	Elite 4 X Joga di bola
11h00	1	E	Hoopin Balloonies X esquiletes
11h00	2	F	Chicken Nuggets X baby oil
11h00	3	G	Sovimpranota X Michi e os ursos
11h00	4	H	CDMS X Pepitos





FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE BASQUETEBOL
FIBA 3X3
FOLHA DE JOGO



Equipa A _____

Equipa B _____

Competição _____		Data _____		Árbitros #1 _____				
Escalação _____				#2 _____				
Jogo Nr. _____		Hora _____		Campo _____				
Equipa A				Marcha do Resultado				
Time out ☐	Faltas de equipa			A	B	A	B	
	1	2	3	4	5	6	13	13
	7	8	9				14	14
	10+						15	15
Jogadores		Nr.	Antidesportiva		4	4	16	16
			1	2	5	5	17	17
					6	6	18	18
					7	7	19	19
					8	8	20	20
					9	9	21	21
					10	10	22	22
					11	11	23	23
					12	12		
Equipa B				Resultado (Tempo regulamentar) A _____ B _____				
Time out ☐	Faltas de equipa			Resultado (Prolongamento) A _____ B _____				
	1	2	3	4	5	6		
	7	8	9					
	10+							
Jogadores		Nr.	Antidesportiva		Assinatura do Oficial			
			1	2	_____			
Marcador _____				Protesto do jogo: ☐ Sim				
Cronómetro _____				Nome da equipa: _____				
Operador 12" _____				(Assinatura do representante da equipa)				

Caracterização da Turma

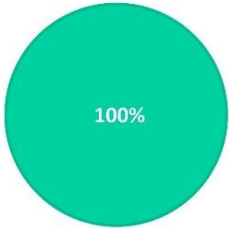


Professor Estagiário: Pedro Martins
Professor Cooperante:

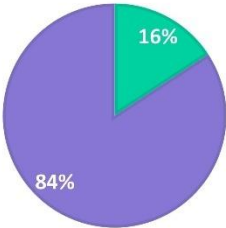


DADOS DEMOGRÁFICOS

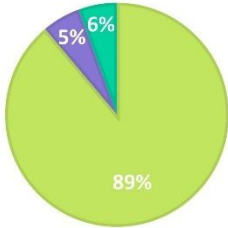
IDADE
■ 16

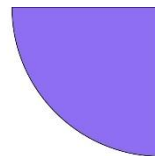
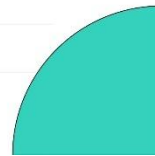
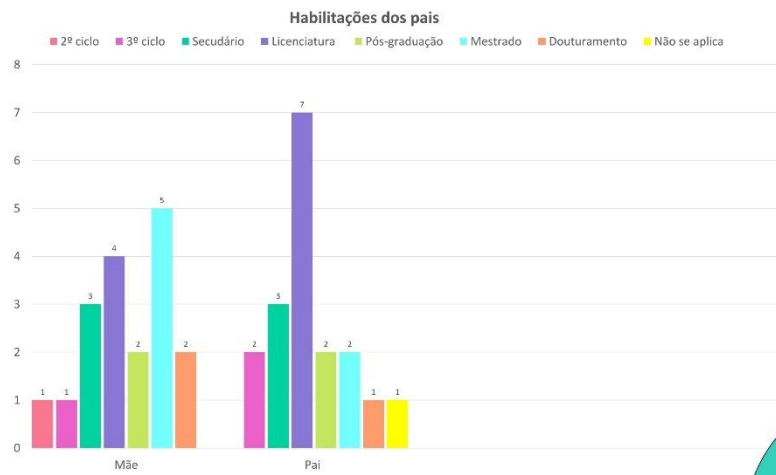
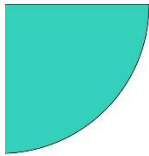


GÉNERO
■ Masculino ■ Feminino



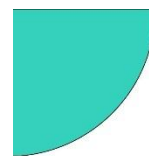
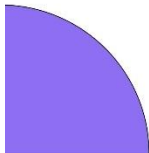
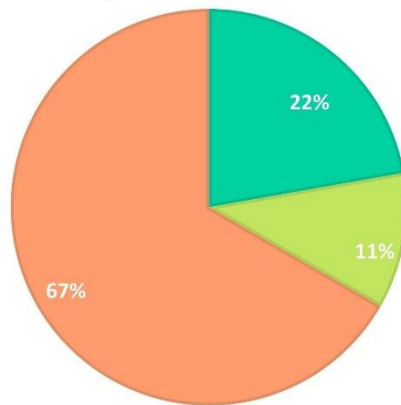
CONCELHO
■ Funchal ■ Câmara de Lobos ■ Santa Cruz





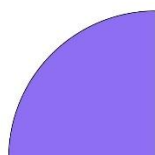
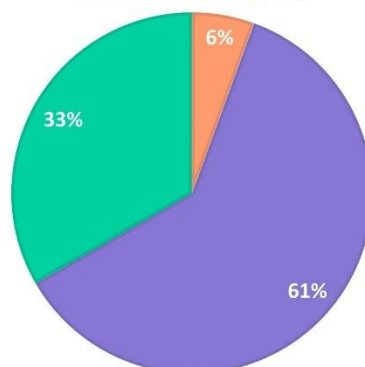
Qual a tua opinião sobre a Escola?

■ Gosto Bastante ■ Não gosto lá muito ■ É-me indiferente ■ Não gosto nada



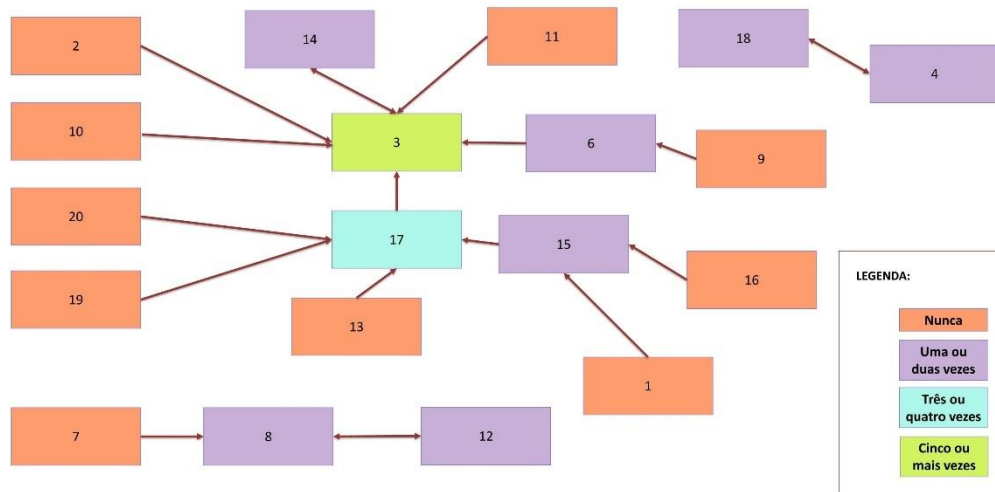
Globalmente, na escola consideras-te um aluno...

■ Muito Bom ■ Bom ■ Médio

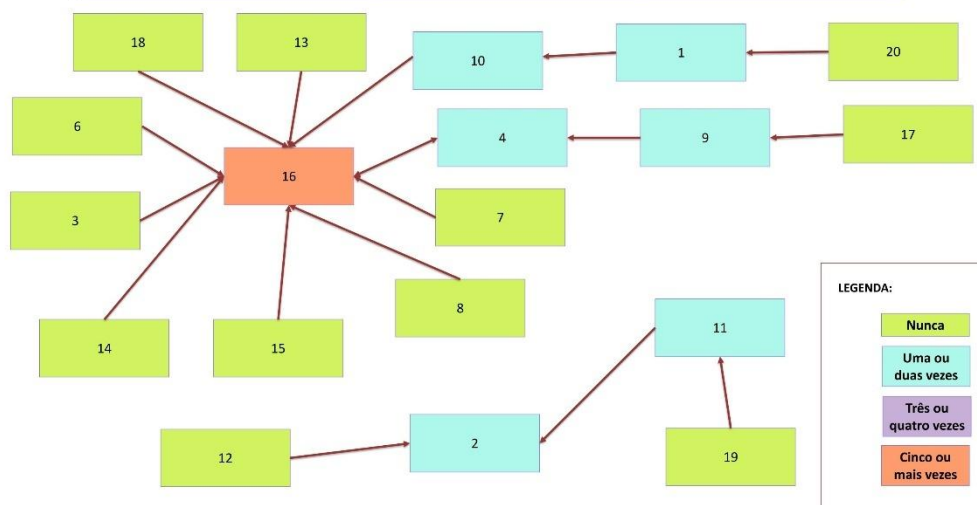


DINÂMICA DE GRUPO

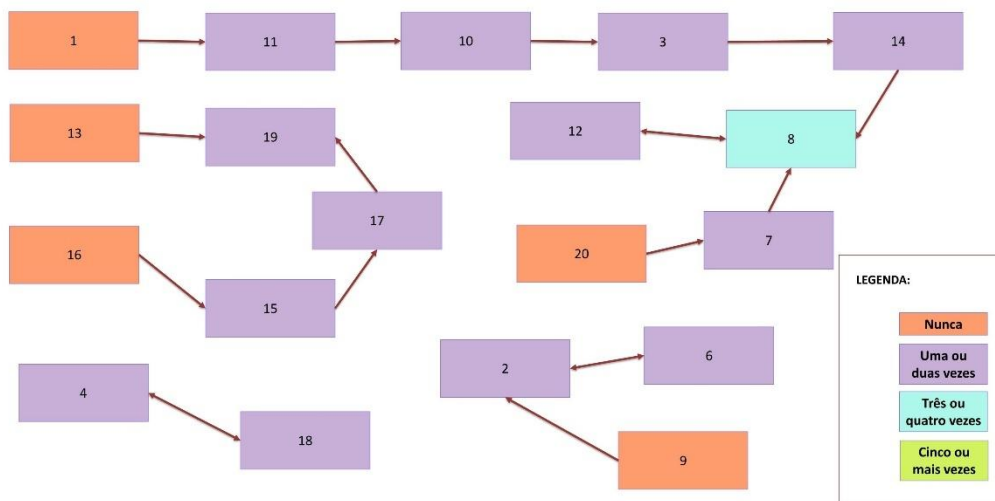
1. Preferência para fazer um trabalho de grupo



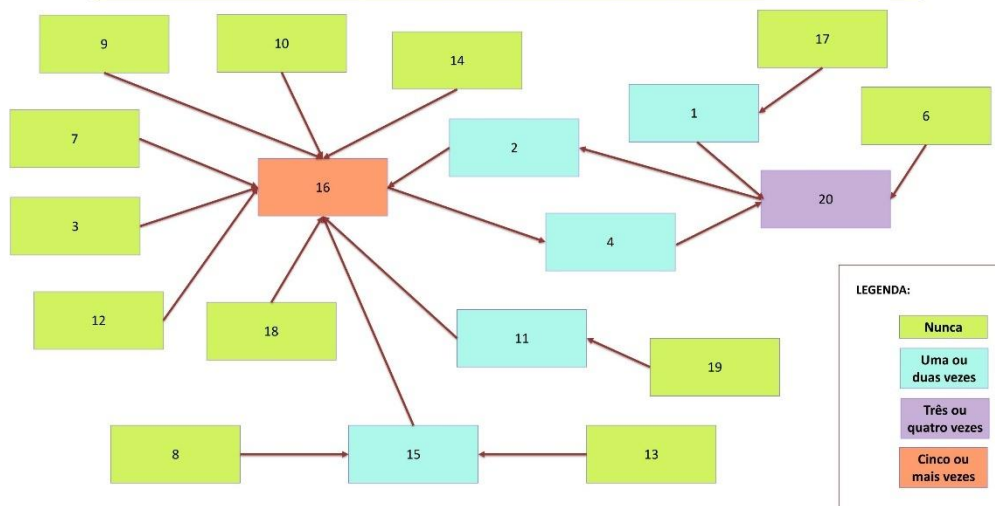
2. Exclusão para fazer um trabalho de grupo



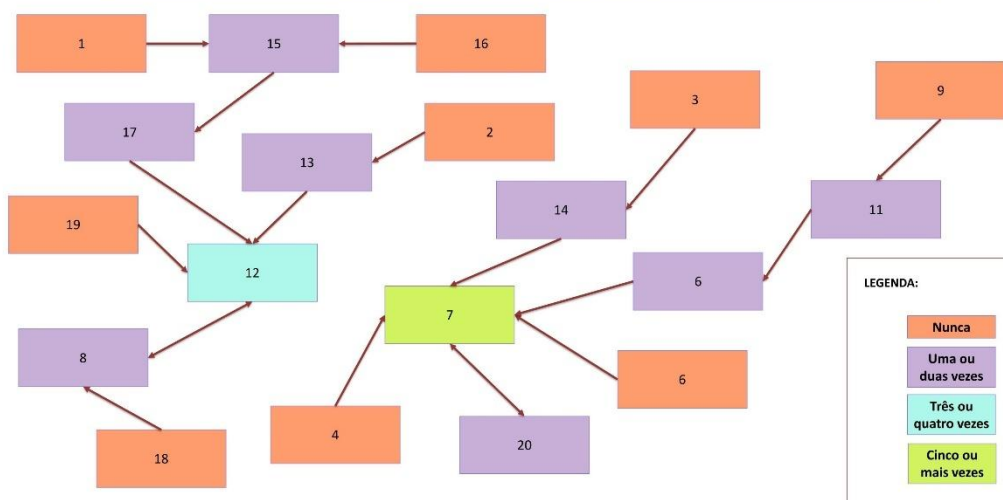
3. Preferência para convidar para uma festa de anos

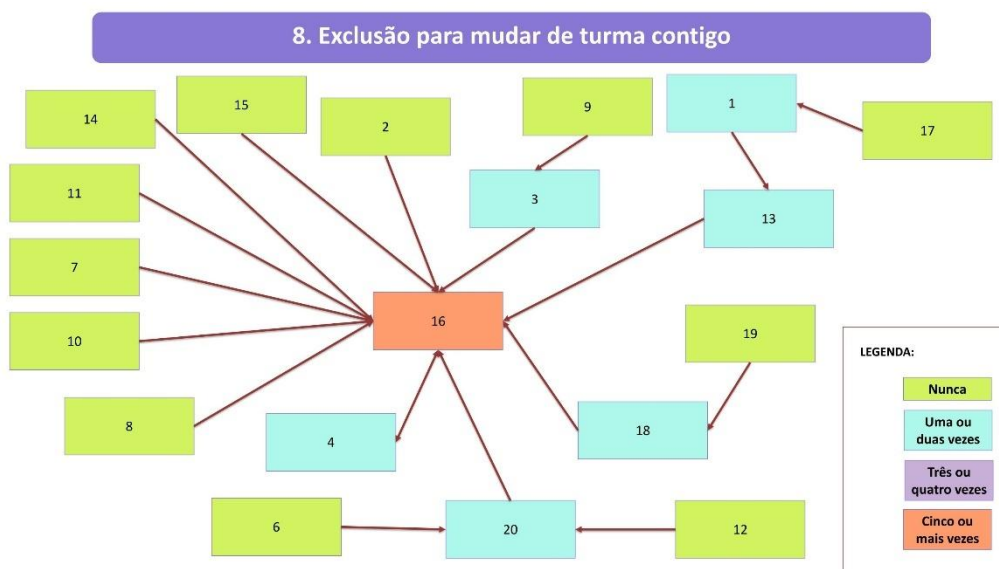
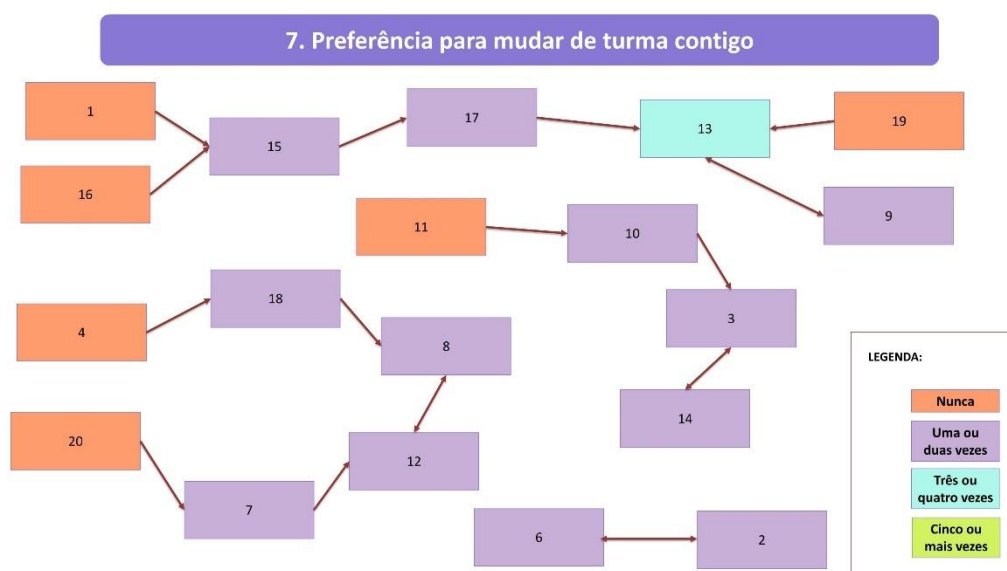
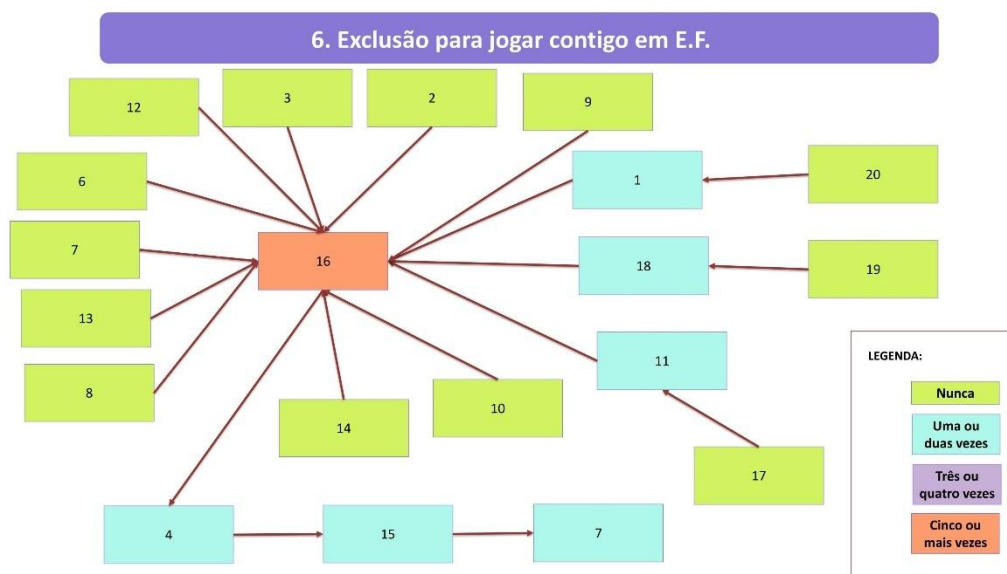


4. Exclusão para convidar para uma festa de anos



5. Preferência para jogar contigo em E.F.







UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Informações para o Acantonamento (16 e 17 de maio)

Índice

Material de responsabilidade individual de cada aluno	2
Regras a cumprir.....	3
Cronograma de atividades	5

Contactos dos professores:

- 11º14 – Prof. Estagiário Pedro Martins - 965639193
- 11º15 – Prof.ª Estagiária Eduarda Freitas – 927843082
- 12º11 – Prof. Estagiário
- 12º12 – Prof. Estagiário
- Turmas Todas - Prof.

Material de responsabilidade individual de cada aluno:

- Garrafa de água;
- Boné;
- Protetor Solar;
- Roupa confortável e desportiva (mínimo 2 mudas de roupa);
- Pijama;
- Toalha de banho;
- Saco cama;
- Tapete/Colchão (opcional, embora aconselhado);
- Produtos de higiene pessoal (ex: Pasta de dentes, Escova de dentes, Desodorizante, 2 pacotes (mínimo) de lenços de papel e/ou toalhetas);
- Calçado adequado;
- *Tupperware*;
- Talheres;
- Copo;
- *Power bank* (caso tenha);

*Aconselhamos que os alunos levem um casaco quente, uma vez que durante a noite a temperatura é tendencialmente mais baixa do que estão acostumados.

NOTA:

- Cada aluno deverá levar o seu lanche para ambos os dias;

Regras a cumprir:

1. Segurança e Responsabilidade

- Nunca permanecer sozinho; deslocar-se sempre acompanhado (**Mínimo 2 pessoas**).
- Seguir as orientações e ordens dos responsáveis.
- Permanecer dentro da área estabelecida.
- Definir um ponto de encontro em caso de separação (**Casa**)
- Cada grupo deve ter pelo menos um telemóvel e um apito para emergências.

2. Respeito e Convivência

- Tratar todos com respeito, evitando conflitos e promovendo o diálogo.
- Não invadir o espaço pessoal
- Evitar barulho excessivo, especialmente durante o período de descanso (00:00 – 08:00).
- Jogo justo nas atividades.
- Cumprir horários estabelecidos para evitar atrasos e desencontros.
- Não utilizar palavrões; caso ocorra, a penalização será de 5 flexões.

3. Cuidados com o Ambiente

- Não deitar lixo no chão; manter o espaço limpo e organizado.
- Manter a casa de banho higienizada/casas após o uso;
- Não retirar plantas nem mexer em animais selvagens.
- Em caso de encontrar animais, não os perturbar nem tocar sem autorização ou supervisão.

4. Normas para Alimentação e Convívio

- Cumprir os turnos de alimentação conforme organizados por turma.
- Cada pessoa é responsável por limpar o que utilizar.
- É proibido o uso de telemóveis à mesa e na casa de banho.

5. **Normas Específicas de Acantonamento**

- Ninguém faz fogueiras.
- Utilizar vestuário adequado para a atividade.
- Caso haja alergias ou condições médicas relevantes, informar previamente os professores.
- Não pisar sacos de cama nem perturbar o descanso dos colegas. (Hora sagrada: 00h00 - 08h00)
- Não levar bebidas alcoólicas nem armas brancas.

6. **Liderança e Organização**

- Ser pontual em todas as atividades.
- Caso se pretenda sair do espaço comum, deve-se notificar os responsáveis.

Cronograma de atividades:

Data	Hora	Atividade	Recursos	Responsável
16 de maio	15.00	Saída da	Autocarro	Professores
	16.00	Chegada ao Montado do Pereiro		
	16.15 às 17.00	Familiarização do espaço	-	Professores
	17.00 às 17.15	Lanche	-	Alunos
	17.15 às 19.15	1ª Atividade Jogo das Bandeiras	Duas bandeiras e balões de água	12º12
	19.15 às 20.45	2ª Atividade Jogos de Feira	2 garrações, 2 esponjas, 1 marcador, 1 fio de costura, 1 caneta, 1 garrafa, 1 corda, 2 taças, água, farinha, doces e balões	12º11
	21.00	Jantar	Esparguete à Bolonesa	Professores
	22.30 às 23.30	3ª Atividade Fogo Concelho	-	Alunos
	00.00	Recolher	-	Professores
17 de maio	8.30	Pequeno Almoço	Sandes, Barra de Cereais, Fruta e Sumos	Professores
	9.00 às 10.30	4ª Atividade Caminhada	Mapa	11º15
	10.30 às 10.45	Lanche	-	Alunos
	10.45 às 12.15	5ª Atividade <i>Geocaching</i>	Mapas, Puzzles, Esculturas, Enigmas e Pistas	11º14
	12.30	Convívio/Almoço Partilhado com os Familiares	Massa de Atum e comes e bebes dos pais	Professores e Familiares
	14.30	Saída do Montado do Pereiro	-	Familiares

AUTORIZAÇÃO PARA O ACANTONAMENTO DE 16 E 17 DE MAIO

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da disciplina de Educação Física, será realizado um Acantonamento promovido pelos professores estagiários dos núcleos de estágio da UC e da UMa, com a colaboração dos respetivos orientadores. Esta atividade destina-se às quatro turmas envolvidas neste processo, nomeadamente,

O evento referido realizar-se-á no Montado do Pereiro de 16 para 17 de maio e terá um custo de 8€, valor que engloba despesas de alimentação, transporte de ida e a realização de diversas atividades. Referimos que o acantonamento é voluntário e que os alunos participarão se assim o pretenderem.

No último dia de dinamização da atividade, 17 de maio, **convidamos os encarregados de educação e familiares** a juntarem-se para um **almoço partilhado** no mesmo local. Cada família deverá trazer comida/snacks para partilhar. Consideramos que terá um valor social e emocional adicional imprescindível aos alunos.

Após o almoço, os alunos regressarão com os respetivos familiares, dispensando assim a necessidade de transporte adicional e custos associados.



Posto isto,

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, da turma _____, ☐ autorizo ☐ não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no acantonamento descrito, comprometendo-me a assegurar o pagamento do valor de 8€.

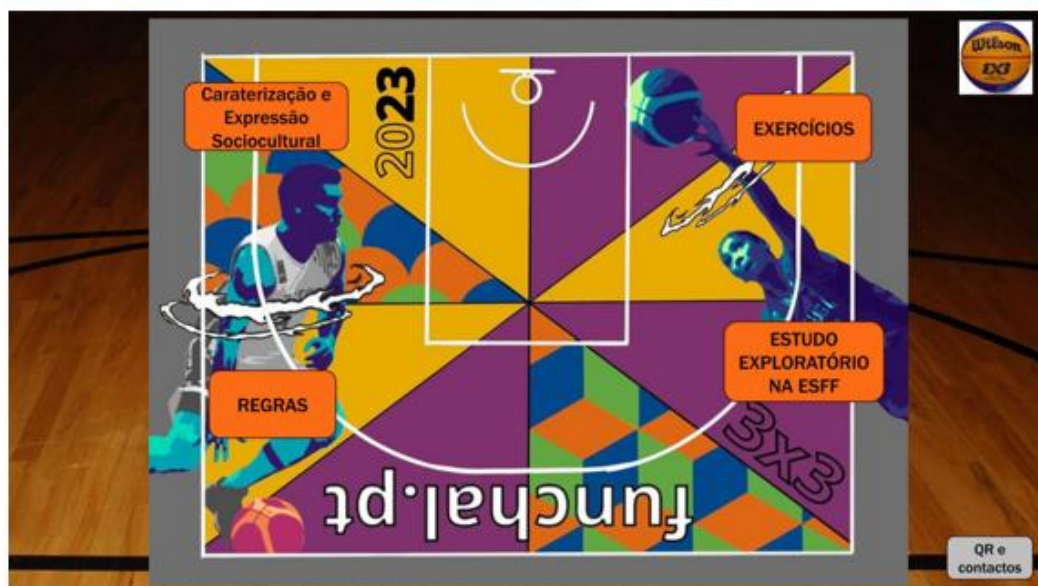
Indico ainda que no dia do almoço partilhado:

☐ Comparecerei e levarei o(a) aluno(a) de regresso, sendo que acompanhar-me-ão mais _____ pessoas, sobrando _____ lugares.

☐ Não poderei comparecer, necessitando de outras soluções para o regresso do(a) aluno(a).

Assinatura do Encarregado de Educação:

Data: ____ / ____ / ____



Caraterização e Expressão Sociocultural



O 3x3 nasceu do *streetball*, praticado desde os primórdios do basquetebol em quintais, parques e ruas, sem regras fixas. O Rucker Park, no Harlem, Nova York, é considerado a meca do *streetball*, onde Holcombe Rucker iniciou, em 1946, torneios de verão que deram origem à liga de *streetball* com regras próprias (Snoj, 2021).



Caraterização e Expressão Sociocultural



O 3x3 nasceu do *streetball*, praticado desde os primórdios do basquetebol em quintais, parques e ruas, sem regras fixas. O Rucker Park, no Harlem, Nova York, é considerado a meca do *streetball*, onde Holcombe Rucker iniciou, em 1946, torneios de verão que deram origem à liga de *streetball* com regras próprias (Snoj, 2021).



Caraterização e Expressão Sociocultural



O *streetball* ganhou visibilidade quando estrelas da NBA como Kobe Bryant, começaram a aparecer e a participar nos jogos informais. A FIBA estrutura o 3x3 no final dos anos 2000, sistematizando regras universais em 2007. Organizou, posteriormente, o primeiro evento oficial em 2010. Em 2020, o 3x3 estreou nos Jogos Olímpicos, consolidando-se como uma plataforma global para promover o basquetebol (Snoj, 2021; Brasil & Ribeiro, 2020)



Caraterização e Expressão Sociocultural



O Circuito Nacional 3x3 contou com a participação de 4.755 jogadores, que formaram 1.294 equipas e disputaram 2.418 jogos em 2023.

A seleção feminina de 3x3 ficaram em 3º lugar na XVIII edição dos jogos do Mediterrâneo, em 2018, perderam a semifinal por 1 contra França e o no jogo de 3º e 4º ganharam a Sérvia por 1. As Sub 15 Femininas, neste mesmo ano, ficaram em terceiro lugar nos XI jogos TPLP.

Desde a época 2014/2015 a Federação em parceria com o desporto escolar criou um projeto que se chama basquetebol 3x3 nas escolas, que é o culminar do campeonato nacional escolar.



BANCO DE EXERCÍCIOS



COMPLEXIDADE

Nº1

Nº2

Nº3

Nº4

Nº5

Nº6

Nº7

Nº8

Nº9

Nº10

Nº11

Nº12

Nº13

Nº14

Nº15

Nº16

Nº17

Nº18

Nº19

Nº20

Nº21

Nº22

Nº23

Nº24

Nº25

Nº26

Nº27

Nº28

Nº29

Nº30

Nº31

Nº32

Nº33

DRIBLE

LANÇAMENTO

PASSE

ATAQUE

DEFESA

LEGENDA

LEGENDA DO BANCO



Símbolo	Legenda
	Cones
	Bola de basquetebol
	Passe
	Movimentação do aluno sem bola
	Aluno em progressão em drible
	Lançamento ao cesto
	Aluno atacante
	Aluno defensor
	Aluno atacante com bola

Nº1

BANCO DE EXERCÍCIOS



Jogo do ladrão 1x1

Este exercício consiste num 1x1 onde ambos os alunos tentam interceptar a bola do adversário.

Variantes: Delimitar zonas no campo mais restritas; Variar a mão de drible; Intercalar mudanças de direção; Assim que o defesa adquirir a bola se permanecer a driblar com as duas bolas, ganha um ponto extra;

Aprendizagens Essenciais

4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.

4.4.1 Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

REGRAS



REGRAS BASE
(FIBA)

REGRAS POR NÍVEIS
DE APRENDIZAGEM

CIRCUITO NACIONAL

EX3



REGRAS BASE (FIBA)



1.	Campo e bola O campo tem 15m (largura) e 11m (comprimento). A bola oficial de 3x3 deve ser utilizada em todos os escalões.
2.	Lista de jogadores 4 jogadores (3+1 substituto).
3.	Árbitro(s) Até 2 árbitros.
4.	Oficiais de mesa Até 3 oficiais (marcador, cronometrista e operador 12").
5.	Descontos de tempo 1 por equipa e 2 descontos de tempo da TV (se houver). Na primeira "bola morta" depois dos 6:59 e 3:59. Duração de 3" segundos.
6.	Posse de bola inicial Moeda ao ar.
7.	Pontuação 1 ponto e 2 pontos, se marcado atrás do arco.
8.	Duração do jogo e limite de pontos 1x10 minutos de tempo de jogo, estando este limitado a 21 pontos (aplicável apenas no tempo de jogo regular)

REGRAS BASE (FIBA)



9.	Prolongamento A primeira equipa a marcar 2 pontos ganha o jogo.
10.	Tempo de ataque 12 segundos.
11.	Lances livres após uma falta em ato de lançamento 1 lance livre. 2 lances livres se a falta for cometida atrás do arco.
12.	Limite de faltas por equipa 6 faltas por equipa.
13.	Penalidade pela 7ª, 8ª e 9ª falta de equipa 2 lances livres.
14.	Penalidade a partir da 10ª falta (incluída) 2 lances livres + posse de bola.
15.	Penalidade por falta técnica 1.ª FAD ao jogador são 2 LL (excepto se 10.ª falta da equipa ou mais). 2.ª FAD ao jogador são 2 LL + "check ball" (posse de bola). Conta como 2 faltas para efeitos de contabilização de faltas de equipa.
16.	Penalidade por falta antidesportiva 1x10 minutos de tempo de jogo, estando este limitado a 21 pontos (aplicável apenas no tempo de jogo regular)

REGRAS BASE (FIBA)



17.	Penalidade por falta desqualificante 2 LL + posse de bola. Conta como 2 faltas para efeitos de contabilização de faltas de equipa.
18.	Posse de bola após cesto A equipa que sofre cesto pode seguir jogo normal mal a bola passa a rede. A bola deve ser driblada ou passada para fora do arco. Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área do semicírculo
19.	Posse de bola após "bola morta" A equipa que defende deve fazer o "check ball" fora do arco (área frontal ao cesto).
20.	Posse de bola após ressalto defensivo ou roubo de bola A bola deve ser driblada ou passada para fora do arco.
21.	Posse de bola após situação de bola presa Posse de bola para a equipa que estava a defender
22.	Substituições Em situações de "bola morta" antes de fazer o "check ball". O substituto pode entrar em campo após o seu colega sair e estabelecer contacto físico com ele após a linha final oposta ao cesto. As substituições não requerem intervenção direta dos árbitros ou oficiais de mesa.

REGRAS BASE (FIBA)



Diferenças entre o molde FIBA e 3x3 Escolas

10.	Tempo de ataque 12 segundos.	Tempo de ataque Não controlado mas com indicação de "jogo passivo" por parte do árbitro onde o mesmo conta os últimos 5s.
18.	Posse de bola após cesto Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área do semicírculo.	Posse de bola após cesto Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área restritiva.



NÍVEIS		INTRODUTÓRIO
1.	Bola	A bola de tamanho 6.
2.	Posse de bola inicial	Moeda ao ar ou bola ao ar.
3.	Duração do jogo	Tempo de jogo reduzido para 7 minutos.
4.	Limite de pontos	Não existe pontuação limite, a pontuação é definida com o terminar do tempo.
5.	Faltas de equipa	Não deve ser feita a contagem das faltas de equipa.
6.	Penalizações das faltas cometidas	Apenas as faltas em situação de lançamento dão direito a situação de lance-livre.
7.	Recomeço do jogo pós cesto	O recomeço dá-se com reposição da bola fora.
8.	Ação dos defensores	Os defensores apenas podem interferir na bola durante os passes ou lançamentos.
9.	Tempo de Ataque	Ataque sem tempo controlado.

NÍVEIS		ELEMENTAR
1.	Bola	A bola oficial de 3x3.
2.	Posse de bola inicial	Bola ao ar.
3.	Duração do jogo	Tempo de jogo de 10 minutos, com paragens de cronómetro.
4.	Limite de pontos	Término do jogo no final do tempo estipulado ou anterior caso alguma das equipas alcance os 21 pontos.
5.	Faltas de equipa	Devem ser contabilizadas as faltas de equipa.
6.	Penalizações das faltas cometidas	Apenas as faltas em situação de lançamento dão direito a lances-livres.
7.	Recomeço do jogo pós cesto	O recomeço dá-se com reposição da bola fora ou então a partir do drible ou passe sem sair de campo.
8.	Ação dos defensores	Os defensores apenas podem interferir na bola durante os passes ou lançamentos ou podem interferir em todos os momentos na bola.
9.	Tempo de Ataque	Ataque sem tempo controlado.

NÍVEIS		AVANÇADO	
1.	Bola	A bola oficial de 3x3.	
2.	Posse de bola inicial	Bola ao ar.	
3.	Duração do jogo	Tempo de jogo de 10 minutos, com paragens de cronômetro ou de 10 minutos sem paragens.	
4.	Limite de pontos	Término do jogo no final do tempo estipulado ou anterior caso alguma das equipas alcance os 21 pontos.	
5.	Faltas de equipa	Devem ser contabilizadas as faltas de equipa.	
6.	Penalizações das faltas cometidas	Apenas as faltas em situação de lançamento dão direito a lances-livres (no modelo oficial das penalizações).	
7.	Recomeço do jogo pós cesto	O recomeço dá-se a partir do drible ou passe sem sair de campo.	
8.	Ação dos defensores	Os defensores apenas podem interferir em todos os momentos na bola.	
9.	Tempo de Ataque	Ataque com tempo controlado de 12s.	

ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESFF

Amostra

- 34 alunos (17,65% Masc. e 82,35% Fem.)
- As idades dos mesmos compreendiam os 16 e 17 anos
- O nível de proficiência compreendia o Introdutório e o Elementar



ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESFF



Metodologia

- Cada aluno realizou um total de 30 min basquetebol 3x3 e 30 min basquetebol 5x5 (60 minutos no total).
- Cada jogo foi realizado em 10 min com intervalo de 6 min.
- Foram recolhidos os dados através de gravação e análise do jogo através do instrumento criado no Lince e GSEQ;
- Utilização do smartwatch para recolha do nº de passos e FC;
- Utilização de questionários para avaliação da motivação, grau de satisfação e perceção de esforço;







ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESFF



Tratamento estatístico

- Verificou-se primeiramente a normalidade das distribuições das variáveis utilizando o teste de Shapiro-Wilk.
- Foram seleccionados os testes paramétricos (Paired-Sample T test) ou não paramétricos (Wilcoxon Signed-Rank Test).
- Todas as análises foram efectuadas no software IBMSPSS Statistics 28.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).



ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESFF



Variáveis	3x3	5x5
Passos	812,5	772
Estimativa da distância percorrida (~90cm a 150cm por passada)	730m a 1218m	695m a 1158m
Interações	52,29	41,76
Gosto (Escala de 1 a 10)	7,4	7,6
Percepção de Esforço (Escala de Borg 1 a 10)	6,76	7,7

ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESFF



Passos - 3x3	
Por aluno	Média
10 min	+66,2
Ao fim de uma aula	+198,6
Ao fim de uma semana	+397,2
Ao fim de um mês	+1588,8

Interações - 3x3	
Por aluno	Média
10 min	+10,53
Ao fim de uma aula	+31,59
Ao fim de uma semana	+63,18
Ao fim de um mês	+252,72

Freitas, E., Martins, P., Lopes, H., Nóbrega, M. & Martins, F. (2025). O Basquetebol 3x3: Regras e Desafios ajustados às Capacidades dos Alunos. In H. Antunes, R. Ornelas, H. Lopes, C. Fernando, A. Rodrigues, A. L. Correia, C. França, & É. Gouveia (Coords.), Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025. (pp. 254 – 262) Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-9230-11-8.

Martins, P., Freitas, E., Martins, F. Nóbrega, M. & Lopes, H. (2025). A Construção de uma Ferramenta Didático-Pedagógica: Banco de Exercícios Interativo para o Ensino do Basquetebol. In H. Antunes, R. Ornelas, H. Lopes, C. Fernando, A. Rodrigues, A. L. Correia, C. França, & É. Gouveia (Coords.), Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025. (pp. 263 – 270) Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-9230-11-8.

Freitas, E., Martins, P., Martins, F., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2025). Basquetebol 3x3 vs 5x5 na Escola – Estudo Exploratório e Operacionalização. In Gouveia, É., Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Martins, F., Correia, A. & Lopes, H. (Coord.). Educação Física e Qualidade de Vida. (pp. 159 – 170) Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-9230-12-5.

BASQUETEBOL 3X3 VS 5X5 NA ESCOLA

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Prof.ª Estagiária Eduarda Freitas / Prof.º Estagiário Pedro Martins



ÍNDICE

- Basquetebol na Educação Física
- O Basquetebol como Ferramenta Pedagógica
- Caracterização do Basquetebol 3x3
- Estudo Exploratório
- Basquetebol 3x3 - Instrumento



BASQUETEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA



Basquetebol é o segundo jogo desportivo mais popular do Mundo. (Mocanu e Morariu, 2024)

Modalidade adaptável a diversos espaços (DiFiori et al., 2018)

Melhoria das interações sociais, níveis moderados a elevados de AF e incidência baixa de lesões (DiFiori et al., 2018)

Pode ser jogado de forma recreacional ou competitiva (DiFiori et al., 2018)

Atividade curricular e extracurricular (Mocanu e Morariu, 2024)

A existência de campos de basquetebol e outras instalações nas áreas abertas aos alunos pode ser uma solução para reduzir o sedentarismo, sendo que 50 % dos casos se enquadram nesta categoria (Black et al., 2015).

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS



Existência de um objeto de jogo; Um terreno de jogo estandardizado; Um alvo a atacar ou a defender; Companheiros que cooperam; Adversários; Um regulamento que é preciso respeitar (Bayer, 1994).



O basquetebol trata-se de um jogo desportivo coletivo de invasão, por ser um jogo de participação simultânea e de espaço comum (Prudente, 2006).



As principais variáveis dos JDC, são o papel desempenhado pelos jogadores e o domínio das dinâmicas de grupo, sugerindo um modelo simplificado $\Sigma t \gg \Sigma t'$ (Almada et al., 2008).

O BASQUETEBOL

Benefícios gerais:

- O basquetebol melhora a aptidão física geral, como eficiência cardiovascular, força muscular e coordenação, englobando a corrida, o salto e o lançamento.
- Contribui para o desenvolvimento da destreza motora fina e grossa.
- Exige decisões rápidas, envolvendo uma agilidade não só física como no processamento da informação.

(Zhang, 2024).



BASQUETEBOL 3x3

UMA ALTERNATIVA ESTRATÉGICA EM CONTEXTO ESCOLAR



Benefícios específicos:

- Promove a melhoria da condição física, através do aumento significativo da força, resistência e velocidade, especialmente em populações mais jovens, mediante acelerações, desacelerações e saltos sucessivos.
- A frequência cardíaca pode atingir os 163 bpm em média e um máximo de 200 bpm.
- Os níveis de lactato no 3x3, um indicador de esforço anaeróbico, são elevados, indicando maior envolvimento do sistema anaeróbico.

Yuzkovets et al., 2024

BASQUETEBOL 3x3

- Na vertente 3x3 existe um total de 8 participantes por jogo, 3 jogadores de campo e 1 suplente para cada equipa;
- É jogado em meio campo com apenas 1 tabela (15m x 11m);
- É jogado com a bola oficial Wilson 3x3.



BASQUETEBOL 3x3

- O 3x3 nasce do streetball, inicialmente jogado em quintas passando então para parques e ruas, sem regras fixas;
- Esta vertente ganhou a sua visibilidade quando algumas estrelas da NBA, como o Kobe Bryant, começaram a participar em jogos informais.



Rucker Park antes e depois

BASQUETEBOL 3x3



ESTUDO EXPLORATÓRIO



- Investigar diferenças na motivação, performance e carga (interna e externa) entre formatos de Basquetebol (3x3 vs. 5x5) no contexto escolar.
- Discutir os jogos reduzidos de Basquetebol como metodologia de ensino em Educação Física Escolar.



Estudo
Exploratório



34 participantes
(6 Rapazes e 28 Raparigas)



Nível Introdutório e
Elementar



3 jogos de 10 min Basquetebol 3x3
3 jogos de 10 min Basquetebol 5x5
30 min de intervalo entre jogos

METODOLOGIA



Smartwatch



Medição Manual da FC



Questionários



Câmara de Filmar



Foram recolhidos os seguintes dados:

- frequência cardíaca
- número de interações dos alunos com a bola
- motivação dos alunos pré e pós práticos
- número de tomadas de decisão (corretas e incorretas)
- sucesso e insucesso das ações
- percepção do esforço

ANÁLISE ESTATÍSTICA



01. Verificou-se primeiramente a normalidade das distribuições das variáveis utilizando o teste de Shapiro-Wilk.



02. Foram seleccionados os testes paramétricos (Paired-Sample T test) ou não paramétricos (Wilcoxon Signed-Rank Test).

03. Todas as análises foram efectuadas no software IBM SPSS Statistics 28.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).



RESULTADOS E DISCUSSÃO



Interações com bola 3x3	
Por Aluno	Média
10min	+11
Ao fim de uma aula (30min de prática)	+33
Ao fim de uma semana (2 aulas)	+66
Ao fim de um mês (4 semanas)	+264

Tomada de

- 3x3 - 17,14 ± 8,20
 - 5x5 - 12,48 ± 6,42
- $p \leq 0,001$

de 11
s a mais
10min.

+ 25%

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Sucesso (S):

- 3x3 - 15,03 ± 7,55
 - 5x5 - 11,29 ± 5,60
- $p \leq 0,001$

+ 37%

Motivação Pré atividade

- 3x3 - 6,88 ± 1,81
 - 5x5 - 6,76 ± 1,94
- Escala de 0-10

Motivação Pós atividade

- 3x3 - 7,26 ± 2,12
 - 5x5 - 7,35 ± 1,96
- Escala de 0-10

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Distância Percorrida /Passos	
Por Aluno	Passos
10min	+40
Ao fim de uma aula (30min de prática)	+120
Ao fim de uma semana (2 aulas)	+240
Ao fim de um mês (4 semanas)	+960

Passos:

- 3x3 - 812,5 ± 121,5
- 5x5 - 772,3 ± 294,2



3x3	5x5
812,5	772
1218m	695m a 1158m

(~90cm a 150cm por passada)

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Frequência Cardíaca (Antes e Depois):

- 3x3 - $99,37 \pm 19,30$ antes e $132,91 \pm 22,87$ depois
- 5x5 - $88,52 \pm 15,68$ antes e $128,16 \pm 24,89$ depois
 $p \leq 0,001$ antes e $p \leq 0,027$ depois.



O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

SÍNTESE



Basquetebol 3x3

Uma Alternativa Estratégica em Contexto Escolar



Professora Estagiária Eduarda Freitas
Professor Estagiário Pedro Martins

Ano Letivo 2024/2025

10. Anexos

Anexo 1 – Material em Uso, em stock e mobilizado para o Ginásio Central, respetivamente para a EF.

Modalidade	Tipo de material	Quantidade		
		Em uso	Entrada	Total
Andebol	Bolas oficiais H3	13		
	Elásticos de salto em altura c/ pesos	2		
Atletismo	Postes de salto em altura com escala	2		
	Fasquia de salto em altura em fibra	1		
	Barreiras telescópicas	8		
	Testemunhos	10		
	Bolas de arremesso	15		
Badminton	Raquetes	23		
	Volantes	52		
	Redes	3		
Basquetebol	Bolas oficiais	23		
	Redes para os aros da tabela	2		
Canoagem	Coletes salva-vidas	7		
Corfebol	Cestos/aros	6		
	Postes superiores em ferro	6		
Escalada	Baudriers	2		
	Descensores	2		
	Mosquetão	1		
	Corda	1		
Futebol	Bolas T 5	3		
Futsal	Bolas tamanho oficial (DE)	11		
Ginástica artística	Colchão de queda (4,00X2,00X0,50)	1		
	Caixa de magnésio	1		
Ginástica rítmica	Bolas nº 1,2,3	30		
	Cordas	28		
	Arcos	16		
Jogos tradicionais	Pares de andas em madeira	5		
	Sacas de sarapilheira	5		
	Corda de Tração	3		
	Pneus	4		
Orientação	Piões em madeira	3		
	Bússolas	9		
Patinagem	Pares de patins sem bota	25		
	Pares de patins com bota	30		
Rãguebi	Cintos + tiras de velcro	14		
	Bolas	10		
Ténis de campo	Bolas	3		
	Rede	1		
	Raquetas	44		
	Postes com mangas	2		
	Bolas	0		
Ténis de mesa	Raquetas	22		
	Redes	9		
	Separador para mesas	3		
	Mesas	6		
	Bolas de couro nº 5 (pavilhão)	29		
Voleibol	Bolas em couro sintético (exterior)	27		
	Proteção almofadada para postes	6		
	Varetas laterais da rede	2		
	Redes de exterior	2		
	Redes de Pavilhão	3		
	Andas em madeira	7		
Outras	Apito de metal	8		
	Apitos de plástico	4		
	Apito manual	2		
	Argolas em borracha	8		
	Kit de Bolas de Boccia c/ estojo	1		
	Kit Pickleball c/ 4 raq. 8 bolas e camp	1		
	Bolas de Pickleball	24		
	Raquetes de Pickleball	9		
	Bolas medicinais de 1 Kg	2		
	Bolas medicinais de 2 Kg	6		
	Bolas medicinais de 3 Kg	3		
	Bolas medicinais de 4 Kg	2		
	Coletes de treino	69	stock	
	Colunas de som portáteis	3		
	Cones de sinalização grandes	16		
	Cones de sinalização pequenos	92		
	Discos de sinalização em plástico	21		
	Discos de sinalização em borracha	11		
	Discos de Frisbee	17		
	Compressor elétrico	1		
	Cronómetros digitais	3		
	Fitas de identificação de jogadores	46		
	Placares de cortiça	2		
	Marcador de pontuação de jogo			
	Carro para transporte de bolas	2		
	Sacos para transporte de bolas em rede	12		
	Sacos de transporte de material DE	5		
	Volantes de Indica	1		

Modalidade	Tipo de material	Quantidade		
		Stock	Saida	Total
Andebol	Bolas H3 Borracha	8		
	Bolas Couro sintético T. 2	15		
Badminton	Caixas de volantes	18		
	Redes	3		
	Raquetes	24		
Basquetebol	Bolas nº 7	9		
	Conjuntos de 5 placas de faltas	1		
Futebol	Bolas T5	34		
Futsal	Bolas tamanho oficial	6		
Ginástica rítmica	Bolas nº 1,2,3	44		
	Cordas	4		
	Fitas com 6 m	25		
	Fitas 4 m	25		
	Massas	25		
	Bastões de ginástica	25		
Râguebi	Bolas T4	10		
Ténis de campo	Bolas	192		
	Raquetas	37		
	Bolas de esponja iniciação	24		
	Guia central para rede	1		
Ténis de mesa	Bolas	11		
	Raquetas	25		
	Redes	5		
	Separadores de mesa	8		
Voleibol	Bolas T5 oficiais Pavilhão	16		
	Postes	2		
	Rede	4		
Outras	Apitos manuais	8		
	Bolas de Fitball	5		
	Fitas de Identificação de jogadores	9		
	Coletes de identificação de jogadores	30		
	Conjunto Placas numeradas (1 a 18)	3		
	Estendal de roupa DE	1		
	Sacos de sarapilheira	5		
	Sacos de transporte de bolas	5		

Modalidade	Tipo de material	Quantidade			Total
		Uso	Ent	Sai	
Ginástica Aeróbica	Steps	12			
	Aparelhagem de som	1			
Ginástica artística	Bancos suecos	6			
	Barra. Fixa	1			
	Boque	2			
	Cavalo com arções	1			
	Coluna de som	4			
	Colchão de queda	1			
	Colchão queda (300x200x020)	3			
	Colchão queda (300.200.030)	2			
	Espelho fixo na parede	9			
	Espaldares em madeira	19			
	Minitrampolim de Elástico	1			
	Minitrampolim elástico aberto	1			
	Protecções das paralelas em esp.	4			
	Paralelas assimétricas	1			
	Plinto esponja (1,50x0,8x1,40); (1,05x0,55x1,40)	2			
	Plinto de 8 cx em madeira	2			
	Tapete artic (10,00x1,00x0,6)	2			
	Trave Olímpica	2			
	Trampolim Reuther	2			
	Tapete gin. Solo azul/amarelo	8			
	Praticável de ginástica rítmica	4			
	Mesas	3			
	Carro de colchões	1			
	Cadeira	1			
	Separadores de Campo	2			
	Sacos de Pancada pendurados	Clube			
	Tatami do Muay Tai	Clube			

Reflexão Final sobre as Experiências na Educação Física - Ano Letivo 24/25

O presente questionário tem como objetivo recolher a perceção dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo no âmbito da disciplina de Educação Física, assim como obter feedback específico sobre a participação em experiências extracurriculares, nomeadamente o acantonamento e a atividade de paintball.

Através deste instrumento pretende-se refletir sobre o impacto pedagógico das diferentes abordagens implementadas, bem como avaliar o nível de envolvimento, motivação e satisfação dos alunos face às propostas curriculares e complementares. Esta recolha de dados constitui um elemento essencial para a melhoria contínua da prática letiva, contribuindo para uma análise crítica e fundamentada da intervenção pedagógica realizada.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Email *

2. Nome *

Perceção Geral sobre as Atividades de Educação Física ao Longo do Ano

Esta secção visa recolher a perceção dos alunos sobre os conteúdos, metodologias e dinâmicas de aula abordadas ao longo do ano letivo na Educação Física. O objetivo é compreender o impacto das atividades desenvolvidas na motivação, participação e aprendizagem dos alunos.

3. Qual ou quais as matérias de ensino que mais gostaste de realizar este ano? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ginástica de Aparelhos
- ☐ Ginástica Rítmica
- ☐ Dança
- ☐ Ultimate Frisbee
- ☐ Rugby
- ☐ Futebol
- ☐ Orientação
- ☐ Badminton
- ☐ Ténis de Mesa
- ☐ Voleibol
- ☐ Outra: _____

4. Qual ou quais as matérias de ensino que sentiste que evoluíste mais? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ginástica de Aparelhos
- ☐ Ginástica Rítmica
- ☐ Dança
- ☐ Ultimate Frisbee
- ☐ Rugby
- ☐ Futebol
- ☐ Orientação
- ☐ Badminton
- ☐ Ténis de Mesa
- ☐ Voleibol
- ☐ Outra: _____

5. Das modalidades abordadas, qual ou quais as que gostarias de aprofundar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ginástica de Aparelhos
☐ Ginástica Rítmica
☐ Dança
☐ Ultimate Frisbee
☐ Tag Rugby
☐ Futebol
☐ Orientação
☐ Desportos de Raquete
☐ Voleibol
☐ Outra: _____

6. Das metodologias desenvolvidas ao longo das aulas diz quais as que gostaste mais: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Fitness Challenge Book	☐	☐	☐	☐	☐
Estações de Aptidão Física	☐	☐	☐	☐	☐
Competições (ex: torneios)	☐	☐	☐	☐	☐
Prémios	☐	☐	☐	☐	☐
Música nas aulas	☐	☐	☐	☐	☐
Aulas de Aeróbica	☐	☐	☐	☐	☐

7. Consideras que as metodologias utilizadas foram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito Motivadoras
☐ Motivadoras
☐ Razoáveis
☐ Pouco motivadoras
☐ Nada Motivadoras

8. Consideras que as aulas contribuíram para melhorares a tua condição física? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente

9. Consideras que as aulas contribuíram para melhorar o espírito de grupo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito
☐ Sim, de forma moderada
☐ Pouco
☐ Nada

10. Que sugestões darias para melhorar as aulas de Educação Física no futuro?

Participação no Acantonamento

11. Participaste na atividade do acantonamento realizada este ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Avançar para a pergunta 12*
☐ Não *Avançar para a pergunta 18*

Avaliação do Acantonamento

Esta secção procura avaliar a experiência dos alunos durante o acantonamento, em termos de organização, atividades propostas, espírito de grupo e impacto pessoal.

12. Como avalias a organização geral do acantonamento? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Boa
☐ Razoável
☐ Fraca
☐ Muito Fraca

13. Que influência consideras que os alunos tiveram na dinamização da atividade? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Elevada

14. Qual foi a tua atividade preferida no acantonamento? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Jogo das Bandeiras
☐ Jogos de Feira
☐ Caminhada
☐ GeoCaching/ Orientação
☐ Fogo Concelho

15. Consideras que o acantonamento contribuiu para melhorar o espírito de grupo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito
☐ Sim, de forma moderada
☐ Pouco
☐ Nada

16. Voltarias a participar numa atividade semelhante no futuro? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

17. Que sugestões darias para melhorar o acantonamento?

Participação na atividade de *paintball*

18. Irás participar na atividade de paintball no presente ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim *Avançar para a pergunta 19*

☐ Não

Expectativas em relação à atividade de Paintball

Esta última secção tem como objetivo principal obter a perceção e expectativas dos alunos relativamente à atividade de paintball, que ainda não foi realizada.

19. Tens interesse em participar na atividade de paintball? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. Já praticaste paintball anteriormente? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. O que esperas retirar da experiência do paintball? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Diversão
- ☐ Trabalho em equipa
- ☐ Adrenalina
- ☐ Espírito de Competição
- ☐ Superação Pessoal
- ☐ Tomada de Decisão
- ☐ Definição de Estratégias
- ☐ Outra: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

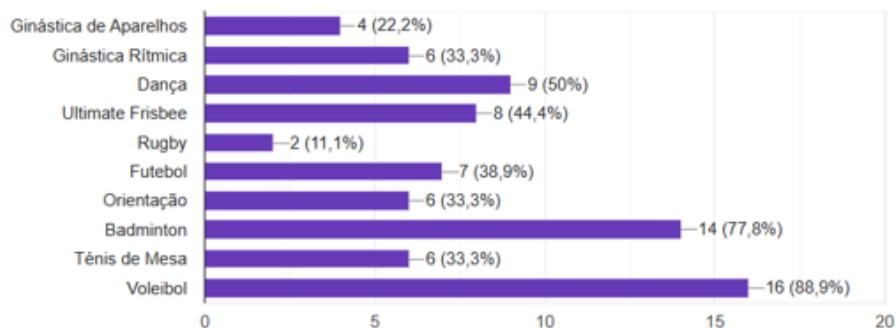
Google Formulários

Perceção Geral sobre as Atividades de Educação Física ao Longo do Ano

Qual ou quais as matérias de ensino que mais gostaste de realizar este ano?

[Copiar gráfico](#)

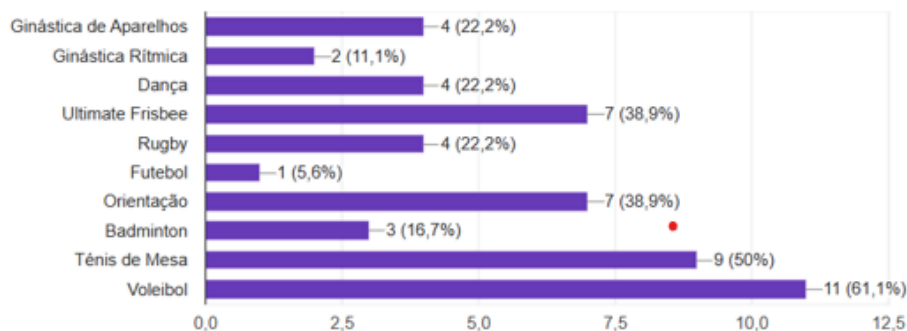
18 respostas



Qual ou quais as matérias de ensino que sentiste que evoluíste mais?

[Copiar gráfico](#)

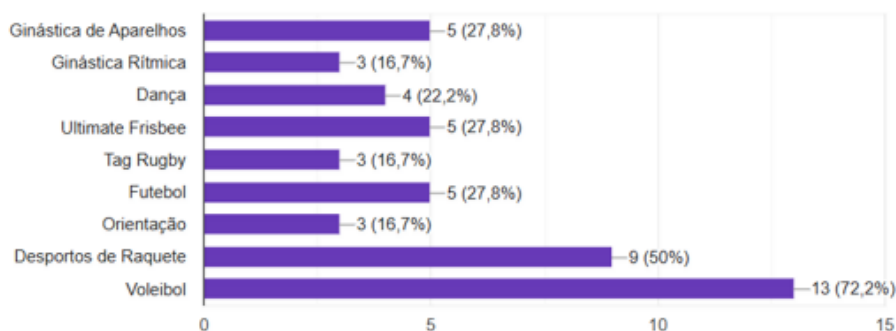
18 respostas



Das modalidades abordadas, qual ou quais as que gostarias de aprofundar?

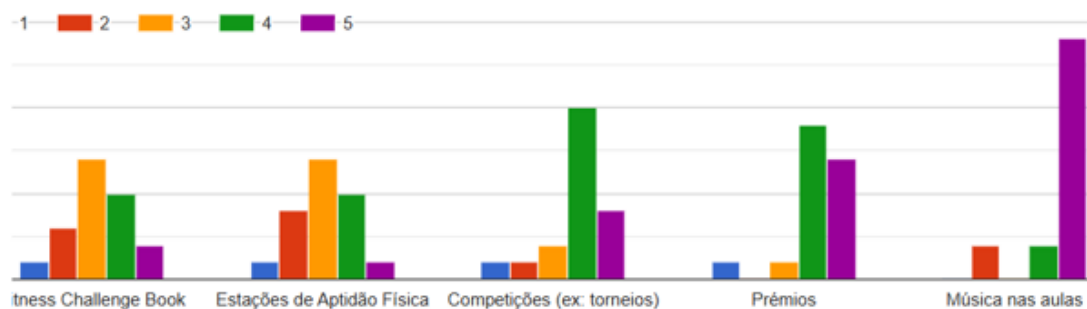
[Copiar gráfico](#)

18 respostas



Das metodologias desenvolvidas ao longo das aulas diz quais as que gostaste mais:

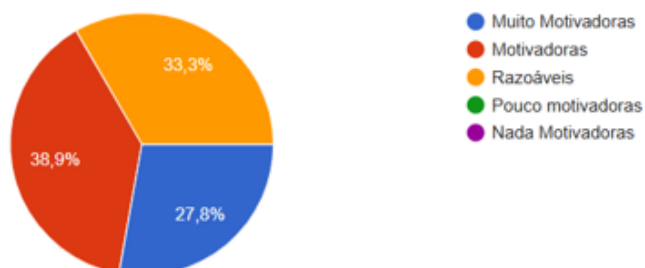
[Copiar gráfico](#)



Consideras que as metodologias utilizadas foram:

[Copiar gráfico](#)

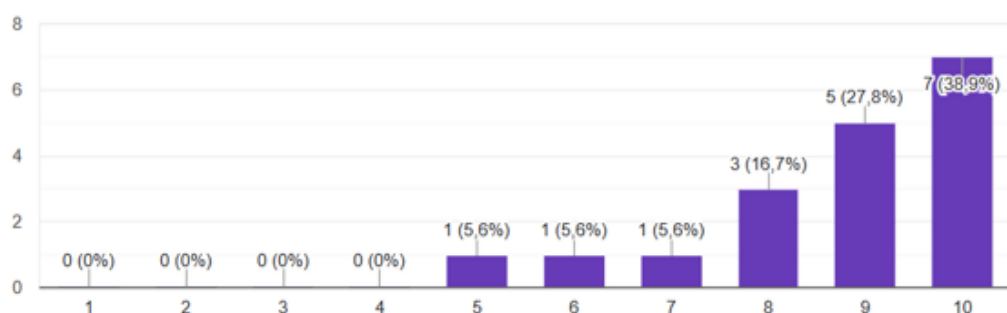
18 respostas



Consideras que as aulas contribuíram para melhorares a tua condição física?

[Copiar gráfico](#)

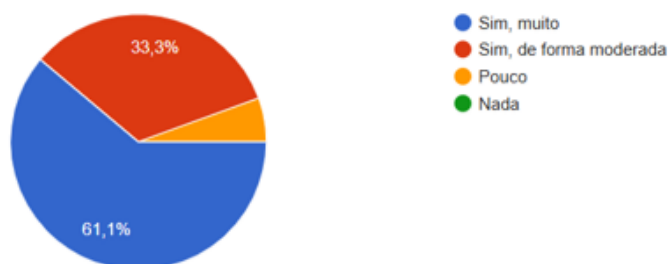
18 respostas



Consideras que as aulas contribuíram para melhorar o espírito de grupo?

 Copiar gráfico

18 respostas



Que sugestões darias para melhorar as aulas de Educação Física no futuro?

10 respostas

Música sempre o resto é sempre bue fixe

Musica nas aulas

continuar a haver musica pois isso nos da motivacao

música nas aulas

música nas aulas para motivar ainda mais os alunos

não fazer orientação nem aquecimento inicial

Organizar melhor a troca de grupos quando está sol, para que todos tenham o direito ou de ficar à sombra ou de costas para o sol

são perfeitas

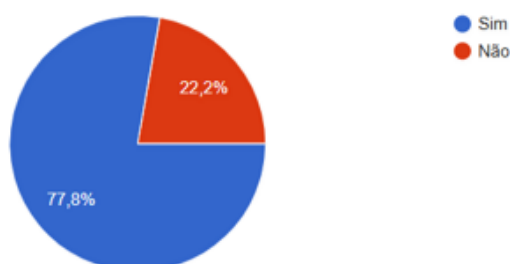
Acho que as aulas de educação física não deviam depender tanto da aptidão física e sim em aprender

Participação no Acantonamento

Participaste na atividade do acantonamento realizada este ano letivo?

 Copiar gráfico

18 respostas

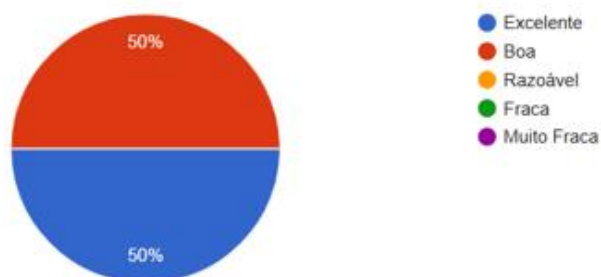


Avaliação do Acantonamento

Como avalias a organização geral do acantonamento?

[Copiar gráfico](#)

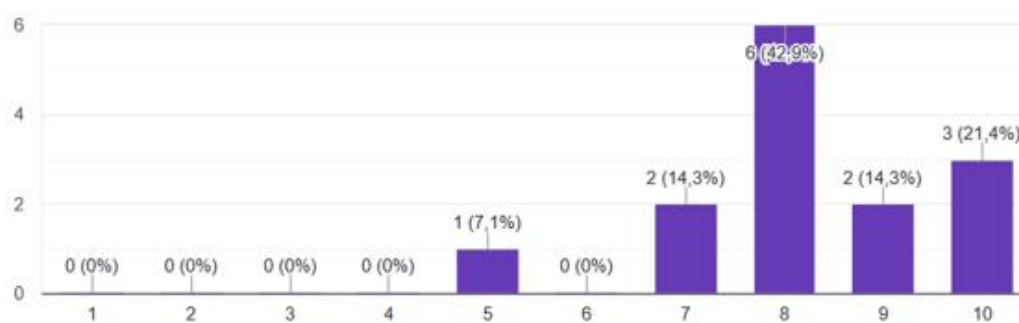
14 respostas



Que influência consideras que os alunos tiveram na dinamização da atividade?

[Copiar gráfico](#)

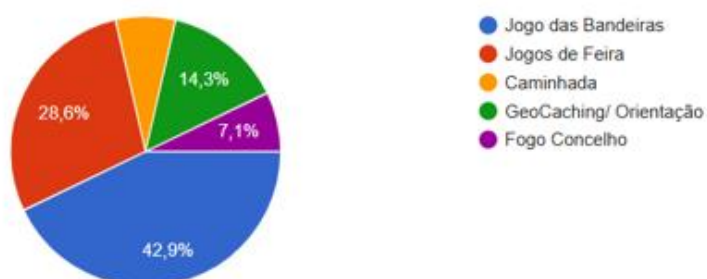
14 respostas



Qual foi a tua atividade preferida no acantonamento?

[Copiar gráfico](#)

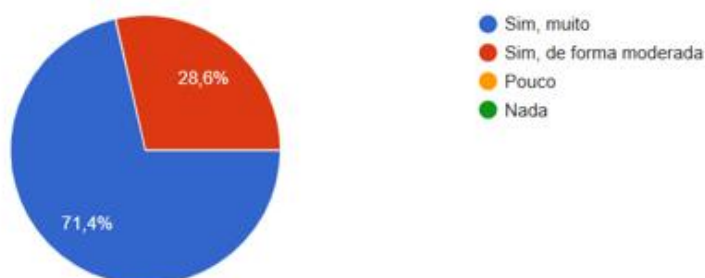
14 respostas



Consideras que o acantonamento contribuiu para melhorar o espírito de grupo?

 Copiar gráfico

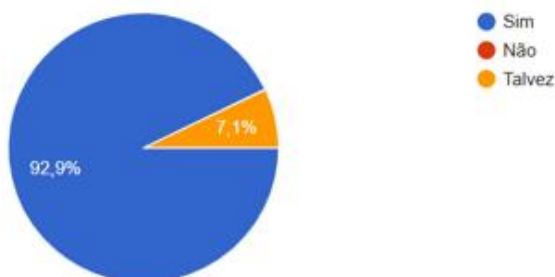
14 respostas



Voltarias a participar numa atividade semelhante no futuro?

 Copiar gráfico

14 respostas



Que sugestões darias para melhorar o acantonamento?

5 respostas

Foi bem top gostei d tudo

Mais dias de acantonamento

talvez mais dias

Talvez...respeitar as regras em relação à hora de dormir.

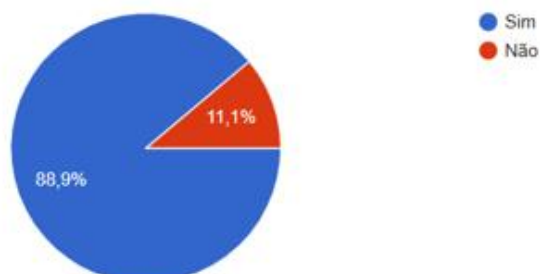
avisar que ia fazer muito frio

Participação na atividade de paintball

Irás participar na atividade de paintball no presente ano letivo?

 Copiar gráfico

18 respostas

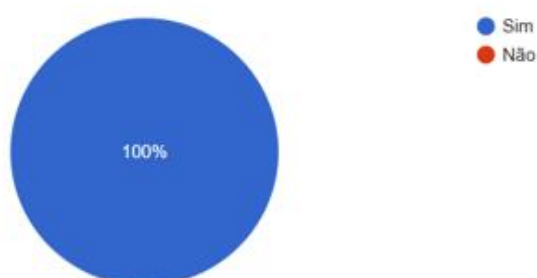


Expectativas em relação à atividade de Paintball

Tens interesse em participar na atividade de paintball?

 Copiar gráfico

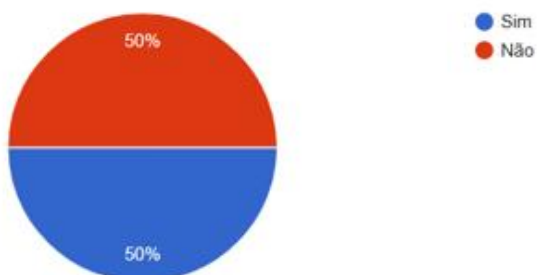
16 respostas



Já praticaste paintball anteriormente?

 Copiar gráfico

16 respostas



O que esperas retirar da experiência do paintball?

 Copiar gráfico

16 respostas

